



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO**

**LA GESTIÓN ESCOLAR EN SECUNDARIA: UN
ESTUDIO DESDE LA PARTICIPACIÓN DE
DIRECTIVOS Y DOCENTES**

T E S I S

Que para obtener el grado de
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

P r e s e n t a :

AIDA IVONNE BARRIENTOS NORIEGA

JURADO DE EXAMEN DE GRADO
DIRECTORA: DRA. BERTHA ELVIA TARACENA RUIZ

COMITÉ: DRA. MONIQUE LANDESMAN SEGALL
DR. MARIO RUEDA BELTRÁN
DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ
DRA. ANA LUISA MÓNICA GONZÁLEZ CELIS RANGEL
DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ

México: Agosto 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 Florencio:

Porque tu amor, tu apoyo y tu comprensión de hoy y de siempre, son la fuerza que me mantiene y que me impulsa a seguir superándome.

Sigues siendo para mí, ejemplo de inteligencia, perseverancia, y honestidad.

Te amo

A mis hijos Carlos y Jorge:

Que con su presencia y aliento constante iluminan cada día.

Los admiro y los quiero entrañablemente.

En recuerdo de mis queridos abuelos:

*Sr. Jesús Noriega Portugal
Sra. Victoria Cuellar Ponce de León.*

A mi madre, Gladys Noriega:

*Con mi más sincero
cariño y respeto.*

A mis amigos:

*Lalo y Lety, Bertha y Arturo, Lety y Ludwin
por su amistad y por estar conmigo en
los buenos y en los malos momentos.*

AGRADECIMIENTOS:

A la Dra. Bertha Elvia Taracena Ruíz:

Por la dirección de esta tesis, los conocimientos derivados de sus seminarios y por su acompañamiento durante el proceso de investigación.

A la Dra. Monique Landesman Segall y al Dr. Mario Rueda Beltrán:

Por sus acertadas observaciones, por su acompañamiento, así como por el respeto que siempre mostraron por el trabajo realizado. A la Dra. Landesman, gracias por los conocimientos derivados de sus seminarios.

A la Dra. Rosa del Carmen Flores Macías y a la Dra. Yolanda Guevara Benítez.

Que con sus aportaciones enriquecieron de principio a fin esta investigación. Gracias por su disposición y por sus atinados comentarios.

Al Dr. Arturo Silva Rodríguez y a la Dra. Ana Luisa González Celis

Por sus sugerencias para mejorar el documento de tesis.

AGRADEZCO A:

Los Servicios Educativos Integrados al Estado de México

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

El apoyo que me proporcionaron para realizar mis estudios de doctorado.

Al personal de la institución en la que se realizó esta investigación y a los que de alguna manera colaboraron para que este trabajo fuera posible.

Por su apoyo y disposición.

ÍNDICE

Resumen.....	IX
Abstract.....	X
Introducción.....	1
Capítulo 1 Gestión Escolar: conceptos básicos y políticas contemporáneas en secundaria.....	4
Concepto de gestión escolar.....	4
Dimensiones de la gestión escolar.....	6
Estilos de gestión escolar.....	6
Políticas contemporáneas de gestión escolar en secundaria.....	8
Capítulo 2 Estudio de la gestión escolar: disciplinas y paradigmas.....	12
Capítulo 3 Investigaciones sobre gestión escolar.....	18
Panorama Internacional.....	18
La investigación en México.....	31
Planteamiento del problema.....	37
Objetivos.....	38
Método.....	39
Población de trabajo y Criterios de selección.....	39
Lugar de Trabajo.....	42
Dispositivos de investigación.....	42

Categorías.....	46
Estrategia de Investigación.....	50
Procedimiento.....	51
Resultados.....	54
Etapa fundacional: Una escuela en proyecto.....	54
Primera etapa: Y la escuela empezó a funcionar, primeras formas de gestión escolar.....	62
Segunda etapa: La gestión centrada en la dimensión pedagógica.....	87
Tercera etapa: La gestión escolar en la actualidad.....	110
Discusión General.....	147
Conclusiones.....	166
Referencias.....	171
ANEXO 1.....	182
ANEXO 2.....	209

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estrategia y dispositivos de Investigación.....	50
Figura 2: Etapas del centro escolar y prácticas de gestión en cada etapa	54
Figura 3: Diagrama de las relaciones escuela-sistema educativo durante el periodo fundacional.....	60
Figura 4: Representación visual de la etapa fundacional y primera etapa.....	62
Figura 5: Relaciones micro y macro institucionales: etapa fundacional y primera etapa.....	81
Figura 6: Representación visual del periodo fundacional, primera y segunda etapa.....	87
Figura 7: Objetivos, formas y niveles de participación de docentes y directivos en la gestión escolar: etapa fundacional, primera y segunda etapas	98
Figura 8: Relaciones micro y macro institucionales durante la segunda etapa.....	107
Figura 9: Representación visual de los periodos y formas de gestión en la historia de la escuela.....	110
Figura 10: Tabla de distribución de las horas de apoyo de los docentes de la escuela durante la tercera etapa.....	116
Figura 11: Tabla de horas, grupos, materias y actividades de los docentes del plantel durante el segundo periodo de la tercera etapa.....	127
Figura 12: Tabla de promedios de aprovechamiento de los alumnos durante los últimos años del centro escolar.....	131
Figura 13: Tabla del número de alumnos inscritos durante los ciclos escolares 2000-2001 hasta 2005-2006.....	133

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue describir las prácticas de gestión escolar realizadas por docentes y directivos de una secundaria general y analizar algunos aspectos relacionados con el sentido que dan estos actores a sus acciones, en la construcción y transformación de dichas prácticas. Se trata de un estudio de caso en el que participaron docentes y directivos de secundaria. Los dispositivos de investigación fueron entrevistas, observación directa y análisis de documentos. El diseño incluyó el encuadre histórico, encuadre situacional y estudio en profundidad de la participación. Los resultados reflejaron tres prácticas de gestión cualitativamente diferentes, así como el contenido, formas, objetivos y resultados de la participación de los docentes y directivos en dichas prácticas. Los imaginarios, racionalidades y vínculos jugaron un papel importante en el sentido que dieron estos actores a sus acciones en la gestión, y resultaron de la interacción entre aspectos macro institucionales, micro institucionales y personales.

Palabras clave: Gestión escolar, secundaria, docentes, directivos.

ABSTRACT

The goal of this research was to describe the practice of management made by the general secondary school teachers and school principals and to analyze some related aspects with the finality that the participants gave to their actions in the construction and transformation of those practices. It is a case study in which the school teachers and school principals were the participants. The research tools were semi-structured interviews, the direct observation of practices, and the analysis of documents. The design included a historical- and situational analysis and depth participation study. The results permitted identifying three different styles of management, as well as content, style, goals and results of the practices of school teachers and school principals. The imaginary, rationality and links played an important role in the actions of school teachers and school principals in the management and were the result of the interaction between aspects of micro- and macro-institutional and personal elements.

Key Words: School management, secondary school, school teachers, school principals.

INTRODUCCIÓN

La secundaria es uno de los niveles más cuestionados de nuestro sistema educativo. En este sentido, a su problemática histórica se suman ahora los problemas que se desprenden del acelerado incremento en su cobertura, de su incorporación a la educación básica y de los cambios impulsados en las Reformas de 1993 y 2006.

Actualmente, se destacan entre otras cosas la inadecuada formación de sus egresados, los bajos índices de eficiencia terminal, el fracaso escolar que prevalece en muchos planteles y los elevados niveles de deserción (Backhoff, Andrade, Peon, Sánchez y Bouzas, 2006; Guevara, 2004; Instituto Nacional de Evaluación de la Educación [INEE], 2004, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; Mejía e Islas, 2004; SEP, 2006a).

Ante esta situación, en las últimas décadas el gobierno mexicano implementó algunas políticas educativas que promueven entre otras cosas, transformaciones importantes en la gestión que se realiza a nivel sistema, escuela y aula. Los cambios propuestos en la gestión escolar, obedecen a que tanto especialistas como autoridades educativas, coinciden al señalar que sin descontextualizarla de la gestión del sistema, la gestión que se realiza en las escuelas puede sustentar las condiciones para promover mejoras en el aprendizaje, establecer ambientes adecuados para la formación de los alumnos y mejorar el logro de los objetivos institucionales (Elizondo, 2003; Ezpeleta, 2004a; Posner, 2004a; Quiroz, 2006).

Reconociendo la relevancia de lo anterior, en esta tesis realicé un estudio detallado de la gestión escolar en una de las principales modalidades de secundaria (la secundaria general). Para tal fin, parto de la premisa de que la gestión escolar es un proceso dinámico, crítico y reflexivo; en el cual los docentes y directivos juegan un papel relevante en la objetivación de las propuestas del sistema y en sus diversas formas de exteriorización en los establecimientos educativos.

De los paradigmas y modelos que subyacen al estudio de la gestión, elegí el paradigma tipo B (Casassus, 2000) y el modelo crítico (De Gaulejac, 2007; Muñoz y Román, 1989). En dicho paradigma, la escuela y los procesos que en ella ocurren se entienden como

hechos sociales, constituidos por dimensiones objetivas y subjetivas en constante movimiento. Bajo esta perspectiva, la gestión escolar no responde a relaciones lineales ni a leyes universales. Es una construcción colectiva, contextual y dinámica, sustentada en las interacciones de los sujetos dentro de la organización educativa (Casassus, 2000).

Con este planteamiento, establecí como eje central de mi estudio las acciones de los sujetos en las prácticas de gestión escolar y analicé algunos procesos psicológicos (simbólicos, afectivos e imaginarios) que dieron sentido a dichas acciones.

Dado que en este trabajo entiendo la construcción de la dimensión psicológica como resultado de la imbricación entre lo individual y lo social e institucional, el marco conceptual de la investigación estuvo integrado por elementos derivados de diversas disciplinas. Entre ellos destacaron las aportaciones de la psicología social aplicada al estudio de las organizaciones (Schvarstein, 1995), planteamientos de la propuesta de Lidia Fernández sobre análisis de lo institucional (Fernández, 1995, 1996, 1998, 2001), algunos conceptos de Berger y Luckman (1979) y algunos planteamientos de Castoriadis (1989, 2002).

La metodología fue de corte idiográfico y la estrategia el estudio de caso. El diseño de investigación incluyó la realización simultánea de los encuadres situacional e histórico, seguidos de un estudio en profundidad de la participación de los actores. Todo esto, facilitó un acercamiento a la cotidianidad de la gestión sin descontextualizarla de la historia del establecimiento educativo y de la compleja red de relaciones micro y macro institucionales que atraviesan nuestras escuelas. El análisis de resultados se sustentó en la comparación continua entre los datos empíricos y el marco teórico. Dicha estrategia, me permitió hacer una descripción analítica de los datos y un replanteamiento constante de las hipótesis.

Es importante señalar que a lo largo de mi trabajo siempre tuve un doble interés. Por una parte, un interés teórico cuya finalidad era realizar aportaciones conceptuales al campo de estudio de la gestión escolar y la participación de los actores desde la dimensión psicológica. Por otra parte, un interés práctico en el sentido de que los datos de la

investigación proporcionaran elementos para favorecer prácticas de gestión pedagógico-participativas en las escuelas.

Este doble interés respondió a su vez a una doble implicación: la que se desprendía de mi actividad como docente de secundaria y de mi interés en que la investigación no constituyera una entidad aislada de las prácticas institucionales, y la que se desprendía de mi formación doctoral.

De esta forma, en términos generales la tesis aporta una descripción detallada de la construcción y transformación de las prácticas de gestión de los docentes y los directivos de una secundaria general, de sus acciones y de algunos aspectos psicológicos que les dieron sentido. Los capítulos iniciales proporcionan información sobre el concepto de gestión escolar, sus dimensiones y estilos; los principales paradigmas y disciplinas desde los que se ha estudiado, y el estado de conocimiento respecto al tema. Estos capítulos sustentaron el planteamiento de problema, los objetivos del estudio y proporcionaron elementos preliminares para diseñar la estrategia general de investigación y el análisis de los resultados.

CAPÍTULO 1

GESTIÓN ESCOLAR: CONCEPTOS BÁSICOS Y POLÍTICAS CONTEMPORÁNEAS EN SECUNDARIA

1.1 EL CONCEPTO DE GESTIÓN ESCOLAR

El término gestión escolar es relativamente nuevo en el campo de la educación en México. Como categoría institucional, su presencia se justificó por las autoridades del sistema educativo a partir de la Reforma de 1993. Como categoría de investigación apareció algunos años antes. En este sentido, las aportaciones de la investigación y la evaluación educativa respecto a los rasgos presentes en las escuelas eficaces, contribuyeron de manera importante al desarrollo de conceptos como gestión escolar y gestión pedagógica, entre otros (Araiza, 2005; Furlán y Rodríguez ,1993).

Actualmente, las investigaciones sobre gestión escolar han permitido redefinir el concepto, ajustándolo a las características y finalidades de las instituciones educativas. En este contexto, los investigadores han planteado distintas definiciones. Algunas, se desprenden de trabajos etnográficos; otras, están sustentadas en teorías de la organización escolar.

Respecto a las primeras puede citarse la definición de Sandoval (1996, 2002), quien establece que la gestión escolar se refiere a la participación de los diferentes actores que convergen en el espacio educativo, con la finalidad de influir en su orientación.

Entre las segundas, pueden citarse las definiciones de Cantero y Celman, Fierro y Tapia, Frigerio y Loera.

Loera define la gestión escolar como el conjunto de acciones realizadas por los actores en relación con la tarea fundamental de la escuela: generar las condiciones, ambientes

y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los objetivos y propósitos de la educación (Loera, 2003 en Villa, 2005; Loera, 2005).

En un terreno más conceptual, Cantero y Celman (1999), la definen como un proceso interactivo e intersubjetivo, que orientado al gobierno de la escuela, incluye dinámicas institucionales, grupales e interpersonales de tipo reflexivo e intencional, que combinan diferentes estrategias para la satisfacción de intereses y el logro de objetivos.

Recientemente, Fierro y Tapia (en Tapia 2004b), definieron la gestión escolar como “los procesos de interpretación, negociación y toma de decisiones entre los agentes que en ella participan y cuyo contenido puede referirse a cuestiones relacionadas con: el currículum, la organización escolar o la micro política de la escuela” (pp. 368).

Desde otra perspectiva, Frigerio (2004) señala que la gestión en las escuelas es un proceso, que construido a partir de las relaciones entre los actores del centro escolar, así como entre éstos, la institución y el entorno social que les rodea, da lugar a reflexiones y acciones relacionadas con el gobierno del establecimiento educativo. La investigadora subraya que en dichas acciones, encaminadas a la formación de los estudiantes, están presentes y juegan un papel primordial las interacciones, intenciones y representaciones de los actores.

Aunque existen diversas definiciones, en todas ellas la gestión escolar constituye un proceso de toma de decisiones en donde los sujetos, sus acciones, relaciones y representaciones, juegan un papel esencial en la organización, orientación y funcionamiento del plantel. En este trabajo comparto dicho planteamiento y defino a la gestión escolar como ***el proceso que directamente relacionado con el gobierno y organización de la escuela, da lugar a una serie de acciones y reflexiones de los sujetos, relacionadas con la formación de los alumnos y con los objetivos institucionales.***

1.2 DIMENSIONES DE LA GESTION ESCOLAR

Carriego (2005), Elizondo (2003), Pozner (1997) y Romero (2004a) identificaron al menos cuatro dimensiones de la gestión escolar en educación básica.

a) **Dimensión Pedagógica:** se refiere a las acciones y decisiones de los actores respecto a la formación de los alumnos. Incluye: la planeación, implementación y evaluación de los procesos enseñanza aprendizaje a nivel aula y escuela. Aunque esta dimensión tiene como principales destinatarios a los alumnos, puede incorporar también los procesos formativos del personal del plantel.

b) **Dimensión Organizacional:** se refiere a las diferentes formas de organización de los recursos, distribución del poder y prioridades o sentidos que caracterizan la toma de decisiones en cada centro escolar. Tiene como eje central el logro de los objetivos institucionales.

c) **Dimensión Administrativa:** está encaminada a la búsqueda y distribución de los recursos humanos, materiales y tecnológicos. También incorpora la realización de documentos solicitados por el sistema educativo.

d) **Relaciones escuela-comunidad:** enfatiza las relaciones de la escuela con otras instancias sociales (consejos de participación social, padres de familia, instituciones de apoyo, etc.).

El predominio de alguna de las dimensiones anteriores respecto de las otras, da lugar a diferentes estilos de gestión escolar.

1.3 ESTILOS DE GESTIÓN ESCOLAR

En un estudio detallado de las prácticas de gestión educativa en Latinoamérica, Casassus (1997, 2000), señala que en la historia del nivel básico pueden identificarse al menos dos estilos de gestión: el burocrático administrativo que durante años ha

predominado, y el democrático-participativo que se impulsó en México a partir de la reforma de 1993.

El primero da prioridad a la dimensión administrativa y al seguimiento de las normas que regulan el orden institucional. Este estilo favorece una estructura jerárquica y vertical que abre poco espacio a la participación de los actores en la toma de decisiones. La autoridad está concentrada en las altas esferas o jerarquías institucionales, existiendo una división clara entre los procesos de planeación que se desarrollan en los altos niveles del sistema, y los procesos de implementación que se desarrollan en las escuelas. Los roles de los actores están claramente definidos y los miembros de la organización deben ajustarse a ellos, así como a los procedimientos establecidos por las autoridades institucionales.

El segundo estilo, democrático-participativo, impulsa procesos de gestión encaminados a la comprensión de cada realidad escolar. A partir de éstos, los actores del centro educativo puedan orientar sus acciones, estableciendo los puntos de inicio y llegada de su quehacer cotidiano. La participación colectiva y las relaciones micro y macro institucionales juegan un papel relevante en la toma de decisiones, en la implementación de tareas y en la evaluación de resultados. La misión y visión del centro escolar sustentan las decisiones que guían el quehacer de los actores para alcanzar los objetivos. La gestión promueve el aprendizaje permanente en la institución y los esfuerzos de los actores giran en torno a la dimensión pedagógica. La participación social, el liderazgo académico del director y la conformación de órganos colegiados para la toma de decisiones colectiva juegan un papel central, lo mismo que la transformación de los roles y de la estructura de poder que durante años han predominado a nivel escuela y sistema educativo.

1.4 POLÍTICAS CONTEMPORÁNEAS DE GESTIÓN ESCOLAR EN SECUNDARIA

Las reformas de 1993 y 2006 promueven estilos de gestión pedagógico participativos en las distintas modalidades de secundaria¹ (Loera, 2005; Quiroz, 2006; Villa, 2005). En estas propuestas destacan los siguientes aspectos:

a) Reconocimiento de la escuela y de la gestión escolar como espacio y eje de acciones para promover un cambio educativo

En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, autoridades gubernamentales, educativas y sindicales, reconocieron a la escuela como la base del sistema educativo y a la gestión escolar como el mecanismo para el establecimiento de las condiciones necesarias para mejorar la calidad de la educación (Loera, 2005; Secretaría de Educación Pública [SEP], 1992).

b) Establecimiento de la dimensión pedagógica como eje de la gestión

Las prácticas de gestión en las secundarias de nuestro país abarcan una gran diversidad de tareas. Tradicionalmente, las actividades administrativas han sido prioritarias en la gestión de los directores y subdirectores, mientras que las pedagógicas comprometen sobre todo a los docentes. Esta situación, que ha marcado una clara división del trabajo entre docentes y directivos, también ha dado lugar a la consolidación de prácticas en donde las tareas administrativas y el apego a la normatividad encabezan la lista de prioridades.

Las nuevas orientaciones sobre gestión escolar plantean un cambio radical al respecto. En ellas se establece la dimensión pedagógica como eje de la gestión, en apoyo a ésta, se desarrollan las acciones correspondientes a las dimensiones administrativa, organizacional y de relaciones escuela-comunidad. El punto de partida y llegada de la gestión debe ser la misión institucional de cada escuela. Dicha misión,

¹ En México existen diferentes modalidades de educación secundaria. La más importante por su cobertura es la secundaria general, le siguen la secundaria técnica y la telesecundaria.

está centrada en el logro de los propósitos educativos y en las necesidades de aprendizaje de los alumnos. La prevención del fracaso escolar es una meta prioritaria (Araiza, 2005; Namó, 1991).

c) Impulso de la participación colectiva

Las actuales orientaciones de gestión establecen la corresponsabilidad de los actores en la toma de decisiones, implementación de acciones y evaluación de resultados académico-institucionales. Considerando el lugar prioritario que ocupa la participación colectiva, a partir de la reforma de 1993 se plantearon algunas estrategias y espacios para la misma (Servicios Educativos Integrados al Estado de México [SEIEM], 2002; Servicios Educativos Integrados al Estado de México-Dirección de Educación Media y Servicios de Apoyo [SEIEM-DEMYSA], 2002; SEP, 1992).

Por lo que respecta a las estrategias, se estableció el trabajo colegiado como la forma idónea para integrar la participación conjunta. Por lo que toca a los espacios, se redimensionaron las funciones de los consejos técnicos escolares y los colegiados de academia, se crearon nuevos grupos como los órganos de evaluación escolar y los consejos de participación social y se diseñaron programas como los talleres generales de actualización y las sesiones plenarias para el diseño de planes y proyectos escolares (Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo [DESYSA], 2005; SEIEM-DEMYSA, 2002).

d) Desarrollo de procesos de gestión estratégicos

El carácter estratégico de la gestión se refiere a la posibilidad de adecuar las políticas generales del sistema educativo a las necesidades de cada escuela (Pozner, 1997).

En las propuestas de gestión estratégica, se consideran relevantes las características y el sentido que asumen la planeación y la evaluación, así como el desarrollo de condiciones que favorecen la implementación de las acciones. La planeación se sustenta en un modelo que parte de las condiciones presentes, valora las amenazas y fortalezas de la institución y establece estrategias necesarias para alcanzar las metas en un futuro cercano. La evaluación tiene un peso importante en la toma de decisiones y en la reorientación de las acciones. Debe ser continua, involucrar a personas internas y externas al centro escolar y abarcar las cuatro dimensiones de la gestión (Casassus, 1997, 2000; Paredes 2004).

Con este nuevo modelo de gestión estratégico-pedagógico-participativo, el sistema educativo intenta atender a la siguiente problemática:

- **Cobertura:** el sistema educativo no ha logrado extender el beneficio de la educación secundaria a todos los adolescentes. Sobre todo, han quedado fuera los adolescentes de las clases económicamente más desprotegidas y de éstos, las mujeres muestran mayor rezago que los hombres (Guevara, 2003; INEE, 2004, 2006a; Martínez y Backhoff, 2006; SEP 2004a, 2006b).
- **Eficiencia terminal y deserción escolar:** la eficiencia terminal no ha mejorado de manera significativa y tampoco han disminuido de manera importante los índices de deserción (Fuentes 1999; INEE, 2004, 2006a, 2006b; SEP, 2004a, 2006b).
- **Perfil del egresado:** para algunos investigadores, en la práctica cotidiana la secundaria sigue debatiéndose entre su carácter propedéutico y terminal (Sandoval, 2002).
- **Homogenización:** las reformas de 1993 y 2006 plantearon a la secundaria la tarea de asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para responder a las necesidades de un mundo

cambiante y globalizado en los tres años de su plan de estudios. Lo anterior resulta difícil de lograr pues no todas las escuelas tienen los mismos recursos para alcanzar esta meta, ni todos los alumnos inician en el mismo punto (INEE, 2006b; Martínez y Backhoff, 2006; Santos, 1996).

- **Pertinencia de los contenidos:** continúa el cuestionamiento sobre la pertinencia de los contenidos en este nivel. Para muestra, basta citar los debates surgidos a raíz de las dos últimas reformas (Quiroz, 1999a, 2006).
- **Resultados en la formación de los alumnos:** los estudiantes de secundaria obtienen muy bajas calificaciones en las evaluaciones aplicadas por diversos organismos (Backhoff, Andrade, Peon, Sánchez y Bouzas, 2006; INEE, 2004, 2005a, 2005b, 2006b; Roldan, 2007; Sánchez 2003a, 2003b; SEP 2004a, 2006a).
- **Escasez de recursos y condiciones institucionales inadecuadas:** los recursos económicos para educación siguen siendo insuficientes para atender a las necesidades de los alumnos, lo mismo que las condiciones institucionales².

Algunos investigadores han estudiado la viabilidad de las nuevas orientaciones de gestión, sus alcances y limitaciones, así como el papel de los sujetos implicados en la construcción de nuevas prácticas de organización y toma de decisiones en las escuelas. Para hacer lo anterior, parten de distintas disciplinas, modelos y marcos teóricos. El siguiente capítulo, aborda algunos modelos y disciplinas para el estudio de la gestión escolar.

² La secundaria es ahora una institución que debe hacer frente a los retos de la masificación (en la década de los 80 la matrícula había incrementado 175%, luego de la reforma de 1993, 35% más). Las características culturales de los alumnos también han cambiado, volviéndose una población compleja y heterogénea que plantea retos importantes como la atención a necesidades diversas y la necesaria actualización de los docentes para poder hacerlo (Guevara, 2003; INEE, 2006b; Quiroz, 2006; Santos, 1996).

CAPÍTULO 2

EL ESTUDIO DE LA GESTIÓN ESCOLAR: DISCIPLINAS Y PARADIGMAS

El estudio de la gestión en los centros y sistemas educativos data de los años sesenta en Estados Unidos, de los setenta en el Reino Unido y de los ochenta en Latinoamérica. En algunas disciplinas el principal interés radica en el estudio de la organización, en otras, en el análisis de las acciones y pensamientos de las personas que participan en ella.

Para los psicólogos el tema central lo constituyen los individuos, su comportamiento dentro de la organización escolar y los significados, representaciones, vínculos e imaginarios que le dan sentido. Para atender a este objeto de estudio, los psicólogos pueden partir de dos grandes paradigmas que Casassus (2000), denomina tipo A y tipo B.

El primero, enfatiza el análisis del comportamiento de los actores educativos dentro de la organización, el estudio de los resultados o consecuencias de dicho comportamiento y la identificación de las situaciones externas a las cuales responde. Este paradigma, enfatiza la objetividad en la investigación, la separación del investigador con respecto a su objeto de estudio y parte de la premisa de que el comportamiento está en función de relaciones causa-efecto. El paradigma A, promueve el desarrollo de investigaciones que conduzcan a identificar leyes universales que expliquen, de manera homogénea para los diferentes contextos, la organización y toma de decisiones propias de la gestión escolar. El estudio de la dimensión psicológica se reduce al análisis de la conducta. La gestión recibe atención a partir de sus resultados y de la relación que guardan éstos con respecto a los estándares institucionales preestablecidos.

Por otra parte, el segundo paradigma enfatiza más que el estudio de la conducta en si misma, de sus consecuencias, o de las situaciones externas a las que responde; el estudio del sentido y la intencionalidad de las acciones de los individuos o grupos dentro de las prácticas de gestión escolar. De esta forma, los vínculos, racionalidades e

imaginarios que subyacen al comportamiento, reciben especial atención en tanto que permiten comprender el quehacer individual y colectivo de las personas. Este paradigma enfatiza los aspectos objetivos y subjetivos de la dimensión psicológica en la cual, el análisis de la subjetividad constituye el principal objeto de estudio.

Lo psicológico se entiende como la integración de lo simbólico, lo imaginario y lo afectivo. La gestión escolar se concibe como una construcción histórico-social, dinámica y flexible, que tiene como eje principal a los actores del centro educativo, entendidos éstos en sus diversas dimensiones (psicológica, social e institucional). La gestión obedece a necesidades concretas y no a leyes universales. La investigación de la gestión se enfoca al estudio y comprensión de los procesos más que al estudio de los resultados. Para tal fin, el investigador utiliza una gran variedad de métodos que le permiten obtener información derivada tanto de la observación directa de las prácticas, como del análisis del discurso de los sujetos investigados.

De los paradigmas anteriores se desprenden diversas teorías y modelos de organización escolar. Entre los modelos más usados por los psicólogos destacan: el humanista impulsado por Elton Mayo en organizaciones laborales y por Carl Rogers en establecimientos educativos; el sistémico que retoma los planteamientos de la teoría general de sistemas aplicados a la psicología de las organizaciones, y el modelo productivo que recupera los planteamientos de las teorías clásicas y neoclásicas de organización propuestas entre otros por Taylor y Fayol (Muñoz y Román, 1989).

El modelo humanista reconoce la relevancia de las personas que trabajan en la organización. Desde esta perspectiva, las escuelas son organizaciones conformadas por una comunidad participativa. Los que trabajan en ellas, son agentes reflexivos con necesidades sociales, afectivas y económicas que deben ser consideradas por el sistema y plantel en el cual laboran. El modelo plantea la necesidad de conciliar los intereses y motivaciones personales de los trabajadores, con los intereses de la organización educativa. Esta conciliación favorecerá la participación activa de los actores para generar e implementar estrategias encaminadas a alcanzar un bienestar común. El conflicto, en caso de existir, constituye un problema que puede evitarse a

través de la negociación sustentada en la conciencia y buena voluntad de los implicados.

A diferencia del modelo humanista, el modelo sistémico da prioridad a las interacciones entre las personas, pues son estas interacciones las que conforman la estructura organizacional. Desde este planteamiento, las escuelas y quienes en ellas trabajan constituyen sistemas abiertos, dinámicos y flexibles; que tienden a la homeostasis y se conforman a través de la interacción con otros sistemas y subsistemas. Las escuelas, al igual que otros sistemas sociales, deben adaptarse a las demandas del entorno pues de esto depende su funcionalidad. Lo anterior, puede lograrse a través de las interacciones que ocurren al interior del plantel educativo y de las interacciones de los actores del establecimiento escolar con los miembros de otros sistemas (familia, comunidad, etc.) La eficiencia en el trabajo es prioritaria, para alcanzarla es necesario que los individuos tengan como punto de partida una actitud abierta hacia las demandas de los diferentes grupos. Romero (2004a) y Weiss (1992) muestran algunas aportaciones de la perspectiva sistémica al estudio de la gestión en bachillerato y educación básica.

Por otra parte, el modelo productivo concibe a cada persona que trabaja en la organización como un elemento más de la unidad racional de producción. Desde esta perspectiva, las acciones de los individuos responden a las consecuencias propias de cada entorno laboral. Las consecuencias positivas, tales como incentivos monetarios o sistemas de puntos, estimulan la productividad y son otorgados por la empresa en función de parámetros de producción preestablecidos. La óptima utilización de los recursos y la relación costo-beneficio juegan un papel central, lo mismo que la competitividad. La escuela, vista de esta manera, se convierte en una empresa cuyos resultados deben ser evaluados con los parámetros aplicados a las organizaciones productivas. El comportamiento del personal escolar también se evalúa en función de dichos parámetros (Muñoz y Román, 1989).

Los modelos anteriores han recibido algunas críticas. A partir de éstas surgió el modelo crítico (Muñoz y Román, 1989). Dado que mi investigación recupera algunos elementos de dicho modelo, a continuación describo en detalle sus características.

El modelo crítico retoma los planteamientos del paradigma tipo B. En este sentido, otorga a las personas un carácter activo y reflexivo que les permite no sólo adaptarse a su realidad, sino también transformarla. Para explicar este proceso de construcción y transformación social de la realidad, el modelo recupera elementos de la psicología social, la historia, la antropología, la sociología y las ciencias políticas.

Desde el planteamiento crítico, la realidad es siempre una realidad social, compartida y cognoscible, que debe ser aprehendida en sus dimensiones objetiva y subjetiva de manera holista. Esta realidad, que se construye a partir de la interacción entre los actores sociales, es dinámica y diversa; se constituye a través de su historia, y de las condiciones socioculturales que enmarcan las interacciones. Todo esto determina su singularidad (Muñoz y Román, 1989).

En la investigación de la realidad, el investigador no puede desligarse de su objeto de estudio, pues es a la vez producto y productor del mismo. La investigación psicológica tiene como finalidad la comprensión y/o la interpretación de las acciones, su sentido o intencionalidad. La hermenéutica y la fenomenología proporcionan principios epistemológicos importantes para los procesos de investigación. La orientación metodológica es prioritariamente de corte idiográfica y se expresa en diversos instrumentos y métodos (De Gaulejac, 2007).

Estos planteamientos se reflejan en una conceptualización particular de la gestión escolar y de las acciones de los profesionales de la educación en la misma. La gestión, se entiende como una construcción histórico-social, que se conforma a través de la interacción de los actores de la comunidad educativa en contextos históricos, socioculturales e institucionales específicos (Cassasus, 2000).

En congruencia con los planteamientos de la psicología social, los que participan en la gestión son reconocidos como sujetos sociales, constituidos como tales en la interacción con otras personas dentro de un contexto histórico y cultural particular en el cual conforman su identidad, sus vínculos y los diversos elementos de su subjetividad. Dicha subjetividad incorpora un conjunto de representaciones, significados y lazos afectivos

que sustentan las acciones de los individuos (Berger y Luckman, 1979; Fernández, 1996; Schvarstein, 1995).

El modelo propone algunas categorías conceptuales con el fin de explicar la compleja articulación sujeto-organización-institución. La primera categoría es la de organización. Desde la perspectiva de Schvarstein (1995), la organización es una puesta en escena del orden simbólico que subyace a las interacciones y a las interpretaciones que las personas realizan sobre ellas mismas y sobre su realidad.

Por otra parte, la categoría de institución o instituciones hace referencia a cuerpos normativos, jurídico-culturales, compuestos por valores, ideas, creencias y leyes, que establecen y legitiman las interacciones de los individuos o grupos en la organización. Dentro de las instituciones existe lo instituido y lo institucional. El primer término se refiere a lo establecido, al conjunto de normas y valores dominantes, así como al sistema de roles que constituyen el sostén del orden social e institucional. Lo institucional, es la formación cultural que ayuda al grupo a organizar su psique y sus relaciones en el establecimiento educativo (Fernández, 1994,1996).

Apoyado en estas categorías, el modelo establece que existe una relación dialéctica sujeto-organización-institución. Por un lado, las instituciones y lo institucional regulan las interacciones de los sujetos sociales, que a su vez constituyen el origen y reproducción de la organización y de lo instituido dentro de ésta, o bien, pueden constituir el motor de cambio de la misma (Berger y Luckman, 1979; Castoriadis, 2002; Fernández, 1998).

Para que lo instituido en la organización pueda regular el comportamiento de las personas, es necesario que éstas interioricen en mayor o menor medida el universo de significados predominantes, se identifiquen con ellos, los apropien y luego los exterioricen en su conducta. Esto ocurre durante las interacciones cotidianas entre los individuos, así como entre éstos y la institución (Fernández, 1996, 1998).

La internalización constituye la base de la comprensión y aprehensión del mundo social e institucional y de su legitimación. También hace posible que, dentro de las escuelas, los actores educativos asuman roles y en función de éstos tomen parte en la red de relaciones institucionales. La socialización primaria, secundaria y la resocialización,

juegan un papel importante en la internalización de significados. Las dos primeras permiten al sujeto entender el presente a partir del pasado. La resocialización favorece una resignificación de la realidad a partir de la construcción de nuevos significados y racionalidades (Berger y Luckman, 1979).

Castoriadis (1989) indica que lo anterior favorece también la construcción de representaciones imaginarias sociales diferentes a las instituidas (imaginarios radicales). La importancia de estos imaginarios radicales radica en su posibilidad de constituirse en motor de las acciones de las personas y/o grupos que producen cambios dentro de la organización. Así, a nivel de investigación e intervención, el análisis de los imaginarios radicales resulta particularmente relevante para entender el carácter instituyente de los actores y el desarrollo de proyectos innovadores, entre los cuales pueden estar la construcción de estilos de gestión distintos a los tradicionales (Castoriadis, 2002; Fernández, 2001).

En el modelo crítico la interacción sujeto-organización-institución está en constante transformación. En esta dinámica, los conflictos entre los grupos están siempre presentes constituyendo así un rasgo característico e inevitable de las organizaciones.

Con esta lógica, el modelo reconoce que en la interacción sujeto-organización-institución, las personas crean a través de sus acciones y racionalidades, diversas formas de hacer y de organizarse (estilos institucionales), formas de pensar la institución (universos de significado y racionalidades) y de relacionarse con y al interior de ella (vínculos, sentidos de pertenencia e identidades). Con todos estos elementos constituyen y transforman las dimensiones material, simbólica, psíquica y organizacional de cada establecimiento educativo. Estas dimensiones enmarcan su quehacer en torno a la tarea principal de la escuela y a las prácticas de gestión (Fernández, 1995, 1996, 2001; Remedi, 2004).

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIONES SOBRE GESTIÓN ESCOLAR

Sustentados en los paradigmas y modelos descritos en el capítulo anterior, así como en los modelos cultural y político, los investigadores recuperaron los múltiples sentidos de la gestión escolar (político, social, pedagógico y psicológico). Tal perspectiva marcó una diferencia importante con respecto a la lectura instrumental que predomina en nuestro sistema educativo, dando origen a una serie de investigaciones cuyas aportaciones describo a continuación.

3.1 PANORAMA INTERNACIONAL

A mediados de los años setenta, un grupo de investigadores europeos y anglosajones hicieron notar que, por una parte, los estudios sobre educación otorgaban a los factores sociales un peso determinante en el desempeño de los alumnos; por otra parte, consideraban a la escuela como un mero agente reproductor de la estructura social. Lo anterior impedía valorar a la escuela como un vehículo importante para el cambio social y el mejoramiento de las oportunidades de vida de los estudiantes (Posner, 2004b).

La inquietud de los investigadores dio origen a tres movimientos importantes para el estudio de la gestión en las instituciones educativas: el movimiento de escuelas eficaces, el movimiento de mejora escolar y el movimiento de mejora de la eficacia escolar.

3.1.1 El movimiento de escuelas eficaces

Se desarrolló principalmente en Inglaterra, Bélgica y los Países Bajos, dando origen a investigaciones centradas en el estudio de la organización escolar y el trabajo en el aula. Estas investigaciones fueron realizadas prioritariamente por psicólogos, sociólogos y especialistas en educación cuya preocupación principal era analizar la manera en que la escuela podía lograr que los niños provenientes de las clases más

desprotegidas, incrementaran sus oportunidades de desarrollo a partir de las experiencias de aprendizaje (Posner, 2004c).

Dentro del movimiento destacaron los trabajos de Rutter, quien consideraba que no existía una relación lineal y determinante entre el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos y sus logros escolares. Este investigador proponía que, en todo caso, la escuela podía, a partir de sus procesos educativos, minimizar dichas diferencias y mejorar las posibilidades de desarrollo de los estudiantes para que alcanzaran logros mayores a los esperados por su origen (Rutter, 1979 en Posner 2004c).

Respecto a la evaluación, Rutter enfatizó la importancia de que ésta tuviera como eje principal el análisis de los procesos de mejora en la formación, de manera que no sólo se consideraran los resultados. Su propuesta enfatizaba los procesos de organización en el aula y la escuela, así como la manera en que éstos se vinculan con mejoras en la formación integral de los alumnos.

Por otra parte, Rutter cuestionó la centralización educativa por considerarla un obstáculo. De la misma manera, junto con Chapman, Hopkins y Levin, y Stoll y Myers (en Posner, 2004c), cuestionó la generalización de las reformas educativas en diferentes países. Este planteamiento fue apoyado por Mortimore y Hopkins (en Posner, 2004c), quienes afirmaron que el mejoramiento de las escuelas requiere, más allá de la implementación de reformas, un esfuerzo para determinar y proporcionar desde fuera y desde dentro, las condiciones bajo las cuales los adultos y jóvenes que conviven en el centro escolar puedan promover y mantener el interés por los aprendizajes.

A los trabajos anteriores se sumaron otros (Levine y Lezotte, 1990; Purkey y Smith 1983; Reynolds, 1974,1976; Reynolds y Cútanse, 1992; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995 y Scheerens, 1992, citados en Posner, 2004c). En términos generales, los trabajos respondieron a dos grandes preocupaciones: establecer un método para identificar los principios que subyacen al éxito o fracaso educativo en la escuela, y comprender la forma en que el trabajo en el aula y la organización escolar influyen en los logros de los estudiantes y en los resultados valorados socialmente.

El movimiento de escuelas eficaces generó algunas líneas de investigación relacionadas con el estudio de las acciones de los docentes y directivos en la gestión escolar. Entre ellas destacaron:

- a) Gestión y mejoras en el rendimiento académico
- b) El papel de la dirección en la operación de cambios educativos
- c) Docencia efectiva y gestión en el aula
- d) Formas de operación de sistemas educativos y procesos de organización escolar
- e) Escuelas efectivas y evaluación de programas de mejoramiento para y dentro del plantel

Metodológicamente, gran parte de las investigaciones se sustentaron en estudios de caso, algunas otras tuvieron como fundamento el método investigación acción (Murillo, 2004). Los estudios de caso permitieron recuperar las características específicas de cada contexto. Por sus características metodológicas, también permitieron identificar procesos comunes en los distintos contextos. Un problema metodológico de las investigaciones, independientemente del método empleado, fue la dificultad para distinguir entre el impacto que tenían las acciones generadas en el aula o en la escuela y la influencia de otros factores sociales y culturales en la formación de los alumnos (Posner, 2004c).

Esto último constituye un reto aún en la actualidad, lo mismo que la necesidad de considerar aspectos que no habían sido tomados en cuenta para incorporarlos en las investigaciones. Entre estos aspectos destacan: los rápidos cambios en las organizaciones educativas, la manera en que afectan las reformas a las escuelas en diferentes contextos sociales, las relaciones entre los actores de la comunidad educativa así como los vínculos de la escuela con la sociedad y las instancias de gobierno. Pese a sus limitaciones, el movimiento generó múltiples aportaciones. Atendiendo al objetivo de este trabajo, a continuación recupero las que se relacionan con la gestión escolar y la participación en ella de los maestros y directivos.

1.- Los hallazgos de investigación indicaron que las modalidades de lo que ocurre en el aula, y la forma en que se organiza el trabajo escolar, influyen en la formación de los alumnos (Rutter, 1979 en Posner, 2004c).

2.- En este sentido, los hallazgos resaltaron la importancia de que exista continuidad entre las expectativas de los profesores, los alumnos y la dirección del plantel, ya que el trabajo en el aula puede verse afectado por las formas de organización y las prioridades de cada centro escolar (Rutter, 1979 en Posner 2004c).

3.- Los investigadores proporcionaron información sobre la relevancia de contar con una dirección estricta combinada con niveles importantes de participación de los docentes. Los esfuerzos de ambos deberán centrarse en las necesidades de cada alumno (Mortimore 1988, en Posner, 2004c). Este planteamiento se recuperó años más tarde en las orientaciones sobre gestión escolar impulsadas en las dos últimas reformas educativas en México.

4.- Por lo que toca a los docentes, los estudios destacaron la relevancia de que los maestros construyan entornos sociales con reconocimientos a nivel aula y escuela. Las actitudes y expectativas del docente respecto al grupo estuvieron relacionadas con el rendimiento de los alumnos. Los trabajos mostraron también que es necesario que los docentes cuenten con condiciones adecuadas para desempeñar sus labores y que atiendan un asunto a la vez (Murillo, 2004; Rutter, 1979 en Posner, 2004c).

5.- El estudio de Hopkins (1994 en Posner, 2004c), proporcionó información sobre la relevancia de generar una cultura escolar que favorezca el rendimiento académico del alumnado.

3.1.2 Los movimientos de mejora escolar y de mejora de la eficacia escolar

El movimiento de mejora escolar surgió de manera paralela al de escuelas eficaces. Su preocupación principal fue la puesta en marcha de las reformas y el establecimiento de condiciones para optimizar el funcionamiento de las escuelas. Por su carácter práctico, el movimiento generó pocas investigaciones sistemáticas. No obstante lo anterior, los

trabajos proporcionaron datos interesantes sobre algunos elementos que, en la vida cotidiana de las escuelas, favorecían su buen funcionamiento, el logro de los objetivos y la puesta en marcha de las reformas (Posner, 2004b, Murillo, 2004).

Como repuesta a las limitaciones de los movimientos de escuelas eficaces y de mejora escolar, años más tarde surgió un tercer movimiento, Murillo señala *“Una de las novedades más interesantes en el campo de la investigación educativa es el surgimiento de una línea de indagación y práctica encaminada a incrementar la calidad de la educación mediante la mejora de los centros escolares.... Dicha línea se ha denominado Effective School Improvement (ESI) que podría traducirse como Mejora de la Eficacia Escolar (MEE) y surge de la interrelación de los movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y de mejora de la escuela”* (Murillo, 2004, p 320).

Entre los esfuerzos más importantes del movimiento de mejora de la eficacia escolar destaca el proyecto internacional financiado por la convocatoria Targeted Socio Economic Research (TSER) del cuarto programa de la Unión Europea.

El proyecto financiado por este programa agrupó los esfuerzos de ocho países. Su objetivo central fue elaborar un marco comprensivo de las aportaciones del movimiento de mejora de la eficacia escolar, en la promoción de cambios en los centros educativos. La investigación se dividió en dos fases: revisión bibliográfica y estudios de caso. En la primera, se documentaron las aportaciones teóricas de diversas corrientes de investigación sobre los factores relacionados con la eficacia escolar y los procesos de mejora en los centros educativos. En la segunda, se analizaron cuarenta experiencias de escuelas de España, Italia, Grecia, Portugal, Reino Unido, Bélgica, Finlandia y los Países Bajos (Murillo, 2004).

Como resultado de la revisión bibliográfica se identificaron seis teorías (del currículo, del comportamiento, de la organización, del aprendizaje organizativo, de la elección pública y de mejora de la escuela), que aportaban elementos sobre mejoras en la eficacia escolar. Las aportaciones abarcaron tres áreas: factores del contexto, factores del centro escolar y factores relacionados con el trabajo de los profesores en el aula.

Respecto al contexto destacaron tres elementos relativos a la gestión escolar realizada por maestros y directivos: la importancia de que exista competencia entre centros educativos y la necesidad de implicar a la comunidad en esta competencia; la relevancia de que las escuelas cuenten con apoyo externo (padres de familia, consejeros, redes institucionales y fuentes para la obtención de recursos), y la necesidad de contar con mecanismos de evaluación y control extraescolares.

Por lo que toca a los factores relacionados con la dinámica del centro escolar, cuatro de las seis teorías (de mejora escolar, del comportamiento, organizacional y de aprendizaje organizativo), resaltaron que la cultura del centro escolar, las experiencias previas en programas de mejora, la disposición al cambio y el compromiso de los docentes y directivos, favorecen la puesta en marcha de cambios educativos que optimizan la formación integral de los alumnos. También enfatizaron que las habilidades de planeación, evaluación y desarrollo de estrategias por parte de docentes y directivos, suelen ser tan importantes como la posibilidad de que éstos establezcan, de manera conjunta, objetivos y metas acordes a sus necesidades y contextos particulares. Estas aportaciones mantienen una estrecha relación con algunos factores implicados en la participación de los docentes y directivos en la gestión escolar. En relación con estos últimos, la mayor parte de las teorías destacó la relevancia de su formación académica y de los programas de mejora profesional.

Las aportaciones anteriores fueron contrastadas con los hallazgos de los estudios de caso. A partir de lo anterior, se identificaron los factores que, señalados o no por los teóricos, en la práctica cotidiana favorecieron o limitaron los procesos de mejora escolar en diferentes contextos. Entre los hallazgos Murillo (2004) destacó los siguientes:

Por lo que toca al contexto, en seis de los ocho países resultó positiva la existencia de presiones externas para dar inicio a programas que promueven cambios educativos. A diferencia de lo que plantearon los teóricos, la descentralización no fue conveniente para todos los casos (en Bélgica y Rusia fue negativa, en Grecia positiva y en los demás países no se reportaron datos al respecto).

Con relación al centro escolar, los estudios de caso de Finlandia, España, Italia, Portugal, Grecia y los Países Bajos, destacaron la importancia de contar con una organización que facilite la mejora, proporcionando tiempos, espacios y recursos para la misma. También resaltaron la influencia positiva que puede ejercer el liderazgo del director y de otros miembros de la plantilla escolar, así como la necesidad de que exista una actitud positiva con relación al cambio y una historia previa en la puesta en marcha de los programas de mejora.

Los estudios en Finlandia, España y los Países Bajos, indicaron que es importante contar con valores compartidos, lo mismo que con una perspectiva similar de la misión y visión institucional. También apoyaron la perspectiva teórica sobre la relevancia de que los docentes y directivos desarrollen habilidades de planeación, evaluación y planteamiento de objetivos.

Los conceptos de organizaciones que aprenden y mejora como parte de la vida cotidiana, impulsados desde las teorías organizacionales, se asociaron en los estudios de caso con los rubros de mejora incluida en el desarrollo total de la escuela y ciclo de mejora autorregulado. El primer aspecto se consideró positivo en los Países Bajos y en Rusia. El segundo, sólo fue evaluado positivamente en España.

La participación de alumnos y padres de familia resultó un aspecto lleno de tensiones, no siempre favorables para la gestión escolar. Este aspecto fue retomado recientemente por Posner (2004a, 2004c).

Los casos mostraron dos aportaciones que no habían sido consideradas en las teorías: la inestabilidad de la plantilla de personal y la complejidad del programa de mejora. Ambos elementos se evaluaron sólo en algunos países y se consideraron contrarios a la promoción de programas de mejora y a la participación de los maestros y directivos en los mismos.

Con todos estos datos, Murillo (2004) conformó un modelo de mejora de la eficacia escolar. En éste destacó tres elementos en interacción constante: cultura para la mejora, procesos de mejora y resultados de mejora. Estos elementos se ven acotados

por presiones externas e internas, así como por recursos y metas educativas. Las características y demandas del contexto educativo y social en el cual se inserta el trabajo escolar enmarcan todo lo anterior.

La propuesta de Murillo y las aportaciones derivadas de los movimientos antes descritos se complementan con otros estudios que, desde distintas perspectivas, recuperan elementos importantes para entender la gestión y la participación de los maestros y directores.

En este sentido, resultan particularmente interesantes los trabajos de Stephen Ball, quién partiendo de un modelo político, proporcionó datos importantes sobre los conflictos que enmarcan las relaciones entre los actores al interior de la escuela, y sobre las implicaciones que tienen las estructuras de poder dentro y fuera de los planteles. Metodológicamente, su investigación se sustentó en entrevistas y estudios de caso. A través de éstos, recuperó la voz de los actores y analizó las preocupaciones e intereses de los diferentes grupos que conviven en el establecimiento escolar (Ball, 1989).

Los hallazgos de Ball mostraron los problemas a los que cotidianamente se enfrentaron los maestros y directores de diversos centros educativos. También indicaron que en el trabajo de los maestros en el aula, así como en los procesos de organización del centro escolar por parte de directivos y administradores, los conflictos de intereses y las luchas de poder juegan un papel primordial que se pone en evidencia sobre todo en los momentos en que la administración impulsa reformas. La necesidad de autonomía de las escuelas fue otra fuente de tensiones (Ball, 1989).

El trabajo de Ball es importante porque aborda un aspecto poco estudiado desde las teorías organizacionales y los modelos de relaciones humanas. Ese aspecto recupera el carácter político de la dinámica institucional, poniendo de manifiesto la existencia de luchas de poder e intereses que a menudo no es fácil conciliar. Tal situación se manifiesta de manera cotidiana, entre otras cosas, en la problemática para determinar el sentido, contenido y formas de participación de los docentes y directivos en la gestión escolar.

Los estudios de Antúnez (1999), Antúnez y Gairín (2000) y Coronel (2000) son congruentes con el planteamiento anterior. Estos investigadores también aportaron información sobre la relevancia de los directores de escuela como figuras clave para promover transformaciones en la organización educativa.

Antúnez y Gairín (2000) encontraron que los directores pueden generar símbolos y valores que, compartidos por la comunidad, constituyan una cultura propia del centro escolar. Para esto requieren: conocer al personal y el clima escolar, crear y fortalecer la estructura de comunicación, promover la participación y clarificar las funciones de cada persona en la toma de decisiones conjuntas, resolver conflictos aprendiendo de ellos, gestionar soluciones a la falta de recursos, superar el desencanto de las circunstancias, desarrollar procesos de detección de necesidades, crear rituales e historias acordes al cambio, y constituirse en modelos positivos de cambio.

La sobrecarga de trabajo a la que cotidianamente se ven expuestos estos actores puede constituirse en una limitante. Respecto a ésta, Sánchez de Horcajo (1979) indica que en los estilos de gestión participativos el director puede apoyarse en otros órganos. Para ello, debe abrir espacios al intercambio de opiniones y a la participación colectiva en la toma de decisiones y en la implementación de las acciones. El trabajo en equipo es útil, pero puede constituir un ejercicio de participación democrática que contravenga el principio de autoridad que durante años ha predominado en las instituciones educativas.

En general, los investigadores atribuyen al director un papel de liderazgo en la gestión escolar; así mismo, señalan la necesidad de hacer estudios detallados respecto a su participación y la de los docentes.

3.1.3 Algunas investigaciones recientes en Latinoamérica

Las investigaciones sobre gestión escolar se extendieron a Latinoamérica en la década de los ochenta. En Argentina se han desarrollado diversas líneas de estudio en torno al tema, entre ellas: gestión y calidad de la educación (Cantero y Celman, 1999; Teobaldo, 1992), gestión, auto-evaluación y planes de mejora (Celman, 2004; Romero,

2004b), políticas de gestión escolar (Frigerio, 2004; Sverdlick, 2004), gestión y participación social (Nicastro, 2004; Paredes, 2004; Souza, 2004).

Para ejemplificar el tipo de trabajos realizados, a continuación describo una investigación de la línea Gestión y Calidad Educativa. Seleccioné este trabajo por tres razones: la relevancia de sus hallazgos, su relación con la educación secundaria y la representatividad de su abordaje metodológico.

Se trata de un estudio de caso sustentado en la hipótesis de que el mejoramiento de la calidad exige operar sobre diversos componentes y ámbitos de los procesos educacionales. Uno de estos componentes fue la organización y gestión institucional. El propósito principal de la investigación fue elaborar, llevar a la práctica y validar, una metodología de acción tendiente a potenciar y evaluar la capacidad y compromiso institucional de los miembros de cada escuela para el logro de propósitos relacionados con el mejoramiento de la calidad educativa (Teobaldo, 1992).

El trabajo estuvo basado en el método investigación acción y se aplicó en 19 escuelas de educación media. En cada escuela, un equipo de asesores universitarios impartía seminarios y apoyaba al personal del plantel para el diseño, implementación y evaluación de un proyecto institucional encaminado a promover los cambios deseados. Los resultados abarcaron diferentes dimensiones del proyecto institucional. Por razones de espacio, sólo recuperé los hallazgos relacionados con la gestión y la participación de los docentes y directivos. En este aspecto, Teobaldo encontró que la gestión que realizan estos actores en el centro escolar puede contribuir a mejorar la formación de los alumnos. Para que esto ocurra, es necesario que existan mecanismos de toma de decisiones que garanticen la participación colectiva fundamentada en una distribución democrática del poder. Años más tarde, este hallazgo daría lugar al desarrollo de investigaciones como las realizadas por Nicastro (2004), Paredes (2004) y Souza (2004).

Los datos de Teobaldo también mostraron la importancia de la autonomía de la escuela respecto al sistema educativo al que pertenece. Para esta investigadora y para Carriego (2005), dicha autonomía permite al personal tomar decisiones encaminadas a

optimizar su quehacer institucional. Las buenas relaciones entre dirección y supervisión contribuyen a incrementar la autonomía de las escuelas.

Otros aspectos relevantes para promover cambios fueron: el régimen laboral, las condiciones de trabajo, los recursos humanos y materiales necesarios para hacer realidad el proyecto institucional, los sistemas de información para dar a conocer las acciones y sus resultados, y los procesos de evaluación (Teobaldo, 1992; Celman 2004; Romero 2004b).

Resulta importante destacar que la aproximación metodológica de Teobaldo le permitió reconocer la singularidad de cada escuela y, al mismo tiempo, identificar aspectos comunes sobre la forma en que la gestión institucional coadyuvó a mejorar la calidad de la educación en los diferentes planteles. Esta misma perspectiva metodológica puede documentarse en otras investigaciones argentinas (Cantero y Celman, 1999; Celman, 2004).

La investigación de Cantero y Celman tuvo como objetivo evaluar los resultados de la gestión de docentes y directivos de educación básica, que trabajaban en escuelas en condiciones adversas y con niños de sectores populares. Los investigadores recuperaron elementos del método investigación acción. Los resultados mostraron que la gestión que realizaron los maestros y directivos de las escuelas contribuyó de manera importante a la mejora institucional (Cantero y Celman, 1999).

La investigación de Celman tenía dos objetivos: contribuir a la construcción de marcos referenciales y encuadres metodológicos para la evaluación educativa, participativa y democrática, y formar cuadros críticos que pudieran incorporarse a la toma de decisiones relacionadas con el quehacer institucional. Una vez más, Celman trabajó en escuelas de educación básica y su método unió la investigación con la intervención. Sus resultados dieron cuenta de dos procesos relacionados con la gestión escolar: la evaluación realizada al interior del plantel por los docentes y directivos, y la construcción colectiva de planes de mejora. En este sentido, en la investigación resultó particularmente relevante incorporar la participación de los maestros y directivos en la toma de decisiones que implicaban ambos procesos. Para esto, fue necesario que

existieran modelos democráticos de ejercicio de autoridad y que los maestros y directivos recibieran asesoría externa. La asesoría les proporcionó elementos que favorecieron la conformación de procesos de evaluación y de planes de mejora (Celman, 2004).

Desde otra perspectiva metodológica, Carriego (2005) aportó información sobre el trabajo de los directores de primaria en la gestión escolar. La investigadora trabajó con directores de escuelas con y sin financiamiento estatal o religioso, empleó como recurso metodológico la entrevista en profundidad, y su investigación se sustentó en el método de historia de vida. Sus resultados indicaron que en todos los casos los directores participaron en tres dimensiones de la gestión: interpersonal, informativa y decisoria. El sentido de su participación dependía de factores personales (trayectoria académica y experiencia profesional), del contexto económico, político y social en que realizaban su labor, de su posicionamiento dentro de la escuela y dentro del sistema al cual pertenecía ésta, así como de la micro y macro política escolar. Los conocimientos sobre gestión estratégica, la capacidad de liderazgo, las habilidades comunicativas, la habilidad para delegar responsabilidades, la capacidad de negociación y anticipación, las habilidades para solucionar problemas, y la habilidad para promover el trabajo en equipo fundamentado en valores acordes a la labor educativa, resultaron elementos centrales para favorecer la profesionalización del trabajo directivo. La mayoría de los directores entrevistados reconocieron que iban desarrollando las habilidades descritas anteriormente, a través de los años, durante el ejercicio cotidiano de sus funciones (formación en la práctica). Los resultados de Carriego resultaron congruentes con los de Nicastro (2004) y Romero (2004a) en Argentina, Ball (1989) en Reino Unido, Coronel (2000) y Antúnez y Gairín (2000) en España.

Paredes (2004) y Sverdlick (2004) reportaron hallazgos similares al estudiar la participación colectiva de los maestros y directivos en la gestión escolar en primarias y secundarias. Sverdlick destacó que si entendemos la gestión como la construcción colectiva de proyectos, significados y normas que orientan el rumbo de la institución, la participación de los actores constituye una dimensión clave y articuladora, pues representa la posibilidad de tomar parte en los procesos de toma de decisiones.

Para esta investigadora, la participación en la gestión a menudo expresa la convergencia y divergencia de discursos y prácticas, los conflictos de racionalidades, las tensiones entre las condiciones institucionales sustentadas por el discurso y las condiciones reales en que ocurre el proceso, así como las formas en que se concibe la autoridad y el tipo de relaciones al interior del plantel. Indicó que la interacción cotidiana da lugar a la conformación de sentidos y reglas que, de manera implícita o explícita, tienen que ver con las posibilidades de participar e implicarse de manera conjunta en el logro de objetivos y metas comunes. Sverdlick subrayó que, a través del estudio de la participación de los actores, el investigador puede tener acceso a los aprendizajes a los que dicha participación da lugar y en algunos casos, dar cuenta de prácticas innovadoras a partir de las cuales las escuelas enfrentan las demandas de su entorno.

En el mismo orden de ideas, Paredes (2004) señaló que analizar la participación de docentes y directivos es relevante y que para que ésta ocurra de manera conjunta, es necesario desarrollar una visión compartida del trabajo, estimular la imaginación de los actores para crear alternativas, desarrollar su capacidad de decisión para elegir las mejores propuestas, desarrollar la capacidad de acción de la comunidad educativa y generar mecanismos para el seguimiento de los avances. En congruencia con el planteamiento de algunos investigadores españoles y mexicanos (Antúnez y Gairín, 2000; Coronel, 2000; Santillán s/f), Paredes indicó que la participación requiere una reflexión y aprendizaje permanentes, así como un liderazgo capaz de generar estas condiciones y de conducir al grupo al logro de las metas. Este liderazgo puede ser compartido, y debe estar basado en las capacidades y niveles de información de los sujetos de la institución. Uno de los principales retos del liderazgo es la negociación de intereses personales y de grupo, así como la generación de mecanismos que promuevan la corresponsabilidad.

En resumen, los trabajos argentinos aportaron información respecto a: la gestión escolar en contextos social, económica y políticamente distintos a los de países europeos; la relación entre gestión y mejora institucional, y la participación de los directores de primarias y secundarias en dichos procesos. Metodológicamente, los estudios enriquecieron la investigación de la gestión con el uso de nuevos métodos

como la historia de vida. Conceptualmente, los investigadores alertaron sobre la necesidad de revisar el término de gestión cuando éste se aplica a instituciones educativas. Lo anterior, con el fin de evitar que el concepto pierda su sentido pedagógico y social.

3.2 LA INVESTIGACIÓN EN MÉXICO

El estudio de la gestión escolar en México es relativamente reciente. De acuerdo con especialistas en el tema, esto ocurrió en estrecha relación con el discurso político educativo que, a partir de los noventa empezó a mirar hacia lo local, dando lugar a numerosas modificaciones en la forma de pensar y orientar las actividades en las escuelas (Ezpeleta y Furlán, 1992; Furlán y Rodríguez, 1993).

De esta forma, aunque los primeros trabajos datan de finales de los ochenta, la mayoría se desarrollaron después de la reforma de 1993. A partir de entonces, pueden documentarse las siguientes líneas de indagación: gestión escolar y calidad de la educación (Ramírez, 2000; Santos, 1996; Schmelckes, 1993, 1996), gestión escolar y prácticas cotidianas (Sandoval, 1996, 2002), gestión e innovación (Ezpeleta, 2004b; Fierro y Tapia, 1999 en Tapia, 2004b), gestión y políticas educativas (Casassus, 1997; Noriega, 2000), gestión y currículum (Quiroz, 1999a, 1999b), gestión escolar y gestión del sistema (Sandoval, 1996, 2002), gestión y participación (Guerrero, 1997; Levinson, 1992; Ortega, 1997; Zorrilla, Márquez y González, 1997).

Al igual que en otros países, en México las investigaciones sobre el tema se sustentan en diversas perspectivas disciplinarias y marcos conceptuales. En este sentido, los investigadores recuperan elementos de los modelos político, cultural, organizacional y sistémico, para estudiar los diversos componentes de la gestión, su impacto en la formación de los alumnos y en el logro de los objetivos institucionales, la transformación de las prácticas y la viabilidad de las políticas actuales.

Metodológicamente, se observa una importante inclinación por el método etnográfico (Ezpeleta, 1992; Levinson, 1992; Mercado 1991 en Furlán y Rodríguez, 1993;

Sandoval, 1996, 2002). Otros investigadores prefieren los estudios de caso con observación, entrevistas estructuradas o semiestructuradas y análisis de documentos (Fierro, 1992; Furlán, Landesman y Pasillas 1992). De manera reciente, algunos estudios unen la investigación con la intervención, tal es el caso del proyecto impulsado por la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (Ramírez, 2000).

En general, los resultados de las investigaciones realizadas en nuestro país corroboraron que las características y sentidos que asume la gestión escolar en primarias y secundarias son importantes para mejorar la formación de los alumnos y el logro de los objetivos institucionales (Ezpeleta, 2004a, 2004b; Fuentes, 1999; Loera, 2005; Ramírez, 2000; Schmelckes, 1996; Villa, 2005). Los alcances de la gestión son mayores cuando ésta tiene como eje la dimensión pedagógica e incorpora la participación de los diferentes actores (Ezpeleta, 1992; Fierro y Tapia en Tapia, 2004a; Furlán, Landesman y Pasillas, 1992; Pozner, 1997; Sandoval, 1996, 2002).

Al analizar la transformación de las prácticas de gestión, los investigadores mexicanos encontraron que la mayoría de las escuelas enfrenta grandes problemas para cambiar los estilos de gestión burocráticos, administrativos y centralistas, por estilos pedagógico-participativos (Elizondo, 2003; Ramírez, 2000; Reyes, 2005; Sandoval, 1996, 2002; Schmelckes, 1996). A lo anterior, contribuyen una serie de elementos estructurales, normativos, culturales y psicológicos que hasta el momento no se han estudiado en profundidad (Ezpeleta, 2004b; Sandoval, 2002; Tapia, 2004a).

A estos hallazgos se suman algunas aportaciones de carácter teórico, entre ellas destacan los avances que en la actualidad permiten definir más claramente el concepto, así como identificar sus múltiples dimensiones (Pozner, 1997).

El trabajo desarrollado hasta el momento en nuestro país también ha tenido limitaciones. Una de éstas es el escaso número de investigaciones en primarias y secundarias. Particularmente, existen muy pocos estudios en secundaria relacionados con la participación de los actores. Dado que el presente trabajo se relaciona

precisamente con la participación de los docentes y directivos, en la construcción y transformación de prácticas de gestión en este nivel, a continuación describo en detalle algunas investigaciones sobre este tópico.

Ezpeleta (1992) realizó una interesante investigación etnográfica cuyo objetivo principal fue analizar las condiciones institucionales que enmarcan el trabajo de los maestros en las escuelas. El estudio se realizó en primarias y los dispositivos de investigación fueron la entrevista y la observación. A través de éstos, analizó la composición de los cuerpos docentes, las características de los maestros y la relación que tienen cotidianamente con la institución educativa.

Los resultados de su investigación mostraron que la identidad de los docentes se encuentra estrechamente relacionada con sus posibilidades de participación en la gestión escolar. Esta identidad constituye la base para que el maestro pueda asimilarse como parte de la comunidad educativa, pueda establecer compromisos académicos y administrativos, y participar activamente en las acciones relacionadas con la organización del plantel. A partir de lo anterior, los docentes se hacen partícipes de la definición de los modos de ser de la escuela.

La investigadora encontró que los maestros construyen su identidad a través de su quehacer cotidiano entre los límites de la dependencia laboral y las exigencias profesionales. La conformación de la identidad se ve influenciada a su vez por la experiencia de los docentes, su formación profesional, los límites institucionales y las relaciones que entablan con la escuela, con el sistema educativo y con otros grupos que coinciden en el espacio escolar.

Aunque no era el objetivo de su investigación, Ezpeleta aportó algunos datos sobre la participación de los directores. En este sentido indicó que ellos son el eje de la gestión en las escuelas y que su trabajo consiste en generar estrategias, perfilar acciones y otorgar prioridades en el trabajo de los maestros.

El trabajo de Furlán, Landesman y Pasillas (1992) también proporcionó información sobre la participación de docentes y directivos en la gestión escolar. Su objetivo fue indagar las expectativas de profesores y directivos hacia una mayor autonomía para tomar decisiones pedagógicas, y sondear algunos temas significativos en la problemática de la gestión.

Los investigadores trabajaron en dos escuelas privadas que ofrecían, entre otros niveles educativos, el de secundaria. La estrategia fue el estudio de caso y el dispositivo la entrevista semiestructurada aplicada a directores, subdirectores y docentes. Las categorías de análisis fueron: relaciones de poder y autoridad, racionalidades que subyacen a los estilos de gestión, representaciones imaginarias y condiciones de autonomía. En los dos casos se consideró la historia de la escuela y las características de la toma de decisiones.

Los resultados del estudio evidenciaron diferencias sustanciales en las prácticas de gestión, y en la participación de los maestros y directivos en cada plantel. Mientras una escuela promovía ampliamente la participación individual y colectiva del personal, en la toma de decisiones y la implementación de las acciones a nivel aula y escuela; la otra no dejaba espacios para el trabajo colectivo, limitando el rol de los maestros a la implementación de la propuesta curricular en el aula. Sólo en la primera escuela había espacios para la participación democrática, en la segunda el poder estaba centralizado en la dirección. La subdirección tenía una función normativa y de control del trabajo docente.

Las diferencias anteriores se manifestaron en las características y espacios para tomar decisiones. En la primera escuela se observó apertura a los espacios de discusión de programas y métodos de enseñanza. En estos espacios, directivos y profesores participaban analizando y proponiendo métodos pedagógicos innovadores, acordes a los principios de la escuela y a las necesidades de los alumnos. En este plantel predominaba una racionalidad pedagógica y los docentes eran vistos como personas creativas, capaces de innovar y reflexionar sobre su práctica. En la segunda escuela no

se promovió la innovación, los maestros eran vistos como personas rutinarias y poco creativas. Los investigadores destacaron la necesidad de profundizar en el estudio del imaginario en futuras investigaciones.

Los datos de Furlán, Landesman y Pasillas corroboraron que la autonomía juega un papel importante en la participación de los docentes y directivos en la gestión pedagógica en las escuelas. También indicaron que, no obstante pertenecer al mismo sistema educativo y estar regulados por la misma normatividad, cada uno de los directores percibía y ejercía de manera diferente la autonomía del plantel.

Años más tarde, Sandoval (1996, 2002) estudió las prácticas de gestión de docentes y directivos en una secundaria pública. Su investigación fue de corte etnográfico con observación directa y entrevistas semiestructuradas. Sus resultados mostraron que el trabajo del director en la gestión escolar estuvo en función del contexto particular de cada escuela, de los requerimientos del sistema educativo y de las demandas del entorno social. En este complicado entramado, el director estableció las metas y prioridades en su quehacer cotidiano y abrió, en mayor o menor medida, oportunidades para la participación de los maestros y de otros miembros de la comunidad educativa.

Las habilidades que maestros y directivos requieren para incorporarse a las nuevas modalidades de gestión escolar constituyeron otro aspecto importante. Una de estas habilidades fue la negociación de intereses. Sandoval indicó que las prácticas de negociación indispensables en los modelos participativos de gestión escolar pueden entrar en conflicto con la forma en la que directivos y docentes conciben su papel, así como con los modelos de autoridad que han predominado durante años en nuestro sistema educativo. El predominio histórico del trabajo individual, las condiciones estructurales y temporales que caracterizan el quehacer cotidiano de las escuelas, la historia del plantel y del sistema, así como su normatividad, también dificultaron la transformación de las prácticas de organización y toma de decisiones (Sandoval, 1996, 2002). Años más tarde, en Argentina, Carriego (2005) y Nicastro (2004) corroboraron los datos de Sandoval. En México, Schmelckes (1993, 1996) también coincidió con

estas investigadoras al subrayar que, en la mayoría de los casos, los directores no han desarrollado las habilidades que requieren las nuevas orientaciones de gestión.

Considerando el estado de conocimiento sobre gestión escolar, para la presente investigación recupero los siguientes aspectos:

La relevancia de las prácticas de gestión escolar en la formación de los alumnos y en el logro de los objetivos institucionales (Antúnez, 1999; Antúnez y Gayrín, 2000; Araiza, 2005; Cantero y Celman, 1999; Levine y Lezotte, 1990 en Posner 2004c; Mortimore, 1988, en Posner, 2004c; Murillo, 2004; Quiroz, 1992, 1999a, 1999b; Ramírez, 2000; Tapia, 2004a).

La importancia de los actores educativos, entre ellos docentes y directores de primarias y secundarias, en la construcción y transformación de prácticas de gestión escolar (Ball, 1989; Coronel, 2000; Elizondo, 2003; Fullán y Hargreaver, 1999; Paredes, 2004; Posner, 2004c; Romero, 2004a; Rutter, 1979 en Posner 2004c; Schmelckes, 1993, 1996).

Los hallazgos de investigación sobre algunos aspectos micro y macro institucionales relacionados con la participación de los docentes y directivos en las diversas dimensiones de la gestión escolar (Ezpeleta, 1992; Granja, 1992; Murillo, 2004; Nicastro, 2004; Posner, 2004c; Pozner, 1997; Sandoval, 1996, 2002; Teobaldo, 1992).

Las escasas investigaciones sobre gestión escolar en secundarias mexicanas y el vacío de información que existe respecto a los aspectos psicológicos que dan sentido a las acciones de las personas, en el proceso de construcción y transformación de la gestión en las escuelas (Furlán, Landesman y Pasillas, 1992).

4.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las datos derivados de las investigaciones indican que las prácticas de gestión escolar se relacionan con la posibilidad de promover mejoras en el aprendizaje, establecer ambientes adecuados para la formación de los miembros de la comunidad educativa y mejorar el logro de los objetivos institucionales en secundaria (Antúnez, 1999; Antúnez y Gayrín, 2000; Cantero y Celman, 1999; Elizondo, 2003; Ezpeleta, 2004a; Levine y Lezotte, 1990 en Posner 2004c; Murillo, 2004; Posner, 2004a, 2004b; Pozner, 1997; Ramírez, 2000; Schmelckes, 1996; Tapia, 2004a).

Al parecer, el impacto de dichas prácticas es mayor cuando éstas tienen como eje la dimensión pedagógica e incluyen la participación de los docentes y los directivos (Ball, 1989; Coronel, 2000; Elizondo, 2003; Fullán y Hargreaver, 1999; Furlán, Landesman y Pasillas, 1992; Paredes, 2004; Posner, 2004c; Quiroz, 1992, 1999a, 1999b; Romero, 2004a; Rutter, 1979, en Posner 2004c; Schmelckes, 1993).

No obstante su relevancia, la participación de estos actores en la gestión escolar ha sido poco estudiada en secundarias mexicanas. De esta forma, sólo algunos investigadores han aportado información general sobre aspectos micro y macro institucionales (Sandoval, 1996, 2002) y muy pocos sobre los aspectos psicológicos relacionados con las prácticas de gestión (Furlán, Landesman y Pasillas, 1992).

Lo anterior provoca limitaciones a nivel conceptual y práctico. También dificulta la posibilidad de direccionar adecuadamente las políticas relacionadas con la incorporación de los maestros y directivos a los nuevos modelos de gestión escolar. Por tal razón es necesario realizar más investigaciones al respecto. Sobre todo, resulta interesante realizar investigaciones de corte histórico en las pocas secundarias cuyos docentes y directivos han logrado transformar sus prácticas de gestión tradicionales, en prácticas pedagógico-participativas. Atendiendo a este planteamiento realicé la presente investigación partiendo de la siguiente pregunta: ¿Qué características tiene la gestión escolar realizada por docentes y directivos de secundaria y qué aspectos se relacionan con el sentido que dan éstos a sus acciones?

5 OBJETIVOS

Objetivo General:

Describir las prácticas de gestión escolar realizadas por docentes y directivos de una secundaria general y analizar algunos aspectos relacionados con el sentido que dan éstos a sus acciones, en la construcción y transformación de dichas prácticas.

Objetivos Específicos:

- a) Describir las prácticas de gestión escolar realizadas por docentes y directivos de una secundaria general.

- b) Analizar la participación de los docentes y directivos en la construcción y transformación de las prácticas de gestión e identificar algunos aspectos relacionados con el sentido que estos actores dan a sus acciones.

6.- MÉTODO

Para elegir la aproximación metodológica consideré tres aspectos: el objetivo general de esta investigación, la perspectiva epistemológica que sustentó el trabajo y la tradición metodológica en los estudios sobre gestión escolar.

Atendiendo a lo anterior, elegí una aproximación metodológica de tipo idiográfica cualitativa que permite acceder a la construcción histórico-social de los procesos, reconoce la relevancia de los aspectos objetivos y subjetivos, y facilita el entendimiento del sentido que tiene el fenómeno para las personas (Creswell, 1998; Ibáñez, 1994; Tarrés, 2001a).

Bajo esta perspectiva, la estrategia general de investigación fue el estudio de caso. Dicha estrategia reconoce la singularidad de cada establecimiento escolar y permite profundizar en el estudio detallado de la realidad cotidiana de los planteles educativos para generar conceptos que faciliten su comprensión (García y Vanella, 1992; Tarrés, 2001b).

La selección de los dispositivos para recopilar información se sustentó en las ventajas reportadas por algunos investigadores con respecto al uso de entrevistas, observación y análisis de documentos (Galindo, 1987; Inclán, 1992; Knapp, 2000; Martínez, 2002; Murillo, 2004; Posner, 2004c; Rivera, 2001; Ruiz, 1996; Woods 1987).

6.1 POBLACIÓN DE TRABAJO Y CRITERIOS DE SELECCIÓN

Trabajé con el personal docente y directivo de una secundaria general. Elegí la escuela considerando los objetivos de la investigación y las posibilidades de acceso (muestreo intencional o no probabilístico). El procedimiento para seleccionar el plantel fue el siguiente:

- a) **Identificación general de posibles centros escolares en los cuales realizar el estudio.** Para tal fin, entrevisté a algunos asesores técnico-pedagógicos con la finalidad de que, de acuerdo a su experiencia y a la información estadística de la cual disponían en ese momento, sugirieran algunas secundarias que a su juicio realizaran prácticas de gestión pedagógico-participativas y obtuvieran buenos resultados pedagógicos e institucionales. Durante la entrevista solicité información respecto de las prácticas de gestión de cada plantel y sus características en los siguientes indicadores: aprobación y reprobación, problemática de cada centro escolar y ambiente general de trabajo (características del alumnado, disciplina, formas de organización y otros elementos que los asesores quisieran resaltar). A partir de esto, identifiqué tres escuelas.
- b) **Sondeo específico por escuela para analizar su apertura a procesos de investigación.** Una vez identificadas las escuelas, entrevisté a sus directores para complementar la información proporcionada por los asesores técnico-pedagógicos y para plantear la posibilidad de realizar esta investigación en sus centros educativos.
- c) **Elección final del centro escolar.** A partir de la información obtenida con los asesores y directores de los planteles, elegí una secundaria general de un solo turno. Es importante señalar que mi pertenencia a este plantel¹ facilitó que la dirección autorizara un trabajo que requería mi presencia prolongada dentro del establecimiento escolar, el acceso frecuente al personal y la consulta de documentos institucionales. La escuela está ubicada en el Estado de México, en una zona de nivel socioeconómico medio, la cual cuenta con todos los servicios. El pandillerismo, la violencia y las adicciones, son comunes en este lugar.

¹ Durante muchos años he sido docente en la secundaria en donde realicé el estudio. Me separé de estas funciones (para hacer estudios de doctorado), año y medio antes de realizar esta investigación y durante el tiempo que duró la misma. Ocho meses después de haber concluido el trabajo de investigación, me reincorporé como parte del personal docente de la escuela.

Al iniciar la investigación, el plantel atendía a 622 alumnos, la mayoría pertenecientes a familias en donde ambos progenitores trabajaban para cubrir las necesidades de sus hijos. Algunos alumnos vivían con familiares cercanos que no siempre podían atenderlos. La escuela tenía entonces 21 años de antigüedad, contaba con las instalaciones necesarias para el quehacer educativo y con una plantilla de personal integrada por dos directivos, veintiséis docentes y catorce miembros del personal administrativo, de apoyo educativo y de intendencia.

El 69% del personal docente eran mujeres y el 31% hombres. La edad promedio para ambos era de 42 años. El 67% provenía de escuelas especializadas en la formación de profesores, el 25% de universidades y el 8% de escuelas técnicas. 54% de los maestros tenía nivel licenciatura y 11% había cursado algún posgrado. El 56.8% tenía experiencia en actividades docentes. Sólo 62.5% de los profesores estaban incorporados al programa de carrera magisterial. De éstos, 90% participaba en los cursos estatales de actualización y 45% en los nacionales. El 8% de los maestros realizó algún diplomado relacionado con la docencia. Todos los maestros asistían a los cursos internos de actualización.

Los directivos tenían 50 y 53 años respectivamente. Ambos eran de procedencia normalista, estaban integrados al programa de carrera magisterial y asistían a cursos de actualización. Los dos tenían trayectoria como docentes, experiencia en subdirección y uno de ellos se incorporaba por primera vez en la dirección de una escuela. A diferencia de los docentes, que estaban contratados por horas (27 en promedio), los directivos contaban con plaza de 42 horas.

De acuerdo a la información aportada por los asesores y directivos entrevistados, el personal de esta secundaria realizaba prácticas de gestión pedagógico-participativas y su escuela era considerada una de las mejores en su zona.

Una vez seleccionada la escuela, procedí a la selección de informantes clave. El criterio para seleccionarlos fue de tipo intencional opinático (Ruiz, 1996). Las personas entrevistadas o blanco de observación fueron seleccionados por su conocimiento de la situación, su antigüedad, el cargo que desempeñaban en ese momento o su pertenencia a los diferentes grupos académicos, políticos o socioafectivos.

6.2 LUGAR DE TRABAJO

La investigación se realizó en las instalaciones de la secundaria.

6.3 DISPOSITIVOS PARA RECOPIRAR INFORMACIÓN

Utilicé tres dispositivos: entrevista, observación y análisis de documentos. La información obtenida con cada uno se contrastaba y complementaba con la que obtenía en los otros instrumentos. Esta estrategia, junto con la observación prolongada y la intervención de un tercero en el análisis de los datos, ayudaron a incrementar la credibilidad o confiabilidad del estudio.

6.3.1 Observación directa del grupo en su contexto natural

Recuperé la corriente de observación que implica observar al grupo en su contexto natural y mantener la presencia del observador por periodos prolongados con el fin de que el seguimiento de la dinámica garantice la profundidad del análisis (García y Vanella, 2002). En este sentido, realicé observaciones durante un ciclo escolar completo y el primer mes del siguiente, permaneciendo en las instalaciones del plantel un promedio de tres horas dos o tres veces por semana. En dicho periodo realicé:

- a) *Observaciones iniciales sobre la infraestructura del centro escolar, sus actores, rutinas y relaciones.* Este periodo tuvo una duración de tres semanas y

me permitió volver a entrar en contacto con el personal y la dinámica de la escuela. Los datos relevantes se anotaron en un diario de campo.

b) Observaciones específicas de la participación en grupos. Durante la investigación observé cuatro reuniones de consejo técnico, diez reuniones plenarios y 16 reuniones de academias (tres de español, matemáticas y tecnologías; dos de inglés, ciencias naturales y ciencias sociales; una de actividades de desarrollo). El número de observaciones estuvo en función de las reuniones programadas por los docentes y la dirección. Las reuniones observadas se realizaron al inicio, intermedio y/o final del ciclo escolar. El análisis de los datos sirvió como base para realizar los guiones de las entrevistas que se aplicaron posteriormente a docentes y directivos.

c) Observaciones complementarias de la participación de los actores. Realicé estas observaciones con el fin de verificar si los acuerdos tomados en los espacios de trabajo grupal, se reflejaban en el trabajo de los maestros en el aula, en la organización escolar y en las relaciones micro y macro institucionales. Los datos se anotaron en el diario de campo y se grabaron en audio o video.

6.3.2 Entrevistas

Trabajé con entrevistas focalizadas, etnográficas y semiestructuradas; aplicadas de manera individual o en pequeños grupos de academia. La modalidad de entrevista estuvo en función del objetivo de cada encuentro, la etapa en que estaba la investigación y las características de los entrevistados. Las entrevistas tuvieron tres finalidades:

a) *Reconstrucción de la historia del centro escolar.* Esto permitió recopilar datos sobre la participación de los docentes y directivos durante los diferentes periodos del plantel. También proporcionó información preliminar sobre las condiciones que contextualizaron dicha participación y el sentido que tenía. Para recuperar la

historia seleccioné cuatro informantes clave pertenecientes al grupo fundador (dos docentes, una subdirectora y un prefecto). La selección de informantes se sustentó en los datos de las observaciones y entrevistas iniciales, el análisis de documentos y en mi experiencia laboral en la escuela.

Seleccioné dos docentes debido a que los datos de las primeras entrevistas reflejaron la existencia, durante la primera etapa de la escuela, de dos grupos de maestros de los cuales era necesario recuperar sus perspectivas. La selección de la subdirectora respondió tanto a su nivel jerárquico como a su antigüedad (había permanecido 18 de los 21 años de la escuela). Como parte del personal de apoyo elegí a un prefecto que tenía información sobre el trabajo de la mayor parte de los docentes, directores y subdirectores del establecimiento escolar. En todos los casos realicé una entrevista abierta, apoyada por documentos fotográficos, y dos entrevistas focalizadas divididas en varias sesiones. Estas últimas tenían como objetivo recuperar los aspectos generales de la historia del plantel, su organización y la participación en ella de los maestros y los directivos durante cada periodo (ver guías de entrevista en el Anexo 1, actividades 1,2 y 3).

b) Reconstrucción de las formas de organización. Sirvió para profundizar en la información inicial sobre la participación individual y colectiva de los docentes y directivos en la organización escolar (formas, contenido, prioridades, niveles y resultados de la participación). Con el fin de obtener más datos al respecto, decidí ampliar la muestra entrevistando a diez docentes más, al director y subdirectora en funciones, la trabajadora social, la orientadora y una persona del área administrativa (ver actividades 4 a 7, Anexo 1). La incorporación de nuevos informantes obedeció a que debido a las funciones de su puesto, estas personas podían proporcionar información amplia y detallada sobre la organización actual, los procesos de toma de decisiones que la anteceden y algunos aspectos posiblemente vinculados con la participación de los demás maestros y de los directivos. Entre los diez docentes que se incorporaron estuvieron dos de nuevo ingreso y dos de la primera y segunda generación. Estos últimos no eran jefes de academia pero por su antigüedad, podían

complementar la información sobre formas antiguas o actuales de organización y participación. Los datos de todas las entrevistas se complementaron con las observaciones de reuniones de grupos de academia y consejo técnico, así como con el análisis de las actas derivadas de las mismas.

c) Análisis del sentido y racionalidad que subyace a la participación. Para recopilar información sobre este aspecto trabajé con entrevistas etnográficas y entrevistas semiestructuradas, las cuales por ser más flexibles, me permitían adaptarme a las necesidades que se desprendían de mis observaciones cotidianas y a los tiempos de los entrevistados. Entrevisté a dos subdirectores, un director y once docentes (cinco de ellos jefes de academia). Con excepción de un docente, los demás entrevistados ya habían formado parte de las muestras anteriores. Todos fueron elegidos en función de su cargo y antigüedad. La selección de jefes de academia dependía del nivel de participación de la academia que dirigían. En estos casos, las entrevistas se realizaron de manera posterior a las reuniones de cada grupo y las preguntas giraron en torno al contenido de la observación realizada.

6.3.3 Análisis de documentos:

a) Actas de reuniones de academia y consejo técnico correspondientes a tres periodos del ciclo escolar. Proporcionaron datos sobre la frecuencia, objetivo, contenido y niveles de participación de los maestros y directivos.

b) Estadísticas institucionales, expedientes y plantillas de persona.: En las primeras, obtuve información relacionada con los resultados académicos del plantel (promedios, índices de aprobación, reprobación, recuperación, cobertura, demanda, deserción y eficiencia terminal). En las segundas, sobre las características generales de los docentes y directivos (formación, experiencia, edad, cargas laborales, antigüedad y nombramiento).

c) Planes, proyectos y reportes anuales de evaluación institucional. Revisé dos planes anuales, dos reportes de evaluación institucional, dos planes estratégicos

de transformación escolar, un proyecto anual de centro escolar y los proyectos anuales de cada academia. Estos documentos fueron particularmente interesantes pues constituyen los ejes de la gestión y la base para el seguimiento de las acciones en este plantel. En algunos casos, como el del Plan Estratégico de Transformación Escolar, analicé el documento y estuve presente en las sesiones plenarias realizadas para su elaboración. Esto último me permitió seguir con mayor detalle el proceso de toma de decisiones.

d) Cuadernillos de historia del plantel y acervo fotográfico. Los cuadernillos fueron hechos por el personal de la escuela y resultan particularmente valiosos pues manifiestan la forma en que la comunidad ha elaborado la historia institucional. En ellos, se ve reflejada la sedimentación de la experiencia así como la forma en que se resaltan algunos hechos, lemas y leyendas, asociados al ideario y sentido del trabajo escolar de docentes y directivos.

6.4 CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS

Todos los dispositivos tuvieron categorías similares que sirvieron como ejes para la observación y el análisis. De acuerdo al planteamiento de problema, inicialmente trabajé con dos categorías centrales cuya definición se fundamentó en la revisión de textos sobre gestión y participación de los actores en procesos pedagógicos y sociales (Carriego, 2005; Coronel, 2000; Flores y Javiédes, 2002; Pozner, 1997; Sánchez de Horcajo, 1979). Las categorías fueron:

- **Gestión escolar:** se refiere a las acciones y decisiones de los actores del centro escolar (específicamente docentes y directivos), relacionadas con la organización de la escuela, la formación de los alumnos y el logro de los objetivos institucionales.

- **Participación:** se refiere a la posibilidad de los diferentes actores de incorporarse al proceso de toma de decisiones para definir la orientación, metas y objetivos de la gestión. En esta categoría consideré:
 - a) **Contenido de la participación:** actividades de los docentes y directivos en la gestión escolar (Coronel, 2000).
 - b) **Objetivos de la participación:** dimensiones de la gestión en las que participan los actores. Recuperando los planteamientos de Carriego (2005) y Pozner (1997), consideré las dimensiones pedagógica, organizativa, administrativa y de gestión de recursos, así como dimensión política y de relaciones escuela-comunidad.
 - c) **Niveles de participación:** consideré esta categoría para los periodos en los que se documentó la participación conjunta de docentes y directivos en las prácticas de gestión. Retomando la propuesta de Sánchez de Horcajo (1979), la participación se clasificó en los siguientes niveles: información, consulta, elaboración común, codecisión o colegiabilidad, delegación y autogestión.
 - d) **Formas de participación:** incorporación directa o indirecta de los actores en la toma de decisiones, implementación y seguimiento de las acciones (Flores y Javiédes, 2002).
 - e) **Impacto de la participación en el funcionamiento escolar:** se refiere a los resultados académicos e institucionales obtenidos por los docentes y directivos a través de su participación en la gestión escolar.
 - f) **Condiciones institucionales para la participación:** tiempos, espacios y órganos de participación.

- g) **Racionalidad que subyace a la participación:** argumentos a través de los cuales se justifican tanto las prácticas de gestión, como la participación de los actores. De acuerdo a estudios previos (Furlán, Landesman y Pasillas, 1992) y a mi experiencia profesional, inicialmente ubiqué tres racionalidades: normativa, organizativa y pedagógica.

Una vez iniciada la investigación, el análisis de los datos proporcionó elementos para realizar una delimitación más fina de las formas de racionalidad (pedagógica, pedagógica-organizativa, organizativa-administrativa y de control) y para agregar la subcategoría **Relaciones entre los actores y el sistema** (relaciones entre docentes y docentes-directivos, así como entre la comunidad escolar y el sistema educativo). Esa segunda etapa del trabajo me permitió agrupar las subcategorías en dos líneas generales: aquellas que favorecían la descripción y tipificación de mi objeto de estudio (contenido, objetivo, niveles, formas e impacto de la gestión escolar y la participación en ésta de los docentes y directivos) y las que proporcionaban elementos para contextualizar y comprender las prácticas de gestión (racionalidad, condiciones institucionales, relaciones entre los actores y el sistema). En ese momento surgieron nuevas preguntas ¿qué elementos permitían tener una comprensión más amplia de las transformaciones que se observaron en la gestión realizada por docentes y directivos? y ¿cómo se mantenía la participación colectiva en la gestión dentro de un contexto de cambio micro y macro institucional? Contestar a estas preguntas implicó hacer una segunda lectura de los resultados e incorporar nuevas subcategorías para identificar algunos elementos que posiblemente estaban sustentando las prácticas de gestión y el sentido de las acciones de docentes y directivos. Las subcategorías emergentes fueron:

Misión institucional: es el discurso que producen los actores respecto a la razón fundamental por la cual existe la escuela, es decir, el discurso sobre el fin último para el que está llamada la institución. Incluye tanto la misión que se le ha asignado a la escuela como institución social y parte del sistema educativo al que

pertenece (mandato social), como el compromiso que asume ante la realidad concreta en que los docentes y directivos realizan su trabajo.

Imaginarios: Castoriadis (1989) define el imaginario como una construcción social que integra las representaciones y significados que los grupos y los sujetos de la institución tienen sobre diferentes aspectos de su realidad institucional. En las instituciones educativas, el imaginario permite a los sujetos interpretar la realidad escolar, dar cohesión a su trabajo en torno a las tareas en común y sustentar sus acciones para transformar o mantener el orden instituido. En esta investigación consideré tres imaginarios:

Imaginario respecto a los alumnos: significados y representaciones que los docentes y directivos tienen respecto a los alumnos del plantel en las diferentes etapas del centro escolar.

Imaginario respecto a los maestros y la dirección: significados y representaciones que los docentes y directivos tienen respecto a los maestros y directores de la escuela en las diferentes etapas del centro escolar.

Imaginario respecto al sentido de la educación: significados y representaciones que los docentes y directivos tienen respecto del sentido de la educación.

Vínculos entre los actores y pertenencia a la institución: se refiere a los enlaces emocionales entre los actores educativos y entre ellos y el centro escolar. Estos enlaces afectivos dan a las personas un sentido de pertenencia que las hace percibirse como parte del grupo y diferenciarse de los pertenecientes a otros centros educativos.

Relaciones de la escuela con otras instancias sociales: sustituyó la subcategoría de relaciones entre los actores y el sistema educativo, incluyendo

además datos sobre la relación de la escuela con el sindicato y con los padres de familia.

6.5 ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Elegí la estrategia de estudio de caso. La primera etapa me permitió reincorporarme² al centro escolar y familiarizarme con sus actores y sus rutinas. Posteriormente, siguieron dos etapas simultáneas (encuadre histórico y encuadre situacional). Éstas proporcionaron datos sobre la participación actual de los actores en la gestión, el desarrollo histórico de la misma y los elementos que la contextualizaron. En la tercera etapa hice un estudio en profundidad que sirvió para complementar los datos de las etapas precedentes. La Figura 1 sintetiza lo anterior.

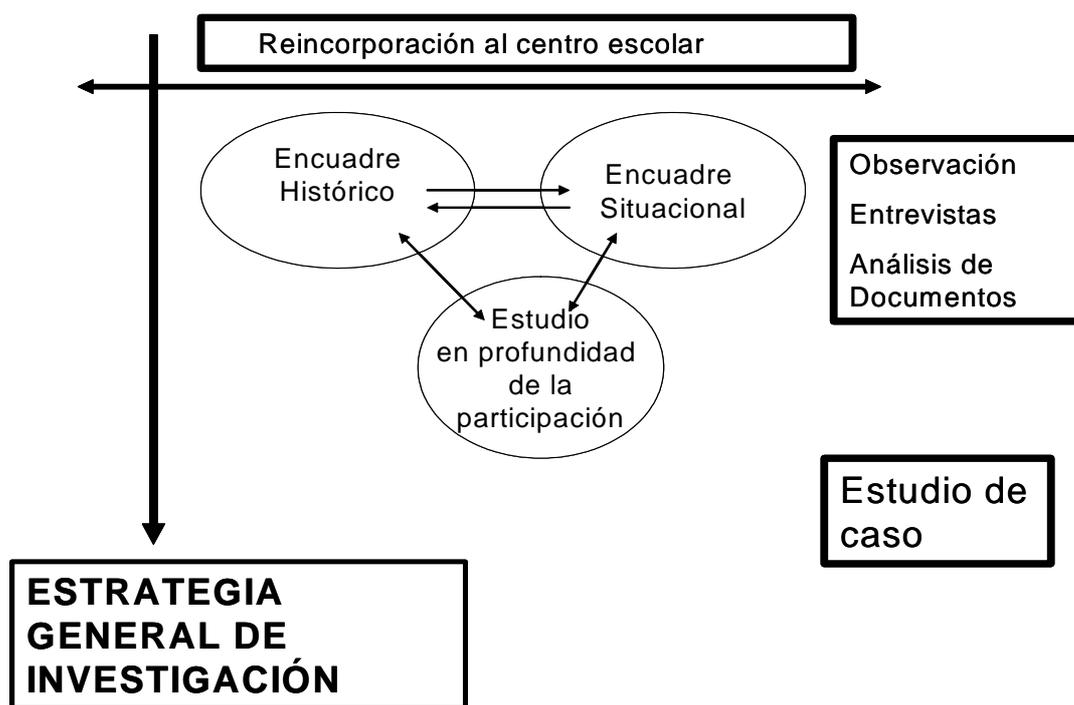


Figura 1. Representación esquemática de la estrategia y dispositivos de investigación.

² Como señalé en páginas anteriores, había estado ausente del centro escolar durante poco más de un año. En ese periodo hubo cambios importantes en el personal y en las rutinas del plantel.

6.6 PROCEDIMIENTO

6.6.1 Negociación para el acceso al campo

Se realizó en dos sesiones. En la primera, presenté el proyecto de investigación a la dirección en turno, aclaré sus dudas respecto al mismo y establecí algunos compromisos para retribuir la hospitalidad de la institución (conferencias, asesorías, talleres y devolución de la información por grupos). También establecí algunos compromisos destinados a garantizar los tiempos y espacios necesarios para mi trabajo dentro del plantel. En la segunda, en reunión plenaria citada por la dirección, presenté el proyecto al personal de la escuela, aclaré las dudas de algunos docentes respecto al sentido y características de la investigación y corroboré los compromisos adquiridos en la entrevista con la dirección de la escuela.

6.6.2 Observación inicial de actores y rutinas

Tuvo una duración de tres semanas que sirvieron para: familiarizarme con los nuevos actores y rutinas del centro escolar, obtener datos preliminares sobre la participación de los docentes y directivos, y seleccionar informantes clave para el encuadre histórico. Esta etapa y la anterior fueron parte de mi reincorporación al plantel.

6.6.3 Encuadre Histórico

Con éste obtuve información sobre la historia de la escuela y la participación de los docentes y directivos durante la misma en la gestión escolar. Para tal fin, entrevisté de manera individual y durante cinco sesiones en promedio por participante (ver Anexo 1, actividades 1, 2 y 3), a los cuatro informantes seleccionados; analicé los cuadernillos de la historia del plantel y su acervo fotográfico. Este encuadre, lo mismo que el encuadre situacional, tuvo una duración aproximada de seis meses.

6.6.4 Encuadre situacional

Me proporcionó información sobre: la participación que tenían los maestros y directivos durante el periodo en que realicé la investigación, las relaciones al interior del plantel; las relaciones entre la escuela, el sindicato, el sistema educativo y los padres de familia; las rutinas y formas de organización; los procesos de toma de decisiones y los resultados del trabajo escolar en ese momento. Esta información la obtuve a través de: entrevistas con los directivos en funciones, maestros de distintas generaciones, personal de apoyo y personal administrativo (Anexo 1, actividades 4 a 7); observaciones y análisis de documentos. La realización simultánea del encuadre situacional y el histórico me permitió retroalimentar de manera constante la lectura de los datos.

6.6.5 Estudio en profundidad de la participación

Esta etapa fue posterior a los encuadres anteriores y abarcó los últimos periodos del ciclo escolar en el que comencé esta investigación. En ella amplié la información que había obtenido sobre algunos aspectos de la participación individual y colectiva (racionalidades que la sustentaban, imaginarios y resultados de la participación en el aula). Para esta actividad trabajé con observaciones, análisis de documentos y entrevistas etnográficas.

6.6.6 Integración y análisis de resultados

Incluyó la transcripción constante de la información, el análisis por categorías empleando la técnica de análisis de contenido y la interpretación general de los datos contextualizando la información obtenida en el tiempo y la situación social e institucional en la cual se enmarcaba.

6.6.7 Redacción del documento final y devolución.

La primera actividad culminó con la escritura de la tesis doctoral. La segunda, con la redacción del documento de devolución que se entregará a la escuela de manera posterior al examen de grado. Con esta última devolución, culminan las devoluciones parciales que fui realizando a lo largo del trabajo con los diferentes grupos y las actividades de retribución que se acordaron durante la fase de negociación.

7 RESULTADOS

Dividí la historia de la escuela en cuatro etapas que representan cambios importantes en la gestión escolar realizada por los maestros y directivos (Figura 2).

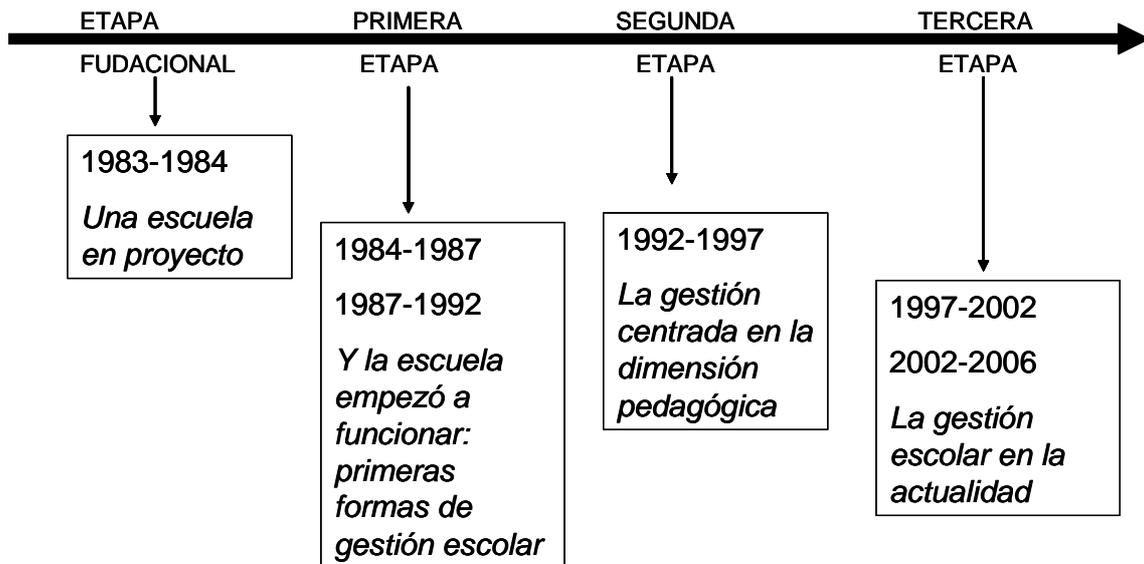


Figura 2. Muestra la representación visual de las etapas y las transformaciones en la gestión escolar.

7.1 ETAPA FUNDACIONAL: UNA ESCUELA EN PROYECTO

Esta etapa abarcó desde el proyecto que sustentó la fundación del plantel, hasta la ceremonia realizada el primer día de actividades. En la etapa fundacional, destacó la gestión administrativa y política realizada por quien más tarde ocuparía la primera dirección del establecimiento escolar.

Situación social y macro institucional que enmarcó la fundación de la escuela

Los datos indicaron que la fundación del plantel se ubicó entre 1983 y 1984. A nivel macro social, en esta época destacaron: La agudización de la crisis económica posterior a la devaluación ocurrida durante el sexenio de José López Portillo¹; el agravamiento de la desigualdad social y el descontento creciente de las clases desprotegidas que exigían la democratización de las instituciones y la igualdad de oportunidades; la política de modernización del sector productivo emprendida por Miguel de la Madrid² y en el marco de ésta, la firma de tratados internacionales que tocaron de cerca el contenido y sentidos de la educación, la cual se planteaba entonces como un instrumento de justicia social y un motor para el desarrollo productivo (Consejo Nacional Técnico de la Educación [CONALTE], 1991a, 1991b; Coraggio y Torres, 1997; Noriega, 2000; Schara, 2002).

En este contexto, el gobierno desarrolló una política educativa que enfatizó entre otras cosas la continuidad en el incremento de la cobertura en educación básica (Fuentes Molinar, 1999; Meneses, 1991). Este lineamiento favoreció la aprobación de nuevos planteles; situación que tuvo dos consecuencias para los docentes y directivos de la escuela que nos ocupa. Por una parte, facilitó los esfuerzos de quien ocuparía la primera dirección, para que la escuela fuera aprobada. Por otra parte, asignó al futuro personal de la escuela la tarea de atender al mandato social de integrar a la educación a los grupos poblacionales que aún permanecían fuera de las aulas. Este mandato se expresó en voz de un representante del sistema educativo estatal.

“Me complace ser testigo de la apertura de una nueva escuela, en donde nuestros jóvenes recibirán la educación que merecen para convertirse en personas útiles a la sociedad y a su país. Confío estos jóvenes al profesionalismo de los maestros y a la atinada conducción de su (primera dirección) estoy seguro de que harán de ellos personas de provecho”.

fdogfds21³

¹ Presidente de México en el periodo 1976-1982

² Presidente de México en el periodo 1982-1986

³ Con el fin de respetar la confidencialidad de la información, al finalizar cada viñeta solo se anota la clave del informante.

¿Quiénes participaron en la fundación de la escuela?

Por su función para promover la creación de la escuela denominaré a quienes participaron en su fundación: *sujetos instituyentes del periodo fundacional*. Entre ellos sobresale la persona que ocupó la primera dirección del plantel.

“Creo que quien tramitó las cosas fue (la primera dirección)... claro tenía el apoyo de (algunas autoridades del sistema educativo estatal)”

fdogfrds21

Según los entrevistados, esta persona tenía una larga trayectoria como docente de secundaria, había realizado algunas funciones administrativas y de apoyo en el área de prefectura, pero no tenía experiencia en la dirección de un centro escolar. Aunque había sido docente durante muchos años, al parecer no contaba con la acreditación académica para desempeñar tales funciones

“Nunca supimos dónde estudió... decían que ni era (docente)”

fdogfrds21

Contenido de la participación

Con estos antecedentes la primera dirección realizó, desde antes de empezar a ejercer ese cargo, una importante gestión cuyo contenido se centró básicamente en:

- a) La realización de los trámites necesarios para conseguir la autorización del plantel.
- b) La búsqueda, junto con la inspección de zona, de los docentes y directivos que integrarían la primera plantilla de personal.
- c) La realización de trámites para que este personal fuera contratado.

En esta labor, las visitas a la sede del sistema educativo estatal eran tareas frecuentes e indispensables, lo mismo que la concertación de relaciones con el personal administrativo de dicho sistema. Estas relaciones facilitaron la aprobación de los

trámites, minimizaron los tiempos de contratación y permitieron evadir la ingerencia sindical que a menudo implica negociaciones entre el sistema educativo, el sindicato y las autoridades escolares.

“A mí me invitó a trabajar... me dijo, te vienes conmigo... yo le dije que sí... y aquí estamos”

msaeogfas21

“Yo llegué desde que empezó la escuela, andaba buscando trabajo y vine a la inspección, la secretaria me dijo que me esperara y luego (la inspección) me dijo que había una escuela de nueva creación... y me mandó con (la persona que iba a ocupar la primera dirección del nuevo plantel)... me dieron la propuesta para que la llevara a Toluca”

fdogfs21

Objetivos, formas y niveles de participación

La primera dirección participó de forma directa en las actividades anteriores. Por su objetivo, su participación se ubicó en dos dimensiones de la gestión escolar: la política y la administrativa. Esta situación, común en el trabajo de muchos directores, marcaría el rol político-administrativo que según los datos de los entrevistados desempeñó desde el inicio de sus funciones hasta el final de su gestión.

“Sí, eso (los trámites de creación de la escuela) fue sólo para empezar...ya luego, ya cuando estábamos trabajando siguió haciendo muchas cosas para que nos dieran el terreno”

fdogfrds21

Impacto de la participación

Como resultado de las acciones de la primera dirección, la escuela empezó a funcionar como secundaria de nueva creación, pública, general y diurna, en el ciclo escolar 1884-1985.

Otros logros fueron la asignación de un espacio dentro de una escuela que a partir de aquí llamaremos *escuela anfitriona*; así como la conformación de una plantilla de

personal que cubría parcialmente las primeras necesidades académicas y administrativas del centro escolar.

Una lectura más amplia de los datos

Haciendo una lectura cuidadosa de los datos de la etapa fundacional, podemos observar los siguientes aspectos:

La función social de la escuela y su misión institucional

De acuerdo a los datos obtenidos, por las características socioeconómicas de la época en que se fundó la escuela y por las políticas educativas que enmarcaron su creación, el nuevo plantel cumpliría la función social de integrar a los alumnos que no se habían incorporado al sistema de educación secundaria. Esta función legitimó la solicitud de apertura del centro escolar y propició el bosquejo de su primera misión institucional (atender a los adolescentes que debiendo cursar la secundaria no se habían incorporado a este nivel) y de algunos imaginarios.

El Imaginario respecto a los alumnos

En la conformación de este imaginario resaltaron cinco aspectos. Dos de ellos (que los futuros alumnos *tenían derecho a recibir educación*, y que *su acceso a ésta los convertiría en personas útiles a la sociedad*), mostraron una línea de continuidad con la premisa de que la educación en México constituye una garantía social y un motor para el desarrollo nacional.

Los otros aspectos se desprendieron de la modalidad diurna del plantel, de su carácter de escuela pública de nueva creación y de la zona en la cual empezaría a funcionar. La suma de estos elementos hacía pensar que los alumnos serían *adolescentes* (por la modalidad diurna), *de escasos recursos* (por ser escuela pública y estar destinada a funcionar en una zona marginada) y *con bajo nivel académico* (este tipo de alumnos llegan a las escuelas públicas de nueva creación).

Los alumnos se presentaban desde el proyecto fundacional, como adolescentes de escasos recursos y bajo nivel académico, con necesidad de contar con un espacio en una secundaria que les proporcionara de manera gratuita, la educación a la cual tenían derecho para convertirse en personas socialmente útiles.

El Imaginario respecto a los maestros y la directora

Para analizar estos imaginarios recurrí nuevamente al discurso de inauguración. En éste se hizo evidente que los maestros eran vistos como personas profesionales, comprometidas con la educación de los alumnos y con el logro de los objetivos socialmente asignados a las escuelas.

Por otra parte, el imaginario respecto a la dirección del plantel reconocía en ésta a la persona que coordina el trabajo del personal de manera que la escuela pueda atender a la encomienda de las autoridades institucionales, la cual expresa a su vez el mandato social imperante.

El imaginario respecto al sentido de la educación

De acuerdo al análisis de los datos, en el contexto socioeconómico y político que caracterizó la época en que se fundó la escuela, la educación era un instrumento de justicia social y una herramienta que proporcionaba a los alumnos elementos formativos para integrarse social y productivamente a su contexto. Esta perspectiva de la educación también se plasmó en el discurso inaugural del plantel.

Relaciones entre la escuela y otras instancias sociales

Durante la etapa fundacional destacó la relación escuela-sistema educativo. Ésta se manifestó en diferentes formas. La primera, relacionada con las políticas generales de ampliación de la cobertura. La segunda, relacionada con la autorización del plantel como secundaria general, situación que enmarcaría el trabajo de sus docentes y directivos con una normatividad, formas de organización y propuesta curricular propias de este tipo de escuelas. La tercera, relacionada con los estrechos vínculos que desde

esta etapa se establecieron entre la dirección del plantel y algunos funcionarios del sistema educativo.

Estas últimas relaciones, enmarcadas por la política de ampliación de la cobertura, propiciaron que los esfuerzos de quien ocuparía la primera dirección culminaran con la apertura del centro escolar. Lo anterior, sitúa la participación de la primera dirección en una red de relaciones institucionales en donde, enmarcados por momentos y prioridades políticas y en función de sus trayectorias e intereses, los actores educativos dan lectura al contexto, toman decisiones y dan sentido a sus acciones. La Figura 3, representa las relaciones iniciales entre la escuela y el sistema educativo.

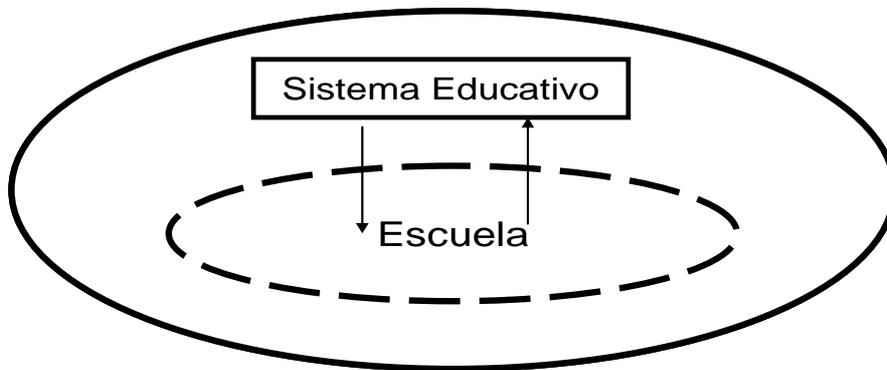


Figura 3. Diagrama de las relaciones escuela-Sistema Educativo.

Por otra parte, es importante destacar que en el proyecto fundacional no se documentaron relaciones escuela-sindicato, ni escuela-representantes de la comunidad o padres de familia. La ausencia de estos grupos y sus implicaciones en la gestión escolar será retomada en los siguientes periodos.

Conclusiones del periodo fundacional

En síntesis, podemos notar que desde la etapa fundacional empezaron a perfilarse algunos elementos importantes para las futuras prácticas de gestión escolar desarrolladas por los docentes y directivos del plantel. Algunos de estos elementos fueron:

- a) Las condiciones macro sociales e institucionales que imperaban durante la fundación del plantel determinaron el mandato social al cual atenderían los docentes y directivos en sus prácticas de gestión.
- b) Este mandato, aunado a las características socioeconómicas de la zona en donde iniciaría labores el centro escolar y a las características del alumnado que ingresa a las escuelas públicas de nueva creación, sentaría las bases para establecer la función integradora de la escuela y para perfilar su primera misión institucional.
- c) Junto con la misión se perfilaron imaginarios respecto a la educación, los maestros, los alumnos y la dirección. De la función social del plantel, de su misión institucional y de los imaginarios, se desprendieron expectativas sobre algunas prioridades de la gestión y sobre el rol que debían cumplir los docentes y los directivos en la misma.
- d) Desde la etapa fundacional, algunas condiciones institucionales fortalecieron el sentido de las prácticas de gestión desplegadas por quien ocuparía la primera dirección. Específicamente, la política de expansión de la cobertura favoreció el éxito de sus prácticas de gestión político-administrativas.
- e) La modalidad de secundaria general diurna en la que fue aprobada la escuela, determinaría la normatividad y los programas que han regido su tarea a través del tiempo. También determinaron el límite de edad de los alumnos que podrían ingresar al plantel. Todo esto influiría en el futuro sentido de las acciones de los sujetos dentro de las dimensiones pedagógica y organizacional de la gestión escolar.
- f) Finalmente, los datos mostraron la ausencia del sindicato y de la comunidad de padres de familia. También evidenciaron el origen de las relaciones y vínculos entre autoridades del sistema educativo y la futura primera dirección. En los siguientes periodos retomaré estos aspectos para contextualizar el contenido de algunas prácticas de gestión.

7.2 PRIMERA ETAPA: Y LA ESCUELA EMPEZÓ A FUNCIONAR, PRIMERAS FORMAS DE GESTIÓN ESCOLAR

Esta etapa abarcó desde el ciclo escolar 1984-1985, hasta 1992. Tomando como criterios las características de la gestión y el sentido de la participación de los docentes y directivos en dichos procesos, está dividida en dos periodos. Uno, incluye desde el inicio de las actividades en 1984, hasta el cambio de domicilio del centro escolar en 1987. Otro, desde la reanudación de las actividades en el nuevo domicilio, hasta la salida de la primera dirección en 1992 (ver Figura 4).

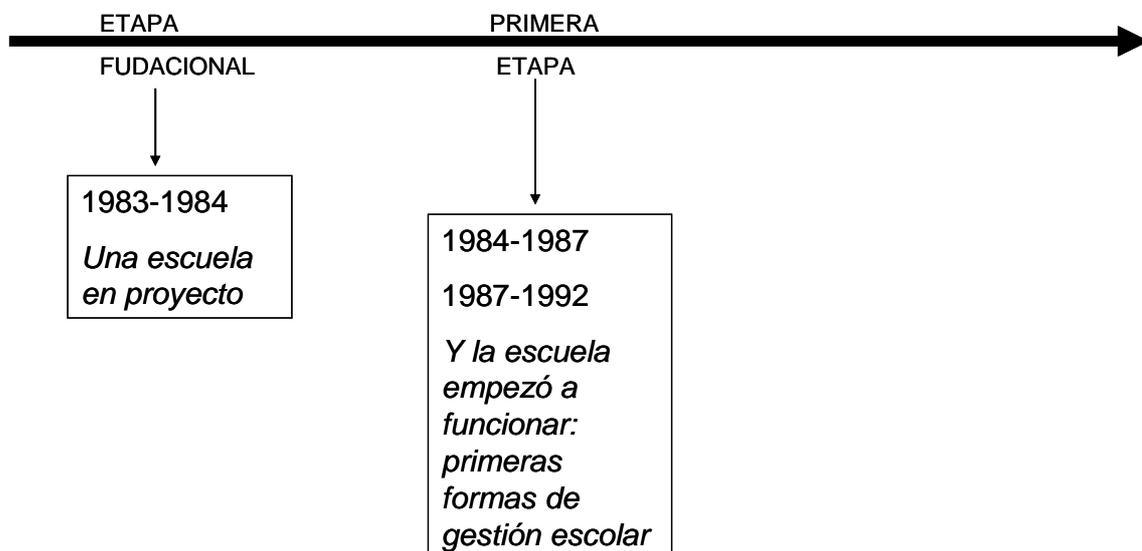


Figura 4. Muestra la representación visual de la etapa fundacional y de la primera etapa con sus dos periodos.

Situación social y macro institucional

En esta época continuaron los esfuerzos del gobierno por incorporar al país dentro del proyecto globalizador impulsado por las grandes potencias. Para tal fin, impulsó la modernización del sistema productivo y de las instituciones sociales, así como la

renovación de las relaciones con los empresarios y las organizaciones sindicales⁴ (Schara, 2002).

El gobierno asignó a las instituciones educativas la tarea de formar los recursos humanos necesarios para impulsar la competitividad de nuestro país y crear una sociedad más acorde a las circunstancias imperantes (Coraggio y Torres, 1997; Noriega, 2000). La demanda social de acceso a la educación se incrementó, al mismo tiempo que se fortalecía una política que durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari⁵ enfatizaba el cuestionamiento al sentido de la educación y al funcionamiento de las instituciones educativas.

Dicho cuestionamiento dio lugar a la realización de un diagnóstico general del sistema, cuyos resultados sirvieron de base para el diseño de políticas que derivaron en estrategias como el Programa de Descentralización, que afectó entre otras cosas, los recursos destinados a la construcción de escuelas. Esta situación tuvo un fuerte impacto en el contenido y sentido de la gestión escolar de los primeros docentes y directivos del plantel en el que realicé esta investigación.

El Primer periodo: la puesta en marcha

Condiciones institucionales a nivel de establecimiento escolar

De acuerdo al análisis de documentos, la escuela inició actividades con una plantilla de personal integrada por: 10 profesores que se incorporaron desde el inicio de las actividades y seis más que ingresaron durante los dos años siguientes; la primera dirección del plantel; la primera y segunda subdirección; dos miembros del personal administrativo y cuatro integrantes del personal de apoyo educativo⁶.

⁴ La renovación de relaciones gobierno-sindicato tocó de cerca la estructura de poder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual en aquella época se vio afectado por movimientos importantes.

⁵ Presidente de México en el periodo 1988-1994.

⁶ En secundarias generales el personal de apoyo educativo integra a las personas que ocupan los puestos de orientación educativa, trabajo social y prefectura.

Profesores y dirección se caracterizaban por su poca experiencia en el puesto que desempeñaban. La formación de la primera dirección se describió en páginas anteriores. En cuanto a la formación de los maestros, cuyas edades fluctuaban entre los 20 y 30 años, cabe destacar que algunos estaban en proceso de completar su preparación, otros no tenían el perfil requerido para la asignatura que impartían, aunque sí lo tenían para otras asignaturas. Las dos primeras subdirecciones contaban con acreditación académica y una larga trayectoria docente; únicamente la primera subdirección no tenía experiencia en el puesto.

“La mayoría (de los maestros) éramos normalistas aunque te digo que había algunos del POLI o la UNAM. Algunos habíamos trabajado en otros niveles, por ejemplo yo trabajaba en primarias, otros también estaban en otras secundarias pero siento que no teníamos mucha experiencia”

fdogfrds21

“Al poco tiempo de que se fue (la 1ra subdirección), llegó (la segunda subdirección) que venía de otra secundaria... se quedó con nosotros muchos años... hasta que se jubiló... era una gente comprometida con el trabajo”.

fdogfrds21

En principio, el personal atendió a un promedio de 80 adolescentes que ingresaron a primer grado. La edad de los alumnos fluctuaba entre los 13 y 15 años. Posteriormente, se incorporaron alumnos de segundo y tercer grado cuyas edades iban de los 15 a los 17 años. El personal entrevistado manifestó que todos los alumnos provenían de familias de bajos recursos económicos y tenían deficiencias académicas, algunos también mostraban problemas conductuales. En esta etapa no existían dispositivos que limitaran el ingreso de los alumnos al plantel, motivo por el cual la escuela aceptaba a todos los que solicitaran ingresar *“aceptábamos lo que nos llegara”* (fdog117).

Durante los tres primeros años las actividades se realizaron en las instalaciones de la escuela anfitriona. Este préstamo de instalaciones provocó fricciones entre el personal directivo, docente y los alumnos de ambas escuelas.

“Hasta nos cerraba los baños para que no pudiéramos entrar (refiriéndose a la dirección de la escuela anfitriona)”

fdogfads21

“(La relación con la otra escuela) era difícil, (la dirección) de esa escuela nunca estuvo de acuerdo en que estuviéramos en su escuela...además el acuerdo se hizo con (la dirección de otra escuela que estaba instalada en el mismo plantel) pero como las instalaciones eran de la (escuela anfitriona)... (la dirección de la misma) se molestó mucho....se tuvo que aguantar, no podía hacer nada...luego... se puso peor la cosa, hasta que nos tuvimos que salir”

fdogfrds21

Por otra parte, algunos entrevistados expresaron que en esta etapa continuó el apoyo entre la dirección de la nueva escuela y las autoridades del sistema educativo estatal. El sindicato y los padres de familia siguieron ausentes en la dinámica institucional.

En cuanto a las relaciones al interior del plantel, los entrevistados informaron que durante esta etapa la dirección ejercía sus funciones de manera autoritaria, de tal forma que, según sus propios criterios, aceptaba o rechazaba al personal que enviaba el sistema educativo y otorgaba o negaba incrementos de horas. Esta situación provocaba problemas y divisiones entre el personal.

“(Las relaciones entre la dirección y el personal) eran malas, bueno tenía su grupito, pero con los demás (maestros) (la dirección) era muy grosera...nunca pudimos trabajar juntas (dirección y subdirección)... yo me dedicaba a trabajar con mis muchachas (secretarias)... pero no... de todos modos teníamos problemas...”

fsbgfr35

“Bueno ellos (el grupo de la dirección) tenían muchos privilegios en faltas, retardos, aumentos de horas, y nosotros no, y hay de ti si llegabas tarde o faltabas, y mira que los de su grupo no trabajaban bien, por lo mismo que (la dirección) los protegía”

fdogfrds21

¿Quiénes participaron en la construcción de las primeras formas de gestión?

De acuerdo a las entrevistas y el análisis de documentos, en esta etapa destacó la participación de la primera dirección, la segunda subdirección y los primeros docentes

del plantel. Dado que estos actores construyeron, a partir de su interacción cotidiana, las primeras rutinas, formas de relación y reglas de la gestión escolar inicial, los denominaré grupo fundador de las primeras prácticas de gestión.

Contenido de la participación

Los datos de los entrevistados reflejaron una clara división del trabajo, con roles docentes y directivos perfectamente delimitados y acordes, tanto a los imaginarios iniciales del proyecto fundacional, como a la historia de acciones emprendidas por la primera dirección.

En este sentido, las entrevistas y la consulta de documentos mostraron que la primera dirección dedicó gran parte de su tiempo a la realización de trámites administrativos y a la concertación de relaciones intra y extraescolares relacionadas con la gestión de recursos materiales o con la contratación de profesores. También supervisaba que el personal cumpliera con el horario y actividades encomendadas de acuerdo a su nombramiento y a las necesidades del plantel. Su labor de coordinación del quehacer institucional no tocó el ámbito pedagógico ya que, a decir de los miembros del grupo fundador, nunca supervisó el trabajo de los maestros dentro de las aulas.

“No se metía en lo que hacías en tu salón, cada maestro daba su clase”

fdogfrds21

La subdirección participaba en la supervisión del trabajo secretarial de control escolar. Los docentes participaban prioritariamente en el quehacer pedagógico dentro de las aulas y realizando algunas actividades de adquisición de recursos. Estas últimas actividades eran organizadas por la dirección.

“(La dirección) no la dejaba hacer otra cosa (a la subdirección), la limitaba mucho”

fdogfrds21

“Nosotros (los maestros) nos dedicábamos a nuestra clase, básicamente eso, dar clase, bueno también que si hacía kermeses (la dirección)”

fdogfrds21

Objetivos, formas y niveles de participación

El objetivo de la participación de cada grupo de actores difirió en función de su nombramiento. La participación de la primera dirección estaba centrada en las dimensiones administrativa, organizacional y política. Los docentes se enfocaban a la dimensión pedagógica y la subdirección a la administrativa.

La participación se ejercía en forma directa e individual. Sólo se documentó participación conjunta (docentes-directivos) en actividades relacionadas con la gestión de recursos. En estos casos, la dirección organizaba las actividades, los docentes y la subdirección las llevaban a cabo. En las otras dimensiones de la gestión no se documentaron evidencias de participación colectiva. Esta división y formas de trabajo constituyeron el sustrato de las primeras tipificaciones⁷ y sedimentaciones⁸ relacionadas con la participación de los maestros, dirección y subdirección en la gestión escolar.

Impacto de la participación

En la dimensión organizacional las prácticas de gestión dieron como resultado la puesta en marcha del centro escolar y el establecimiento de los primeros roles de maestros, directivos y personal de apoyo.

⁷ En la interacción social, cada uno de los que participan desempeñan acciones específicas que al reproducirse, conforman tipificaciones. Cuando estas tipificaciones son aceptadas por los participantes, se denominan tipificaciones recíprocas. La reproducción de las tipificación recíprocas da lugar a la habitualización de las mismas y con ello al desarrollo de roles dentro de la institución (Berger y Luckman, 1979).

⁸ En la interacción social los individuos retienen en la memoria pequeñas partes de su experiencia que se constituyen como entidades memorables y reconocibles. La sedimentación es el proceso a partir del cual las personas retienen estas pequeñas partes. Las sedimentaciones se objetivan al transmitirse de generación en generación y toman un carácter social, pasando a formar parte del conocimiento y prácticas accesibles a todos (Berger y Luckman., 1979).

A nivel administrativo, destacó el crecimiento de los niveles de cobertura y la permanencia de los alumnos (la escuela inició con tres grupos y finalizó el periodo con nueve; una vez que los alumnos ingresaban, permanecían en el plantel hasta terminar tercer año de secundaria).

Como resultado del trabajo político administrativo de la dirección, se observó un crecimiento significativo de la plantilla de personal. A nivel de infraestructura, la dirección logró que el municipio les asignara un terreno para que la escuela tuviera sus propias instalaciones.

En la dimensión pedagógica, los entrevistados señalaron que la poca experiencia del personal docente, las deficiencias en su preparación académica, la escasa supervisión del trabajo de los profesores por parte de la dirección, así como el trabajo individual que los maestros realizaban *“como podíamos”* (fdogfrds21), se reflejaba en altos niveles de reprobación y baja eficiencia terminal.

Las limitaciones en la labor formativa se manifestaban también en frecuentes problemas relacionados con el control de la disciplina de los alumnos. Todo esto provocaba que la comunidad de docentes, directivos y alumnos tuvieran una mala imagen ante la comunidad educativa de otras escuelas y ante los padres de familia.

“Nos veían (los maestros y directivos de otras escuelas) como una escuela de segunda”

fsbgfr35

“(Los padres de familia) nos llevaban a sus hijos porque no encontraban lugar en la otra secundaria (refiriéndose a la escuela anfitriona)”

fdogfrds21

Las relaciones al interior del plantel favorecieron la formación de grupos antagónicos que limitaban la posibilidad de trabajo académico en equipo, así como el establecimiento de metas pedagógicas compartidas.

No obstante lo anterior, la dinámica de relaciones entre los miembros de la escuela que nos ocupa y la comunidad educativa de la escuela anfitriona, favorecieron una percepción inicial de grupo *“en ese entonces éramos nosotros... y los de la (escuela anfitriona)”*. Esto sentó las bases de una incipiente identidad institucional que más tarde se fortalecería. Con este panorama, la escuela se trasladó a su nuevo domicilio.

Segundo periodo: el cambio de instalaciones

Condiciones institucionales a nivel de establecimiento escolar

La escuela se trasladó a un terreno ubicado en una colonia del Estado de México. La colonia contaba con todos los servicios, incluyendo otra secundaria de la misma modalidad (secundaria general), totalmente equipada.

Aunque el nuevo espacio fue asignado por el gobierno estatal, según los entrevistados, para que esto ocurriera fue necesaria una intensa labor de negociación entre la primera dirección y los representantes vecinales *“decían que era de ellos (el terreno), que era su área verde...al final aceptaron donarlo a la escuela”* (fdogfads21). Lo anterior provocó que desde un principio los padres de familia consideraran *“que la escuela era de la comunidad”* (msaegfs21).

Una vez obtenido el terreno, durante los siguientes cinco años se construyeron las primeras aulas. Al principio, los docentes laboraban en salones de lámina, sin puertas ni ventanas. Tampoco había mobiliario ni material indispensable para el quehacer educativo (ver fotografía 1, Anexo 2).

“¡Híjole!...pus cuando llegamos no había nada, no teníamos ni pizarrones, los alumnos traían su banquito”

fdogfad21

En estas condiciones hubo cambios importantes en la plantilla de personal, los alumnos y los padres de familia. El personal docente aumentó, incorporándose un grupo de profesores a los que en las siguientes páginas denominaré docentes de la primera generación. De acuerdo a los documentos revisados, estos maestros tenían entre sí

diferente trayectoria y formación académica (algunos eran normalistas y otros eran egresados de instituciones de educación superior; unos con experiencia docente en distintos niveles educativos y otros sin ella). Los entrevistados informaron que, a diferencia de sus antecesores, algunos profesores de este grupo ingresaron al plantel por la vía sindical y no por mecanismos de negociación directa con la primera dirección. Estos últimos maestros tenían amplia experiencia en secundarias y además estaban familiarizados con la dinámica sindical *“entre ellos había personal muy politizado... que no estaban dispuestos a aceptar las imposiciones de la dirección”* (fdogfrds21).

Por otra parte, con el cambio de escuela se incorporaron nuevos alumnos, también de bajo aprovechamiento, pero con problemas conductuales más graves que los de las primeras generaciones *“tenían incluso antecedentes de tipo penal”* (fdogfnds21). El mecanismo de incorporación de los nuevos alumnos fue el mismo que en el primer periodo.

La comunidad de padres de familia se transformó convirtiéndose en un grupo muy demandante.

“Los (padres de familia) de aquí pensaban que teníamos obligación de atender a sus hijos y no te pedían... te exigían”

fdogfads21

Aunado a lo anterior, se documentó la incorporación del sindicato a la dinámica micro institucional *“aquí tuvimos nuestra primera delegación (sindical)”* (dogfrds21). La presencia sindical y las nuevas formas de relación con los padres de familia, provocaron problemas entre dichos actores y la dirección, o agudizaron los que ya existían entre ésta y algunos docentes.

“(A la primera dirección) no le convenía que hubiera delegación (sindical)... porque era una forma de limitarla”

fdogfrds21

“Estaba acostumbrada a hacer lo que quería (la primera dirección)... pero aquí (en el nuevo domicilio) se encontró con la horma de su zapato (refiriéndose a los padres de familia)”

fsbgfr35

No obstante la existencia de múltiples conflictos, los entrevistados expresaron que en momentos críticos, profesores y directivos se unían para hacer frente a las amenazas de los padres de familia o a las necesidades materiales derivadas de las condiciones de trabajo.

“Bueno, entre los grupos había conflictos, y fuertes, pero fíjate que yo recuerdo que en los momentos difíciles nos uníamos todos, es bonito acordarse de lo del patio (varios profesores colaboraron para pavimentarlo) o cómo nos uníamos ante las carencias que eran muchas y hasta para defendernos de los padres de familia que eran muy violentos, yo creo que esto nos fue uniendo como grupo a pesar de todo, nos sentíamos fuertes ante las situaciones tan difíciles en las que todos estábamos”

fdogfrds21

¿Quiénes participaron en la gestión escolar del segundo periodo?

De acuerdo a los datos de las entrevistas, durante el segundo periodo la gestión escolar incorporó además, la participación de los docentes de la primera generación. En el apartado anterior describí las características de este grupo de profesores.

Contenido de la participación

La mayoría de los maestros de la primera generación reprodujo las rutinas y relaciones que caracterizaron las primeras formas de gestión. En este sentido, podemos ver claramente cómo gran parte del contenido de la gestión se habitualizó durante el primer periodo y se reprodujo al transmitirse, a través de las prácticas, el discurso y la normatividad impuesta por la dirección, a la siguiente generación de maestros.

“Cada escuela trabaja diferente, cuando tú llegas de nuevo, ves cómo trabajan los demás compañeros y eso es lo que haces”

mdog1s15

Tal situación se plasmó en una línea de continuidad relacionada con la división clara del trabajo entre profesores y directivos. Los primeros dedicados prioritariamente al trabajo académico en las aulas. Los segundos, dedicados a las cuestiones administrativas (en

el caso de la subdirección) y a las organizacionales, de gestión de recursos y concertación de relaciones (en el caso de la dirección).

“Pues básicamente seguimos haciendo lo mismo, dar clase... (la dirección) igual que allá.... no se metía con lo que hacíamos en el salón... ni la (subdirección)”

fdogfrds21

No obstante lo anterior, es importante señalar que según los datos de los entrevistados, en este periodo empezó a observarse una participación un poco más amplia en los docentes. Por una parte, los maestros participaron más en la construcción de la infraestructura básica del plantel. Esta nueva participación estaba relacionada con la necesidad que todos percibían de mejorar las condiciones en las que trabajaban.

“Cuando llegamos aquí esto era un terreno baldío, nosotros pusimos los salones con unas láminas que consiguió (la primera dirección), me acuerdo que nosotros ayudamos a poner unas, luego se nos caían cuando hacía aire.... ahora esas láminas están en el estacionamiento... luego poníamos tablas en el patio para no llenarnos de lodo... qué diferencia de como estamos ahora”.

msaegfads21

“Pues es que ¿qué hacíamos? o le entrabas o le entrabas, nadie iba a venir a resolvernos las cosas...había que entrarle, como siempre, ya ves, las autoridades disponen y uno ve cómo le hace para sacar las cosas”

mdo1g17

Por otra parte, un pequeño grupo de profesores de la primera generación, apoyados por profesores del grupo fundador, convocaron al personal para formar la primera delegación sindical y para manifestarse en el conflicto que entonces hubo en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)⁹. Probablemente, la trayectoria de los profesores que ingresaron al plantel por la vía sindical y las difíciles relaciones al interior de la escuela, se combinaron para que éstos pudieran

⁹ En esa época se documentó la salida del líder sindical Jongitud Barrios y el ascenso de la profesora Elba Esther Gordillo como nueva representante sindical de los agremiados al SNTE.

desempeñar un papel instituyente en la participación de los docentes en la dimensión política de la gestión.

Objetivos, formas y niveles de participación

Durante este periodo los docentes participaron en tres dimensiones de la gestión escolar: la pedagógica, la política y la de apoyo a la gestión de recursos¹⁰. Los objetivos de la participación de los directivos (dirección y subdirección), se mantuvieron sin cambios significativos.

Docentes y directivos participaron de forma individual y colectiva. La participación individual predominó en la dimensión pedagógica. La participación colectiva se perfiló desde el primer periodo en la gestión de recursos, y luego se fortaleció con el trabajo de los maestros en la dimensión política.

“(Los maestros) trabajamos juntos en algunas cosas como pavimentar el patio, también luego nos apoyamos porque en ese tiempo hubo un conflicto laboral... nos juntamos...para defendernos, pero ya en el trabajo de clase, cada uno trabajaba de forma independiente”.

fdogfrds21

La participación colectiva estuvo dirigida a la solución de problemas o a la protección de la integridad física del personal.

“(Los maestros) nos echábamos la mano, aquí los padres eran bien canijos”

mdog1s15

Los niveles de participación colectiva difirieron en cada una de las dimensiones de la gestión. En la dimensión política, se documentaron niveles de información, consulta y en algunos casos, codecisión entre los maestros. En la gestión de recursos, básicamente se observaron niveles de intercambio de información. En este último caso, la toma de decisiones permaneció en poder de la dirección.

¹⁰ Los datos de los entrevistados indican que el número de eventos para gestionar recursos aumentó en esta etapa.

“Sólo (la primera dirección) sabía cuánto se recaudaba, los padres de familia ponían la comida o lo que se fuera a vender y ya, luego (la dirección) nunca decía cuánto se había recaudado ni nada.... tampoco nos decía eso (cómo se iba a usar el dinero)”

fdogfnds21

Para los profesores entrevistados, el surgimiento de la participación colectiva en la dimensión política y en la gestión de recursos fue importante porque:

“Ahí nos dimos cuenta de que podíamos juntarnos y hacer algunas cosas, también lo de la delegación (sindical), yo digo que fue también importante, sobre todo la (del primer secretario sindical), porque ahí se vio la capacidad de movilización que teníamos”

fdogfrds21

Impacto de la participación

La gestión escolar realizada por los directivos y docentes del plantel durante este periodo tuvo los siguientes resultados:

- a) En la dimensión administrativa y de gestión de recursos se construyeron los dos primeros edificios de la escuela, los cuales albergaban varias aulas, instalaciones sanitarias y una oficina administrativa. También se documentó la adquisición de mobiliario de reuso, la pavimentación de una parte del patio escolar, la construcción de algunos tramos de barda y el cierre total con maya ciclónica del resto del espacio educativo. Esta infraestructura permitió que la escuela incrementara sus niveles de cobertura¹¹.

“Quien nos apoyó mucho fue el municipio... ellos hicieron este edificio, el municipio y los padres de familia.... El CAPSE¹² tenía un proyecto para la escuela, pero no hubo dinero para hacerlo, sólo había para secundarias técnicas y tele secundarias, no para generales”

msaegfads21

¹¹ Esta afirmación se sustentó en la revisión de documentos y en información derivada de las entrevistas.

¹² Organismo del gobierno estatal dedicado entre otras cosas a la construcción de escuelas.

- b) En la dimensión pedagógica los logros no fueron tan importantes. Según los entrevistados:

“Muchos alumnos no terminaban su secundaria o se quedaban sin certificado muchos años hasta que podían pasar las materias que adeudaban”

fdogfnds21

Al ser cuestionados al respecto, los profesores agregaron a los factores que citaron durante el primer periodo, la falta de recursos pedagógicos para hacer frente a las necesidades de los alumnos.

“En ese tiempo no había programas especiales, ni mucho menos recursos, ni materiales ni nada, pero nosotros, los que teníamos compromiso, hacíamos todo lo que estaba a nuestro alcance”

fdogfrds21

Por sus resultados académicos y por los constantes brotes de indisciplina, la escuela mantuvo la mala imagen que la caracterizó desde sus inicios.

- c) En la dimensión organizacional, el predominio del trabajo pedagógico individual del personal docente, el fortalecimiento de la participación colectiva sólo en las tareas de gestión de recursos, y el hecho de que el eje de la gestión lo constituyera esta última dimensión, propiciaron que los avances observados en el periodo se relacionaran básicamente con este rubro.
- d) En la dimensión política, el fortalecimiento de las relaciones escuela-sistema educativo y escuela-gobiernos estatal y municipal, favoreció que dichas instancias apoyaran la construcción de infraestructura. Las relaciones micro institucionales permitieron acelerar los avances al involucrar a los profesores en esta tarea. No obstante lo anterior, la agudización de las tensiones derivadas de los conflictos entre docentes, docentes-dirección, dirección-sindicato y dirección-padres de familia, contribuyó a la destitución de la primera dirección.

Una lectura más amplia de los datos

Integrando la información de toda la primera etapa, en las siguientes líneas describo algunos aspectos que subyacen al contenido y sentidos de la gestión escolar realizada por los docentes y directivos.

La misión institucional

De acuerdo a los datos de los entrevistados, los primeros docentes y directivos recuperaron la misión institucional que se había perfilado desde el proyecto fundacional¹³. Así, al ser cuestionados acerca de los objetivos de la gestión que realizaron, coincidieron en señalar que su trabajo tenía como finalidad:

“Acercar la educación a los que más la necesitaban, darles acceso a la escuela a esos alumnos que nadie quería, que no los recibían en ninguna escuela”

dogfrds21

Esta idea, que mostraba una línea de continuidad con el mandato social establecido desde el proyecto fundacional y con la función integradora del plantel, dio sentido a la participación individual o colectiva de los docentes y sirvió una vez más como un argumento para legitimar la existencia del centro escolar.

“Eran alumnos difíciles, pero gracias a ellos nosotros teníamos trabajo, por ellos estaba la escuela”

fdog11

El imaginario respecto a los alumnos

Las características de los alumnos confirmaron el imaginario que se había planteado respecto a ellos en el proyecto fundacional¹⁴. Como se esperaba, los alumnos que

¹³ Atender a los alumnos que, debiendo cursar la secundaria, por diversos motivos aún no se habían integrado a este nivel educativo.

¹⁴ Adolescentes de escasos recursos y bajo nivel académico, con necesidad de contar con un espacio en una secundaria que les proporcionara de manera gratuita, la educación a la cual tenían derecho para convertirse en personas útiles socialmente.

asistieron a la escuela eran adolescentes de escasos recursos, rechazados en otros planteles por sus características académicas y/o conductuales.

El imaginario respecto a los maestros, la dirección y la subdirección

Los datos de las entrevistas mostraron que el imaginario sobre los maestros¹⁵, implícito en el proyecto fundacional y explícito en el discurso de inauguración, fue recuperado por los docentes del grupo fundador y reproducido por los de la primera generación. Las siguientes viñetas reflejan lo anterior y llaman la atención por el orgullo que se percibe en quienes las expresan, y por las repercusiones que tuvieron en la participación de los maestros en las distintas dimensiones de la gestión.

“Aún con los (alumnos) que teníamos, cuando empezamos (los maestros) logramos sacar a las primeras generaciones, algunos siguieron estudiando, otros no... muchos ya se casaron y ya trabajan, otros sí llegaron a ser profesionistas”

fdogfrds21

“Sí teníamos la crema y nata, pero los sacamos (adelante)... ¡cómo que no!”

fdogfas21

“Yo creo que ese es el trabajo de los maestros, ayudar a los que andan mal, no a los que andan bien y que incluso no nos necesitan tanto porque pueden salir solos”

mdog15

En las viñetas anteriores la apropiación del imaginario se hace palpable cuando los entrevistados se refieren a las dificultades derivadas de las características del alumnado y a los esfuerzos de los docentes para lo que ellos denominan “sacarlos adelante”, lo cual al parecer, corresponde con la percepción institucional de lograr su integración social y productiva.

Por otra parte, el trabajo desempeñado por la primera dirección sólo confirmó parcialmente el imaginario que sobre ésta se había perfilado desde el proyecto

¹⁵ Profesionales comprometidos con la educación de los alumnos y con el logro de los objetivos institucionales.

fundacional. Su participación centrada en la organización del plantel, supervisión administrativa del personal y establecimiento de relaciones micro y macro institucionales, facilitaron el logro de algunos objetivos. Desafortunadamente, su escasa participación en la dimensión pedagógica constituyó un problema para el logro de otros, específicamente los relacionados con la formación de los alumnos.

El imaginario sobre la subdirección se perfiló en la primera etapa a partir de la relación dirección-subdirección-docentes. Dicho imaginario ubicó a estos actores como las personas encargadas de coordinar y supervisar las actividades administrativas de control escolar¹⁶. Bajo esta perspectiva, la subdirección quedaba al margen del quehacer pedagógico de los docentes, así como del quehacer organizacional y político desempeñado por la dirección.

“La (subdirección) tampoco se metía en nuestro trabajo (de los maestros), de hecho (la subdirección) en ese tiempo era como un cero a la izquierda por como la tenía (la dirección). Tampoco se metía en lo que hacíamos en el salón... estaba en las oficinas con las secretarías”

fdogfrds21

El imaginario respecto al sentido de la educación

En el proyecto fundacional se estableció que la educación tenía como finalidad proporcionar a los alumnos elementos formativos para integrarse productivamente a la sociedad. Las respuestas de los entrevistados sobre el sentido de la educación que ofreció el centro escolar durante la primera etapa, reflejan que, al menos los docentes se apropiaron de esta idea. Probablemente tal apropiación se explica tomando en cuenta dos aspectos: Por una parte, la socialización primaria y la socialización secundaria de los maestros favorecieron la resonancia¹⁷ del encargo institucional.

¹⁶ Las actividades de control escolar se refieren a la realización de estadísticas, horarios, boletas, documentos oficiales, etc. Este trabajo lo realiza el personal administrativo y lo supervisan los subdirectores.

¹⁷ Los procesos de socialización primaria y secundaria favorecen el desarrollo de significados y valores compartidos. La integración de estos significados en racionalidades hace posible que ciertos discursos, con significados y valores similares, tengan sentido para los sujetos y por lo tanto, éstos puedan apropiarse de ellos e interiorizarlos (Berger y Luckman, 1979).

“Yo vengo de una familia pobre pero mi mamá siempre me enseñó que tenía que ir a la escuela, que era la única forma de que pudiera salir adelante....luego fui a la universidad (del estado en el que nació este docente), de ahí somos varios (maestros), de ahí es (otra profesora de la escuela) y otros que estuvieron antes, ahí nos enseñaban lo importante que es la educación, por eso yo creo que cuando llegamos aquí no nos asustaba el trabajo, a mí no me asustaba cómo eran los muchachos (refiriéndose a los alumnos), es más, para mí era un reto poder ayudarlos”

mdog115

Por otra parte, los resultados que los docentes percibían como producto de su trabajo reforzaban la idea planteada desde el proyecto fundacional sobre el sentido de la educación y sobre el trabajo que desempeñan los maestros en ella.

“Yo me encontré el otro día a un alumno de las primeras generaciones... bueno pues me lo encontré en el ISSSTE, resulta que ya trabaja ahí, fue y me saludó y me dijo ¡maestra, lo que se le ofrezca! No sabes qué gusto me dio verlo tan serio, tan correcto ¡porque ya te acuerdas que era tremendo!...esas siempre son satisfacciones para uno, es cuando te das cuenta que valió la pena tanto esfuerzo”.

fsbgr35

Relaciones entre la escuela y otras instancias sociales

La gestión escolar de la primera etapa se desarrolló en un contexto de relaciones micro y macro institucionales que se transformaron a través del tiempo. Por lo que toca a las relaciones macro institucionales, durante el primer periodo destacó la continuidad de las relaciones escuela-sistema educativo estatal, y la difícil relación del personal del plantel con el personal de la escuela anfitriona. En el segundo periodo la dinámica incorporó relaciones con nuevas instancias. Algunas de éstas apoyaron la gestión realizada por la dirección del centro escolar, contribuyendo al logro de objetivos relacionados con la dimensión administrativa y de gestión de recursos. Otras propiciaron, a través de sus demandas, la transformación de las relaciones intra escolares y la participación más amplia de algunos docentes en la dimensión política.

Las relaciones entre el personal de la escuela también se transformaron, dando lugar a la paulatina diferenciación de grupos cuyos intereses no siempre coincidían. De esta

forma, al finalizar la primera etapa, el panorama micro institucional presentaba tres grupos de docentes claramente definidos (un grupo que apoyaba a la dirección, otro en constante confrontación con la misma y un tercero que se apegaba a los mandatos de ésta sin formar parte de su grupo de apoyo). La dirección y la subdirección estaban en constante conflicto.

La combinación de estas relaciones micro y macro institucionales dio lugar a una compleja red de interacciones en donde la lucha de intereses y los conflictos de poder entre grupos propiciaban múltiples confrontaciones. Por otra parte, pese a las diferencias entre los grupos, las difíciles condiciones materiales y sociales en que trabajaba el personal fortalecieron la participación colectiva en algunas dimensiones de la gestión.

“Pues luego los que nos opusimos, porque los hubo, tuvimos muchos problemas, incluso ya ves que (el primer representante sindical) salió de la escuela... (la dirección) lo puso a disponibilidad”

fdogfrds21

“Ese grupo se hizo ya aquí (en el nuevo domicilio), entró gente nueva... fue entonces cuando se unieron y se hizo el grupo contra la dirección...había varios grupitos, que yo recuerde había tres, los que trabajábamos con la dirección, los otros que no estaban de acuerdo, entre los que estaban (el primer representante sindical), y otros que no se metían... ellos no estaban ni con nosotros, ni con el otro grupo... a veces sí había problemas entre los grupos, ya sabes, pero cuando se trataba de trabajar, trabajábamos, unos más y otros menos pero pues siempre es así”

fdogfads21

La Figura 5 sintetiza la información sobre los actores que participaron en la gestión escolar desde el proyecto fundacional hasta la primera etapa. En la parte inferior se encuentran los actores del establecimiento escolar, en la superior, las otras instancias que influyeron en la dinámica de la gestión. De estas últimas, las que aparecen enmarcadas en los recuadros de líneas punteadas jugaron un papel importante al plantear nuevas demandas a la escuela y favorecer formas de relación alternativas al

poder autoritario de la dirección. Las líneas de unión muestran las alianzas¹⁸ entre los grupos.

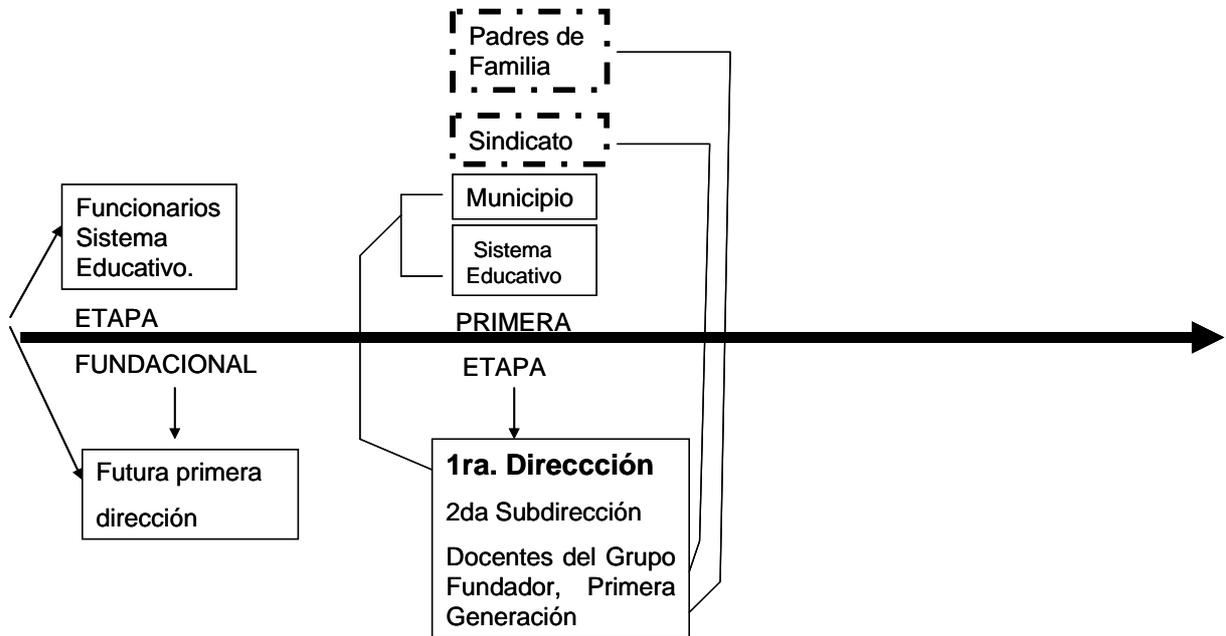


Figura 5. Muestra la representación visual de las relaciones micro y macro institucionales desde la etapa fundacional hasta el final de la primera etapa.

Los vínculos entre los actores y la formación del sentido de pertenencia

A partir de las relaciones descritas en la sección anterior, los docentes y directivos del plantel desarrollaron vínculos importantes que apoyaron, y en algunos casos limitaron, el trabajo realizado por estos actores en las diferentes dimensiones de la gestión escolar. En este sentido, desde el proyecto fundacional destacaron las alianzas entre la primera dirección y algunas autoridades del sistema educativo estatal¹⁹. Estas alianzas favorecieron la gestión de recursos realizada por la dirección, propiciando con ello que tanto ésta como los profesores que la apoyaban percibieran a la escuela como el espacio de la dirección. Los entrevistados pertenecientes a los grupos disidentes

¹⁸ El término alianza se refiere a relaciones estrechas entre dos o más actores unidos para lograr un objetivo.

¹⁹ De acuerdo a los datos que proporcionaron algunos entrevistados, dichas alianzas tuvieron su origen en el trabajo conjunto que realizaron estos actores durante la fundación de la escuela y en las relaciones familiares e institucionales que los unían desde muchos años atrás.

confirmaron dicha apreciación indicando que en aquella época la primera dirección “se sentía la dueña de la escuela, por eso hacía lo que quería” (fdogfrds21).

Las alianzas dirección-autoridades del sistema educativo estatal también favorecieron que los maestros contratados por mediación de la primera dirección y/o de la autoridad extraescolar que la apoyaba, pasaran a ser parte de una gran familia donde estas dos figuras jugaban un rol parental que les permitía tener un mayor control institucional sobre los profesores e intervenir incluso en su vida personal.

“Si te negabas a hacer algo decía, le voy a decir a (la autoridad extraescolar que la apoyaba) que vea nada más cómo trabaja su recomendado... o si hacías alguna cosa y decías que algún compañero te había dicho cómo hacer las cosas o qué hacer, te decía: y qué ¿él es tu director? o ¿y quién es tu director?”

fdogfnds21

“Huy si, (la primera dirección) los ayudó mucho (refiriéndose a algunos profesores), incluso a (un miembro del personal docente) le prestó varias veces dinero para que mandara a su casa”

fdogfads21

En esta relación, la lealtad y el compromiso que mostraban algunos docentes hacia la dirección rebasaban el espacio institucional.

“Eran sus incondicionales (refiriéndose al grupo de apoyo a la dirección), me acuerdo que hasta iban a su casa y hacían cosas que no eran del trabajo escolar, a uno de intendencia lo ponía a que le lavara el carro todos los días... y lo hacían yo digo que porque muchos sí se creían eso de que le debían el trabajo”

fdogfrds21

Así, cobijados por esta gran familia, los docentes se aglutinaron a su vez en grupos con altos niveles de cohesión. Estos grupos trabajaban por alcanzar objetivos comunes propuestos por la dirección o por el grupo de docentes al cual pertenecían.

“Aquí trabajábamos cada quién en lo suyo pero en sí éramos muy unidos...nosotros éramos todos los que siempre estuvimos unidos

desde que estábamos en (la escuela anfitriona), como fueron llegando se nos unieron más... estábamos muy unidos, nos reuníamos seguido en la casa de alguno de nosotros, cotorreábamos, bailábamos, echábamos relajo”

fdogfads21

“Había unión en su grupo (refiriéndose al grupo de apoyo a la dirección) y en el de nosotros pues también”

fdogfrds21

“Que yo me acuerde todos trabajábamos en lo que nos tocaba”

mdog1s15

Un factor que influyó en la consolidación de los vínculos entre los docentes y entre algunos maestros y la dirección, fue el hecho de que gran parte del personal provenía de diferentes estados de la república y se encontraba lejos de su familia, en un contexto sociocultural ajeno. El rechazo del cual eran objeto por parte de la comunidad educativa de la escuela anfitriona también pudo jugar un papel relevante. Todas estas situaciones fortalecieron los lazos de unión entre los maestros, quienes empezaron a ver en el grupo laboral un grupo primario, en donde cubrían necesidades económicas y afectivas relacionadas con la pertenencia a un grupo y con el sentimiento de protección ante amenazas externas²⁰.

Es importante destacar que no obstante lo anterior, en los últimos años de esta etapa los datos de las entrevistas documentan la conformación de las primeras coaliciones²¹. Éstas, involucraron las alianzas de algunos docentes con el sindicato, de algunos docentes con padres de familia y de la subdirección con algunos miembros del personal administrativo; todos ellos contra la dirección.

“Sólo así se pudo hacer algo, los que más más lucharon fueron los padres de familia... también hubo algunos maestros... hubo varios periódicos y hasta salió la escuela en el radio”.

mdogfrds21

²⁰ Sobre todo las derivadas de los padres de familia.

²¹ Una coalición es una alianza entre dos o más miembros del grupo, o entre la escuela y alguna otra instancia social, contra otro miembro o grupo.

En este clima, la salida de algunos integrantes de los grupos, sobre todo de integrantes del grupo cercano a la dirección y su posterior integración al grupo opositor, fue vista por sus compañeros como una traición. Esto provocó quiebres importantes en la dinámica institucional, alterando así el trabajo colectivo que se venía realizando en algunas dimensiones de la gestión escolar.

Éramos muy unidos, luego con lo de (los conflictos con la primera dirección) nos separamos, te digo que muchos a los que (la dirección) ayudó le voltearon la espalda.... se les olvidó que (la dirección) los ayudó, se portaron muy mala onda”

fdogfads21

Conclusiones de la primera etapa

En las siguientes líneas sintetizo los elementos importantes de la gestión realizada por los primeros docentes y directivos, y describo algunos factores que influyeron en el sentido, objetivos y formas que caracterizaron su participación en dichos procesos.

- a) La primera etapa del centro escolar constituyó la inauguración del establecimiento educativo como un espacio de intercambio social, simbólico y psíquico entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Debido a las condiciones materiales de la institución, en dicho espacio el eje central de la gestión escolar fue la gestión de recursos impulsada por la primera dirección y apoyada por los docentes. El objetivo prioritario era conseguir un espacio propio e infraestructura mínima para el trabajo cotidiano. En la dimensión pedagógica predominó el trabajo individual y segmentado de los profesores, así como la falta de supervisión por parte de los directivos. En la dimensión política, se conformaron diversos grupos que luchaban por alcanzar en algunas ocasiones sus propios objetivos, y en otras, objetivos comunes. Los resultados de la gestión mostraron logros importantes en la dimensión administrativa y de gestión de recursos. También mostraron avances en la construcción de las primeras formas de organización.

- b) La gestión escolar anteriormente descrita tuvo su origen en la interacción cotidiana de los actores, enmarcados por las condiciones micro y macro institucionales. A través de estas interacciones se conformaron las primeras experiencias en las que docentes y directivos integraron los resultados de su formación y experiencia, a las condiciones particulares de la escuela y a las necesidades de los alumnos. En este contexto establecieron las primeras rutinas, formas de organización y formas de relación.
- c) Lo anterior conformó las primeras sedimentaciones, que al reproducirse en la práctica cotidiana, dieron lugar a las tipificaciones iniciales del trabajo de docentes y directivos en la gestión escolar. En función de estas tipificaciones, cada grupo participó de diversas maneras en las distintas dimensiones de dicho proceso. Los docentes de manera directa e individual en la gestión pedagógica; la directora de manera directa en la política, administrativa y organizacional; la subdirectora en la administrativa. La habitualización de las tipificaciones sustentó la formación de los primeros roles.
- d) Los roles asignaron a maestros y directivos un papel específico en cada una de las dimensiones de la gestión y los ubicaron en un lugar particular de la jerarquía institucional. A partir de estos roles, también se consolidó la estructura de poder vertical que predominó durante toda la primera etapa, así como la racionalidad que sustentaba la autoridad absoluta de la dirección *“porque soy tu director”*.
- e) Durante el segundo periodo de la primera etapa, los docentes y directivos del grupo fundador transmitieron los roles instituidos a los docentes de la primera generación. Estos docentes se apropiaron parcialmente de ellos y los actualizaron en función de su propia formación y experiencia, de las condiciones materiales del nuevo domicilio y de las nuevas relaciones entre los grupos. Como resultado de este proceso, una segunda lectura de las tipificaciones iniciales favoreció formas de participación diferentes (los docentes, apoyados por el SNTE y por algunos padres de familia, empezaron

a participar activamente en la dimensión política). El grupo opositor a la dirección jugó un papel instituyente en la instauración de la participación política colectiva de los maestros.

- f) Este entramado de relaciones y condiciones favoreció procesos de transversalidad en los cuales la gestión escolar de los docentes y directivos se transformó paulatinamente a partir de: la combinación de condiciones internas y externas, la dinámica de relaciones micro institucionales y macro institucionales y la forma en que, inmersos en ellas, los sujetos fueron construyendo una serie de imaginarios, vínculos y racionalidades que sustentaron su quehacer cotidiano.
- g) El imaginario que se había perfilado desde el proyecto fundacional respecto a los alumnos, se confirmó debido a las características de los adolescentes que ingresaron al plantel. Dicho imaginario, junto con el que se había perfilado en el mismo periodo respecto a los maestros y respecto a la educación, dio lugar a la percepción de los profesores de que la escuela y su trabajo en ella tenían un carácter reivindicador. Así, los docentes y directivos del plantel se apropiaron de la misión institucional que las autoridades del sistema educativo les asignaron desde la fundación de la escuela (proporcionar educación secundaria a los adolescentes que aún no se habían incorporado a este nivel).
- h) La misión institucional y los imaginarios anteriores sentaron las bases de una intersubjetividad²² que, incorporando un conjunto de significados compartidos, sirvió como núcleo integrador de la participación colectiva en algunas tareas. Esta intersubjetividad se manifestó en los argumentos de los maestros para legitimar la existencia del plantel, su quehacer dentro del mismo y el sentido de su trabajo con los alumnos. En los siguientes periodos retomaré con más detalle este planteamiento y el carácter del imaginario como elemento básico

²² El concepto de intersubjetividad se refiere a los universos de significados que, integrados y ordenados bajo ciertas lógicas de razonamiento, constituyen formas de racionalidad compartidas por un grupo (Berger y Luckmann, 1979).

en la construcción de la racionalidad que subyace a las acciones de los actores educativos.

- i) Finalmente, destaca la formación de vínculos entre el personal del plantel y entre éste y la institución. Tales vínculos favorecieron primero la diferenciación del colectivo escolar con respecto a la comunidad de la escuela anfitriona. Luego, favorecieron el sentido de pertenencia que los unía, haciéndolos trabajar colectivamente para obtener recursos y espacios propios. El sentido de pertenencia se fortaleció con el cambio de domicilio a través de la realización conjunta de actividades escolares y extraescolares. Las amenazas externas y el hecho de que los profesores se encontraran lejos de su familia también propiciaron la unión entre los docentes.

7.3 SEGUNDA ETAPA: LA GESTIÓN CENTRADA EN LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

La segunda etapa abarcó de 1992 a 1997 (ver Figura 6). En esta etapa se presentaron transformaciones importantes en las características y el sentido de la gestión escolar.

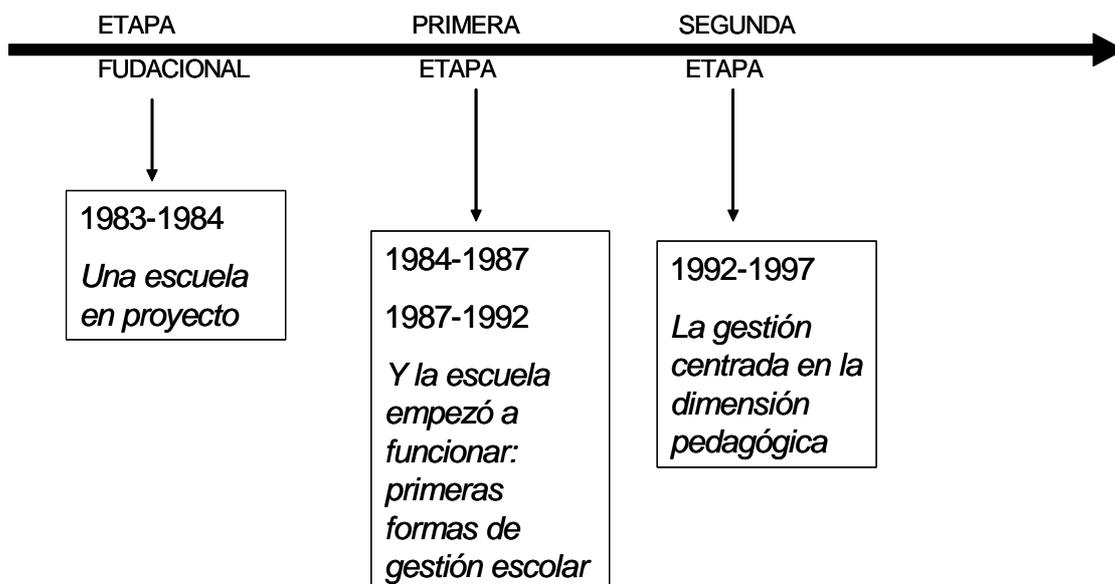


Figura 6. Muestra la representación visual de los periodos que abarcaron desde la etapa fundacional hasta la segunda etapa.

Situación social y macro institucional

Esta etapa coincidió con los dos últimos años del gobierno de Carlos Salinas de Gortari y los primeros años de la gestión de Ernesto Zedillo²³. Ambos gobiernos dieron continuidad a la política de modernización descrita en los periodos anteriores. Bajo esta línea, al finalizar el gobierno de Carlos Salinas, la situación económica y social del país se agravó aún más. Esta situación se reflejó, entre otras cosas, en el empobrecimiento de muchos sectores de la población, el incremento del desempleo y el desarrollo de políticas presupuestales caracterizadas por recortes importantes al sector educativo, al cual se le exigía mayor eficiencia con menores recursos (Schara, 2002).

En este contexto, las instituciones siguieron atendiendo al mandato social de *formar recursos humanos eficientes y acordes a las nuevas necesidades del campo laboral* (SEP, 1989). Para que las instituciones pudieran responder a este mandato, el gobierno consideró necesario que revisaran los planes curriculares adaptándolos a los constantes avances del conocimiento, que establecieran nuevos perfiles de egreso, que mejoraran la formación de su personal docente y directivo y que desarrollaran formas de organización más acordes a la optimización de los recursos que les asignaban (CONALTE, 1991a, 1991b; SEP, 1989; Zorrilla y Villa, 2003).

En educación básica, lo anterior se reflejó en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), la entrada en vigor en 1993 del Programa de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 1998), la puesta en marcha de la Reforma de 1993 (SEP, 1994), la implementación de la Ley General de Educación, y los cambios al artículo tercero constitucional (SEP, 1993). De estas leyes y acuerdos se derivaron cambios curriculares, administrativos y legales que tocaron de cerca el contenido y sentidos de la gestión escolar realizada por los docentes y directivos del plantel en el que llevé a cabo esta investigación.

²³ Presidente de México en el periodo 1994-2000

A nivel administrativo, los procesos de descentralización hicieron que la escuela quedara bajo la responsabilidad financiera del Estado de México²⁴, el cual no siempre contaba con el presupuesto suficiente para atender las necesidades de las escuelas. Esto volvió a colocar al personal directivo y docente ante la necesidad de obtener recursos de otras fuentes.

A nivel legal, los cambios en el artículo tercero propiciaron un incremento en la demanda de educación secundaria. De esta forma, cada vez más alumnos solicitaron ingresar al plantel que por otra parte, no recibió mayores recursos humanos ni financieros para atender tal situación.

Los cambios en la Ley General de Educación y las políticas que incorporaban la participación de actores antes no considerados como parte de la comunidad educativa, plantearon nuevos retos²⁵ lo mismo que la reubicación de profesores derivada de la modificación de los planes de estudio. Esta última, colocó a la segunda dirección ante la necesidad de reorganizar las cargas horarias del personal. Algunos maestros empezaron a impartir asignaturas diferentes a las que tradicionalmente impartían. Otros, se incorporaron a las clases frente a grupo y otros más se quedaron con horas de servicio²⁶.

Aunque el Programa de Carrera Magisterial y los cursos derivados del Programa Nacional de Actualización de Profesores (PRONAP) iniciaron durante este periodo, probablemente debido a su reciente implementación los datos proporcionados por docentes y directivos no permiten identificar el efecto que tuvieron en la gestión escolar.

²⁴ En la gaceta de gobierno de fecha 3 de junio de 1992, se detallan los artículos que reglamentan la creación del organismo público descentralizado denominado Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). A partir de entonces, este organismo se encarga de administrar la educación básica en dicha entidad.

²⁵ Las política educativa de los noventa incluyó como un elemento importante la participación conjunta de maestros, directores, autoridades del sistema educativo, alumnos, padres de familia y representantes de la comunidad, en la evaluación y toma de decisiones relacionadas con el trabajo que se realiza en las escuelas. A sugerencia de algunos investigadores, en el año 2000 se formó el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), que incluye a maestros, investigadores educativos, periodistas, comunicadores y líderes sociales dedicados a realizar una observación crítica del desarrollo educativo y a retroalimentar las políticas gubernamentales en este campo (Zorrilla y Villa, 2003). En la actualidad también existen los Consejos de Participación Ciudadana.

²⁶ Las horas de servicio son horas que los docentes de este plantel cubren con actividades de conservación de infraestructura, atención a grupos cuando falta el docente titular y atención a los alumnos de bajo rendimiento. Estas actividades datan de la segunda etapa y se mantienen hasta la actualidad.

Condiciones institucionales a nivel de establecimiento escolar

En el marco de las condiciones anteriormente descritas, la segunda etapa inició en medio de un ambiente micro institucional lleno de tensiones.

“Bueno luego llegó (la segunda dirección), cuando (la segunda dirección) llegó a la escuela, era un desorden, había choques entre los maestros, choques fuertes con los padres de familia que para entonces ya estaban bien organizados y habían aprendido el caminito con (la primera dirección), problemas con los alumnos...”

fdogfrds21

Aunque la infraestructura del plantel había mejorado, las instalaciones aún eran insuficientes (ver fotografía 2, Anexo dos).

La plantilla de personal estaba completa pero algunos profesores no cubrían el perfil de la asignatura o asignaturas que impartían. La subdirección siguió siendo la misma que en la primera etapa. La dirección quedó a cargo de una persona con formación normalista²⁷ y amplia trayectoria docente y administrativa en secundaria. Algunos entrevistados expresaron que esta persona:

“Era una gente muy ordenada y comprometida con lo pedagógico”.

fdogfrds21

“Había sido subdirector de (otra secundaria) y por eso yo creo que cuando vino aquí quiso hacer muchas cosas”

fsbr35

Otros manifestaron que tenía la preparación necesaria para el puesto y que su trato con los miembros de la comunidad educativa facilitó el manejo de las tensiones dentro del espacio escolar.

²⁷ La persona que ocupó el cargo estudió para ser profesor de primaria y luego se especializó como docente de secundaria.

”Yo creo que como era (la segunda dirección) sí influyó, porque empezamos a trabajar de otra forma”

msaegfads21

Tales características, combinadas con las condiciones del plantel y las necesidades del entorno, favorecieron que asumiera un liderazgo académico que dejaría una huella importante en la memoria institucional²⁸.

Por otra parte, durante el primer año de esta etapa las características de los alumnos fueron similares a las que presentaron durante la etapa anterior. Luego, la segunda dirección implementó un nuevo mecanismo de selección, y más tarde, las disposiciones del artículo tercero y de la Ley General de Educación quitaron al personal del plantel la posibilidad de seleccionar a su alumnado. A partir de entonces, fue un organismo estatal quien asumió dicha tarea, este organismo sólo tomaba en cuenta la edad, el género y el domicilio de los solicitantes.

“Pues empezamos con los alumnos que dejó (la primera dirección), es más hasta los de primero porque estaba empezando el año cuando llegó (la segunda dirección), ya después todos querían entrar aquí”

msaegfads21

“Ya con (la segunda dirección) ahora sí pudimos seleccionar porque ya teníamos más demanda, pero eso tardó fácil un año o a lo mejor dos, porque fue hasta el otro año que empezó a funcionar bien bien el examen de admisión, antes lo hacíamos pero no contaba y con (la segunda dirección) pues ya empezó a contar, aunque nos duró poco porque luego vino el SAID²⁹ y nos mandaban de todo.

fdogfrds21

²⁸ Las personas entrevistadas coincidieron en que el trabajo realizado por la segunda dirección fue muy importante para la transformación de la escuela. En reconocimiento a su labor, una de las aulas más destacadas del plantel lleva el nombre de la persona que desempeñó este cargo.

²⁹ Organismo dedicado a la asignación de los estudiantes en las secundarias del Sistema Educativo Estatal.

¿Quiénes participaron en las nuevas formas de gestión escolar?

En esta etapa la gestión escolar incorporó la participación de la segunda dirección, los maestros y la subdirección. Por iniciativa de la segunda dirección, se incorporó también la participación del personal de apoyo educativo, los padres de familia y los alumnos.

Contenido de la participación

Los datos de los entrevistados y el análisis de documentos evidenciaron cambios importantes en el contenido de la gestión realizada por los docentes y directivos.

Por ejemplo, la segunda dirección participó activamente en las distintas dimensiones de la gestión escolar. En este sentido, buscaba apoyos intra y extra institucionales para mejorar la infraestructura del plantel.

“Trabajó muchísimo en eso, de hecho yo digo que fue cuando creció más la escuela, hicieron la otra parte del edificio, el municipio nos equipó el laboratorio y los talleres”

msaegfads21

Esta dirección promovía la participación de los diferentes grupos de la comunidad educativa en acciones que tenían como objetivo mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

“En ese tiempo vinieron varios grupos...a dar talleres, conferencias y empezó a venir (un profesor externo), el dio un taller de habilidades de aprendizaje, vino también (otra profesora), dio el taller para padres y así, algunas personas hasta creían que éramos escuela particular... en (servicios de asistencia educativa) veíamos todo eso, las inscripciones, organizábamos los horarios, nos poníamos de acuerdo con la gente que iba a dar el taller”

fsaegfs21

La segunda dirección también realizó un arduo trabajo de negociación.

“Hablaban con el personal, siempre trataba de convencer a la gente, incluso a los que no estaban de acuerdo con la dirección, luego cuando (la segunda dirección) perdió esa función fue cuando

empezaron los problemas... Con los alumnos también hablaba mucho, fue (una dirección) que los alumnos querían... Con los padres de familia, yo digo que ahí sí le falló, les dio manga ancha y luego ya no los pudo parar”

fdogfrds21

Dirección y subdirección coordinaban y supervisaban el trabajo de los docentes dentro de las aulas. La dirección estimulaba la toma de decisiones colectivas para generar propuestas de intervención ante los problemas que enfrentaba la escuela.

Por otra parte, la subdirección coordinaba el trabajo de control escolar y junto con el personal de apoyo educativo, se incorporó a las actividades de control de la disciplina. En la dimensión organizacional, supervisaba que el personal cumpliera con los horarios y la normatividad establecidos.

Los profesores siguieron participando en el trabajo pedagógico, esta vez dentro y fuera de las aulas *“empezamos a trabajar diferente, ya con más experiencia”* (fdogfrds21). También apoyaron a la dirección en la gestión de recursos y con la subdirección realizaron múltiples actividades para complementar la formación del alumnado.

“Salíamos con los alumnos a diferentes lugares, aquí (señalando una fotografía recuperada del archivo escolar) no me acuerdo a dónde habíamos ido, a lo mejor a las pirámides, pero no, ha de haber sido a otro lado porque hay muchos árboles, bueno es que fuimos a muchos lugares”

msaegfs21

Objetivos, formas y niveles de participación

La segunda dirección participó en cuatro dimensiones de la gestión escolar: pedagógica, organizativa, política y de gestión de recursos. En menor medida, colaboró en la dimensión administrativa, ya que ésta quedó a cargo de la subdirección, quien además empezó a participar en las dimensiones pedagógica y organizativa.

Los docentes participaron en la dimensión pedagógica y en la de gestión de recursos. Algunos profesores se incorporaron a la dimensión organizacional apoyando a la

dirección con la coordinación de actividades derivadas de los acuerdos de los grupos de asesores o consejo técnico.

En esta etapa, la dimensión pedagógica constituyó el eje de la gestión escolar tanto para los docentes como para los directivos.

“Luego con (la segunda dirección) yo sí digo que sí hubo gestión pedagógica y creo que la mayoría compartimos con (la dirección) la preocupación por mejorar el nivel académico de la escuela, la formación de los muchachos”

fdogfrds21

En todas las dimensiones se documentaron dos formas de participación: individual y colectiva. Dirección y subdirección participaban en la gestión de forma directa. Los docentes lo hacían de manera directa o indirecta (a través de representantes).

La participación colectiva, que predominó sobre la participación individual, abarcó la toma de decisiones y la implementación de las acciones. El Consejo Técnico Escolar y los Grupos de Asesores fueron dos espacios importantes para esta forma de participación. En ellos, docentes y directivos analizaban los resultados de las acciones emprendidas, detectaban problemas académicos o conductuales y planteaban alternativas de solución.

“Con (la segunda dirección) empezaron a trabajar el Consejo Técnico y los grupos de asesores”...en los dos trabajábamos tanto cosas académicas tanto de conducta, (la segunda dirección) siempre hizo esta relación entre lo académico y la conducta”.

fdogfrds21

De acuerdo al análisis de documentos³⁰ y al reporte de los entrevistados, en la mayoría de los casos los niveles de participación eran de información y consulta. Sólo esporádicamente había co-decisión.

³⁰ Actas de Consejo Técnico

“Cuando había juntas de consejo o de asesores los maestros discutíamos cosas del aprovechamiento, también de conducta de algunos alumnos, cada quién opinaba y luego ya se decidía qué se iba a hacer...Bueno, al final (la segunda dirección) era quién decidía, tomaba en cuenta lo que opinábamos pero (la dirección) decidía”

fdog15

“Más más era en conducta, cuando discutíamos de los alumnos con problemas de conducta ahí sí todos opinábamos y siento que ahí sí decidíamos entre todos...yo siento que en parte (la segunda dirección) sí apoyaba la participación (de los maestros), porque daba tiempo para las reuniones, nos consultaba, pero yo creo que no daba autoridad absoluta a estos grupos (de Consejo Técnico o asesores) porque al final (la dirección) siempre decidía lo que se iba a hacer”

fdogfrds21

La Figura 7 resume lo anterior y presenta una comparación entre la participación de los docentes y directores en la gestión escolar que caracterizó a la segunda etapa, y su participación durante las etapas precedentes.

Impacto de la participación

Los docentes y directivos obtuvieron lo siguiente como resultado de sus prácticas de gestión:

- a) Mejoras sustanciales en la infraestructura.
- b) Desarrollo de prácticas de gestión pedagógico-participativas a nivel escuela con liderazgo académico por parte de la dirección del plantel.
- c) Cambios sustanciales en los resultados pedagógicos y en la imagen del centro escolar.

En relación con el primer aspecto, al finalizar la segunda etapa la escuela contaba con las instalaciones necesarias para el desarrollo de las actividades académicas, incluso

tenía algunas instalaciones complementarias (ver fotografías 3 a 6, Anexo 2). Los entrevistados expresaron:

“Aunque para (la segunda dirección) lo primero era lo pedagógico, yo considero que también hizo una buena gestión en lo administrativo, mejoró mucho la escuela, ve (señala una fotografía del archivo escolar), aquí ya tenemos más salones, se hizo la otra ala de este edificio, los talleres, los laboratorios, las oficinas de la dirección y la subdirección, las canchas”.

fdogfrds21

En lo académico, la revisión de documentos institucionales³¹ mostró que durante la segunda etapa aumentó el promedio general a nivel escuela (de 6.9 a 7.6), disminuyeron los índices de reprobación, los niveles de deserción y el tiempo de recuperación de los alumnos reprobados³². De acuerdo a los datos de los entrevistados, durante la segunda etapa la dimensión pedagógica de la gestión tenía como lineamiento integrar esfuerzos para apoyar a los alumnos reprobados. Las acciones derivadas de este lineamiento mejoraron la eficiencia terminal.

“A (la segunda dirección) no le gustaba dar de baja a los muchachos, si tenían problemas de conducta o de aprovechamiento...siempre discutíamos en consejo lo que se podía hacer y se trataba de ayudarlos”

fsbgfr35

El eje organizacional de estos esfuerzos lo constituyó un proyecto de trabajo colectivo en el cual *“alcanzar los objetivos de aprendizaje era lo más importante (fdogfrd21)*. Inicialmente, este proyecto fue impulsado por la segunda dirección y luego se complementó con las aportaciones de algunos docentes. De acuerdo a los datos proporcionados por los entrevistados y a los datos derivados del análisis de las actas de consejo técnico, el proyecto se fundamentó en la discusión colectiva sobre las necesidades de la escuela, el planteamiento de alternativas y la revisión de resultados.

³¹ Estadísticas de aprovechamiento y formatos institucionales que integran la información sobre demanda del centro escolar, cobertura, eficiencia terminal y niveles de recuperación de los alumnos.

³² La mayoría de estos alumnos regularizaban su situación académica en el lapso del siguiente ciclo escolar

Durante la construcción e implementación del proyecto surgieron algunos principios que tuvieron importantes implicaciones pedagógicas y organizacionales. Entre tales principios destacaron:

1. La escuela se establecía como un espacio para la formación integral de los alumnos, esta formación incluía aspectos académicos y formativos (valores, hábitos y comportamientos).
2. La formación del alumnado se constituía como el eje de la organización y la toma de decisiones en el centro escolar.
3. Para mejorar la formación de los alumnos se convocaba a la participación colectiva del personal.
4. El trabajo colectivo se sustentaba en la revaloración del papel que tenía cada uno de los actores para lograr metas comunes.
5. Se establecía como meta común: ser la mejor escuela de la zona.

Los principios del proyecto se transmitieron de varias formas:

- a) Mediante pláticas informales entre los miembros de la comunidad educativa.
- b) A través de prácticas cotidianas que implicaban la participación directa de los actores en actividades pedagógicas.
- c) A través del trabajo de la dirección con los representantes del personal docente en el Consejo Técnico y en los grupos de asesores. En estos espacios, la dirección planteaba al personal las ideas generales del proyecto y los incorporaba a la tarea de complementarlo y adaptarlo a las necesidades de su asignatura o grupos de trabajo.

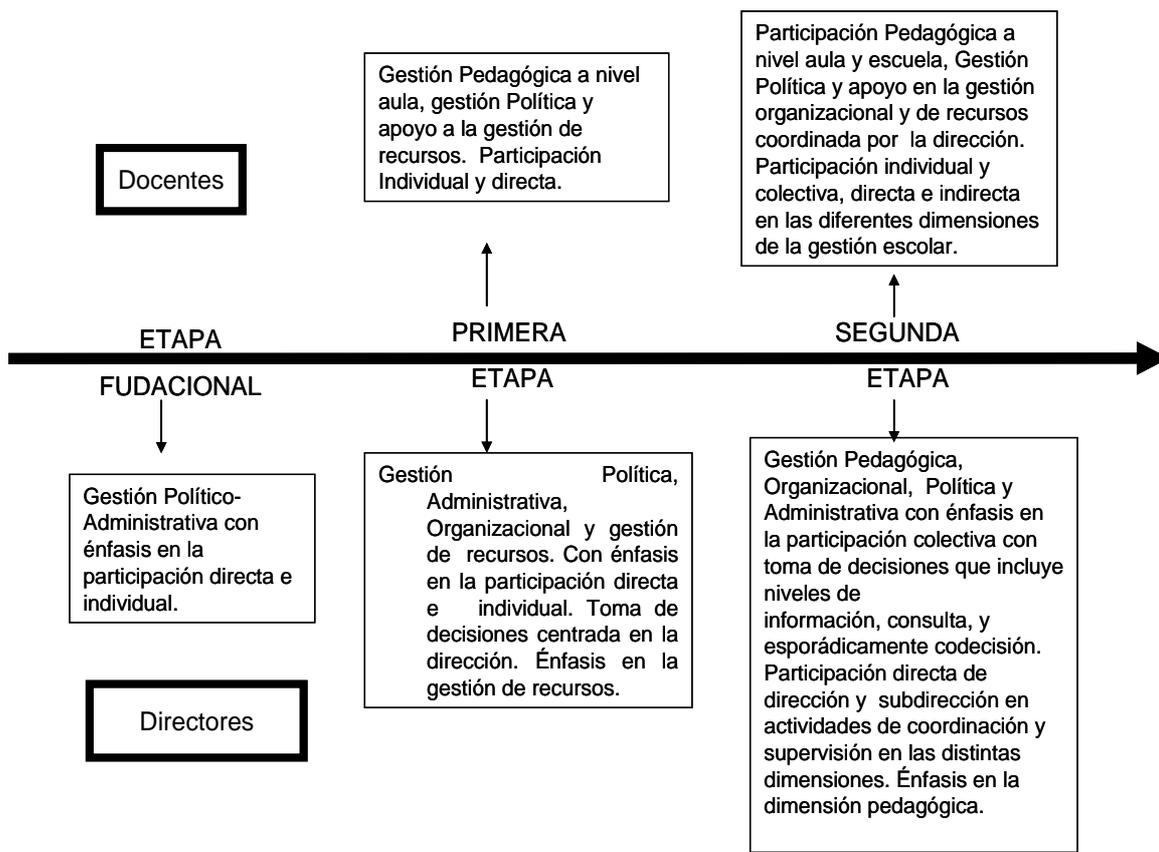


Figura 7. Muestra los objetivos, formas y niveles que caracterizaron la gestión escolar desde el proyecto fundacional hasta la segunda etapa. En la parte superior se ubica la gestión realizada por los docentes y en la inferior la de los directores.

El discurso y los resultados obtenidos en la práctica cotidiana legitimaron la validez del proyecto.

“Ahí fue cuando empezó a sobresalir la escuela (refiriéndose al segundo periodo), porque nuestros alumnos participaban en concursos, ganamos la olimpiada de matemáticas, también tuvimos buenos lugares en ortografía, un alumno ganó en oratoria y otro en un concurso de composición literaria.”

fsbgfr35

“Todos querían que sus hijos estuvieran aquí, teníamos mucha demanda”

msaegfads21

Los logros también contribuyeron a la consolidación de prácticas de gestión escolar pedagógico-participativas.

“Mira, desde que yo entré a esta escuela³³ ví que era diferente, yo trabajo en otras escuelas, pero desde que entré ví que aquí los maestros sí tienen un compromiso con la formación de los muchachos, déjame decirte que esta escuela es muy diferente a otras escuelas, por eso yo dije el otro día que sin necesidad de que entremos a lo de las escuelas de calidad, ésta ya es una escuela de calidad desde hace mucho tiempo”

fdog210

“Pues en ese tiempo predominó lo pedagógico, lo que importaba era el trabajo pedagógico, que se cubrieran los objetivos de aprendizaje... ¿Esto lo compartían los diferentes grupos? Yo siento que en general sí.”

fdogfrds21

Aunque los entrevistados coincidieron al señalar que lo anterior fue resultado de la participación de los diversos actores de la comunidad educativa, reconocieron que la segunda dirección jugó un papel central al asumir el liderazgo académico. El impulso que dio a la formación de los alumnos, la motivación que proporcionaba a los docentes para que concluyeran su preparación profesional o la complementaran y la generación de un clima laboral en donde la formación del alumnado era lo más importante, dio lugar a nuevas formas de trabajo dentro y fuera del aula.

“Con (la segunda dirección), mejoró mucho la escuela..... yo digo que éste fue el periodo de crecimiento académico..... empezamos a destacar, (la dirección) se ocupó mucho de que trabajáramos pedagógicamente y esto nos ayudó...sí hubo cambios, porque ya para entonces la mayoría teníamos la especialidad y los que entraron también, pero yo digo que más que nada hubo cambio de actitud y teníamos un objetivo que era el trabajo escolar...ese estaba directamente relacionado con el trabajo pedagógico que se necesita para llegar a los objetivos del aprendizaje.”

fdogfrds21

³³ La persona que hizo esta afirmación pertenece al personal docente, tiene una larga experiencia en escuelas públicas de diferentes niveles y se incorporó al plantel recién concluido el segundo periodo.

Una lectura más amplia de los datos

La misión institucional

Durante la segunda etapa hubo un replanteamiento de la lectura que los docentes y directivos hicieron respecto a la misión institucional. Diversas situaciones influyeron para que esto ocurriera, entre ellas: la existencia de nuevos mecanismos de selección del alumnado³⁴, las características formativas y la trayectoria de la segunda dirección, la cual, junto con las transformaciones en la formación y experiencia del personal docente, favorecieron la generación de nuevas formas de ver y de hacer el trabajo de cada uno de los actores; los cambios en las condiciones y relaciones micro institucionales (mejor infraestructura y mayor posibilidad de trabajo académico colegiado) y la emergencia de nuevas demandas plantadas por los padres de familia y por el sistema educativo, quienes exigían que el personal de las secundarias se esmerara en la formación de los alumnos.

En este contexto, aunque según los entrevistados la escuela siguió teniendo un carácter integrador *“era muy difícil que se diera de baja a algún alumno”* (fsbgfr35); su misión dejó de ser sólo la de ofrecer un espacio a los adolescentes que no aceptaban en otras escuelas, para convertirse en la de proporcionar a todos los alumnos, a través del trabajo y el compromiso colectivo, una educación integral que estimulara su desarrollo académico y personal.

“Lo que le importaba (a la segunda dirección) era la formación de los muchachos”

fsbgfr35

Teniendo como base esta nueva misión, la segunda dirección motivó al personal para que diseñaran un proyecto de trabajo que les permitiría *“ser la mejor escuela de la zona (fdogfrds21)”*. Tal proyecto dio lugar a nuevas formas y sentidos en la gestión realizada

³⁴ A partir de esta época los alumnos son asignados a los planteles por un organismo del sistema educativo estatal. Así, a la secundaria que nos ocupa ya no llegaban únicamente alumnos rechazados en otras secundarias.

por los docentes y los directivos en las dimensiones pedagógica y organizacional. La tarea común en ambas fue la formación integral de los alumnos ³⁵.

“Todos trabajábamos para alcanzar los objetivos de trabajo igual que (la segunda dirección)... hicimos un equipo de trabajo”

fdogfrds21

“Dejamos de ser la peor escuela de la zona...me acuerdo cuando ganamos los primeros concursos de escoltas o cuando ganamos el concurso de ortografía, ahí estaba (la dirección) en el patio, con varios maestros, comentando a todo el que pasaba por ahí cómo habían salido los alumnos y nos invitaba a que fuéramos a festejar, decía que era un triunfo de todos”

fdogfnds21

El imaginario respecto a los alumnos

El cambio de la misión institucional y la transformación paulatina del alumnado cambió el imaginario respecto a los alumnos. Éstos, empezaron a ser vistos por los docentes y directivos como alumnos que necesitaban la educación que recibían para promover su desarrollo integral. Maestros y directivos realizaban múltiples actividades para lograrlo.

“Bueno, me acuerdo un día que salimos al museo y un alumno iba feliz, decía que nunca salía, yo no lo podía creer pero decía que como sus papás trabajaban pues no salían ¡que no conocía el centro!, yo iba admirado pero lo veía y lo veía, en su cara, bueno, iba asombrado viendo todo..... Era un alumno de segundo año.”

msaegfads21

El imaginario respecto a los maestros, la dirección y la subdirección

En la segunda etapa, el imaginario respecto a los maestros retomó parcialmente el que se había perfilado desde el proyecto fundacional y lo complementó. Así, los docentes fueron vistos como profesionales creativos, promotores de cambios, comprometidos con la educación de los alumnos y con el logro de los objetivos institucionales.

³⁵ Las actas de consejo técnico, de reuniones de asesores y los testimonios de los entrevistados, documentaron lo anterior.

Este nuevo imaginario rompió con la imagen del maestro rutinario y pasivo, planteándolo como un sujeto activo, propositivo y generador de cambios. Bajo esta perspectiva, los directivos los consideraban no sólo para implementar acciones, sino también para evaluar necesidades y buscar soluciones. A su vez, los maestros empezaron a verse como personas capaces de transformar su entorno. Esto favoreció su compromiso y participación en tareas que implicaban sacrificios de tiempo e inversión de grandes cantidades de energía para realizar un trabajo cada día más demandante. Su participación en la gestión escolar tuvo entonces un sentido diferente, ya que asumieron un papel importante para el logro de la tarea principal que incluía múltiples acciones, incluso algunas relacionadas con las necesidades afectivas de los alumnos.

“Muchos de nuestros chicos no tienen atención en su casa, no tienen quién los escuche y aquí vienen y te cuentan sus cosas, además de lo que puedan aprender en tu materia”

mdog115

Los cambios en el imaginario sobre los docentes y las nuevas relaciones institucionales, también modificaron el imaginario respecto al director. Éste, dejó de ser únicamente un supervisor y organizador del trabajo, para convertirse en partícipe del mismo. Su autoridad se sustentó en su capacidad académica, en su práctica cotidiana, y en su nombramiento institucional. El director fue visto como una persona preparada cuya función era promover las condiciones necesarias, organizar al personal y promover su participación para que de manera conjunta (docentes y directivos), trabajaran para alcanzar las metas colectivas. Lo anterior marcó el imaginario que a partir de entonces tienen los docentes de este plantel respecto de los directores.

“Todos trabajábamos para alcanzar los objetivos de trabajo igual que (la segunda dirección), hicimos un equipo de trabajo, (la segunda dirección) fue una figura muy fuerte... llegó y dijo vamos a hacer esto y ésta es mi forma de trabajar y se impuso desde un principio”.

fdogfrds21

El imaginario sobre la subdirección también se transformó, esto ocurrió a partir de las nuevas prácticas de la subdirección en turno y de las nuevas relaciones dirección-subdirección. Así, la subdirección fue vista como una persona capaz que asumía un

papel activo en el trabajo académico, organizacional, pedagógico y político de la escuela³⁶.

“Bueno (la segunda dirección) sí le dio su lugar (a la subdirección) se encargaba de lo administrativo, pero también veía cosas de conducta... luego andaba checando lo que pasaba en los salones; si había problemas iba a ver que pasaba y así...Era muy buena maestra y sabía lo que era dar clase, tenía claro cómo debía ser un maestro y cuando veía que alguien no sabía lo que debía saber pues se los decía.”

fdogfrds21

La transformación de los imaginarios respecto a los docentes y directivos, propició un cambio en los roles de estos actores, lo cual se reflejó en su participación instituyente durante esta etapa. De acuerdo a Schvarsetein (1995) y Fernández (2002), dicha participación a menudo está ligada a la construcción e implementación de proyectos innovadores en organizaciones educativas.

El imaginario respecto al sentido de la educación

En congruencia con los cambios en la misión institucional y en el imaginario respecto a los alumnos, el imaginario respecto al sentido de la educación también se modificó. De esta forma, la educación fue vista por los docentes y directivos del plantel como un proceso cuya finalidad era promover el desarrollo integral de los alumnos.

Es importante destacar que en esta etapa, empezó a perfilarse un imaginario específico sobre el sentido de la educación secundaria. En este imaginario, se reflejó una vez más la formación normalista y la experiencia de los directivos y de algunos docentes.

“Para (la segunda dirección) la secundaria era formativa, por eso (la dirección) insistía mucho en los valores, daba importancia tanto a los conocimientos como tanto a los valores”

fdogfrds21

³⁶ Sobre todo, de acuerdo a los datos, se reconoce el importante papel que juega la subdirección como mediador entre docentes, dirección y padres de familia.

Los imaginarios sobre la educación en general y la educación secundaria en particular, se plasmaron en el trabajo académico formativo realizado por el personal del plantel, así como en las metas que caracterizaron toda la segunda etapa.

Relaciones entre la escuela y otras instancias sociales

La gestión escolar de esta etapa se desarrolló a partir de las siguientes relaciones micro y macro institucionales (ver resumen de estas relaciones en la Figura 8).

A nivel macro institucional, destacó la redefinición de las relaciones escuela-supervisión de zona, la cual se caracterizó a partir de entonces por el constante intercambio de información, el apoyo mutuo y el respeto del personal del plantel a los lineamientos y demandas institucionales. La inspección dejó de intervenir en los desacuerdos entre docentes y directivos. En esta etapa, también inició la participación de los asesores técnico-pedagógicos (ATP)³⁷, los cuales retroalimentaron el trabajo de los docentes y difundieron los avances pedagógico- organizacionales del plantel.

“En ese tiempo los del técnico no salían de aquí, aquí hacían sus reuniones (académicas) y todo, siempre estaban aquí, les gustaba cómo trabajaba la escuela”

fsbgfr35

Los problemas con los padres de familia y con algunos representantes sindicales continuaron.

“Ese fue el principal error de (la dirección), no los supo manejar (a los padres de familia), les dio demasiada libertad”

fdos9

“Yo digo que trabajaron mucho con (la dirección) y también ayudaron a que la escuela mejorara porque organizaban cosas para tener recursos, pero pues luego se le salieron de control...se sentían con derecho a decidir en todo...querían disponer de las instalaciones, los maestros, los recursos, todo... eran algunos... y esto no tenía nada que ver con lo pedagógico, más que nada era

³⁷ Los ATP son profesores externos al centro escolar, su función es proporcionar asesoría pedagógica a los docentes. Hay un asesor por asignatura. Los ATP visitan esporádicamente las escuelas. A decir de los docentes, algunos cubren la función de asesoría y otros únicamente realizan un trabajo de supervisión que no retroalimenta la función docente.

una forma de controlar la situación...esos padres lograron desestabilizar la escuela”.

fdogfrds21

“Cuando entró (la segunda dirección)...con (un delegado sindical) fue de oposición y no...luego con (la siguiente delegación sindical) fue muy problemático...ahí surgió el conflicto... yo digo que también influyó lo de los padres de familia y se juntó con lo del sindicato. Cuando sale (la delegación sindical) se queda (otra delegación)... pero esto no mejoró las cosas”

fdogfrds21

A nivel micro institucional se formaron tres grupos de profesores: uno de apoyo a la dirección que se dividía en un subgrupo de apoyo pedagógico y otro de apoyo político. Otro grupo contrario a la dirección y un tercer grupo que simpatizaba con la dirección, aunque no participaba en el diseño de proyectos ni en la toma de decisiones. No había conflictos entre dirección y subdirección, aunque sí existían entre los directivos y algunos docentes, así como entre algunos profesores.

“No, no mejoró (refiriéndose a las relaciones entre los docentes) porque si antes había grupitos, con (la segunda dirección) hubo hasta más, ya no eran los de la dirección y los que no estábamos con la dirección, ya eran los de la dirección y los que estaban contra la dirección, de esos, los que trabajaban y los que no trabajaban, yo digo que hubo más división entre el personal”

fdogfrds21

“Daban las cuatro o cinco de la tarde y aquí estaba (la dirección), pero no todos podíamos hacer lo mismo, también con (la subdirección) yo tuve muchos problemas...cuando se fue (la dirección) muchos descansamos”

mdog117

Pese a lo anterior, docentes y directivos trabajaron juntos para alcanzar objetivos comunes.

“Teníamos nuestro representante de academia y ya él decía en el consejo lo que nos interesaba o lo que le decíamos, luego ya venía y decía lo que había que hacer y ya entre nosotros veíamos como nos organizábamos y siempre sacamos el trabajo, hasta ahora así lo hacemos.”

fdotg115

“Pues más que nada todos trabajábamos...aquí a pesar de los pleitos entre nosotros siempre hemos sido gente de trabajo, con pleitos o como sea pero somos gente de trabajo, gente comprometida”.

fdogfndr18

Vínculos entre los actores y sentido de pertenencia

De acuerdo a los datos de los entrevistados, en esta etapa se fortaleció el vínculo de los docentes con la tarea principal de la institución. Probablemente, el hecho de que la tarea principal se convirtiera en el núcleo integrador de la participación de estos actores en la gestión escolar, se debió a dos situaciones:

- a) Al proceso colectivo a través del cual se reorientó la misión institucional del plantel, lo cual propició que la nueva misión no fuera percibida como un mandato externo sino como el resultado de una decisión conjunta para afrontar las nuevas expectativas.
- b) Al liderazgo académico del director y a los vínculos que se formaron entre éste, la subdirección y muchos docentes. Para los entrevistados, las características de la segunda dirección le permitieron impulsar el trabajo colectivo y propiciar la identificación de algunos profesores con una figura a la cual percibían como un líder capaz de dirigir y coordinar el trabajo grupal.

“Qué diferencia, (la segunda dirección) sí era un buenazo... sí era maestro”

fsbgfr35

“(La segunda dirección) tuvo cosas buenas y malas pero a pesar de todo yo digo que es (la dirección) que más ha hecho por la escuela”

fdogfrds21

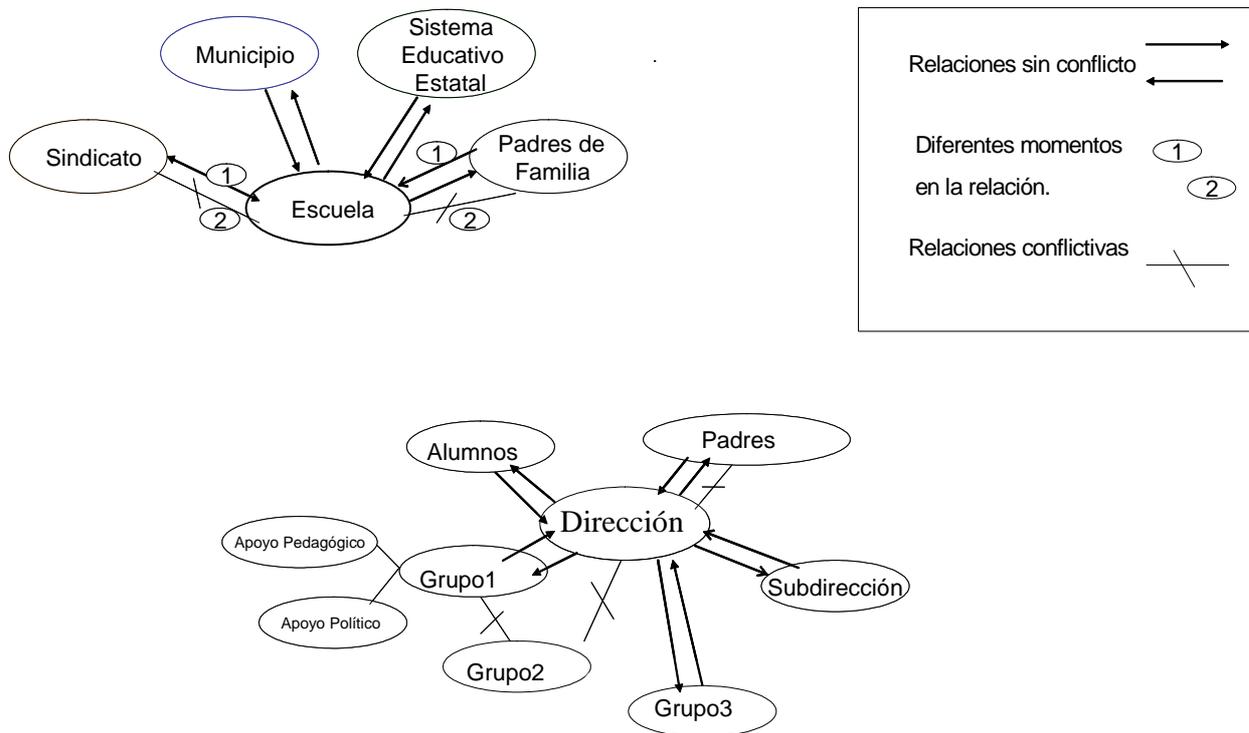


Figura 8. Resume las relaciones que enmarcaron la gestión escolar durante la segunda etapa. La parte superior muestra las relaciones macro institucionales; la inferior, las relaciones micro institucionales.

Otro aspecto interesante de la segunda etapa fue la reafirmación del vínculo de los profesores y directivos con el establecimiento escolar y el desarrollo del sentido de pertenencia al grupo institucional. Al respecto es necesario destacar que, no obstante las condiciones adversas que privaron en la primera etapa o los problemas entre los grupos durante la segunda, la mayor parte del personal permaneció en el plantel. Los entrevistados indicaron *“Le fuimos tomando cariño a la escuela y nos quedamos”* (fdogfr18).

“No sólo seguimos aquí, también trabajamos muy duro para que las cosas cambiaran”

fdogfads21

El establecimiento escolar dejó de ser únicamente un espacio laboral para convertirse en un objeto institución en el que se depositaban afectos, expectativas y compromisos.

Tal percepción cambió la relación de los actores con la escuela. La transformación de la imagen del plantel y el hecho de que los docentes pensaran que ellos eran parte importante de dicha transformación, también contribuyó al fortalecimiento del sentido de pertenencia.

“Todos lo decían y lo siguen diciendo, que el personal (de esta secundaria) es gente de trabajo, no es gente conflictiva ni gente que le guste andar en la grilla”

msaegfads21

“Más allá de los grupos, todos éramos gente comprometida con la formación de los alumnos”

fdogfads21

Conclusiones de la segunda etapa

- a) En la segunda etapa, la gestión escolar enfatizó la dimensión pedagógica. Esta dimensión sirvió de eje a las acciones realizadas por los docentes y directivos en las dimensiones organizacional, política y administrativa.
- b) Así, enmarcados por una serie de condiciones micro y macro institucionales, los profesores, la dirección y la subdirección, participaron activamente en la construcción de las nuevas prácticas de gestión. En ellas, estos actores diversificaron el contenido, objetivos y formas de su participación dentro de las aulas y la escuela.
- c) Dirección y subdirección participaron de manera directa en las dimensiones pedagógica, política, organizacional y administrativa. Los docentes participaron de forma indirecta y directa, prioritariamente, en la dimensión pedagógica en el aula y en la escuela. También participaron más activamente en la dimensión política y algunos se incorporaron a la dimensión organizacional.
- d) En todas las dimensiones de la gestión, la dirección implicó a los distintos miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones, en la implementación de acciones y en la evaluación de resultados. A nivel escuela,

los niveles de participación colectiva fueron de información y consulta. Esporádicamente había codecisión, ésta se documentó sobre todo en las dimensiones pedagógica y política. En esta etapa, surgieron el consejo técnico y los grupos de asesores.

- e) La transformación de los imaginarios respecto a la dirección, la subdirección, los docentes, los alumnos y el sentido de la educación que ofrecía el centro escolar, fueron a la vez producto y productoras de las nuevas prácticas de gestión.
- f) La transformación de los imaginarios se reflejó en la modificación de los roles de los actores, exteriorizándose en nuevas formas de hacer y relacionarse en las actividades de la gestión escolar. Al mismo tiempo, los roles emergentes dieron lugar a nuevas formas de percibir el quehacer de cada uno de los actores, lo cual generaba diferentes expectativas y demandas. Específicamente, el imaginario respecto a los docentes los hizo percibirse como personas capaces de promover cambios en su entorno, situación que favoreció que algunos profesores asumieran un carácter instituyente, convirtiéndose así en sujetos de la organización y no en objetos de la misma.
- g) Aunado a lo anterior, docentes y directivos formaron universos de significado que al ser compartidos, se expresaron en la construcción colectiva de una nueva racionalidad (racionalidad pedagógica) que aglutinó la participación de profesores y directivos en las prácticas de gestión cotidianas.
- h) Los resultados de la gestión también jugaron un rol importante para retroalimentar las nuevas prácticas, lo mismo que las transformaciones en la formación y trayectorias del personal y la conformación de vínculos fuertes por parte de los docentes y directivos con el establecimiento escolar y con la tarea principal de éste.
- i) Al finalizar el periodo, las relaciones con los padres de familia, sumadas a los conflictos con algunas delegaciones sindicales y los derivados de la dinámica

micro institucional, volvieron a jugar un papel importante en el nuevo cambio de dirección.

7.4 TERCERA ETAPA: LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD

A partir de 1997 la gestión escolar se transformó nuevamente. Esta transformación ocurrió de forma paulatina dando lugar a prácticas de gestión caracterizadas por una negociación constante entre las necesidades pedagógicas de los alumnos, las demandas de los padres de familia y los requerimientos del sistema educativo (ver Figura 9).

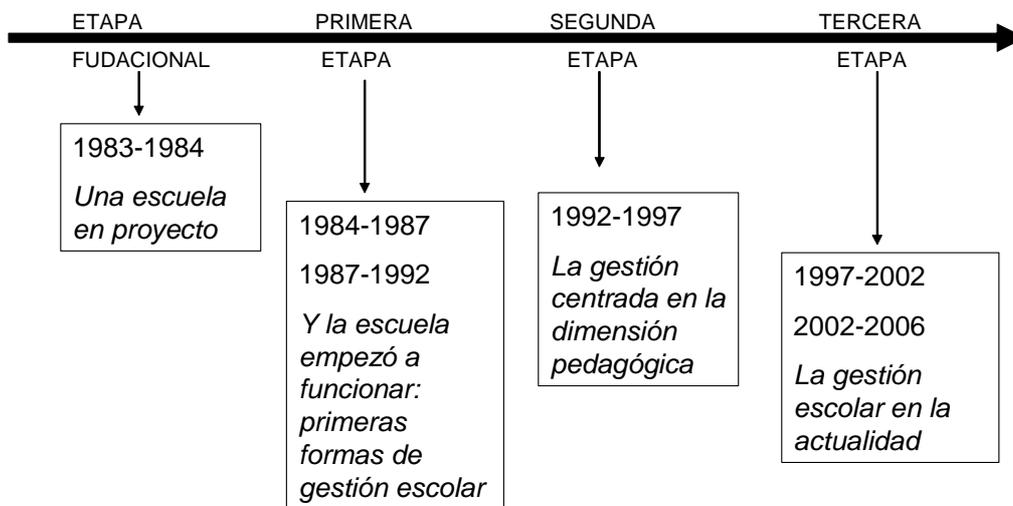


Figura 9. Muestra la representación visual de los periodos que enmarcaron las diferentes formas de gestión escolar a lo largo de la historia del plantel.

Situación social y macro institucional

Las nuevas prácticas estuvieron enmarcadas por un contexto que en términos generales, se caracterizó una vez más por el agravamiento de la crisis económica, política y social del país.

En este contexto aumentaron el cuestionamiento a la eficiencia de las escuelas públicas y los recortes al presupuesto destinado a la educación³⁸. La política de topes salariales siguió afectando el ya deficiente salario del magisterio, mientras las condiciones de trabajo de los maestros y los directivos se tornaron más adversas al verse en la necesidad de atender una gran cantidad de demandas del sistema educativo, los alumnos y los padres de familia (Avilés, 2006b). En el discurso gubernamental la educación se convirtió en un servicio; los padres de familia en clientes exigentes que vigilan, eligen y deciden en qué escuela quieren tener a sus hijos, y las escuelas públicas en establecimientos que se abren o cierran a discreción en términos de las leyes de la oferta y la demanda³⁹.

Como resultado de las nuevas condiciones y políticas macro institucionales, los profesores atendieron grupos cada vez más numerosos. En algunos casos, también atendieron mayor cantidad de grupos o asignaturas. Con la implementación de la reforma de secundaria, desde 2006 tuvieron que adaptarse a los cambios curriculares y organizativos derivados de la misma (Avilés, 2006a; González, 2004; Herrera, 2004).

Debido a la política de disminución de responsabilidades financieras del estado, se formalizó como obligación de los directores la tarea de buscar recursos para complementar lo que el sistema educativo otorga a las escuelas. Con el auge de los nuevos modelos de gestión, se les exigió además convertirse en líderes académicos del quehacer pedagógico institucional. La coordinación del proyecto escolar de su plantel,

³⁸ México invierte en educación un pequeño porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB). En educación básica, este porcentaje es mucho menor al que invierten otros países y menor al que recomienda la OCDE por estudiante de primaria y secundaria (Sánchez, 2003a)

³⁹ Para muestra hay que ver el número de primarias y secundarias que se han cerrado en el Distrito Federal y en la Zona Conurbada, en uno o ambos turnos. En la zona en la cual se encuentra la escuela donde se realizó la investigación cerraron el turno vespertino de una secundaria; los maestros que laboraban en este turno fueron reubicados o despedidos. El turno vespertino de otras dos secundarias de la misma zona está a punto de cerrarse con las mismas consecuencias para el personal.

de los planes estratégicos de gestión y de los planes de trabajo anuales quedó a cargo de estos actores, lo mismo que las tareas de elaboración y entrega de múltiples documentos a través de los cuales el sistema educativo realiza un seguimiento del trabajo escolar.

Las evaluaciones internas y externas del trabajo de los docentes y directivos así como del aprendizaje de los alumnos, incrementaron; lo mismo que la difusión de los resultados a través de diversos medios de comunicación.

Continuó vigente el programa de Carrera Magisterial y se implementó el Programa Escuelas de Calidad. Ambos colocaron a profesores y directivos en situaciones de presión constante para alcanzar los parámetros establecidos (mayor cobertura, eficacia, eficiencia y calidad educativa).

Primer periodo de la tercera etapa

Condiciones institucionales a nivel de establecimiento escolar

Al iniciar la tercera etapa la escuela tenía aulas, talleres y laboratorios suficientes, y debidamente equipados. Tenía un aula con computadoras, televisión y videocasetera. Había oficinas administrativas, áreas recreativas y espacios para hacer actividades deportivas (fotografías 3 a 6 Anexo 2). El sistema educativo proporcionó al plantel material de apoyo didáctico que complementó el que tenían.

“Bueno, cuando estaba (la tercera dirección) la SEP nos mandó mucho material, primero llegaron videos para las distintas materias, luego ya llegaron cds y también juegos didácticos para los de matemáticas y los de ciencias naturales (física, química y biología). También llegó material para la biblioteca... una parte del material era de lo que mandaba la SEP, pero también cada academia hacía actividades para completar su material didáctico o las cosas que necesitaban”

fadg2s9

En la plantilla de personal hubo cambios interesantes. Se integraron nuevos docentes que sustituyeron a algunos maestros de la primera generación⁴⁰. Todos ellos tenían el perfil necesario para impartir la asignatura que les habían asignado y muchos tenían experiencia en otras escuelas. También se incorporaron la tercera dirección y subdirección, ambos de procedencia normalista y con experiencia en puestos directivos en secundaria. Los docentes del grupo fundador y de la primera generación que permanecieron en el plantel mejoraron su formación académica (algunos concluyeron estudios de posgrado). Muchos trabajaban en otras secundarias, primarias, bachillerato o educación superior. De acuerdo a la información de los expedientes, todo el personal contaba con la acreditación necesaria y asistían a cursos de actualización organizados por la escuela⁴¹ o por el sector educativo al que pertenece el plantel. Algunos iban a cursos en instituciones de educación superior con las cuales tenían intercambios académicos⁴² y otros asistían a los cursos del programa Carrera Magisterial. La incorporación de los profesores a este último programa, la normatividad del sistema educativo estatal y la cultura del centro escolar influyeron para que el personal se esforzara para actualizarse constantemente.

Los alumnos tenían características parecidas a las de los que asistieron al plantel durante la etapa anterior. Los mecanismos de ingreso siguieron siendo los mismos. Debido a la crisis económica, algunos alumnos de escuelas particulares solicitaron ingresar a la secundaria. Estos alumnos fueron seleccionados de acuerdo a su promedio.

¿Quiénes participaron?

En este periodo se incorporaron a la gestión escolar los docentes de la segunda generación, la tercera dirección, y casi al finalizar, la tercera subdirección. La

⁴⁰ Por su fecha de ingreso denominaré a los nuevos maestros **docentes de la segunda generación**.

⁴¹ Los docentes de la escuela apoyados por la dirección, buscaban personal especializado que a manera de conferencias y talleres, les actualizaran sobre temas que consideraban importantes para mejorar su trabajo. Los gastos que se desprendían de esta actividad los cubría el plantel o se buscaban acuerdos con instituciones. Por mandato institucional, en esta época la dirección de la escuela también se encargó de implementar algunos talleres generales de actualización y participó junto con algunos docentes en los encuentros metodológicos y el encuentro de proyectos a nivel estatal y de sector educativo.

⁴² Entre estas instituciones estaban dos universidades particulares que impartían talleres anuales a los que asistían en promedio de cuatro o cinco maestros y la dirección del plantel.

experiencia y formación de los maestros normalistas de las distintas generaciones se combinó con la de los maestros egresados de escuelas de educación superior⁴³. La disposición de ambos para aprender de los demás y para reconocer sus alcances y limitaciones jugó un papel importante para generar nuevas formas y contenidos en la dimensión pedagógica de la gestión escolar.

“Al principio no los aceptábamos bien bien...pero luego ya... fuimos trabajando...Yo creo que nosotros sabemos más de cómo manejar al grupo, eso a ellos les hace falta, también de didáctica y cosas que a nosotros nos enseñan en la normal y a ellos no pero...pues también hay que reconocer que ellos saben más de su área, por lo mismo que son sus carreras”

fdogfs19nm

“Cuando yo entré aquí se marcaba mucho eso, que si eras normalista o si eras universitario y yo decía pues todos somos maestros, trabajamos con los alumnos...Ahora es menos, es más ya casi no se ve; por ejemplo en la academia habemos de todo y más que nada tratamos de compartir, que si sabes más de esto me acerco a preguntarte o si alguno de nosotros sabe alguna forma para tratar algún tema lo comparte con los demás y así es mejor, se hace menos pesado el trabajo, tienes mejores resultados, al menos aquí en la academia lo hemos visto”

mdo1gs15ucs

Contenido de la participación

De acuerdo a los datos de los entrevistados y a la información obtenida a través del análisis de documentos, el trabajo pedagógico siguió prioritariamente a cargo de los docentes. La tercera dirección y la segunda subdirección supervisaban este trabajo haciendo visitas periódicas a las aulas cuando los profesores impartían clase. Después de cada visita retroalimentaban el trabajo de los maestros.

La segunda y tercera subdirecciones tenían a su cargo la revisión de los planes anuales de los profesores así como de los planes de clase cuya entrega se instituyó a

⁴³ Muchos maestros de la segunda generación provenían de este tipo de escuelas.

partir de la tercera etapa⁴⁴. La dirección supervisaba los proyectos educativos de escuela⁴⁵ y los proyectos de academia que exige el sistema educativo estatal desde finales de los noventa.

“Los maestros de aquí ya saben que tienen que entregar sus planes de clase... no en todas las escuelas se hace, pero en esta secundaria sí lo hacemos, ya saben que todos los lunes hay que entregarlo... Si los maestros planean la clase, la clase se hace entretenida, el maestro no llega a ver qué va a hacer ahora... hemos tenido maestros que vienen de otra escuela y no aguantan, se les hace muy pesado entregar planes y que los estemos revisando.... mejor se van, piden su cambio, aquí tuvimos un maestro que llegó ya empezado el año, al terminar pidió su cambio...no estaba acostumbrado a trabajar así.”

fsbgr35

Otras actividades relacionadas con la dimensión pedagógica y la organizacional fueron la búsqueda, organización y asistencia a cursos de actualización⁴⁶. Para realizar estas actividades, la dirección, apoyada por profesores de la escuela, detectaba necesidades, buscaba conferencistas y organizaba los eventos. Otros profesores del plantel colaboraban como ponentes y un tercer grupo asistía a los cursos y talleres que en todos los casos se realizaban dentro del horario de trabajo.

En la dimensión organizacional y como apoyo a la dirección, los docentes y la segunda subdirección participaban en diversas comisiones. Estas comisiones estaban relacionadas con el control de la disciplina y las actividades formativas complementarias estipuladas por el sistema educativo estatal. Algunos profesores tenían horas de descarga para realizar estas actividades (ver Figura 10). La tercera subdirección no se incorporó a las comisiones escolares.

⁴⁴ Los planes anuales y los planes de clase son importantes instrumentos de planeación del trabajo académico.

⁴⁵ Durante este periodo, se documentó la existencia de un proyecto de tres años que tuvo como objetivo principal adaptar las estrategias didácticas a los enfoques y contenidos establecidos para cada asignatura en la reforma de 1993.

⁴⁶ Las actas de reuniones colegiadas aportan datos sobre reuniones plenarias destinadas a revisar: enfoques de las asignaturas, objetivos y propósitos de la educación en general y de la educación secundaria en particular, fundamentos filosóficos y legales del artículo tercero constitucional, evaluación constructivista, normatividad de la evaluación y normatividad de la disciplina en la escuela secundaria.

En la dimensión administrativa, la segunda y tercera subdirecciones coordinaron el trabajo de control escolar mientras la dirección supervisaba las actividades de entrega de documentación. La tercera dirección también participó, aunque en menor medida que las direcciones anteriores, en la búsqueda de recursos. Una de las personas entrevistadas afirma *“con la tercera dirección fue cuando creció menos la escuela”* (fdogfrds21).

En la dimensión política la dirección se ocupaba de mediar las relaciones entre distintos grupos de la comunidad (docentes, padres de familia, alumnos) y las relaciones entre la escuela, el municipio y diferentes instancias del sistema educativo estatal. Algunos docentes siguieron participando en actividades sindicales dentro y fuera del plantel.

No de docentes con horas de descarga	No de horas de descarga (horas de servicio)
3	0
4	1
6	2
5	6
3	Más de 15 horas*

* Los docentes con más de 15 horas de apoyo tenían mayor número de comisiones e impartían además otras clases diferentes a su asignatura.

Figura 10. Muestra la distribución de horas de apoyo para los docentes del plantel durante la tercera etapa.

Objetivos, formas y niveles de participación

De acuerdo a los datos aportados por los entrevistados, las formas y objetivos de la gestión escolar no se modificaron de manera sustancial durante este periodo. Para una de las entrevistadas, tal situación fue resultado de que una vez pasado el periodo de confrontación con el personal, la tercera dirección recuperó lo aprendido por ellos en etapas anteriores.

(La segunda dirección) deja camino andado con varios maestros, con la (subdirección), ya deja camino con todos ellos, pero al principio (la tercera dirección) no quiere saber nada, quiere romper todo con (la segunda dirección) y lo rompe de tajo y entonces pide ayuda a otras personas que no tuvieran nada que ver con (la

segunda dirección) y eso no era posible porque estaba rompiendo con el camino andado, luego a partir de los informes del representante sindical y de (la segunda subdirección), empieza a tener noticias del trabajo de los maestros que apoyaban a (la segunda dirección)... se acerca a ellos... viene el periodo donde (la dirección) deja la confrontación y también empieza a tomar decisiones pues muy importantes... otra vez en cuanto a estructura escolar y en cuanto a estructura de aprovechamiento y empiezan a mejorar las cosas en la escuela.

dofgrds21

Los niveles de participación de los docentes y de la subdirección se transformaron. La codecisión a nivel escuela desapareció limitándose a los espacios de academia. Estos últimos sustituyeron al colegiado de asesores. Los avances logrados en el nivel de información se mantuvieron al interior de las academias y con algunas deficiencias dentro de la escuela, en donde la cantidad de información y la rapidez con la que ésta debía pasar entre las diferentes instancias intra y extra escolares, hacía difícil que todos estuvieran enterados en tiempo y forma de lo que ocurría. El nivel de consulta se limitó a la relación entre la dirección y sus grupos de apoyo pedagógico y político.

“(La tercera dirección) tenía su grupo...luego te enterabas lo que te tocaba...lo hacíamos (lo que tocaba a cada academia), pues ya qué, tenías que hacerlo... de todos modos ya estábamos acostumbrados a trabajar”

mdo1gs17

Los datos de las entrevistas y el análisis de documentos⁴⁷, mostraron que la participación colectiva se mantuvo por el interés de los docentes en la formación integral de los alumnos y por el deseo de la dirección de atender a los mandatos institucionales “*lo principal en la gestión de (la tercera dirección) era que ella pudiera quedar bien con las autoridades*” (*fdogfrds21*). Algunos docentes intentaban entender la perspectiva de la dirección.

⁴⁷ Actas de consejo técnico y de academia.

“Es que cuando eres directivo ya ves las cosas desde otro punto de vista, ya estás en otro lado y eso genera compromisos, no es lo mismo que cuando estás como maestro, son cosas diferentes”

mdog1s15

“Con (la tercera dirección) pues si trabajamos, algunos mucho más que otros y ellos fueron los que mantuvieron a flote la escuela, gracias a su esfuerzo la escuela sobresalía, los otros hacíamos nuestro trabajo porque ya traíamos escuela con (la segunda dirección) y porque nos importaban los alumnos y así, con todos, la escuela siguió destacando”

fdogfrds21

Otro aspecto que favoreció el trabajo colectivo fue el apego del personal a los lineamientos del sistema educativo al cual pertenecen y el respeto que desde un principio mostraron hacia la autoridad que inviste a los directores.

“Aquí hemos apoyado a todos los directores... cada uno en su momento ha hecho cosas por la escuela y todos han tenido apoyo, no somos personal problemático, es gente de trabajo, que obedece las indicaciones”

msaeads21

Impacto de la participación

Durante este periodo los docentes y directivos consolidaron el prestigio de la escuela ante los padres de familia y las autoridades del sistema educativo. Las estadísticas escolares y los datos de los entrevistados mostraron que tras un breve periodo de crisis, el aprovechamiento de los alumnos se recuperó e incluso mejoró los niveles alcanzados durante la segunda etapa del plantel⁴⁸. La deserción siguió disminuyendo, lo mismo que

⁴⁸ En la segunda etapa el promedio general llegó hasta 7.6, y esporádicamente, se llegaron a obtener promedios hasta de 7.9 por grado, pero no por escuela. A diferencia de lo anterior, durante la tercera etapa los promedios por grado fluctuaron entre 7.6 y 8.3, mientras que los promedios generales por escuela estuvieron entre 8.0 y 8.26. De esta forma el promedio general máximo para la primera etapa fue de 6.9, para la segunda de 7.6 y para el primer periodo de la tercera de 8.26. Aunque estas diferencias entre etapas pueden no ser estadísticamente significativas, en el trabajo cotidiano de las escuelas esto implica un gran esfuerzo de la comunidad escolar. Por otra parte, comparando los resultados obtenidos por la escuela en cuanto a promedios generales e índices de reprobación, con los obtenidos en otras escuelas de la misma zona y sector, en el primer periodo de la tercera etapa éstos colocaron al plantel como una de las escuelas con mejores resultados académicos. Otro indicador interesante respecto a los avances en el

los porcentajes de reprobación en algunas materias. No obstante y a pesar de los esfuerzos realizados, la eficiencia terminal no mejoró. Las estadísticas institucionales y algunas actas de reuniones colegiadas indican que aunque muy pocos alumnos desertaban, el 24% del alumnado no completaba los créditos necesarios para obtener su certificado. Física, matemáticas, inglés, química y biología, presentaban los porcentajes de reprobación más altos.

“Con (la tercera dirección) yo siento que bajamos un poco, aunque aún así la escuela se mantuvo porque habíamos avanzado mucho y aunque al principio bajamos, pues no llegamos a tocar fondo.”
fdogfrds21

En cuanto a la disciplina, se tuvieron algunos avances en la formación de hábitos de puntualidad, asistencia y apego de los alumnos al reglamento escolar.

“(La tercera dirección) cambió sobre todo la presentación de los alumnos, incluso se redujo con ella el índice de los que llegaban tarde. Eso fue un año después de su llegada. Hizo que se cumpliera el reglamento, se tuvieran los primeros lugares con alumnos que los tenían”

fdogfrds21

Aunque no hubo un crecimiento significativo en la infraestructura, durante este periodo se construyeron algunos espacios (oficinas para la sociedad de padres de familia, la delegación sindical y el laboratorio de tecnología educativa⁴⁹).

En la dimensión organizacional y como apoyo a la dimensión pedagógica, aumentaron los cursos de actualización y los acuerdos interinstitucionales. Según los entrevistados, todo esto y los resultados académicos de los alumnos consolidaron la buena imagen de la escuela ante la comunidad. Las estadísticas mostraron un incremento en los niveles de cobertura.

aprovechamiento fue el número de alumnos del plantel que logró incorporarse a las primeras opciones que anotaron en su solicitud de ingreso al bachillerato.

⁴⁹ La adjudicación de estos espacios físicos y la inversión realizada por el plantel para acondicionarlos adecuadamente refleja la importancia que la dirección otorgaba a la negociación con estos grupos.

“A diferencia de otras secundarias de la zona, en esta secundaria no teníamos problemas con la demanda⁵⁰

sbgr35

Segundo periodo de la tercera etapa

Condiciones institucionales a nivel de establecimiento escolar

A las condiciones institucionales que prevalecieron durante el periodo anterior, se agregó lo siguiente:

- a) Incremento de conflictos entre el personal. Algunos derivados de los nuevos mecanismos de contratación y aumento de horas; otros, de la incorporación del plantel al programa Escuelas de Calidad; algunos más resultaron del proceso de adaptación del personal a las formas de organización de la nueva dirección y otros surgieron a partir de la inminente puesta en marcha de la reforma educativa de 2006⁵¹.
- b) Elevado índice de rotación del personal docente⁵².
- c) Cambios en la contratación del personal de nuevo ingreso (mayor número de profesores contratados únicamente por horas frente a grupo, nombramientos interinos y por honorarios).

⁵⁰ A finales de los 90 se observó un descenso en la demanda de educación secundaria, este descenso se debía en parte al patrón de crecimiento demográfico de nuestro país y en parte a la aparente mejora de algunos estratos de la población que nuevamente podían pagar escuelas particulares. Para algunas escuelas de la zona esto significó un descenso importante de la demanda.

⁵¹ La información sobre estos conflictos se obtuvo a través de las entrevistas y la observación de la dinámica institucional. Respecto a la reforma, las observaciones mostraron que ésta generó conflictos entre la dirección y algunos docentes, que expresaron su desacuerdo por considerarla incongruente con el sentido de la educación en México y una amenaza a su estabilidad laboral.

⁵² Se retiraron seis docentes y un miembro de servicios de asistencia educativa. Todos pertenecían al grupo fundador o a la primera generación. En sustitución de ellos se incorporaron dos bloques de docentes (uno al iniciar la cuarta gestión directiva y otro durante del ciclo 2005-2006). Tres de los nuevos profesores sólo permanecieron en el plantel durante un ciclo escolar.

- d) Aumento del número de profesores sin experiencia y/o con formación académica inadecuada para la asignatura que imparten y disminución de profesores incorporados al programa Carrera Magisterial⁵³.
- e) Empobrecimiento de las condiciones de trabajo para los docentes y mayores requerimientos para los directivos (más trabajo administrativo, más alumnos, salarios bajos, mayores demandas y escaso apoyo)⁵⁴.
- f) Incremento de la presión social que se ejerce a las escuelas para que los alumnos obtengan buenos resultados en las evaluaciones que aplican organismos externos.
- g) Crisis social y de valores que altera el sentido que tiene la educación para los alumnos. A juicio de los docentes entrevistados, los valores y estilos de vida con los que conviven cotidianamente los alumnos, los alejan de los objetivos que persigue su formación en la escuela.

“Es que para como lo ven nuestros muchachos ya la escuela no les sirve para nada, fíjate, el otro día me dijo uno de ellos que para qué estudiaba si él iba a ser narco para ganar mucho dinero, yo le dije que los delincuentes acababan en la cárcel y que eso iba a ser muy triste para él y para su familia, me dijo: no, ya ve....ni los meten y si me meten doy dinero para que me saquen o les digo a los de mi banda que me saquen”

fdog210

“Es que es un problema muy complejo, lo social nos afecta, claro, cómo no si ya ve maestra, todo lo que pasa aquí, cómo inculcarles valores a los muchachos si todos los días ven lo contrario, si en su misma familia o aquí en la comunidad ven tantas cosas... lo que les dice uno ya queda obsoleto, las mismas leyes, que ahí están pero ya no se aplican como se debe y por eso a veces hasta lo toman a burla y dicen: eso ni pasa aquí maestro”

mdog115

⁵³ La información de los incisos c y d se obtuvo consultando expedientes y estadísticas institucionales.

⁵⁴ Esta información se obtuvo a través de la observación directa del trabajo de los docentes y directivos, así como de los datos de los entrevistados.

- h) Cambios en el contexto social y económico que obligan a los padres a pasar largas jornadas lejos de sus hijos. Estos padres de familia esperan que la escuela cubra funciones que tradicionalmente cubría la familia.

“Los papás los mandan aquí a la escuela y quieren que aquí se eduquen, la escuela no está para educar, uno se educa en la familia, pero a qué hora los van a educar si los dos papás trabajan porque si no, no alcanza.... los chamacos están solos todo el día, aquí puedes pasar a las once de la noche y te vas a encontrar a muchos alumnos, andan ahí en la calle, hasta las niñas y dices ¿Dónde están sus papás?

fdogfads21

“Aquí tienes que hacerla de maestro, de papá, de tío, de amigo, de todo.... tengo un alumno que no tiene papá, fue mi asesorado el año pasado, era de los reprobados y yo siempre le llamaba la atención y hablaba, hablaba mucho con él, un día me dijo que él no tenía papá y que si yo quería ser su papá, le dije que no.. que sólo había un papá pero que aquí en la escuela yo podía tratarlo como si fuera su papá... ese alumno ya no está conmigo, ya está en tercero... el otro día se me acercó y me dijo que ya no tenía materias reprobadas, yo le dije que qué bien por él y él me dijo: no.. yo se lo prometí a usted, acuérdesese que aquí en la escuela es mi papá y se fue riéndose... yo me quedé pensando”

mdog115a

¿Quiénes participan actualmente en la gestión escolar?

En este periodo se incorporaron la cuarta dirección y algunos profesores a quienes denominaré docentes de la tercera generación.

La mitad de los nuevos profesores estudiaron en escuelas especializadas en la formación de docentes y la otra mitad en universidades. Todos tenían la acreditación necesaria para trabajar como maestros en secundaria pero algunos fueron ubicados en áreas diferentes a la suya, por lo que expresaron desconocer el programa y tener problemas en el manejo de los contenidos. El testimonio de algunos alumnos entrevistados corrobora lo anterior.

“Estuvimos con la maestra L, pero no sabía nada... no aprendimos nada por eso todos reprobamos ahora que estamos con el maestro U”

malum3gdo

El 37.5% de los nuevos profesores ejercía la docencia por primera vez y el 62.5% había trabajado en otras secundarias⁵⁵ Sólo algunos maestros de la tercera generación fueron contratados con horas de descarga⁵⁶.

“Yo nunca había trabajado, bueno sí, trabajé hace muchos años en otra escuela, pero ya ni me acuerdo, luego estuve muchos años en una empresa así que estoy aprendiendo aunque sí domino mi área pero no soy maestra....trato de hacer lo mejor que puedo, aquí me han ayudado, no todos, aunque la mayoría sí...me dicen cómo evaluar o el otro día no sabía cómo hacer el examen bimestral y mi jefe de academia me dijo cómo....me siento bien porque me dicen lo que yo no sé, ellos tienen más experiencia y yo estoy aprendiendo, me gusta la docencia pero no soy maestra así que tengo que aprender”

fdog3s3m

Algunos profesores manifestaron dificultades para adaptarse a la dinámica de la escuela.

“Es que aquí trabajan de manera muy diferente a como trabajábamos en la escuela de la que yo vengo, me gusta esta forma de trabajo y estoy muy a gusto con los alumnos, que a pesar de tener mucho menos recursos que los de la otra escuela, cumplen más... pero todavía no me acostumbro y creo que además hay cosas que estaban mejor allá”.

mdog3s11m

“En la otra escuela cada quien trabaja en lo suyo, nadie se mete, cada maestro sabe lo que tiene que hacer”

fdog3s3m

Algo similar ocurrió con la cuarta dirección, la cual si bien contaba con acreditación y experiencia docente y directiva en otra secundaria, ocupaba por primera vez la

⁵⁵ Uno de los profesores con experiencia trabajó en una escuela con antecedentes de trabajo colegiado. El resto trabajó en escuelas en las que predominaba el trabajo individual. Dos maestros provenían de escuelas cuya dinámica interna era totalmente desfavorable para la participación colectiva en las distintas dimensiones de la gestión escolar.

⁵⁶ Las horas de descarga o de servicio se cubren con actividades de apoyo a diversas dimensiones de la gestión escolar. Los nuevos docentes con horas de descarga tuvieron en promedio de 1 a 3 horas. Una profesora obtuvo ocho horas comisionadas en el laboratorio de tecnología educativa.

dirección de una escuela. Otro aspecto importante es que esta dirección venía de un plantel en el que predominaban roles y formas de organización diferentes a las instituidas en el establecimiento escolar que nos ocupa.

“(La cuarta dirección) viene de Chalco, es una zona muy diferente a ésta y como que ha pasado lo que pasó con (la tercera dirección), como que ha querido romper con todo...y no se puede, luego para colmo buscó apoyo en quien no debía....está empezando pero a ver qué pasa porque tampoco es muy abierto para recibir opiniones, por lo menos hasta ahorita, quién sabe después...a ver qué pasa”.

fdogfrds21

Durante su estancia en el plantel, esta dirección adoptó lentamente algunas formas de trabajo y de relación que prevalecían antes de su llegada.

“Bueno sí es cierto, cuando llegó no nos acercábamos con confianza...pero ha cambiado mucho y ya se dio cuenta de que no necesita andarnos cuidando para que trabajemos, ya vió que no era cierto lo que le dijeron porque aquí estamos acostumbrados a trabajar.... en las juntas a veces les dice a unos que apoyen, a veces a otros y así a todos nos ha tocado alguna vez participar”.

fdog1s15

Contenido de la participación

De acuerdo a los datos de los entrevistados, a las observaciones y al análisis de documentos, durante este periodo los docentes incrementaron su participación en las actividades formativas estipuladas por el sistema educativo y por el municipio.

“Oye ¿es que cada vez te piden más y más cosas! ¡de veras que ya no nos damos a basto!... aquí en la academia tenemos nuestro proyecto, el de la escuela, el del medio ambiente, el otro que teníamos con la japonesa del reciclaje que estuvo muy bonito y aprendimos mucho pero la verdad es que fue mucho trabajo, luego que si la campaña del ahorro del agua, a mí me tocó la comisión de desinfectar la cisterna, aparte las clases de cada quien, tu grupo asesorado... y luego viene el jefe de academia y te

pide más cosas como lo de la exposición que se hizo aquí en la escuela y hay que preparar alumnos y todo”

fdog2s6

La tercera subdirección aumentó su participación en actividades de control escolar y de supervisión administrativa (entrega bimestral de evaluaciones, proyectos y reportes por parte de los docentes). Dirección y subdirección cubrieron las plazas vacantes de profesores que se jubilaron o ascendieron.

“Aquí hay que hacer de todo, si yo veo que no me mandan un maestro, ni modo yo veo cómo pero hay que atender los grupos, yo estuve dando geografía, también (la tercera subdirección) y los prefectos, nos repartimos los grupos... ya ve que tardaron más de un año en mandarnos maestro...sería bueno tener maestros sustitutos para cuando eso pasa o cuando los maestros piden permiso, ya ve, aumentaron los días económicos y bueno además tienen sus prestaciones que yo no puedo quitarles...pero se complica mucho cada que alguien falta, a veces se juntan varios, aunque yo procuro que no pero luego no se puede y ni modo, también somos seres humanos y tenemos nuestros problemas...mientras, aquí hay que resolver las cosas porque los muchachos no se pueden quedar solos”

mds3

La dirección participó en el seguimiento de alumnos con bajo nivel académico y desarrolló mayor cantidad de actividades administrativas y políticas (reuniones frecuentes con instancias del sistema educativo estatal y autoridades municipales).

“Me tienen en juntas y llenando papeles todo el tiempo, cada vez piden más papeles”.

mds3

La cuarta dirección no realizó visitas de supervisión del trabajo docente en las aulas, pero esporádicamente visitaba los salones para supervisar los avances en la aplicación de proyectos de academia y escuela. También coordinó la realización de los planes y

proyectos solicitados por las autoridades educativas o por el municipio⁵⁷ y en algunos casos, proporcionó asesoría pedagógica a los docentes de nuevo ingreso.

“(La dirección) me dijo cómo podía hacer mi plan de clase porque yo no sabía cómo hacerlo”

fdog3s3m

“El otro día fue al salón (refiriéndose a la dirección) y les preguntó a los alumnos del segundo C que qué habíamos hecho del proyecto, se puso a preguntarles, lo bueno es unos alumnos sí le contestaron y ya, se fue... pero sí me puse nervioso... antes no se hacía eso de ir a los salones a ver cómo vamos en los proyectos.”

mdog1s19

Dirección y subdirección sirvieron como enlace entre las disposiciones del sistema educativo y el personal del plantel. Ni profesores ni directivos recibieron incremento de horas o descarga de grupos para realizar las actividades anteriores.

El análisis de documentos mostró que durante este periodo los docentes cubrieron de tres a 15 grupos, impartiendo de una a tres asignaturas. La Figura 11 presenta un panorama general de las cargas laborales de los docentes.

“Yo doy física, química y un grupo de introducción a la física química a primer año, ando de un salón a otro todo el día y tengo que preparar tres planes de clase, no te creas es mucho trabajo”

fdog2s9

Objetivos, formas y niveles de participación

La gestión escolar realizada por docentes y directivos en este periodo siguió atendiendo a las dimensiones pedagógica, administrativa, política y organizacional. No obstante, la participación de los actores en cada dimensión presentó algunos cambios en cuanto a prioridades de la gestión y niveles de participación. Por ejemplo, el incremento de

⁵⁷ Entre ellos el proyecto que presentó la escuela para ingresar al programa Escuelas de Calidad o el Proyecto para participar en el concurso Escuela del Futuro convocado por el gobierno municipal.

actividades administrativas limitó un poco la participación de la cuarta dirección en la dimensión pedagógica.

*“Nos piden informes, estadísticas... también tengo pendiente lo del PETE⁵⁸ y con tantas cosas ¿a qué hora voy a ver lo pedagógico?”
(mds3)*

DISTRIBUCIÓN DE CARGA LABORAL PARA DOCENTES					
No. De docentes	Promedio de horas contratadas	Promedio de grupos por profesor	Promedio de alumnos por grupo	Promedio de horas de servicio por docente	Número de actividades cubiertas en horas de servicio ⁵⁹
28	25	5 a 7	45	3	4

Figura 11: Muestra las horas contratadas, grupos, materias y número de actividades de los profesores durante el segundo periodo de la tercera etapa.

De acuerdo a las observaciones y a los datos de los entrevistados, durante este periodo la tercera subdirección participó menos retroalimentando el trabajo académico y formativo de los maestros, aunque aumentó su trabajo en la dimensión administrativa. Su participación también fue escasa en la dimensión organizacional.

“(La subdirección) tendrá sus razones para no meterse, pero como todos ya sabemos que no nos resuelve nada pues ya ni vamos a la subdirección, el otro día hubo un problema fuerte y no lo resolvió...”

⁵⁸ Plan Estratégico de Transformación Escolar.

⁵⁹ De acuerdo a las observaciones realizadas y al reporte de los entrevistados, las horas de servicio se cubrieron con la participación de los docentes en comisiones, asesoría de grupos, participación en reuniones colegiadas, atención a padres de familia, cobertura de grupos cuando faltaba algún docente, mantenimiento del aula (esto se realizó una o dos veces al año con los alumnos del grupo asesorado) y participación en juntas generales. En algunos casos, coordinación de colegiados de academia y entrega de los reportes correspondientes.

por eso yo voy directamente a la dirección y los demás compañeros hacen lo mismo, allá arreglamos”.

fdog2s9

“(La cuarta dirección) trató al principio de incorporarla...pero aún así (la subdirección) se ha mantenido al margen, está como aparte de todos... no se compromete con los objetivos que tenemos como escuela”

fdogfs15

Los docentes incrementaron su participación en la dimensión pedagógica (académico-formativa), en la administrativa y en algunos casos, en la organizacional⁶⁰.

Por otra parte, las formas de participación se mantuvieron sin cambios importantes con excepción de la participación colectiva. Ésta disminuyó paulatinamente debido a la falta de tiempo para realizar las reuniones y al exceso de actividades. La perspectiva de la cuarta dirección sobre las prioridades del quehacer educativo y el lugar de los actores en éste, también influyó.

“Los maestros deben estar en su salón, dando clase, ese es el lugar del maestro. A veces perdemos mucho tiempo en reuniones, hay academias que aprovechan muy bien el tiempo, pero otras se pierden...no tratan lo que deben.... En el consejo técnico tratamos de ser breves, cito a una hora y tomamos un módulo o dos cuando mucho...se supone que estas reuniones las deberíamos tener fuera del horario de clase, pero es imposible, a ver quién se queda... los maestros tienen que irse a sus otros trabajos y yo no los puedo obligar, además yo trato de ser respetuoso con su tiempo”.

mds3

Como resultado de lo anterior, sólo en algunas academias la participación colectiva conservó los niveles de información, consulta y codecisión. En otras todo esto se perdió

⁶⁰ Sólo los profesores jefes de academia y los docentes del grupo de apoyo a la dirección participaron activamente en esta dimensión.

y la academia se redujo al espacio en el que los profesores se reparten el trabajo asignado por la dirección⁶¹.

A nivel escuela, aunque al interior del consejo técnico se observaron los tres niveles de participación colectiva, las decisiones que tomaban los miembros de este organismo no siempre fueron respetadas por los docentes ni por la dirección.

“Las academias sí funcionan pero el consejo técnico no, a veces por falta de información, aunque ahora ya se corrigió eso porque (la dirección) manda un oficio a todos para que todos nos enteremos de lo que acordaron porque luego los jefes de academia ni tienen tiempo para informarnos y así ya por lo menos sabemos... el problema que yo veo es que luego ya no se da seguimiento a los acuerdos y así se van perdiendo, por eso yo digo que el consejo técnico no sirve de mucho, se pierde”.

fdog1s15

“Ya ve el caso de mi alumno, en consejo dijimos que lo íbamos a apoyar por su situación, es un chico que necesita sacar su certificado para trabajar, él ya no va a estudiar... vive en la calle... todos quedamos de acuerdo en apoyarlo aplicándole los exámenes, ya para lo que faltaba (terminar el último bimestre) y el otro día veo a la señora (su mamá) que ya vino y lo dieron de baja... en la dirección lo dieron de baja y le entregaron sus papeles, con eso ya no se puede hacer nada para ayudarlo y yo digo... bueno, pues entonces en qué quedamos, ni siquiera me llamaron como asesora del alumno para hablar con la señora y así, sin tomar en cuenta el acuerdo de consejo le dieron sus papeles y ya”

fdog2s9

En este periodo se observó codecisión a nivel escuela respecto a la distribución de algunos recursos económicos⁶². La participación individual se mantuvo pese a la excesiva carga de actividades. De acuerdo a las entrevistas, el apego a la normatividad,

⁶¹ Esto se constató a partir de las observaciones de las reuniones de los colegiados de academia, las cuáles se hicieron durante diferentes periodos durante el tiempo que duró esta investigación. Las entrevistas con profesores de distintas academias también aportaron información al respecto.

⁶² De forma específica, de los ingresos derivados del programa escuelas de calidad en el cual, el sistema educativo estatal dispone que sea el colectivo escolar quién decida la distribución de los recursos otorgados a cada plantel.

el respeto a la autoridad de la dirección y la permanencia de la misión institucional coadyuvaron a mantenerla.

Impacto de la participación

Los datos que se obtuvieron del análisis de documentos y de la observación directa de las prácticas de gestión de maestros y directivos mostraron los siguientes datos.

En la dimensión pedagógica, las estadísticas escolares indicaron que el promedio general de calificaciones de los alumnos disminuyó ligeramente con respecto al promedio obtenido durante el periodo anterior⁶³. No obstante, como resultado de su trabajo, los docentes y directivos lograron mantener el promedio de los alumnos por encima del ocho de calificación (ver Figura 12). La eficiencia terminal mejoró⁶⁴. Algunas de las materias con mayor reprobación (matemáticas, inglés, química y física), incrementaron sus promedios y disminuyeron sus porcentajes de reprobación. Otras, como Formación Cívica y Ética, no presentaron cambios.

Los alumnos del plantel obtuvieron buenos resultados en las evaluaciones externas. Por ejemplo, en el examen de ingreso a educación media superior que realiza la COMIPEMS⁶⁵, las estadísticas del mismo organismo mostraron que durante los últimos años, entre 192 y 188 alumnos solicitaron ingresar a alguna modalidad de educación media superior⁶⁶. De estos alumnos, entre el 86.5 y el 75 por ciento fueron aceptados en alguna de las opciones que solicitaron. Los alumnos obtuvieron entre setenta y tres y sesenta y cinco aciertos en el examen, cifras superiores al promedio reportado por el mismo organismo para los egresados de las distintas modalidades de secundaria.

⁶³ De 8.26 a 8.02. El promedio general de escuela se obtiene considerando los promedios generales de cada uno de los quince grupos del plantel. El promedio general por grupo se obtiene considerando los promedios generales por materia en cada grupo.

⁶⁴ Hasta el 88% de los alumnos obtuvieron certificado al concluir los tres años de secundaria.

⁶⁵ Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior.

⁶⁶ Esta cifra es cercana al total de alumnos egresados durante estos años en la escuela.

PROMEDIOS DE APROVECHAMIENTO				
CICLO ESCOLAR	1er. AÑO	2do. AÑO	3er. AÑO	PROMEDIO GENERAL
2002-2003	8.0	7.9	8.2	8.03
2003-2004	8.2	7.9	8.2	8.10
2004-2005	8.2	8.1	8.2	8.16
2005-2006	8.0	7.9	8.2	8.03

Figura 12 Muestra los promedios de aprovechamiento obtenidos por los alumnos del plantel durante los últimos cinco años.

En los exámenes aplicados para evaluar el trabajo de los docentes incorporados al programa de carrera magisterial, los puntajes de los alumnos ubicaron a sus profesores en los niveles más altos del Estado de México. Esta información se obtuvo de las estadísticas que envía a cada escuela el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

Las observaciones realizadas en las aulas y en las reuniones de academia, reflejaron el desarrollo de una gran variedad de prácticas de gestión pedagógica por parte de los docentes⁶⁷. Desde el punto de vista de éstos, dichas prácticas impulsaron mejoras en el rendimiento académico.

Como resultado de la relación entre las dimensiones pedagógica y organizacional, se fortalecieron las actividades de actualización para el personal docente y directivo. En este sentido, se implementaron tres talleres (uno para alumnos, otro para docentes y otro para padres de familia), dos conferencias y varios talleres generales de

⁶⁷ Para complementar la información sobre la diversidad de estrategias didácticas, entrevisté a varios alumnos y revisé sus cuadernos de clase. En ellos observé el uso de mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, resúmenes, apuntes dictados por el profesor, ejercicios de práctica, solución de problemas, dilemas morales, guías de estudio, etc. Los alumnos indicaron que el trabajo en el aula incluye: trabajo individual, en equipos, exposiciones por parte del maestro y los alumnos, ejercicios en el pizarrón, demostraciones prácticas, realización de carteles, dramatizaciones, visitas a la sala de medios, etc.

actualización (TGA). Los contenidos de estas actividades giraron en torno al trabajo académico y formativo en secundaria.

En las reuniones de academia, los profesores de las asignaturas con mayor reprobación identificaron las causas de la misma y buscaron algunas estrategias para afrontar el problema. Algunas academias tomaron acuerdos sobre criterios y características de la evaluación en sus respectivas materias; otra academia diseñó un paquete de estrategias didácticas de apoyo a la comprensión de lectura. Debido a la poca periodicidad de las reuniones, tres academias no desarrollaron actividades colectivas de manera sistemática. En todas las academias los profesores elaboraron y aplicaron sus proyectos educativos de área, sin embargo sólo tres academias realizaron un seguimiento sistemático de los resultados.

A nivel de objetivos institucionales, las estadísticas mostraron continuidad en la demanda de ingreso al plantel. La cobertura varió en función de las solicitudes de ingreso, las disposiciones del sistema educativo estatal⁶⁸ y las limitaciones derivadas del número de grupos y turnos con que cuenta la escuela (ver Figura 13). La deserción de alumnos se redujo con relación a la reportada durante el periodo anterior de la misma etapa, pero no fue menor a la que se reportó durante la segunda etapa de la escuela (los porcentajes mínimos de deserción fueron 1.2%, 2.0% y 0.5% respectivamente).

Por otra parte, durante el tercer periodo aumentó la infraestructura relacionada con el uso de nuevas tecnologías de apoyo a la educación. Por ejemplo, en los últimos años aumentó el número de computadoras, impresoras, televisores, reproductores de dvd, cañones, pantallas, etc. Se equipó el laboratorio de física-química con un microscopio electrónico. La escuela tuvo un segundo laboratorio de tecnología educativa con

⁶⁸ El sistema educativo estatal a través de su sistema de asignación de alumnos envía cierto número de éstos a cada escuela. Según datos proporcionados por la dirección del plantel, en algunos ciclos escolares, el sistema envió menor cantidad de alumnos a las secundarias de alta demanda para no dismantelar los turnos vespertinos de otras secundarias.

pizarrón electrónico, instalaciones de cómputo en red, red Edusat y un acervo importante de programas de apoyo tecnológico para diferentes materias (ver fotografías 7 y 8, Anexo 2). Aumentó el número de libros en la biblioteca y se implementó el programa de biblioteca ambulante. También aumentó el equipo para actividades tecnológicas, compraron instrumentos musicales, mejoraron las oficinas administrativas y renovaron un número importante de butacas que estaban en mal estado.

COBERTURA	
CICLO ESCOLAR	NÚMERO DE ALUMNOS INSCRITOS
2000-2001	630
2001-2002	621
2002-2003	666
2003-2004	661
2004-2005	622
2005-2006	624

Figura 13: Muestra el número de alumnos inscritos en el plantel durante los últimos años.

Para las autoridades del sistema educativo, los resultados del trabajo que realiza el personal de esta escuela en las diferentes dimensiones de la gestión escolar la ubican como una de las mejores del municipio y la mejor de su zona. Durante las entrevistas, los docentes y la dirección del plantel expresaron sentirse orgullosos de este reconocimiento pero indicaron que es importante estar alerta, ya que los problemas externos e internos empiezan a reflejarse en la disciplina de los alumnos.

“Es un relajo, mira nada más cuánto alumno anda afuera de su salón, hace cinco minutos que dieron el toque (para finalizar el receso) y mira, siguen en el patio, antes esto no pasaba”

mdog1s17

También expresaron que cada vez resulta más difícil obtener buenos resultados en la dimensión pedagógica.

“En otros años nunca había yo tenido tantos alumnos que estuvieran entregando los trabajos los últimos días...hace rato vino una señora (madre de familia) a decirme que qué tenía que entregar su hijo para que le diéramos los papeles (boleta de fin de año), ya le dije todo lo que le faltaba y me dijo que si no le podía yo dar la boleta así nada más sin que entregara las cosas porque su hijo ya no estaba viniendo ¡Ve nomas!, le dije que no⁶⁹”

mdog1s15

Una lectura más amplia de los datos

Durante este periodo hubo cambios importantes en la misión institucional, los imaginarios sobre los alumnos y los docentes, las relaciones micro y macro institucionales, y los vínculos. De acuerdo a las observaciones, estos cambios se reflejaron en las prioridades de la gestión escolar y en la participación de los docentes en las diferentes dimensiones de dicho proceso.

La misión institucional

Durante este periodo predominó el mandato social de que las escuelas impartieran a los alumnos una educación de calidad. El personal del plantel realizó diversas lecturas de este mandato, a partir de ellas se conformaron distintas perspectivas sobre la misión institucional.

Para algunos docentes de las primeras generaciones, la misión de la institución siguió siendo la de servir como espacio en el que se promueve la formación integral de los alumnos. Para la cuarta dirección, esta misión se tradujo, incorporando los términos del discurso gubernamental, en la de ofrecerles una educación de calidad. Para los

⁶⁹ En esta escuela se instituyó, durante la gestión de la cuarta dirección, que al finalizar la última evaluación del ciclo escolar profesores y alumnos trabajen dos semanas en actividades de repaso de contenidos. La entrega de los productos de esta actividad de fortalecimiento académico es indispensable para recibir la documentación de fin de cursos.

docentes de la tercera generación, la misión fue servir como espacio en el que se transmiten conocimientos de las distintas materias.

Los entrevistados aclararon que por desarrollo integral entendían el desarrollo intelectual y motriz, la capacidad de los alumnos para integrarse a la sociedad, así como el desarrollo de su autoestima. Por otra parte, los docentes que imparten asignaturas en tercer año y la cuarta dirección indicaron que por educación de calidad entendían aquella que promueve aprendizajes significativos en los alumnos y les permite obtener buenos resultados en las evaluaciones externas⁷⁰ e ingresar a las mejores escuelas de educación media superior.

“Que vayan bien preparados, para que se queden en su primera opción (en el concurso de ingreso a educación media superior), para que puedan entrar a una buena escuela y no los manden a sus últimas opciones porque luego ya ves cómo salen en el examen”

mdog2s18

El imaginario respecto a los alumnos

El imaginario respecto a los alumnos también se diversificó. Algunos profesores y la dirección vieron a los alumnos como adolescentes con necesidades académicas y afectivas propias de su edad y de sus condiciones de vida, que construyen sus aprendizajes en función de su contexto familiar y social, de sus recursos e intereses personales.

“Cada alumno es diferente, hay que observarlos, conocerlos, saber qué les pasa, cómo viven, cómo es su familia, platicar más con ellos... porque ahora tenemos de todo... desde el alumno que vive en una familia bien integrada, que no le falta nada, hasta alumnos que tienen muchos problemas ... ya ves que ahora hasta nos mandan niños con problemas para aprender, que de plano no

⁷⁰ Los profesores citaron la prueba PISA, los Exámenes de aprovechamiento académico del Programa de Carrera Magisterial y la prueba ENLACE.

pueden aunque quieran...cada uno necesita distintas cosas y hay que trabajar con ellos diferente, tratarlos diferente”

mdog2a17

Otros profesores no reconocieron el carácter individual de los alumnos. Para estos maestros el alumnado es un colectivo que acude a las aulas para adquirir conocimientos sobre los contenidos programáticos de cada materia.

“Los alumnos vienen a aprender, para eso los mandan sus papás a la escuela, ellos deben cumplir y estudiar si quieren pasar mi materia, yo no regalo calificaciones maestra, los criterios de evaluación son parejos para todos y se los doy desde el principio, así que ya saben”

fdog3s4m

Los imaginarios respecto a los docentes, la dirección y la subdirección

Para los profesores de las primeras generaciones y para la dirección del plantel, los profesores son personas sensibles y atentas a las múltiples necesidades de sus alumnos adolescentes. Su trabajo es apoyar su formación dentro y fuera de las aulas.

“El maestro necesita tener amor a su trabajo y a las personas, a los alumnos, eso es diferente cuando haces otro tipo de labores, es un trabajo muy delicado porque muchas veces tienes en tus manos algo tan frágil como una persona, lo que puede hacer de su vida”

mds3

“Trabajar con adolescentes no es fácil, más ahora con tantas series que ven en la televisión, son modelos que copian...yo salgo de aquí y mi trabajo sigue afuera, en la calle, el otro día se estaban peleando dos muchachos, ya era tarde, me acerqué...uno era de los nuestros, los separé y lo mandé a su casa y mira, me obedeció, al otro día

platicué con él...nuestros alumnos todavía nos tienen respeto fuera de la escuela y hay que aprovechar eso para orientarlos”

fdog2s10

Para otros profesores (sobre todo de la tercera generación), los docentes son personas que enseñan a los alumnos los conocimientos de cada materia. El profesor es la autoridad en el aula y su función atañe básicamente a la dimensión académica.

“Pues para mí el maestro es el que manda en el salón, el que da la clase, los alumnos tienen que obedecer y cumplir con lo que se les pide, pero no lo hacen... a veces he tenido problemas porque luego hay comentarios de que no les gusta cómo trabajo o cómo trato a los alumnos y me han querido decir (refiriéndose a otros docentes de la misma academia) qué debo hacer o cómo debo tratar a los alumnos...yo digo que mi obligación es dar mi clase y yo sabré qué hacer en mi salón”

fdog3s4m

Aunque los imaginarios respecto a la dirección y subdirección no se modificaron durante esta etapa, no en todos los casos las personas que cubrieron estos puestos respondieron a las expectativas que de ellos se derivaban. Por ejemplo, algunos docentes entrevistados expresaron que las dos últimas direcciones y la tercera subdirección no correspondían totalmente con lo que ellos esperaban de los directores y subdirectores.

El imaginario respecto al sentido de la educación

En este periodo el discurso gubernamental se refería a la educación como un servicio destinado a la formación de recursos humanos acordes a las necesidades de un mundo globalizado. Aunque la cuarta dirección recuperó parcialmente esta perspectiva, expresándola en mensajes dirigidos a los profesores en reuniones plenarias, muchos docentes mostraron un claro rechazo ante esta situación.

Para los maestros entrevistados, la educación en México es una conquista social, un valor que debe preservarse como proceso que promueve el desarrollo de los mexicanos.

“Eso es algo que no sabe reconocer nuestro actual gobierno, como el presidente es empresario, cree que todo son empresas”

fdogfrds21

“(La dirección) habla de usuarios, de servicio, pero la educación no es eso, es un valor de nuestra sociedad, es lo que sacó adelante a nuestro país, los maestros hemos trabajado mucho, muchas veces en situaciones muy difíciles, como los maestros que trabajan en comunidades rurales, tengo un sobrino que así trabaja y no sabes lo que me platica”

fdog2s10

Al ser cuestionado sobre el sentido de la educación, un profesor indicó que éste sigue siendo promover el desarrollo de los alumnos y fortalecer su identidad nacional. El docente explicó que tal planteamiento es congruente con lo que establece el artículo tercero constitucional. Otro grupo de profesores entrevistados destacaron que la educación tiene como objetivo promover el desarrollo cognoscitivo, motriz y afectivo de los alumnos, favorecer su capacidad crítica y proporcionarles elementos para desempeñarse en la vida cotidiana.

“La educación no sólo sirve para formar gente para que trabaje en las fábricas”

mdog2s15

Relaciones entre la escuela y otras instancias sociales

Durante este periodo se observaron nuevos cambios en las relaciones micro y macro institucionales. A nivel micro institucional, los cambios en la dirección del plantel y en las condiciones macro institucionales dieron lugar a la reestructuración de las relaciones entre los docentes, entre los docentes y los directivos, entre dirección y subdirección.

Los profesores entrevistados indicaron que cada vez que ingresaba un nuevo director se observaba un rechazo generalizado por parte del personal hacia las nuevas formas de organización del trabajo y de relaciones que éste impulsaba. Lo anterior provocaba que la participación de los docentes en las tareas colectivas de gestión escolar disminuyera, restringiéndose al trabajo pedagógico que realizaban en sus aulas.

Yo siento que (la tercera dirección) llega y recibe mucho rechazo y responde luego de la misma forma....le duró...cede cuando ve que solita no puede y empieza a acercarse a (la subdirección) y (al representante sindical), les hace preguntas, quién es cada cual, (el representante sindical) le dice: es mejor que nos vaya conociendo en el trabajo...Con (la cuarta dirección) pues vuelve a pasar lo mismo que con (la tercera dirección), ya estábamos acostumbrados al trabajo con (la tercera dirección)... (la cuarta dirección) tiene una forma de trabajo muy diferente”

fdogfrds21

Una vez que los directores lograban negociar entre sus nuevas propuestas y lo instituido en el plantel, se reestructuraban los grupos de apoyo pedagógico, político, de profesores simpatizantes y disidentes de la dirección. Con esta negociación y la reestructuración de los grupos, se reestablecía la participación de los docentes en las distintas dimensiones de la gestión hasta que un nuevo conflicto volvía a ponerla en riesgo.

Por ejemplo, a decir de los maestros, las relaciones entre ellos y la cuarta dirección eran tensas al principio; en aquel tiempo la participación colectiva se volvió escasa. Dos años después de que esta dirección ingresó al plantel, la relación mejoró considerablemente incrementándose nuevamente la participación de los profesores en las diferentes dimensiones de la gestión a nivel aula y escuela.

“(La dirección) trabaja junto con todos nosotros, ahora sí que trabaja al parejo... la dirección está abierta para todos, el que quiera entra y habla (con la persona encargada de la dirección).”

fdog115

Un año más tarde, la inminente puesta en marcha de la reforma de secundaria y las tensiones derivadas de atender las múltiples demandas del sistema educativo, de los

padres de familia y del mismo sindicato, alteraron nuevamente la participación de los profesores en la gestión escolar. Los datos aportados por los profesores y las observaciones realizadas durante la investigación corroboraron lo anterior.

“Aquí ves que cada quien jala por su lado, si tienes algún problema nadie te apoya, esperas apoyo como compañeros, pero no, cada quien ve lo que le conviene y así no se puede... por eso mejor uno ya ni se mete, que si los alumnos se están peleando... que se peleen; que hacen desorden, que lo hagan... si el encargado de meterlos al grupo no lo hace... porqué lo va a hacer uno, nada más te buscas problemas con los chamacos y hasta con los compañeros maestros....Es triste pero entre nosotros ya no nos apoyamos, a veces hasta nos atacamos”

mdog1s17

La forma en que cada director manejaba los conflictos entre los distintos grupos de la comunidad educativa también contribuyó a promover o limitar la participación colectiva en la gestión escolar. La negociación resultaba útil.

“Ah no, mis respetos para (la tercera dirección), sabía muy bien cómo negociar con todos, en eso sí mis respetos porque de esa forma pudo salir de muchos problemas y evitar otros tantos, salió muy bien, ni siquiera tuvo problemas con los padres de familia, fue la primera (dirección) que salió sin problemas”

fdog2s9

No obstante, debido a la diversidad de intereses no siempre era posible negociar, como ocurrió cuando las presiones macro institucionales se volvieron más intensas y frecuentes.

“A nosotros nuestras autoridades nos mandan ¡una cantidad de trabajo!...y ¡hay que sacar todo! ni modo, luego mis maestros se me enojan pero qué hacemos... al final ¡pues hay que cumplir!...ahora con los padres es otro problema... a veces los maestros no entienden que los directores tenemos que ver más allá, a veces hay que ceder para evitar que el problema se haga más grande, pero los maestros luego no ven eso”

mds3

Las consideraciones especiales que algunos directivos otorgaron a sus grupos de apoyo político o pedagógico y los mecanismos de asignación de horas, fueron otra fuente de conflictos entre docentes y docentes-dirección.

“Antes (refiriéndose al periodo de la tercera dirección), estaba peor, de plano si en las juntas nos ponían a trabajar con los de otros grupos de plano no podíamos, o trabajábamos cuando ya no nos quedaba de otra... bueno hasta (la tercera dirección) ya sabía y trataba de que quedáramos con los de nuestro grupo”

fdog1s15

“Es que ya estamos como al principio (refiriéndose a los mecanismos de distribución de horas que predominaron en la primera etapa de la escuela)”

fdogfrds21

Las relaciones dirección-subdirección y subdirección-docentes también presentaron conflictos durante los dos periodos de esta etapa.

Salió la (segunda subdirección) por choques con la dirección... Cuando por fin llegó una nueva (subdirección), (la dirección) tampoco la apoyó”.

fdogfrds21

“Mire maestra, yo se que algunos (maestros) dicen que porqué no intervengo más, que yo tengo autoridad para hacerlo... pero cuando uno es maestro ve las cosas de diferente manera, yo misma así las veía antes... luego cuando llega uno a la subdirección empieza a darse cuenta, al principio quiere estar en todo, participar en todo, pero empieza a tener problemas con los directores y entonces uno aprende que hace hasta donde el director lo deja a uno... algunos (directores) apoyan más que otros... cuando yo llegué aquí me di cuenta de qué podía hacer y qué no y ahí me he mantenido”

fsbs4

Vínculos entre los actores y sentido de pertenencia

Pese a los conflictos derivados de la dinámica micro y macro institucional, los datos de los entrevistados evidenciaron que durante el primer periodo de la tercera etapa lograron conservarse los vínculos de los docentes y directivos con la institución. Unos y otros expresaron sentirse responsables de mantener el prestigio del plantel y lograr que los alumnos recibieran la educación que requerían.

Desafortunadamente, durante el segundo periodo de la misma etapa, el incremento de las tensiones, el cansancio derivado de la cada vez más difícil tarea de los educadores,

las agresiones de los padres de familia, las condiciones laborales inadecuadas y las tensiones derivadas de las relaciones con otras instancias sociales, desgastaron a los docentes de tal manera que empezó a debilitarse su vínculo con la tarea principal del establecimiento escolar.

Las alianzas entre docentes y directivos para lograr las metas del plantel también empezaron a quedar atrás, limitándose a alianzas entre un grupo de docentes y la dirección. Esto contribuyó a la conformación de nuevas coaliciones⁷¹ que se fortalecieron con la lucha de intereses y la negociación de los actores para obtener beneficios personales que no siempre coincidían con los objetivos pedagógicos instituidos a lo largo de la historia del plantel.

Por otra parte, los vínculos entre dirección y delegación sindical también se hicieron más estrechos. Probablemente, a esto contribuyó el hecho de que desde el inicio de la tercera etapa la delegación fue conformada por la dirección. De esta forma, la delegación y los docentes de la tercera generación constituyeron una de sus principales fuentes de apoyo.

En general, durante esta etapa el fortalecimiento de los vínculos al interior de los grupos así como las coaliciones, debilitaron el vínculo colectivo.

“Aquí ya cada quien jala por su lado, la escuela es lo que menos importa... ya no puedes confiar en nadie”

mdog1s17

“Yo quiero solicitar mi año sabático maestra porque ya me siento muy mal aquí... ya no es como antes, ahora me siento como si estuviera trabajando yo sola, los compañeros de la academia no se preocupan por el trabajo... ya tienen otros intereses; entregamos un pésimo proyecto, nos van a llamar la atención y con razón, yo se los dije pero no hacen caso, dijeron: ya, que se vaya así”

fdog2s10

⁷¹ Se denomina coalición a la unión de dos grupos o individuos contra un tercero. En este periodo se observaron coaliciones de la dirección con el grupo de apoyo político, contra docentes del grupo disidente o contra algunos miembros de los otros grupos de maestros. También se documentaron coaliciones de la subdirección con algunos docentes, contra algunos miembros del grupo de apoyo político de la dirección.

Las dos últimas viñetas denotaron los primeros quiebres en la participación y cierta incomodidad de los actores dentro del espacio institucional. La forma en que cada uno solucionaba esto último difería, desde el que buscaba alianzas, el que se concentraba en el trabajo individual, hasta el que buscaba mecanismos para salir temporal o definitivamente de la escuela. Las diferentes alternativas violentaron el compromiso institucional y la participación de algunos actores que hasta ahora siguen colaborando por apego a la normatividad o por compromiso con la misión institucional (esto último se aplica sobre todo a los maestros de las primeras generaciones).

Para ejemplificar lo anterior, termino este apartado citando extractos de una entrevista colectiva realizada con los miembros de una academia.

“Pues sí haces las cosas... hasta donde puedes.... porque además a nadie le gusta tener problemas con la dirección o con los del técnico.... pero también si ves que no es necesario y que nadie te va a decir nada, pues algunos no las hacen y así se va perdiendo todo lo que hemos ganado; lo primero que se pierde es la disciplina, el aprovechamiento se mantiene en parte por el acuerdo 200 que da muchas facilidades para que los alumnos pasen, o luego ni es el acuerdo, es la forma en que lo interpretan los directivos”

“Sí, pero eso a la larga va a ir en perjuicio de los alumnos que se acostumbran a tener fácil el pase y ya no se esfuerzan para nada”

“Yo creo que la maestra tiene razón, es más yo digo que si todavía muchos salen bien en su examen para entrar a la preparatoria, era por el trabajo que hacíamos y que ya no se hace”

“Sí... al rato vas a ver que van a empezar a salir mal en el examen y es lo normal... para tener buenos resultados hay que trabajar todos, no unos sí y otros no”.

Otros docentes del plantel opinaron:

“Aquí ya se han ido muchos de los viejos (maestros) y no todos los nuevos se comprometen igual o muchas veces no tienen la preparación o la experiencia...a veces hasta es cuestión de actitud”.

fdog1s10

“Es que no es lo mismo haber hecho la escuela y pasar por todo lo que nosotros pasamos para estar como estamos ahora, que llegar y encontrar todo bien bonito...no valoras igual las cosas porque no sabes el trabajo que costó llegar hasta aquí... tampoco le tienen el mismo cariño que le tenemos nosotros a la escuela”

fdogfs21

Conclusiones de la tercera etapa

En el transcurso de esta etapa pudimos observar elementos interesantes respecto a la gestión escolar. Éstos podrían resumirse de la siguiente forma:

- a) Durante toda la tercera etapa, la gestión constituyó un ejercicio constante de negociación entre lo pedagógico, lo administrativo y lo político. La dimensión pedagógica dejó de ser el eje central de la gestión escolar.
- b) Durante el primer periodo de esta etapa, se conservó la diversificación de contenidos y formas de participación de los docentes y directivos en las prácticas de gestión. De esta forma, siguiendo los roles instituidos durante la segunda etapa, los diferentes actores participaron en las cuatro dimensiones de manera similar a como lo hicieron con anterioridad. Los roles de docente, dirección y subdirección, se transmitieron a la segunda generación de docentes y a la tercera dirección a través de mensajes y prácticas apoyadas en universos de significado y valores implícitos. Estos universos de significado conformaron una racionalidad compartida a través de la cual se legitimaba la participación del colectivo docente en las diferentes dimensiones de la gestión. La existencia de una misión institucional compartida, de vínculos estrechos con la institución y de imaginarios comunes, así como la normatividad instituida a través de los años también favorecieron lo anterior.
- c) Posteriormente, la participación se transformó paulatinamente como resultado de la dinámica de relaciones micro y macro institucionales y de la incorporación de una tercera generación de docentes que no se apropiaron en su totalidad de la racionalidad compartida por las

generaciones que le precedieron. De esta forma, durante el segundo periodo de la tercera etapa, los docentes participaron en la dimensión pedagógica a nivel aula y escuela; por disposiciones del sistema educativo se incorporaron a la toma de decisiones relacionada con el destino de los recursos asignados al plantel en el programa escuelas de calidad y en los últimos años, con los problemas derivados de la puesta en marcha de la reforma de secundaria y con otros eventos, aumentaron su participación en la dimensión política. Las formas de participación volvieron a ser prioritariamente individuales y el trabajo colegiado se realizó de manera cada vez más esporádica. La participación colectiva se limitó básicamente a la implementación de las acciones para atender las disposiciones de la dirección o de autoridades extraescolares. La racionalidad que apoyaba el trabajo colectivo hacía referencia a la normatividad (para docentes de la tercera generación), el compromiso con la educación y con los alumnos (docentes de las primeras generaciones) o las ventajas de dividir el trabajo (docentes de las dos últimas generaciones). La forma en que cada grupo percibía la misión institucional y los imaginarios sobre los maestros, los alumnos y la educación se diversificaron, dando lugar a distintas prácticas de gestión a nivel aula.

- d) Por otra parte, aunque la tercera y cuarta dirección siguieron abordando las cuatro dimensiones de la gestión escolar, durante los últimos años se observó un incremento considerable de carga laboral administrativa. Esta situación quitó tiempo a la supervisión pedagógica que realizaban los directores de esta escuela.
- e) La participación de la subdirección también se modificó ya que al salir la segunda subdirección, la tercera restringió su participación a la dimensión administrativa, tal como ocurría en los primeros años del plantel.
- f) Es necesario destacar que en los últimos años, la dinámica de relaciones macro y micro institucionales dio lugar a quiebres que empiezan a

fragmentar los vínculos de los docentes con la tarea principal de la institución. Lo anterior ocurrió sobre todo durante el segundo periodo de la tercera etapa, tiempo en el cual empezaron a observarse cambios importantes en la participación individual y colectiva de los docentes en algunas actividades formativas. De esta forma, aunque se sigue observando participación en la dimensión pedagógica de la gestión escolar, y a partir de esta participación la escuela sigue obteniendo buenos resultados académicos, también pueden observarse algunas fracturas que se reflejan en el relajamiento de la disciplina y en la falta de interés de algunos maestros, directivos y miembros del equipo SAE, para realizar actividades con las que no se sienten comprometidos.

- g) Todo esto nos muestra a la gestión escolar como un proceso histórico social que se inserta dentro de un complejo entramado de sentidos, vínculos y relaciones, a partir de los cuáles, los sujetos de la institución sustentan los diversos sentidos de sus acciones.

DISCUSIÓN GENERAL

A partir de los resultados de esta investigación identifiqué tres prácticas de gestión escolar:

Prácticas que enfatizaban la dimensión administrativa y de gestión de recursos. Se desarrollaron durante los primeros años de la escuela y atendieron a la necesidad de generar condiciones básicas para el trabajo cotidiano. El eje de la gestión fue la búsqueda y administración de recursos materiales y humanos. Las actividades estuvieron coordinadas por la dirección del plantel, quien exigía que los profesores participaran en las tareas de gestión de infraestructura y de espacios. Las dimensiones organizacional y política, también a cargo de la dirección, apoyaron la gestión de recursos. La dimensión administrativa correspondía a la subdirección y la pedagógica a los docentes. En esta última, predominó el trabajo individual de los maestros que constituían un grupo poco experimentado y con formación inconclusa. Con esta división del trabajo, se observó una estructura de poder vertical con toma de decisiones centrada en la dirección. Sólo hubo participación colectiva en la implementación de acciones para gestionar recursos. La dirección ejercía el poder de manera autoritaria.

Los resultados de estas prácticas fueron: la asignación de un espacio propio, la construcción de los primeros edificios escolares, obtención de mobiliario usado y consolidación de una plantilla de personal con el número de profesores necesario para cubrir las asignaturas. A nivel organizacional, se establecieron los primeros roles, normas y formas de distribución del trabajo. Pedagógicamente, los resultados fueron insatisfactorios pues los alumnos tenían bajos promedios, altos niveles de reprobación, muchos desertaban de la escuela y no todos los que se quedaban obtenían certificado. Políticamente, la dirección estableció contactos importantes con el municipio y el sistema educativo. Éstos apoyaron sus esfuerzos para obtener los recursos que necesitaba. Al interior de la escuela, se consolidaron los primeros vínculos entre algunos docentes y entre un grupo de éstos y la dirección, se establecieron metas colectivas relacionadas con la gestión de recursos y debido al

ejercicio de poder autoritario por parte de la dirección, surgieron problemas graves entre ésta y diferentes grupos.

Prácticas de Gestión pedagógico participativas. Se desarrollaron durante la segunda etapa del centro escolar. Al iniciar este periodo había un clima institucional marcado por las tensiones entre grupos, pésimos resultados de los alumnos y carencia de condiciones óptimas para el quehacer educativo. En este contexto las nuevas prácticas respondieron a la necesidad de poner orden en el plantel y de mejorar el aprovechamiento escolar. Estas prácticas enfatizaron la participación colectiva de los docentes y directivos en las diversas dimensiones de la gestión. La dimensión pedagógica constituyó el eje de la gestión escolar y en apoyo a ésta, se desarrollaron las actividades en las otras dimensiones.

En la dimensión pedagógica se documentaron: los inicios de trabajo colegiado, la supervisión del quehacer académico de los docentes por parte de los directivos, así como el desarrollo de actividades formativas complementarias para alumnos y maestros. Docentes y directivos, apoyados por padres de familia, trabajaron para gestionar los recursos e infraestructura necesarios.

A nivel organizacional, docentes, dirección y subdirección, diversificaron los contenidos, objetivos y formas de su participación en todas las dimensiones de la gestión. La dirección asumió un liderazgo académico desde el cual implicó al resto del personal en las distintas actividades. Dicha implicación incluyó la toma de decisiones, la implementación de las acciones y la evaluación de los resultados. Los niveles de participación colectiva fueron: información, consulta y codecisión.

Los resultados de estas prácticas fueron: crecimiento y mejoras significativas en la infraestructura del plantel, cambios importantes en la formación del personal, mejores promedios de aprovechamiento de los alumnos, menor índice de reprobación y de deserción, mejoras relativas en la eficiencia terminal, incremento en los niveles de cobertura y mayor demanda de ingreso al plantel, establecimiento de nuevas metas colectivas en diferentes ámbitos de la gestión, desarrollo de una nueva lectura de la misión institucional y creación de nuevas formas de organización

para alcanzar las metas derivadas de dicha misión, ampliación de los acuerdos interinstitucionales de apoyo a la obtención de recursos, así como de apoyo a la formación de los alumnos.

Alumnos y padres de familia tuvieron espacios de expresión dentro de los órganos colegiados y, en general, hubo mayor apertura a la participación colectiva. No obstante, persistieron los problemas de algunos grupos de padres de familia y de algunas delegaciones sindicales, con la dirección.

Prácticas de gestión que negociaron entre lo pedagógico, lo político y lo administrativo. Se desarrollaron durante los últimos años, y respondieron a la necesidad de atender a las múltiples demandas del sistema educativo, los padres de familia, el sindicato de maestros y a las necesidades derivadas de la formación de los alumnos. Como resultado de lo anterior, la gestión escolar representó un ejercicio de negociación constante entre lo pedagógico, lo político y lo administrativo. Con este esquema, al inicio de la tercera etapa se conservó la diversificación de los contenidos y formas de participación de los docentes y directivos. Posteriormente, la participación se transformó mostrando un predominio hacia el trabajo individual coordinado desde la dirección. La participación de los docentes y de la subdirección se limitó a la implementación de las acciones estipuladas por la dirección del plantel o por las autoridades del sistema educativo.

La normatividad volvió a jugar un papel importante en la implicación de los profesores en las diversas tareas, y sólo en algunos casos, los docentes se implicaban haciendo alusión al compromiso que tenían con la formación de los alumnos o con el prestigio que la escuela había alcanzado a través del esfuerzo de todos. En la dimensión pedagógica, la implicación de los profesores estuvo regulada por su identificación con la misión institucional planteada durante la segunda etapa (generaciones 1 y 2), por la incorporación o avance de los maestros en el programa de carrera magisterial y por las supervisiones que realizaba la dirección o el personal técnico pedagógico.

Aunque la tercera y cuarta dirección siguieron abordando las cuatro dimensiones de la gestión escolar, durante los últimos años se observó un incremento considerable de tareas administrativas. Los dos últimos directores también concentraron gran parte de sus esfuerzos en tareas de negociación con diferentes grupos (padres de familia, sindicato y grupos de docentes con los cuales formaron su grupo de apoyo). La participación de la última subdirección volvió a restringirse a la dimensión administrativa.

Como resultado del apego a las prácticas de gestión pedagógicas instituidas durante la etapa anterior, los docentes y directivos continuaron mejorando los promedios de aprovechamiento, disminuyeron los niveles de reprobación de los alumnos en algunas materias y mejoraron la eficiencia terminal. En evaluaciones externas, los alumnos de la escuela alcanzaron resultados superiores al promedio obtenido por alumnos de otras secundarias. La cobertura se mantuvo, lo mismo que la demanda de ingreso. Los niveles de deserción aumentaron ligeramente pero se mantuvieron bajos.

Por otra parte, como resultado de las prácticas de gestión administrativa, el personal de la escuela cumplió en el tiempo y forma requeridos, las actividades estipuladas por las autoridades del sistema educativo estatal, por el sindicato o por el municipio. Las prácticas administrativas y de gestión de recursos realizadas por los directores dieron como resultado la obtención de tecnología de apoyo a la educación y al trabajo administrativo.

En la dimensión política, el trabajo de negociación de los dos últimos directores disminuyó las tensiones entre la dirección y los padres de familia, así como entre la dirección y los representantes sindicales. No obstante, aumentaron los conflictos entre los diversos grupos de docentes, algunos grupos de maestros y la dirección, algunos docentes y las delegaciones sindicales, así como entre docentes y padres de familia. Todo esto se reflejó, al final de la tercera etapa, en la fragmentación de las relaciones al interior del plantel y en el debilitamiento del compromiso de los

actores con algunas actividades (específicamente, las relacionadas con el control de la disciplina escolar y con la formación ético comportamental de los alumnos).

Las prácticas anteriores resultaron de la compleja relación entre los siguientes factores:

FACTORES MACRO INSTITUCIONALES

El sistema educativo

Éste influyó a través de sus características normativo-organizacionales y de sus disposiciones sobre gestión escolar. Por ejemplo, antes de la reforma de 1993 (primera etapa del centro escolar), estableció un rol administrativo y de control para directivos y un rol pedagógico para maestros. Posteriormente, promovió prácticas pedagógicas, participativas y contextuales, en las que directivos y docentes debían participar en las diferentes dimensiones de la gestión (Pozner, 1997; Ramírez, 2000; Schmelckes, 1993).

Aunque los contenidos y roles predominantes en la gestión escolar realizada por los maestros y directores mostraron congruencia con estas disposiciones, hubo elementos del mismo sistema que limitaron el desarrollo total de las prácticas impulsadas en la última década. Al respecto encontré lo siguiente:

- a) El predominio de la estructura jerárquica y centralista del sistema de educación básica limitó la autonomía del personal para tomar decisiones democráticas relacionadas con la organización y prioridades del plantel. Durante la última etapa, esto obligó al personal a seguir indicaciones no siempre congruentes con las necesidades de los alumnos. Además, impuso a los directores una gran cantidad de actividades administrativas que quitaron tiempo a la supervisión y coordinación de la tarea pedagógica.
- b) La estructura jerárquica y centralista tuvo un segundo efecto al reproducirse en la dinámica escolar. Así, algunos docentes se quejaron de la excesiva carga de trabajo administrativo impuesta por algunas direcciones.

- c) La organización y manejo del tiempo en el sistema de educación secundaria provocaron que directivos y docentes estuvieran en situaciones apremiantes para cumplir con las múltiples actividades solicitadas. En los últimos años, esto impidió que la atención a las necesidades pedagógicas de los alumnos tuviera el lugar prioritario.
- d) La normatividad siguió presentando incongruencias respecto a algunos lineamientos del nuevo modelo de gestión. Dichas incongruencias obligaron a los directores a conservar las formas de trabajo individual y la toma de decisiones centrada en la dirección. Profesores y directivos expresaron que debido a la normatividad del sistema, entre otras cosas, no podían suspender clases para realizar reuniones de trabajo colegiado.
- e) La política del sistema, de contratar por hora a los profesores y de contratarlos por horas frente a grupo, fue una limitante más para la participación de éstos en las reuniones de trabajo colegiado, las cuales, debido a la normatividad tendrían que realizarse fuera del horario de clases.

Todo esto apoya la propuesta de algunos investigadores de considerar la compleja dinámica de las relaciones escuela-sistema educativo, cuando se desea implementar programas que impulsen la puesta en marcha de nuevos modelos de gestión escolar, así como de nuevos roles de directivos y docentes (Ezpeleta, 1992; Furlán, Landesman y Pasillas, 1992; Tapia, 2004a). En general, en esta investigación resaltó la falta de tiempo, espacio y condiciones laborales acordes a los nuevos modelos.

Los padres de familia

El peso que tuvieron dichos actores a lo largo de la historia del plantel y la fuerza que ha cobrado su opinión en los últimos tiempos, hizo que atender a sus demandas resultara un reto insoslayable para directivos y docentes.

Desafortunadamente, debido a la diversidad de demandas de los padres de familia, lo anterior no ha sido una tarea fácil. Por ejemplo, en la última etapa, los padres

demandaban que el personal del centro escolar cumpliera las funciones académico-formativas de las escuelas, que cubriera las funciones formativas correspondientes a la familia, e incluso los padres exigían que la escuela funcionara como espacio en donde dejar a sus hijos mientras los adultos de la casa salían a trabajar. En caso de que sus hijos presentaran problemas académicos o conductuales, muchos padres de familia argumentaban que, debido a cuestiones laborales, no tenían tiempo para asistir a la escuela a entrevistarse con los profesores.

En otra época, la constante intervención de los padres en decisiones relacionadas con la dimensión pedagógica causó descontento entre los docentes y más tarde, problemas entre los padres de familia y la dirección. Durante la tercera etapa, cuando la dirección negoció más con el grupo de padres de familia, esto provocó problemas entre los maestros y la dirección del plantel.

Los datos anteriores complementan lo que Murillo (2004), Paredes (2004) y Posner (2004a), entre otros, reportaron sobre los problemas derivados de la incorporación de los padres de familia en la dinámica escolar de planteles educativos de diferentes países.

El sindicato de maestros

En este rubro, los maestros y directivos entrevistados reconocieron el poder cada vez mayor del sindicato.

En el Estado de México, de esta instancia dependen: el otorgamiento de plazas, los ascensos, e incluso la mediación entre actores involucrados en conflictos dentro del espacio escolar.

Probablemente debido a lo anterior, así como al papel que jugaron algunas delegaciones sindicales en los conflictos de la primera y segunda etapa, las últimas direcciones enfatizaron las tareas de negociación con esta instancia.

FACTORES MICROINSTITUCIONALES

Condiciones materiales

Las difíciles condiciones en las cuales inició la escuela, y el hecho de que el gobierno siga sin otorgar a los planteles educativos lo que requieren para realizar sus labores, provocó que la gestión de recursos ocupara un lugar importante, o que al menos estuviera siempre presente en el trabajo de los directores. Algunos de ellos, incorporaron a los docentes en esta dimensión.

Características de los alumnos

De ellas se derivaron necesidades específicas relacionadas con la dimensión pedagógica. Por ejemplo, los alumnos de la primera etapa eran alumnos con problemas académicos y conductuales severos, rechazados por otras escuelas. Por tal motivo, los docentes consideraban que estos alumnos eran adolescentes de riesgo y que su incorporación al plantel les daría algunos elementos para integrarse productivamente a la sociedad. Con tal perspectiva, se esforzaron por darles un lugar en las aulas y proporcionarles algunos elementos básicos para su integración social.

Cuando en la segunda etapa cambiaron las características del alumnado, también cambiaron las prioridades en su formación. Entonces, los docentes y los directivos consideraron que su labor consistía en promover la formación integral de todos los alumnos y que dicha formación abarcaba aspectos académicos, motrices, socioafectivos, éticos y comportamentales.

En la tercera etapa, los cambios en las condiciones sociales, el estilo de vida de los alumnos y su inserción en contextos en donde recibían mensajes contrarios a los que transmitía la escuela, generaron nuevas demandas al quehacer de los educadores.

Necesidades a las que atiende el centro escolar

Estas necesidades también cambiaron durante la historia de la escuela. Por ejemplo, en la primera etapa, cuando no tenían un lugar propio en donde trabajar y tampoco

contaban con suficiente personal, la prioridad en el trabajo de la primera dirección fue la gestión de recursos y como apoyo a ésta, la gestión de relaciones micro y macro institucionales. Durante la segunda etapa la prioridad fue mejorar el rendimiento académico y poner orden en la escuela. Entonces, la dimensión pedagógica fue el eje de la gestión de docentes y directivos. La dimensión organizacional apoyó el quehacer pedagógico, lo mismo que las otras dimensiones.

En la tercera etapa la prioridad fue negociar con los grupos que históricamente habían causado conflictos. El aumento de carga administrativa, así como las presiones del sistema educativo para que las escuelas mejoren los resultados académicos, marcaron otras prioridades.

Normatividad

El apego de los docentes y directivos a las diversas formas de gestión estuvo regulado por la normatividad del sistema, por la lectura que de ésta se hizo en la escuela durante sus distintas etapas y por la normatividad al interior del plantel. Como resultado de esta combinación, se instituyeron reglas que de manera implícita regulaban el comportamiento y las relaciones dentro del espacio escolar, así como el papel que cada quien tenía en la organización.

Por ejemplo, con este marco normativo, los docentes validaban o descalificaban las acciones de sus compañeros, e incluso excluían a aquellos que no respondían a las reglas instituidas. En cuanto a los directivos, cuando un nuevo director intentaba cambiar la estructura organizacional o las normas que la regulaban, se encontraba con limitaciones importantes a su trabajo. Cuando lograba negociar entre lo instituido y sus nuevas propuestas, podía empezar a desarrollar otras formas de organización o a implementar otras reglas.

HISTORIA DEL CENTRO ESCOLAR

No existen muchos trabajos sobre la influencia de la historia del centro escolar en el desarrollo de prácticas de gestión de docentes y directivos de secundaria. En este

sentido, la presente investigación me permitió profundizar en ese aspecto y con ello, complementar las aportaciones de Sandoval (1996, 2002).

Entre los componentes de la historia del centro escolar que influyeron en las prácticas de gestión destacaron: el momento fundacional del establecimiento, el mandato social predominante en ese momento y el proyecto fundacional en el cual se sustentó la creación del plantel.

El momento fundacional ubicó la creación de la escuela en un periodo de crisis económica y social, en el que la ampliación de la cobertura en educación básica recibió especial atención del gobierno (Fuentes, 1999; Noriega, 2000; Schara, 2002). Como resultado de lo anterior, se impulsó entre otras cosas la creación de nuevas secundarias, que atenderían al mandato social de *proporcionar a la población un espacio para incorporar a los adolescentes que aún no cursaban este nivel*. El proyecto fundacional de la escuela recuperó lo anterior y lo reflejó en la misión integradora que, a partir de entonces, le asignarían las autoridades del sistema educativo (atender a los adolescentes que debiendo cursar la secundaria, por sus características académicas y/o conductuales, no se habían incorporado a este nivel o habían salido del mismo sin concluirlo).

Con estos antecedentes, se constituyó la primera misión institucional. Dicha misión fue la base de la gestión realizada por los docentes y directivos durante la primera etapa de la escuela. Más tarde, los problemas surgidos durante la misma y las prioridades derivadas de dichos problemas, influyeron en el desarrollo de nuevas prácticas de gestión escolar. Estas nuevas prácticas, junto con las desarrolladas en la primera etapa, generaron aprendizajes que se recuperaron durante la tercera etapa para construir un tercer grupo de prácticas de gestión.

De esta forma, en cada etapa las prácticas de gestión previas servían de base al desarrollo de las nuevas prácticas. Los aprendizajes derivados de estas prácticas eran recuperados por docentes y directivos para afrontar las nuevas demandas en cada periodo.

FACTORES PERSONALES

Formación y Trayectorias

En estudios previos, Carriego (2005), Coronel (2000) y Schmelckes (1993) destacaron la relevancia de la formación de los directivos en la implantación de los nuevos modelos de gestión escolar.

En la presente investigación encontré que, dado que en México no existe una formación de base específica para desempeñar tales funciones, la formación en la práctica unida a su trayectoria como docentes o subdirectores en otras escuelas, proporcionó a los directores algunos elementos para desempeñar sus tareas. Algunas veces, estos elementos eran congruentes con las prácticas de gestión impulsadas por el sistema educativo a partir de la reforma de 1993, otras veces no eran congruentes con dichos modelos o resultaban insuficientes.

Por ejemplo, en el caso de la segunda dirección, estos elementos fueron congruentes con las prácticas de gestión pedagógico participativas y contextuales impulsadas por el sistema. No ocurrió lo mismo con la primera dirección del plantel. En general, los directores entrevistados indicaron que es necesario que exista una formación específica para ellos y que dicha formación debe considerar las necesidades del trabajo directivo, los contextos en los que trabajan y las características de la población a la que atienden. Indicaron que, si bien los cursos del Programa Nacional de Actualización que toman como parte de su incorporación al Programa de Carrera Magisterial, les brindan algunos elementos para desempeñar su trabajo, no siempre saben cómo “aterrizarlos” en su práctica cotidiana.

El caso de la subdirección fue similar al de los directores, pues al no existir formación específica para estos puestos, la trayectoria de los subdirectores como docentes y luego su experiencia en la subdirección, les iba proporcionando algunos conocimientos y algunas habilidades propios de su puesto. Estos elementos podían o no ser congruentes con los nuevos modelos de gestión escolar, no obstante, los subdirectores entrevistados no hicieron alusión a la necesidad de que existieran espacios formativos

específicos para ellos. Tampoco hicieron alusión a los cursos del Programa Nacional de Actualización, ni a cursos tomados en otras instituciones.

En el caso de los docentes, encontré que la formación de base y la formación continua de los profesores se combinaron con su trayectoria laboral para generar, a través de un proceso de formación en la práctica, conocimientos y habilidades que favorecieron su participación en la dimensión pedagógica.

Las entrevistas realizadas con los docentes que participaron en las prácticas de gestión durante las distintas etapas de la escuela corroboraron lo anterior, lo mismo que el análisis de los cuadernos de los alumnos y las observaciones de la participación de los profesores durante las reuniones de academia y consejo técnico. En estas reuniones destacó el hecho de que los profesores que habían complementado su formación de base con estudios de posgrado o cursos de especialización, y que además trabajaban en otras escuelas del mismo o diferentes niveles educativos, participaban más en el análisis de los factores asociados al rendimiento académico, proponían con mayor frecuencia estrategias de trabajo novedosas, o sugerían procesos de evaluación acordes a los modelos educativos imperantes.

Es importante destacar que los espacios de trabajo colegiado favorecieron la formación en la práctica, pues al interior de ellos se combinaron las diversas formaciones y trayectorias de los docentes. Los profesores indicaron que los cursos del Programa Nacional de Actualización no siempre respondían a sus necesidades y que en algunos casos, los conductores de dichos cursos no tenían la preparación suficiente. La falta de tiempo para asistir a cursos fuera del horario de labores fue otro problema.

En general, los datos obtenidos en esta tesis muestran la relevancia que tiene la formación en la práctica para los docentes, directores y subdirectores de secundaria. No obstante, también muestran que dicha formación, en la que se combinan la formación de base, la formación continua y las trayectorias, no siempre les brinda los elementos suficientes para desempeñar sus funciones en las diferentes dimensiones de la gestión escolar.

Por lo anterior, sería conveniente revisar diversas propuestas formativas que aporten a este personal las competencias necesarias para analizar, diseñar e implementar diferentes modelos de gestión. También sería necesario revisar las condiciones institucionales que el sistema educativo proporciona a estos actores para asistir a los diferentes espacios formativos.

Contexto Familiar y comunitario de origen

De acuerdo al análisis de documentos y a las entrevistas, muchos docentes y directivos de la escuela procedían de contextos rurales y de familias de escasos recursos. Este origen, junto con su formación normalista, les dio una perspectiva particular sobre la importancia de la educación pública como mecanismo de movilidad socio-económica y como fuente de integración social.

En el entramado de los elementos micro y macro institucionales, históricos y personales antes descritos, los docentes y directivos construyeron las prácticas de gestión identificadas en esta tesis. También en este entramado de relaciones, se consolidaron los aspectos psicológicos que dieron sentido a la participación de estos actores en dichas prácticas. Entre los aspectos psicológicos destacaron:

a) Las racionalidades a través de las cuales docentes y directivos legitimaron su participación en las prácticas de gestión escolar. Las racionalidades fueron los argumentos a través de los cuáles docentes, directores y subdirectores justificaban sus acciones en la gestión.

Los resultados de esta tesis mostraron que, de acuerdo a su formación y a su trayectoria laboral, los docentes y directivos se integraban al plantel con una racionalidad específica respecto a su labor dentro de la institución. A partir de ésta, legitimaban su quehacer como docentes, directores o subdirectores. Una vez dentro de la escuela, la interacción con otros actores del centro escolar, los procesos de formación continua y los cambios en la trayectoria laboral, propiciaban la apropiación de nuevos elementos que, en mayor o menor medida, contribuían a consolidar o transformar la racionalidad inicial.

Los aspectos micro y macro institucionales que enmarcaban el trabajo de los profesores y directivos, así como algunos aspectos organizacionales derivados de la historia del plantel educativo y de la propia historia de los sujetos, regulaban dicha apropiación y favorecían procesos de interiorización a partir de los cuales los maestros, directores y subdirectores construían nuevos argumentos para justificar su trabajo en la escuela.

Particularmente interesante resultó el hecho de que, como resultado de estos mismos procesos, los sujetos iban construyendo también racionalidades compartidas que a manera de argumentos colectivos regulaban el trabajo que cada uno realizaba en las aulas y en la escuela.

Así por ejemplo, durante la primera etapa del plantel, se consolidó una racionalidad participativa a través de la cual se justificaba el trabajo de todos (docentes y directivos) para lograr las metas relacionadas con la gestión de recursos. Con esta racionalidad, la mayor parte del personal participó en dichas tareas pues consideraba que de no hacerlo, ninguna persona externa al plantel vendría a resolverles sus necesidades. Durante la segunda etapa, maestros y directivos agregaron a esta racionalidad participativa el componente pedagógico. Construyeron entonces una racionalidad pedagógico-participativa, que aglutinó los esfuerzos del personal alrededor de lo que en ese tiempo consideraron la tarea principal del centro escolar: promover el desarrollo integral de los alumnos. Esta racionalidad se transmitió al inicio de la tercera etapa a los docentes de la segunda generación. Apoyados en ella, estos profesores, al igual que sus compañeros de la primera generación, legitimaron sus acciones en la dimensión pedagógica y en las otras dimensiones de la gestión.

La construcción de racionalidades también tocó el trabajo de los directores. Por ejemplo, para la segunda dirección, el argumento más importante para justificar sus acciones fue la atención a las necesidades pedagógicas de los alumnos. Para la cuarta dirección, a este argumento se agregó la necesidad ineludible de atender a los ordenamientos del sistema educativo, del sindicato de maestros y de los padres de familia. Con estos argumentos, la dirección justificó la negociación de los aspectos pedagógicos, administrativos y políticos, que caracterizó su labor directiva.

b) Los Imaginarios que, junto con las racionalidades, se plasmaron en la misión institucional del plantel y en la construcción de roles desde los cuales docentes y directivos participaban para atender dicha misión. Los imaginarios son construcciones sociales que integran las representaciones y significados que tienen los grupos y sujetos de la institución sobre su realidad. Estos imaginarios son importantes pues constituyen motores para la acción (Castoriadis, 1989, 2002).

En esta investigación destacó la importancia de los imaginarios respecto al sentido de la educación pública y la educación secundaria, así como respecto a los alumnos, a los docentes y a los directivos.

Los imaginarios respecto al sentido de la educación pública y la educación secundaria, aunados a los imaginarios respecto a los alumnos, se plasmaron en las diferentes misiones institucionales que sirvieron de eje a las prácticas de gestión. A su vez, las acciones de los docentes y directivos en torno a la misión institucional, estuvieron reguladas por los imaginarios respecto a los docentes, dirección y subdirección. Estos últimos imaginarios se exteriorizaron en prácticas cotidianas que, al reproducirse, dieron lugar a sedimentaciones, tipificaciones y finalmente a roles que ubicaban a los actores en un lugar específico dentro de la organización educativa. Desde este lugar, cada uno participó en las prácticas de gestión y generó expectativas sobre la participación de sus demás compañeros.

Es importante señalar que los imaginarios, lo mismo que las racionalidades y la integración de ambos en roles, se transformaron a través del tiempo. Esto ocurrió a partir de la interacción de los diferentes grupos de sujetos en el espacio escolar, de sus prácticas cotidianas en el aula y en la escuela, de los procesos formativos intra y extra escolares y de la combinación de sus distintas trayectorias laborales.

Una vez más, los aspectos micro y macro institucionales regularon la apropiación colectiva de nuevos elementos que, al ser integrados a los anteriores, favorecían procesos de interiorización a partir de los cuales el personal de la escuela consolidaba o modificaba sus imaginarios, racionalidades, roles y prácticas.

c) Los vínculos entre los actores y entre éstos y la institución. De acuerdo a Fernández (1996, 1998), los vínculos son enlaces emocionales que los sujetos establecen entre sí y con la institución educativa en la cual trabajan. Estos vínculos se consolidan a partir de las relaciones entre los actores y favorecen procesos de identificación, diferenciación y pertenencia al grupo. En conjunto, estos procesos pueden favorecer el desarrollo de la identidad institucional.

En esta tesis destacó el hecho de que, a partir de sus relaciones cotidianas, el personal docente del plantel formó vínculos que junto con imaginarios y racionalidades compartidas, le permitieron identificarse como parte del grupo escolar, diferenciarse del personal de otras escuelas y en general, construir una identidad institucional que los presentaba como un conjunto de profesores comprometidos con el trabajo de la institución en sus diferentes ámbitos y momentos.

Estos vínculos se constituyeron durante la historia del establecimiento educativo y dieron lugar a alianzas entre maestros, algunos grupos de docentes y directivos, grupos de docentes y subdirección, o entre dirección-subdirección-docentes. A partir de dichas alianzas, maestros y directivos lograron atender a las demandas derivadas de su trabajo cotidiano, alcanzar metas colectivas, protegerse de agresiones externas (como ocurrió en la primera etapa, cuando la comunidad de padres de familia se tornó excesivamente violenta) o construir espacios de apoyo afectivo.

Las alianzas también apoyaron el trabajo de los directivos a través de la formación de grupos de apoyo a la dirección. Estos grupos coadyuvaron de forma importante a que los directores cumplieran con los compromisos establecidos con el sistema educativo, el sindicato y los padres de familia.

Desafortunadamente, junto con las alianzas se formaron también coaliciones. El aumento de éstas en algunos periodos reflejó la intrincada red de luchas de poder que existe en todo espacio escolar. En la secundaria que nos ocupa, la exacerbación de luchas de poder y el aumento de coaliciones provocaron durante los últimos años una importante ruptura del lazo social entre los maestros, algunos docentes y la dirección, y entre ésta y la subdirección. Tal ruptura, junto con la diversificación de imaginarios

sobre la educación, los alumnos y los maestros, disminuyó el sentido de pertenencia y alteró el compromiso del personal con la misión institucional y con algunas tareas relacionadas con la dimensión formativa de la gestión escolar *“Aquí ya cada quien jala por su lado, la escuela es lo que menos importa... ya no puedes confiar en nadie”*.

Alcances y limitaciones de la investigación.

Por lo que toca a los alcances y limitaciones de la presente investigación, en un contexto general nuestros datos aportaron información sobre la gestión escolar que realizan los docentes y directivos de uno de los niveles menos estudiado por los investigadores educativos: la secundaria.

En este sentido, la información obtenida reflejó en detalle las características de tres tipos de prácticas de gestión, los resultados de cada una de éstas, así como los contenidos, formas y objetivos de la participación de los docentes, directores y subdirectores, en ellas.

Aunque los datos corroboraron, al igual que otros estudios (Ezpeleta, 1992; Furlán, Landesman y Pasillas, 1992; Murillo, 2004; Posner, 2004c; Quiroz, 1992, 1999a, 1999b), la relevancia de las prácticas de gestión pedagógico-participativas en la formación de los alumnos, también aportaron información sobre el impacto de otro tipo de prácticas en el logro de los objetivos institucionales en diferentes ámbitos (administrativo, organizacional y de gestión de recursos).

Por otra parte, la información obtenida proporcionó elementos para contextualizar el sentido de las distintas prácticas de gestión en función de los diferentes momentos de un centro escolar, de las necesidades que atiende el personal en cada uno de estos momentos y de la multitud de aspectos micro y macro institucionales, personales e históricos con los que se vinculan.

Cabe destacar que una contribución importante de la presente tesis fue la identificación y análisis de algunos aspectos psicológicos (racionalidades, vínculos e imaginarios) que favorecieron la construcción de roles y de la identidad institucional, desde los cuales, los

docentes y directivos participaron y dieron sentido a sus acciones en las diversas dimensiones de la gestión realizada a nivel aula y escuela.

Esta contribución fue especialmente relevante ya que la mayoría de los trabajos, realizados desde enfoques administrativos, organizacionales o sociológicos, no aborda tales aspectos. En este sentido, la incorporación de la psicología como disciplina desde la cual pueden estudiarse a los sujetos que conforman las prácticas de gestión, sus acciones y los factores que dan sentido a estas últimas, puede aportar elementos que desde otras disciplinas sería difícil recuperar.

Finalmente, la perspectiva epistemológica del trabajo (recuperación del paradigma tipo B), así como el método empleado (recuperación de información sobre aspectos relacionados con la gestión a través de la historia del centro escolar), propiciaron un análisis dinámico de las prácticas y de los aspectos psicológicos que sustentaron el quehacer de los docentes y directivos.

Las aportaciones de Fernández (1996, 1998, 2001) y Remedi (2004) fueron una importante herramienta para el diseño de la estrategia de investigación. Igualmente importante resultó la incorporación de los planteamientos de Halbwachs (1994) cuya propuesta sobre la historia permitió interpretar los datos de la gestión escolar actual a la luz de las prácticas de gestión pasadas, así como resignificar éstas a través de las prácticas presentes. Con esta aproximación esta tesis muestra un diseño de investigación de la gestión escolar que permite un acercamiento a la relación entre prácticas de gestión instituidas y prácticas instituyentes.

Queda para futuras investigaciones seguir profundizando en el estudio de la gestión escolar en secundarias de las distintas modalidades, ya que en esta tesis sólo abordé el tema en secundarias generales y cada modalidad tiene sus propias características.

El papel de los actores educativos en la construcción de prácticas de gestión sigue siendo una línea interesante y no suficientemente estudiada en nuestro país. En dicha línea sería importante realizar más trabajos que aporten datos de los factores psicológicos implicados en la participación de los docentes y directores para la

construcción y transformación de las prácticas, así como investigar el rol que juegan otros actores hasta ahora poco considerados (subdirección, servicios de asistencia educativa y padres de familia). Específicamente, en el caso de subdirección y servicios de asistencia educativa existe un gran vacío de información.

CONCLUSIONES

La construcción y transformación de prácticas de gestión escolar en secundaria, el sentido que dan los docentes y directivos a su participación en dichas prácticas, y los factores implicados con este último, son aspectos poco estudiados en nuestro país. La presente investigación me permitió realizar algunas aportaciones sobre el tema, así como hacer un primer acercamiento a algunos aspectos psicológicos relacionados con la participación de los actores.

En términos generales, podemos concluir que la gestión escolar que realizan los docentes, directores y subdirectores de secundaria es una construcción social que resulta de la intrincada relación entre elementos históricos, micro y macro institucionales, y personales.

En dicha construcción se consolidan, a través del tiempo y de la interacción cotidiana entre los sujetos, los siguientes aspectos psicológicos relacionados con el sentido de las acciones de los docentes y directivos en la gestión.

- a) Las racionalidades a través de las cuales los docentes, directores y subdirectores, legitiman sus acciones. La racionalidad pedagógica y la racionalidad participativa juegan un papel importante en la organización del trabajo y en la implicación de los profesores en cada una de las tareas relacionadas con la formación de los alumnos.
- b) Los imaginarios, que junto con las racionalidades, se plasman entre otras cosas en el sentido que los profesores dan a la misión institucional de la escuela y en el que otorgan a su participación para atenderla. Tres imaginarios relacionados con el sentido de las acciones de docentes y directivos en las distintas prácticas de gestión son: el imaginario respecto a los alumnos, el imaginario respecto a los profesores y el imaginario respecto al sentido de la educación. En los docentes y directivos de secundarias generales públicas, sobresale el imaginario respecto al sentido de la educación pública y el imaginario respecto al objetivo de la educación secundaria. Imaginarios y racionalidades influyen en la lectura que

hacen los actores sobre la misión institucional. A su vez dicha misión, junto con las condiciones y características de la escuela, transforma los imaginarios y las racionalidades. Estos datos, aportan elementos para ampliar los hallazgos preliminares de Furlán, Landesman y Pasillas (1992) respecto a la relevancia de las racionalidades e imaginarios en las prácticas de gestión en secundaria. Además proporcionan una visión dinámica del papel de los imaginarios y racionalidades en el trabajo escolar, de su integración a la misión institucional y de la forma en que ésta sirve como organizador del quehacer de docentes y directivos en distintas etapas de la historia de la escuela.

- c) Los vínculos que desarrollan los actores entre sí y con la institución, también juegan un papel importante en su implicación en las tareas de gestión escolar. Las alianzas favorecen el sentido de pertenencia y el compromiso de los actores con algunas metas colectivas. También contribuyen al logro de objetivos institucionales y académicos de la escuela, situación que favorece cierta autonomía en la toma de decisiones pedagógicas. Las alianzas sostienen la cohesión y el sentido de pertenencia en los grupos. Esto es importante pues el grupo proporciona protección a sus miembros ante amenazas externas o internas, además de servir como espacio de expresión y comunicación. Por otra parte, el aumento de coaliciones tiene un efecto adverso al propiciar la ruptura del lazo social entre los actores, tal situación afecta su sentido de pertenencia al grupo así como su compromiso con las metas colectivas. El incremento de coaliciones da lugar a una atmósfera de trabajo hostil, alterando así el clima institucional.

Racionalidades, imaginarios y vínculos, se construyen y transforman en el marco de una compleja relación entre los siguientes aspectos:

- a) La interacción entre la historia del plantel y la historia personal de los directores, subdirectores y docentes. En el primer rubro destacan: el momento fundacional de la escuela, el mandato social predominante en dicho momento, el proyecto fundacional y las actualizaciones que se realizan al mismo a través del tiempo.

Como señala Fernández (1994, 1996, 1998), los elementos derivados de todos ellos se plasman en la misión institucional.

- b) En el segundo rubro, historia y características personales de los actores educativos, sobresalen la formación de base y la formación continua de los docentes y directivos, su trayectoria intra y extra escolar y sobre todo, la interacción entre formación y trayectorias como vías para la construcción de racionalidades compartidas vinculadas con las distintas dimensiones de la gestión. Los datos de esta investigación parecen indicar que el contexto familiar y social de origen de los docentes y directivos de educación básica que laboran en escuelas públicas, así como su formación normalista, pueden propiciar la identificación de los maestros con las necesidades de los alumnos y con el mandato social que plantea a la educación como un medio de integración y movilidad social.
- c) El encuentro entre la historia de los sujetos y la historia del plantel esta enmarcado por aspectos macro institucionales. En este ámbito también estudiado en secundarias mexicanas por Sandoval (1996, 2002), destacan la influencia del sistema educativo y de la modalidad escolar a los que pertenecen las secundarias, la influencia del sindicato de maestros y la de los padres de familia. La combinación de expectativas, demandas, formas de organización, criterios de contratación y normatividad de estas instancias, influyen en el contenido y prioridades de la gestión escolar, así como en el rol asignado a los docentes y directivos en dichas prácticas.
- d) En el ámbito micro institucional, las condiciones materiales del centro escolar, las características de los alumnos y las necesidades a las cuáles atiende el personal del plantel, se conjugan para conformar una serie de prácticas organizacionales que se transmiten de generación en generación entre docentes y directivos. La consolidación de las prácticas esta regulada por la interacción entre la normatividad del sistema, la lectura que hacen de ésta los docentes y directivos,

y la normatividad propia del centro escolar. Los resultados de la gestión retroalimentan la consolidación o transformación de las prácticas.

La relación entre los elementos anteriormente descritos propicia distintas formas de gestión. En todas están presentes cuatro dimensiones cuyos elementos podrían reagruparse de la siguiente forma: dimensión académico-formativa, dimensión administrativa y de gestión de recursos, dimensión organizacional y dimensión política. Por el énfasis que los actores educativos dieron a cada dimensión, las prácticas de gestión identificadas fueron: prioritariamente administrativas y de gestión de recursos, gestión pedagógica, y prácticas de gestión que negociaron entre lo pedagógico, lo político y lo administrativo.

El paso de una forma de gestión a otra es paulatino, y refleja una interesante dinámica entre prácticas instituidas y prácticas instituyentes. En dicha dinámica, los sujetos institucionales y los aspectos psicológicos que dan sentido a sus acciones, tienen un papel central. De manera específica, los aspectos psicológicos descritos al inicio de las conclusiones, se plasman entre otras cosas en la construcción de roles a partir de los cuáles docentes y directivos participan en la gestión. También se plasman en la consolidación paulatina de una identidad institucional que vincula a los docentes y directivos con la tarea principal del establecimiento educativo.

La construcción de roles se forma a través de procesos de apropiación de racionalidades e imaginarios colectivos, que al ser incorporados a los imaginarios y racionalidades con los cuales los sujetos ingresaron al espacio escolar, propician procesos de interiorización que favorecen la consolidación o transformación de los roles iniciales. Los nuevos roles se exteriorizan en las múltiples acciones de cada grupo de actores. Tal exteriorización está regulada por los valores, normas y misión institucional imperantes en cada etapa del plantel. En el proceso de construcción del rol puede identificarse una interesante dinámica entre el rol percibido por los docentes y directivos de acuerdo a su formación y trayectoria, la lectura que dan el rol asignado por las diferentes instancias macro institucionales y finalmente el rol ejercido, que es el que exteriorizan en su quehacer cotidiano.

Por otra parte, la identidad institucional se fundamentó en el sentido de pertenencia al grupo, el cual se fue desarrollando como resultado de los vínculos, racionalidades, tareas, metas y procedimientos compartidos por los docentes y directivos de la escuela.

Con las aportaciones anteriores, la presente investigación proporciona un acercamiento detallado a la construcción y transformación de las prácticas de gestión en secundaria, a la relación entre prácticas instituidas e instituyentes, así como a los diversos factores y procesos implicados en la participación de dos grupos de actores importantes en la organización de un centro escolar: los docentes y los directivos.

Finalmente, el trabajo presentó datos que complementan los hallazgos derivados de otros estudios respecto a la relevancia de las prácticas de gestión en la formación de los alumnos (Antúnez, 1999; Antúnez y Gayrín, 2000; Araiza, 2005; Cantero y Celman, 1999; Levine y Lezotte, 1990 en Posner 2004c; Mortimore, 1988, en Posner, 2004c; Murillo, 2004; Quiroz, 1992, 1999a, 1999b y Ramírez, 2000) y a la relevancia de los docentes y directivos en la implementación de diversas formas de gestión en las escuelas (Ball, 1989; Coronel, 2000; Elizondo, 2003; Fullán y Hargreaver, 1999; Furlán, Landesman y Pasillas, 1992; Paredes, 2004; Posner, 2004c; Quiroz, 1992, 1999a, 1999b; Romero, 2004a; Rutter, 1979, en Posner 2004c; Schmelckes, 1993).

REFERENCIAS

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares. En SEP (Eds.), *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria* (pp. 237-252). México: Secretaría de Educación Pública.
- Antúnez, S. & Gairín, J. (2000). *La organización escolar práctica y fundamentos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Araiza, C. (2005). Contenidos y desafíos de la gestión escolar. *Educare Nueva Época*, 1 (1), 16-19.
- Avilés, K. (2006a, 15 de Mayo). Reprueban maestros los 24 años de neoliberalismo impuestos al país. *La Jornada*, p. 20.
- Avilés, K. (2006b, 15 de Mayo). Cuatro pesos de aumento salarial. *La Jornada*, p. 20.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Backhoff, E., Andrade, E., Peon, M., Sánchez, A. & Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria. Resumen ejecutivo*. México: INEE.
- Berger, P. & Luckman, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cantero, G & Celman, S. (1999). Un análisis alternativo. En SEP (Eds.), *Antología de Gestión Escolar* (pp. 54-63). México: SEP.
- Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires: La Crujía Stella.
- Casassus, J. (1997). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En SEP (Eds.), *Antología de Gestión Escolar* (pp. 8-26). México: SEP.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Manuscrito no publicado, UNESCO.

- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (2002). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Celman, S. (2004). Diseño e implementación de procesos de autoevaluación institucional. *Novedades Educativas*, 16 (159), 31-37.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación. (1991a). *Hacia un nuevo modelo educativo*. México: SEP.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación. (1991b). *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.
- Coraggio, J. & Torres, R. (1997). *La educación según el banco mundial un análisis de sus propuestas*. Barcelona: Editorial Niño y Dávila.
- Coronel, LL. (2000). Gestión escolar, dirección de centros y aprendizaje organizativo: dificultades, contradicciones y necesidades. En Universidad de Deusto (Eds.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden* (pp. 185-198). España: ICE-Universidad de Deusto.
- Creswell, J. (1998). Designing a qualitative study. En J. Creswell (Ed.), *Qualitative inquiry and research design* (pp. 13-26). Thousand Oaks: Sage.
- De Gaulejac, V. (2007). Crítica de los fundamentos de la ideología de la gestión. En Elvia Taracena (Ed.), *Problemas sociales, de salud y educación* (pp.235-257). México: FES Iztacala UNAM.
- Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo. (2005). *Talleres Generales de actualización 2005-2006 fase extensiva*. México: DESYSA.
- Elizondo, A. (2003). *La nueva escuela I Dirección liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Ezpeleta, J. (1992). Momentos de la investigación, problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 101-117). México: UNESCO-OREALC.

Ezpeleta, J. & Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. México: UNESCO-OREALC.

Ezpeleta, J. (2004a). *La Gestión de la Educación Básica*. Conferencia dictada en la Universidad Pedagógica Nacional. México.

Ezpeleta, J. (2004b). Innovaciones educativas: Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (21), 403-424.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L. (1995, julio). *Organizador y Núcleo dramático: una vía privilegiada para el acceso al objeto institución*. Documento presentado en el Primer Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Fernández, L. (1996). El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. *Praxis Educativa*, II (2), 9-22.

Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L. (2001). *Crisis y Dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Fierro, C. (1992). La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 238-310). México: UNESCO-OREALC.

Flores, G. & Javiédes, M. (2002). Procesos psicosociales y participación. *Psicología Social Revista Latinoamericana de Psicología*, 1 (1), 35-46.

Frigerio, G. (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades Educativas*, 159, 6-9.

Fuentes, M. (1999). La educación Secundaria 1993-1999. Elementos de evaluación y perspectivas. En SEP (Eds.), *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria. Lecturas* (pp. 189-197). México: SEP.

Fullan, M. & Hargreaver, A. (1999). Lineamientos para el director. En Michael Fullan y Andy Hargreaves (Eds.), *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar* (pp. 141-162). México: SEP-Amorrortu Editores.

Furlán, A., Landesman, M & Pasillas, M. (1992). La gestión pedagógica polémicas y casos. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 138-175). México: UNESCO-OREALC.

Furlán, A. & Rodríguez, A. (1993). *Gestión y desarrollo institucional*. México: CNIE/SNTE.

Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro del trabajo etnográfico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 1 (3), 151-183.

García, S & Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clase*. México: Siglo XXI Editores.

González, R. (2004, 23 de junio). Reforma de la SEP a nivel secundaria, un retroceso: SMD. *Excelsior*, p. 15.

Granja, J. (1992). Despunttes: notas para “problematizar” lo normativo y la gestión. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 117-138). México: UNESCO-OREALC.

Guerrero, C. (1997). El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria. En Justa Ezpeleta, Silvia Schmelkes y Martha Corenstein (Eds.), *Investigación Educativa, gestión y participación social* (pp. 56-67). México: COMIE-DIE.

Guevara, G. (2003). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Guevara, G. (2004). La reforma de la educación secundaria: entrevista al subsecretario de educación básica y normal. *Educación 2001*, 111, 56-63.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. España: Anthropos.

Herrera, C. (2004, 23 de junio). La CNTE irá al paro laboral si se imponen modificaciones. *La jornada*, p. 10.

Ibáñez, J. (1994). Cuantitativo / Cualitativo. En J. Ibáñez (Ed.), *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden* (pp. 31-67). Madrid: Siglo XXI de España Editores.

- Inclán, C. (1992). *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México, 1979-1982*. México: UNAM.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004). *¿Cómo está la educación secundaria en México?* México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005a). *Estudio comparativo de la educación básica en México: 2000-2005*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005b). *Resultados de las pruebas nacionales de lectura y matemáticas por modalidad educativa*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006a). *Panorama Educativo de México 2006 Indicadores del sistema educativo nacional*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006b). *La calidad de la educación básica en México 2006*. México: INEE.
- Knapp, S. (2000). Contribuciones etnográficas en la investigación evaluativa. En Cook y Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 171-201.), Madrid: Morata.
- Levinson, B. (1992). Conflicto y colectividad un reporte desde la secundaria. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (Eds.), *La gestión Pedagógica de la escuela* (pp. 202-213). México: UNESCO-OREALC.
- Loera, A. (2005). Incremento del capital social de la escuela y el aula. *Educare Nueva Época*, 1 (1), 21-25.
- Martínez, M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Martínez, F & Backhoff, E. (2006). Equidad en la educación básica y desigualdad social en México. *Noticias de Educación*. Documento recuperado el 19 de febrero de 2008, de de [http://www. sep. gob. mx](http://www.sep.gob.mx)
- Mejía, N. & Islas, L. (2004). Una reforma polémica. *Educación 2001*, 111, 44-55.
- Meneses, E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México*. México: Centro de Estudios Educativos.

- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (21), 319-359.
- Muñoz, S. & Román, P. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel Kapelusz.
- Namo, O. (1991). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP/UNESCO/OEI.
- Nicastro, S. (2004). Trabajar de director o sobre un hacer en situación. *Novedades Educativas*, 16 (159), 10-12.
- Noriega, M. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México: Plaza y Valdez.
- Ortega, F. (1997). Factores asociados con la dirección eficaz en la escuela primaria. En Justa Ezpeleta, Silvia Schmelkes y Martha Corenstein (Eds.), *Investigación Educativa, gestión y participación social* (pp. 68-79). México: COMIE-DIE.
- Paredes, Z. (2004). Liderazgo y modelo estratégico ¿gestionar o dirigir?. *Novedades Educativas*, 159, 36-37.
- Posner, Ch. (2004a). *La Gestión de la Educación Básica*. Conferencia dictada en la Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Posner, Ch. (2004b). Gestión de la educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (21), 269-275.
- Posner, Ch. (2004c). Enseñanza Efectiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (21), 277-318.
- Pozner, W. (1997). La gestión escolar. En SEP (Eds.), *Antología de Gestión Escolar* (pp. 27-53). México: SEP.
- Quiroz, R. (1992). La gestión pedagógica del currículo formal en las escuelas secundarias. En Justo Ezpeleta y Alfredo Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 213-224). México: UNESCO-OREALC.

- Quiroz, R. (1999a). El proceso curricular de la escuela secundaria: el plan de estudios 1993. En Eduardo Remedi (Ed.), *Encuentros de investigación educativa 95-98* (pp. 99-131). México: Plaza y Valdez.
- Quiroz, R. (1999b). Reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza. *Cero en Conducta*, XIV (47), 95-113.
- Quiroz, R. (2006). Reforma de la educación secundaria: problemas, implicaciones y perspectiva. *Educación 2001*, 135, 18-25.
- Ramírez, R. (2000). Por una escuela pública. *Transformar Nuestra Escuela*, 3 (5), 6-17.
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Eduardo Remedi (Ed.), *Instituciones Educativas sujetos, historia e identidades* (pp. 25-55). México: Plaza y Valdez.
- Reyes, F. (2005). Renovación pedagógica y organizativa en las escuelas públicas de educación secundaria. *Educare Nueva Época*, 1 (1), 29-32.
- Rivera, M. (2001). *Los directores ante las demandas de transformación y cambio de la escuela básica: ¿Hacia un nuevo marco de gestión?* Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Roldán, N. (2007, 5 de Diciembre). México peor país de la OCDE en ciencias. *Milenio*, p. 44.
- Romero, C. (2004a). *La escuela media en la sociedad del conocimiento: Ideas y herramientas para la gestión educativa*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Romero, C. (2004b). Autoevaluación y planes de mejora. *Novedades Educativas*, 16 (159), 20-25.
- Ruiz, O. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, J. (2003a, 17 de Septiembre). Bajo desempeño educativo: OCDE. *El Universal*, p. A7.

Sánchez, J. (2003b, 17 de Septiembre). México, repueba en educación: OCDE. *El Universal*, p. A7.

Sánchez de Horcajo, J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza. Presupuestos sociopedagógicos*. Madrid: Narcea.

Sandoval, E. (1996). La secundaria: elementos para debatir y pensar en el cambio de su organización y gestión. En Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (Eds.), *Educación secundaria: cambios y perspectivas* (pp. 193-215). México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Sandoval, E. (2002). *La trama de la escuela secundaria*. México: Plaza y Valdez.

Santillán, D. (s.f.). *La participación de los alumnos en el aula en el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades: Análisis desde la perspectiva docente*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Santos, A. (1996). La secundaria: modalidades y tendencias. En SEP (Eds.), *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria. Lecturas* (pp. 147-156). México: SEP.

Schara, J. (2002). *Educación y cultura. Políticas educativas*. México: Plaza y Valdez.

Schmelkes, S. (1993). La calidad requiere liderazgo. En SEP (Eds.), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* (pp. 65-75). México: SEP.

Schmelkes, S. (1996). Calidad de la educación y gestión escolar. En SEP (Eds.), *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria. Lecturas* (pp. 177-186). México: SEP.

Schvarstein, L. (1995). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Servicios Educativos Integrados al Estado de México. (2002). Diez años de SEIEM. *Gaceta SEIEM*, VI (25), 2-28.

Servicios Educativos Integrados al Estado de México-Dirección de Educación Media y Servicios de Apoyo. (2002). *Orientaciones para la evaluación institucional*. México: SEIEM.

Secretaría de Educación Pública. (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2004a). *Informe de labores ciclo 2003-2004*. Documento recuperado el 18 de diciembre de 2005, de [http://www. sep. gob. mx](http://www.sep.gob.mx)

Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Consulta Nacional sobre la reforma integral de la educación secundaria ¿Cuáles son las oportunidades que ofrece la educación secundaria?* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Informe de labores ciclo 2005-2006*. Documento recuperado el 24 de enero de 2008, de <http://www. sep. gob. mx>

Souza, N. (2004). El rol directivo y la formación docente. *Novedades Educativas*, 16 (159), 13-15.

Sverdlick, I. (2004). La gestión escolar en la clave política. *Novedades Educativas*, 16 (159), 16-18.

Tapia, M. (2004a). *La Gestión de la Educación Básica*. Conferencia dictada en la Universidad Pedagógica Nacional. México.

Tapia, M. (2004b). Federalización y gestión educativa estatal. El caso de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (21), 361-401.

Tarrés, M. (2001a). Lo cualitativo como tradición. En María Luisa Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 35-60). México: Flacso.

Tarrés, M. (2001b). El método de los estudios de caso. En María Luisa Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 250-288). México: Flacso.

Teobaldo, M. (1992). Gestión y calidad de la educación: análisis y evaluación de una experiencia en el nivel medio de la enseñanza oficial Argentina. En Justa Ezpeleta y

Alfredo Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 310-339). México: UNESCO-OREALC.

Villa, A. (2005). Gestión Estratégica. *Educare Nueva Época*, 1 (1), 34-37.

Weiss, E. (1992). La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas sistémica y burocrática: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 225-239). México: UNESCO-OREALC.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.

Zorrilla, M., Márquez, M. & González, P. (1997). La gestión pedagógica y la supervisión escolar. En Justa Ezpeleta, Silvia Schmelkes y Martha Corenstein (Eds.), *Investigación Educativa, gestión y participación social* (pp. 80-116). México: COMIE-DIE.

Zorrilla, M. & Villa, L. (2003). *Políticas educativas la investigación educativa en México 1992-2002*. México. COMIE.

Documentos Institucionales Consultados:

Acervo Fotográfico de la Historia del Centro Escolar.

Actas de reuniones de Consejo Técnico correspondientes a los ciclos escolares 1994-1995, 1999-2000, 2000-2001, 2004-2005, 2005-2006).

Actas de reuniones de academia realizadas durante los ciclos 2004-2005, por los docentes de español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y tecnologías.

Cuadernos de alumnos pertenecientes a diferentes grados.

Estadísticas de Rendimiento Académico correspondientes a diversos ciclos escolares (desde 1991-1992 hasta 2005-2006).

Planes de Trabajo Anual a nivel escuela correspondientes a los ciclos 2000-2001, 2004-2005, 2005-2006).

Planes Estratégicos de Transformación Escolar correspondientes a los ciclos 2004-2005 y 2005-2006.

Proyectos educativos realizados por las academias de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés y Tecnologías, durante los ciclos 2004-2005 y 2005-2006.

Remembranza del centro escolar, cuadernillos sobre la historia de la escuela. Estos cuadernos fueron elaborados por el personal del plantel de manera colegiada, al finalizar la gestión de dos de las cuatro direcciones y de la segunda subdirección.

Reportes de Resultados de los Proyectos Educativos realizados por las academias de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés y Tecnologías, durante los ciclos 2004-2005 y 2005-2006.

Reportes de Evaluación Institucional correspondientes a los ciclos 2000-2001, 2001-2002, 2004-2005 y 2005-2006.

Reportes de resultados académicos por escuela a nivel sector enviados al plantel por la supervisión de zona.

Reportes de resultados obtenidos por los alumnos durante los últimos ciclos escolares en las evaluaciones de COMIPEMS, en las evaluaciones que se realizan al alumnado para evaluar el desempeño de los profesores incorporados al programa de Carrera Magisterial y en las evaluaciones correspondientes al examen de ENLACE.

Trabajos realizados por los alumnos en diferentes asignaturas durante los ciclos 2004-2005 y 2005-2006.

ANEXO I

GUÍAS DE ENTREVISTA

HISTORIA DEL CENTRO ESCOLAR
ENTREVISTA ABIERTA
FUNDAMENTADA
EN DOCUMENTOS
FOTOGRAFICOS

(Actividad 1)

Datos generales

Escuela:

Fecha:

Código de la persona entrevistada:

Propósito específico de la entrevista:

Maestra (o), agradezco el tiempo que destina usted a esta entrevista. Sé que es miembro del grupo fundador de la escuela y dado que intento recuperar la historia del plantel, su experiencia a través de todos estos años nos aportaría datos importantes.

Durante las siguientes sesiones de trabajo, vamos a recordar un poco de la historia del plantel, para apoyar esta actividad, aquí tengo algunas fotografías que recuperé de su archivo, son muy interesantes pues reflejan las diferentes etapas de la escuela.

¿Podría usted ayudarme a clasificarlas de acuerdo a como usted considere que fueron los diferentes periodos?

Bien, ahora vamos a apoyarnos en ellas para recuperar los periodos que usted reconoce como parte de la historia de esta escuela, le voy a pedir que me platique un poquito de cada uno de ellos, cosas que usted considere que los hicieron importantes y los distinguen de los demás.

Gracias maestra, en la siguiente sesión, de acuerdo a lo que hoy platicamos, voy a hacerle algunas preguntas más específicas sobre cada periodo.

HISTORIA DEL CENTRO ESCOLAR
ENTREVISTA FOCALIZADA
GUÍA DE ENTREVISTA
(Actividad 2)

Datos generales

Escuela:

Fecha:

Código de la persona entrevistada:

Propósito específico de la entrevista:

Buenos días maestra (o), recordará usted que durante la sesión de trabajo pasada hicimos un ejercicio para agrupar en periodos la historia de esta escuela. Ahora voy a hacerle algunas preguntas más específicas de cada etapa.

Nuevamente le recuerdo que la información es confidencial.

Vamos a dividir la entrevista en varias sesiones, así que en el momento en que usted se sienta cansada (o), o ya no disponga de tiempo, interrumpimos y continuamos en otra sesión.

Proyecto Fundacional:

- 1.- ¿En qué año empezó a funcionar esta escuela?
- 2.- ¿Sabe usted cómo o de dónde surgió la idea de crear una nueva escuela?
- 3.- ¿Hubo algún grupo o personas que impulsaran esta idea?
- 4.- ¿Sabe usted algo sobre el proceso de creación del plantel y quiénes intervinieron, por ejemplo, SEP, Sindicato, etc.?
- 5.- ¿Sabe usted de qué manera intervinieron o cuál fue su aportación?

Primera etapa:

- 6.- Una vez que se puso en marcha la escuela ¿en qué año y en qué condiciones empezó a funcionar?
- 7.- ¿Recuerda usted qué características tenía el personal del plantel en aquel tiempo, es decir, quiénes integraban la plantilla de personal, qué formación tenían, etc.?
- 8.- Y respecto a los alumnos ¿qué características tenían y cómo los seleccionaban?

- 9.- ¿Considera usted que estas características influyeron de alguna forma en el trabajo que realizaban los maestros o la directora?
- 10.- ¿Cómo organizaban este trabajo, es decir, qué actividades realizaba cada uno?
- 11.- ¿Quién organizaba el trabajo?
- 12.- Y los demás ¿qué hacían?
- 13.- ¿Desde su punto de vista cuáles eran los principales problemas y cómo los enfrentaban ustedes?
- 14.- ¿Cuáles eran sus prioridades y cómo se determinaban?
- 15.- ¿Cómo era el ambiente de trabajo en esta etapa inicial, es decir, cómo eran las relaciones entre el personal de la escuela, por ejemplo entre los maestros?
- 16.- ¿Y entre los maestros y los directivos?
- 17.- ¿Y cómo era su relación con los alumnos?
- 18.- ¿Recibían ustedes apoyo de los padres de familia?
- 19.- ¿Cómo era la relación con los padres de familia?
- 20.- ¿Y cómo se llevaban con los maestros de la escuela en donde ustedes estaban?
- 21.- ¿Cómo era la relación del plantel con las autoridades de la SEP?
- 22.- ¿Desde su punto de vista, qué nivel académico tenía la escuela en esta primera etapa, es decir, cuáles eran los promedios generales, índices de reprobación, etc.?
- 23.- ¿Desde su punto de vista había alguna meta o misión que ustedes se hubieran planteado como escuela, ya fuera en aspectos académicos, de infraestructura o de cualquier otra naturaleza?
- 24.- ¿Si es así, cómo se planteaba ésta, es decir, de manera explícita como iniciativa de alguna persona o grupo, o se fue conformando de manera implícita en el trabajo diario?
- 25.- ¿En qué medida considera usted que lograban sus metas o alguna de ellas?
- 26.- ¿Quiénes y cómo participaban para alcanzar estas metas, lograr avances en ellas?
- 27.- ¿Qué aspectos destacaría usted de este periodo como avances para la construcción de lo que es hoy la escuela?

28.- ¿Qué aspectos destacaría usted de este periodo como problemas que limitaron el desarrollo del plantel?

29.- ¿Cuándo diría usted que culminó este primer periodo del plantel y cuáles fueron los resultados generales a nivel académico, material y de clima laboral?

Segunda etapa:

30.- ¿Y qué pasó después?

31.- ¿En esta segunda etapa qué aspectos considera usted relevantes y por qué?

32.- ¿Cómo se dieron estos cambios?

33.- ¿Quiénes participaron en ellos?

34.- ¿Desde su punto de vista qué condiciones internas o externas favorecieron estas transformaciones?

35.- ¿Hubo cambios en el personal o el alumnado y si es así de qué tipo?

36.- ¿A qué se debieron estos cambios?

37.- ¿Cuáles eran los principales problemas a los que se enfrentaban en esta segunda etapa?

38.- ¿Cómo les hacían frente y qué resultados obtenían?

39.- ¿Cuáles eran sus prioridades y cómo se establecían?

40.- ¿Qué apoyos tenían para lograr sus objetivos a nivel académico o de infraestructura y cómo se establecían estos objetivos?

41.- ¿Qué limitaciones tenían?

42.- ¿Hubo cambios en la forma de organizar el trabajo y si es así, podría describirlos?

43.- ¿Desde su punto de vista cómo o por qué se dieron estos cambios?

44.- ¿Había cambios en la forma de tomar las decisiones y si es así cuáles eran?

45.- ¿Y desde su punto de vista por qué se dieron estos cambios o qué aspectos contribuyeron?

46.- ¿En el segundo periodo se modificaron de alguna forma el papel de los docentes, sus actitudes o las actividades que desempeñaban dentro del centro escolar?

47.- ¿Podría ponerme algunos ejemplos?

48.- ¿A qué atribuye lo anterior?

49.- ¿Y en el caso de los directivos (director y/o subdirectora) ocurrió lo mismo?

50.- ¿Qué impacto tuvo esto en el trabajo escolar y en el clima laboral?

51.- ¿Respecto al clima laboral hubo cambios en la forma de relación entre maestros, alumnos, directivos, etc.?

52.- ¿Si es así cuáles fueron y que impacto considera usted que tuvieron en la organización del plantel y el logro de objetivos?

53.- ¿Y qué pasó con la relación que tenían con los padres de familia?

54.- ¿Cómo se reflejaba esto en el logro de objetivos de la escuela y el trabajo dentro del plantel?

55.- ¿Y qué pasaba en esta etapa en sus relaciones con la supervisión u otras autoridades escolares y cómo afectó esto las formas de organización y trabajo escolar?

56.- ¿Desde su punto de vista, cuáles fueron los principales alcances de esta etapa y cuáles sus principales problemas?

57.- ¿Quiénes participaron para lograr lo anterior y cómo lo hicieron?

58.- ¿Al finalizar esta segunda etapa había cambiado en algo la imagen del plantel para los docentes, alumnos, padres o autoridades de la SEP?

59.- Si es así ¿en qué sentido?

60.- ¿Considera usted que los cambios del segundo periodo tuvieron alguna repercusión en las siguientes etapas?

61.- Si es así ¿cuáles fueron estas repercusiones?

62.- Desde su punto de vista, en general ¿cuándo y cómo culminó esta segunda etapa y cuáles fueron sus resultados académicos y materiales?

63.- ¿Cuáles fueron los resultados a nivel de formas de organización y de clima laboral?

Tercera etapa:

64.- ¿Cuándo y en qué condiciones inició la siguiente etapa?

65.- ¿En general cómo describiría usted esta etapa?

- 66.- ¿Qué recuperaba la tercera etapa de los avances y problemas derivados del segundo periodo?
- 67.- ¿Qué cambios importantes hubo en esta tercera etapa en cuanto a la participación de los maestros y directivos en la organización o desarrollo del trabajo escolar?
- 68.- ¿Hubo cambios en el personal o el alumnado?
- 69.- ¿Si es así qué tipo de cambios y qué aspectos influyeron para que ocurrieran?
- 70.- ¿Hubo cambios en la forma de organización o en el clima laboral?
- 71.- Si es así ¿podría describirlos?
- 72.- ¿Qué impacto tuvieron estos cambios en el trabajo escolar de maestros y directivos?
- 73.- ¿Hubo cambios en la forma de tomar decisiones?
- 74.- Si es así ¿qué cambios hubo y cómo se reflejaba esto en el trabajo escolar?
- 75.- ¿Cuáles eran las prioridades en este periodo?
- 76.- ¿Quiénes determinaban estas prioridades y cómo lo hacían?
- 77.- ¿Desde su punto de vista qué aspectos influyeron para que se determinaran estas prioridades?
- 78.- ¿Había objetivos comunes?
- 79.- ¿Si es así cuáles eran y cómo se establecían?
- 80.- ¿En qué medida se alcanzaban los objetivos?
- 81.- ¿Quiénes participaban para alcanzarlos y cómo lo hacían?
- 82.- ¿Desde su punto de vista hubo cambios en el papel o actividades de los docentes?
- 83.- ¿Si es así podría describirlos?
- 84.- ¿Y en cuanto al papel de los directivos, hubo cambios en sus funciones?
- 85.- ¿Si es así podría describirlas?
- 86.- ¿Hubo cambios en las relaciones entre maestros o entre maestros y directivos (dirección o subdirección)?

- 87.- ¿Hubo cambios en las relaciones con los padres de familia o los alumnos?
- 88.- Si es así, ¿cuáles fueron y qué impacto tuvieron en el trabajo del plantel y la participación de los maestros y directivos?
- 89.- ¿Qué papel jugaron los padres de familia en este periodo?
- 90.- ¿Cómo eran las relaciones del plantel con las autoridades de la SEP, y esto influía en la participación de los maestros y directivos en el trabajo del plantel?
- 91.- ¿En general cuáles fueron los resultados académicos y materiales del tercer periodo?
- 92.- ¿Y cuáles fueron los resultados a nivel organizacional y de relaciones intra y extraescolares?
- 93.- ¿Cuándo y cómo culminó y cuál fue su legado para el siguiente periodo?

Etapas Actuales:

- 94.- ¿Cuándo y en qué condiciones inició el periodo actual?
- 95.- ¿Desde su punto de vista cuáles han sido sus características relevantes en cuanto a las formas de organización y la participación de los docentes y directivos?
- 96.- ¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrentan?
- 97.- ¿Cómo los enfrentan y con qué apoyos cuentan?
- 98.- ¿Cuáles son los obstáculos o limitaciones que tienen para desarrollar su trabajo?
- 99.- ¿Han ocurrido cambios en las formas de organización o toma de decisiones durante el periodo actual?
- 100.- ¿Si es así, cuáles son?
- 101.- ¿Hay cambios en el personal, el alumnado, los padres de familia o algún otro aspecto que afecte la organización de la escuela y la participación de maestros y directivos en el trabajo escolar?
- 102.- ¿Hay cambios en las relaciones entre docentes, directivos o padres de familia?
- 103.- ¿Si es así, cuáles son y qué impacto tienen en la organización escolar y la participación de docentes y directivos en el trabajo escolar?
- 104.- Desde su punto de vista ¿Cuáles han sido las prioridades de este periodo y cómo se determinan?

105.- ¿Hay objetivos comunes en este periodo y si es así cuáles son?

106.- ¿Cómo se establecen?

107.- ¿Reciben algún apoyo externo para alcanzar sus objetivos y si es así de dónde proviene y qué tipo de apoyo les otorgan?

108.- ¿Qué resultados académicos o materiales han obtenido y quiénes han participado para lograrlo?

109.- ¿De qué manera han participado en lo anterior los maestros y de qué manera los directivos (dirección y subdirección)?

110.- ¿Qué avances o limitaciones han tenido a nivel de sus objetivos organizacionales y cómo se refleja esto en el trabajo escolar y el logro de objetivos?

HISTORIA DEL CENTRO ESCOLAR
Y PARTICIPACIÓN DE
LOS ACTORES
ENTREVISTA FOCALIZADA
GUÍA DE ENTREVISTA
(Actividad 3)

Datos generales

Escuela:

Fecha:

Código de la persona entrevistada:

Propósito específico de la entrevista:

En las entrevistas anteriores hemos podido recuperar información sobre la historia de esta escuela. Esta información nos ha permitido valorar las transformaciones que ha tenido la escuela y los avances a nivel académico, organizacional y de infraestructura.

En las siguientes entrevistas vamos a platicar un poco más sobre la forma en que los maestros y directores del plantel han participado para lograr lo anterior.

Vamos a dividir la entrevista en dos partes y me voy a apoyar con algunas fotografías y algunos datos estadísticos de rendimiento académico. Las transformaciones en la organización las dejamos para después.

Parte I: Transformaciones en la infraestructura

Vamos a iniciar con las transformaciones en la infraestructura.

- 1.- En estas fotografías podemos apreciar grandes transformaciones en las instalaciones del plantel ¿cómo se lograron estos cambios?
- 2.- ¿Qué papel han jugado los diferentes directores en esta transformación?
- 3.- ¿De manera específica, qué actividades realizó cada uno de ellos en este sentido?
- 4.- ¿Han tenido apoyo de otros profesores o algún otro miembro de la comunidad educativa (padres, alumnos, etc.), para realizar estas actividades o alcanzar algunas de sus metas de mejoras en infraestructura?
- 5.- ¿Cómo o de qué depende que consigan este apoyo?
- 6.- Según sé también tienen apoyo del municipio o del gobierno del Estado, a veces de la SEP ¿quién o quiénes gestionan este tipo de apoyos?

7.- Por ejemplo aquí vemos cambios interesantes en el laboratorio que ocupan los maestros de la academia de ciencias naturales ¿quiénes participaron para lograr estos cambios?

8.- En estas fotografías podemos ver los talleres totalmente equipados ¿cómo lograron esto y de qué manera mantienen la maquinaria en buen estado si la usan constantemente tantos alumnos?

9.- ¿Usted cree que los subdirectores y los maestros han tenido alguna participación en las mejoras o conservación de la infraestructura en general, o de manera específica en aulas, laboratorios o talleres?

10.- Si es así, ¿qué actividades realizan o cómo han participado en estas tareas durante los diferentes periodos de la escuela?

11.- ¿Desde su punto de vista ¿de qué depende que participen en este tipo de actividades?

12.- ¿Si hay una participación diferente entre los maestros, directores y subdirectores en cuestiones relacionadas con la infraestructura del plantel, a qué cree usted que se deba esto o cree que todos participan igual?

13.- ¿Desde su punto de vista quién tiene la responsabilidad de encargarse de las cuestiones relacionadas con la gestión de mejoras en la infraestructura y búsqueda de recursos del centro escolar y por qué?

14.- ¿Desde su punto de vista, las mejoras en infraestructura y recursos tecnológicos que ahora podemos observar, son el resultado del trabajo de quiénes?

15.- ¿Porqué considera lo anterior?

16.- ¿Quién o quiénes coordinan la participación en estas actividades?

17.- ¿Cómo se toman las decisiones relacionadas con la infraestructura, búsqueda o administración de recursos en la escuela?

18.- ¿Quiénes participan en esta toma de decisiones y por qué cree que lo hacen?

19.- ¿Cómo se hacía en los periodos anteriores y quiénes participaban?

20.- ¿Cómo participaban?

21.- ¿Por qué cree usted que participaban de esta forma?

22.- ¿Considera usted que estos cambios en infraestructura y recursos han cambiado las condiciones de trabajo académico en el plantel?

23.- ¿De qué manera cree usted que ha repercutido esto en los resultados del trabajo escolar a lo largo del tiempo?

24.- ¿Cree usted que esto ha facilitado el logro de los objetivos que mencionó usted en las entrevistas anteriores?

25.- Si es así ¿de qué manera cree que ha repercutido en el trabajo y/o las actitudes de los docentes y directivos?

26.- ¿Y en los alumnos y padres de familia ha tenido algún impacto?

27.- Finalmente, ¿qué sugeriría usted respecto a la participación de los directores, subdirectores y maestros en la mejora de infraestructura, búsqueda y distribución de recursos para las escuelas?

28.- ¿Desea usted agregar algo más en este aspecto?

Parte II: Rendimiento académico

Ahora vamos a platicar un poco sobre la participación de los maestros y los directivos en las transformaciones que han logrado con relación al rendimiento académico.

Los datos que me proporcionó usted en entrevistas pasadas indican que, desde su punto de vista, existen diferencias en el rendimiento académico y la medida en que alcanzan los objetivos pedagógicos en los diferentes periodos.

Yo revisé algunas estadísticas de rendimiento académico que ustedes realizan y también obtuve algunos datos del rendimiento de sus alumnos en el examen del CENEVAL y creo que en efecto hay cambios importantes en el rendimiento de los alumnos, por lo que me gustaría que platicáramos al respecto.

1.- ¿Cómo han logrado estos cambios y quiénes han participado para que ocurran?

2.- ¿Qué papel han jugado cada uno de los que participaron o participan actualmente para lograr esto?

3.- De manera específica, podría decirme por ejemplo ¿cómo han participado los maestros durante los diferentes periodos de la escuela para mejorar el nivel académico o formativo del alumnado?

4.- ¿Los maestros han contado con el apoyo de otros profesores, de manera que esto favorezca su participación para obtener mejores resultados académicos, o cada uno participa individualmente en la medida de sus posibilidades?

5.- Si han contado con apoyo de otros docentes del plantel ¿desde qué etapa de la escuela ocurre esto y en qué ha consistido o consiste este apoyo?

6.- Si no ha sido así ¿a qué cree usted que se deba, y considera usted que esto podría haber limitado los avances?

7.- ¿Los maestros han tenido apoyo de los diferentes directores o subdirectores para que participen activamente de forma individual o colectiva en la planeación o implementación de medidas para mejorar el rendimiento académico?

8.- Si es así ¿en qué ha consistido este apoyo?

9.- Si no es así ¿cree que es importante que los directores apoyen la participación de los maestros para mejorar los niveles académicos?

10.- ¿Cómo cree usted que podrían apoyarlos?

11.- ¿Algunos directores no han apoyado la participación individual o colectiva de los maestros?

12.- ¿Desde su punto de vista, cuáles son las razones que usted piensa que tuvieron o tienen para no hacerlo?

13.- Además de los apoyos anteriores ¿los maestros tienen algún otro apoyo que les permita participar en la planeación o implementación de medidas para mejorar el nivel académico o la formación del alumnado, por ejemplo, apoyo de asesores técnico-pedagógicos?

14.- ¿Tienen o han tenido apoyo de padres de familia, conferencistas o personal externo al plantel que les ayude a mejorar su trabajo con los alumnos?

15.- Para cada caso (asesores, padres, etc.) ¿en qué ha consistido este apoyo?

16.- Desde su punto de vista ¿de qué depende que los maestros tengan estos apoyos?

17.- Si usted considera que los maestros han participado activamente en la transformación de los resultados académicos ¿a qué cree usted que se deba el interés que han mostrado en participar?

18.- Desde su punto de vista ¿de qué depende que participen en mayor o menor medida?

19.- ¿Los maestros participan desde la planeación de actividades, o sólo lo hacen en la implementación o puesta en práctica de las acciones?

20.- ¿En todos los periodos del plantel ha sido así o qué cambios han ocurrido en este sentido?

21.- ¿Hay evaluación o seguimiento de las acciones? Si es así ¿los maestros participan en la evaluación y toma de decisiones que sigue a este proceso, o a cargo de quién o quiénes quedan estas tareas?

22.- ¿Y qué ha pasado con los directores, usted cree que ellos han participado en los avances logrados en relación con las mejoras académicas?

23.- Si es así ¿Cómo lo han hecho en los diferentes periodos?

24.- ¿Qué apoyos han tenido para participar en esta tarea durante los distintos periodos del plantel?

25.- ¿Qué limitaciones tienen o han tenido?

26.- ¿De qué cree usted que depende su participación en este aspecto?

27.- ¿Cree usted que su participación en cuestiones académicas es importante y por qué?

28.- ¿Cómo considera usted que deberían participar los directores para mejorar los resultados académicos o la formación del alumnado?

29.- Y en el caso de la subdirección ¿las personas que han ocupado este puesto han participado de alguna forma para mejorar la formación del alumnado o los resultados académicos del plantel?

30.- ¿Cómo lo han hecho en los diferentes periodos?

31.- En caso de no hacerlo ¿a qué cree usted que se deba?

32.- ¿Podría usted identificar participación conjunta de docentes y directores, o de docentes, directores y subdirectores, para lograr mejores resultados académicos en alguna etapa de la historia de la escuela?

33.- ¿En qué consistía esta participación conjunta, es decir qué hacían o cómo era esta participación?

34.- A su juicio ¿qué factores influyeron en la participación?

35.- Si hubo periodos en los que no se dio o no se ha dado ¿a qué cree que se deba?

36.- ¿Cree que esto haya tenido algún efecto?

ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR Y
PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL O
COLECTIVA DE LOS ACTORES

ENTREVISTA FOCALIZADA
GUÍA DE ENTREVISTA
(Actividad 4)

Datos generales:

Escuela:

Fecha:

Código de la persona entrevistada:

Propósito específico de la entrevista:

Hasta ahora hemos platicado sobre las formas en que ustedes se organizan para realizar su trabajo y alcanzar sus objetivos.

Ahora, vamos a platicar un poco sobre las prioridades que tienen ustedes al participar en las actividades relacionadas con la organización del plantel, los espacios para la participación, y la manera en que lo hacen.

Vamos a iniciar con la participación de los maestros.

En las sesiones anteriores, usted me comentó sobre las diferentes actividades o acciones a través de las cuales participan los maestros en el trabajo escolar.

De acuerdo a su información y por lo que he observado, los maestros participan en actividades relacionadas con aspectos académicos, otras son de tipo organizativo para mejorar el funcionamiento del plantel y existen otras que son básicamente formativas.

1.- ¿Todas estas actividades las realizan de manera individual, colectiva, o de ambas formas?

2.- A nivel individual ¿qué actividades realizan y desde su punto de vista cuál es la prioridad o prioridades que persigue el personal docente al realizarlas?

3.- ¿Cada maestro delimita de manera independiente sus acciones individuales, o lo que hace tiene que ver con otras personas internas o externas al plantel?

4.- En el segundo caso ¿quiénes son estas personas y cómo influyen en las acciones de los maestros?

5.- ¿Y a nivel colectivo si es que participan de esta forma, qué actividades hacen y cuál sería desde su punto de vista la prioridad en las acciones del personal docente?

- 6.- ¿Podría identificar algunos espacios formales o informales en donde los maestros participan de manera colectiva, por ejemplo grupos de compañeros, colegiados de academia, comisiones, etc.?
- 7.- En el caso de los espacios formales como las academias o el consejo técnico ¿desde cuando funcionan?
- 8.- ¿Qué tipo de asuntos se tratan en ellos?
- 9.- Desde su punto de vista ¿cuál es la prioridad de estos grupos colegiados?
- 10.- ¿Cómo se incorporan los maestros en estos grupos?
- 11.- Pongamos de ejemplo el colegiado de academia, una vez incorporados en éste ¿los maestros participan desde la toma de decisiones para delimitar prioridades, seleccionar y planear las actividades, o sólo llevan a cabo lo que les indican?
- 12.- ¿Si ocurre esto último quién da éstas indicaciones?
- 13.- Desde su punto de vista ¿cuál es el margen de autonomía dentro de la academia, es decir hasta dónde el colegiado de docentes está en libertad de decidir la relevancia de las tareas, las acciones para lograr las metas y su posible puesta en práctica?
- 14.- En cuanto a la implementación de las acciones ¿quién y cómo deciden qué maestro o maestros se hacen cargo de cada tarea?
- 15.- Si hay evaluación de las acciones ¿quién realiza la evaluación?
- 16.- ¿Considera usted que los acuerdos de academia o consejo técnico tienen algún impacto a nivel de trabajo escolar en el aula o la escuela?
- 17.- ¿Por ejemplo?
- 18.- Y cuando hay que tomar acuerdos en la academia o en el consejo, en general ¿cómo se toman estos acuerdos?
- 19.- ¿También he visto que tienen ustedes comisiones, para qué son estas comisiones?
- 20.- ¿Quién las organiza y cómo se integran a ellas los maestros?
- 21.- ¿Cual es la prioridad en el trabajo de las comisiones?
- 22.- ¿Por qué razones cree usted que participan los maestros en las comisiones o en los grupos colegiados?
- 23.- ¿Considera importante la existencia de estos grupos colegiados?

Ahora platiquemos sobre los directores y subdirectores.

24.- ¿Desde su punto de vista cuál es la participación de los directores en la organización del trabajo escolar?

25.- A nivel individual ¿en qué consiste su participación?

26.- ¿Y cómo participan en los grupos colegiados, por ejemplo, de plenaria o consejo técnico?

27.- En general, de acuerdo a lo que usted ha observado sobre la participación de los directores ¿cuál o cuáles son las prioridades de esta participación?

28.- ¿Estas prioridades en la participación de los directores han sido siempre las mismas?

29.- Si han cambiado ¿a qué cree usted que se deba?

30.- ¿Y en el caso de los subdirectores ocurre lo mismo?

31.- ¿Cuál es el margen de autonomía de los directores para tomar decisiones en torno a la organización y prioridades del centro escolar dentro de los grupos colegiados?

32.- ¿Y cuál es su ingerencia en la toma de decisiones de los docentes en los espacios de academia o comisión?

33.- ¿La participación de los directores y subdirectores, a nivel individual o colectivo, se encuentra a su vez influenciada por otras personas o instancias internas o externas al plantel?

34.- Si es así ¿quiénes serían estas personas o instancias y cómo influyen?

35.- Desde su punto de vista ¿en qué niveles del trabajo escolar (aula, escuela, academias, etc.) se refleja la participación de los directores en la organización del trabajo?

36.- ¿Cree usted que esta participación ha tenido algo que ver con los resultados del centro escolar a nivel académico o institucional?

37.- ¿Considera usted que lo mismo podría decirse de la participación de los subdirectores con respecto a la organización del plantel y los resultados académicos e institucionales?

ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR
ENTREVISTA CON DIRECTIVOS
EN FUNCIONES

ENTREVISTA FOCALIZADA
(Actividad 5)

Datos generales:

Escuela:

Fecha:

Código de la persona entrevistada:

Propósito específico de la entrevista:

Como sabemos, el trabajo de los directores y subdirectores en las escuelas secundarias es un trabajo arduo y complejo, que implica una gran cantidad de tareas. En esta ocasión, me gustaría que platicáramos sobre un aspecto que ocupa buena parte de su tiempo, la organización del plantel.

Parte I Directores:

- 1.- ¿Podría comentarme cómo organizan el trabajo en este plantel?
- 2.- ¿Cuál es su participación como director en la organización del trabajo escolar, es decir qué actividades realiza usted para organizar el trabajo en el plantel o cómo colabora en esta organización?
- 3.- Desde su punto de vista ¿cuáles serían las prioridades de su participación en las actividades de organización del plantel?
- 4.- ¿Estas prioridades son siempre las mismas o cambian?
- 5.- ¿En función de qué cambian?
- 6.- Sabemos que, como director, usted toma decisiones relacionadas con la organización de espacios, recursos y tiempos en el trabajo escolar ¿cómo toma estas decisiones o de qué depende que decida una u otra cosa?
- 7.- ¿Por ejemplo en cuanto a la organización de espacios y recursos materiales ¿cómo se obtienen estos recursos y de qué manera se distribuyen?
- 8.- ¿Cómo y quién decide las formas de distribución de recursos y de los espacios en el plantel?

9.- ¿Existe alguna instancia externa al plantel que participe con usted en la toma de decisiones sobre la organización de recursos y espacios?

10.- ¿Cuáles son las prioridades en cuanto a la organización de recursos y espacios?

11.- ¿Cuáles son los principales problemas que usted enfrenta en la organización de recursos y espacios?

12.- Y respecto al personal ¿cómo organiza al personal y qué problemas tiene en este sentido?

13.- He notado que los maestros realizan diversas tareas, tienen comisiones, asesorías, dan clase, etc. ¿Cómo se organiza todo esto?

14.- Desde su punto de vista como director ¿cuál es su prioridad cuando se trata de la organización del personal?

15.- ¿Comparte con alguna otra persona o personas del plantel las decisiones relacionadas con la organización del personal?

16.- ¿Alguna persona o personal le apoyan para supervisar que las formas de organización se respeten y las decisiones sobre responsabilidad de tareas se cumplan?

17.- ¿Existe alguna otra instancia como el SNTE o autoridades educativas que interfieran con sus formas de organización?

18.- ¿De qué manera enfrenta los problemas en la organización del personal?

19.- El tiempo es otro de los grandes retos de organización en las secundarias, como sabemos hay muchas tareas y poco tiempo para hacerlas ¿cómo enfrenta usted el reto de la organización del tiempo?

20.- ¿Cuáles son las prioridades en la organización del tiempo, es decir a qué se da más tiempo y por qué?

21.- ¿Alguna persona(s) le apoya en la organización de tiempos y tareas?

22.- Las disposiciones institucionales o sindicales afectan la organización de tiempos/actividades en el plantel y si es así ¿cómo enfrentan ustedes esta situación?

23.- Como director ¿realiza usted algunas otras actividades de organización, si es así cuáles son éstas y cómo toma las decisiones relacionadas con este rubro?

24.- ¿Qué apoyos y qué problemas tiene?

25.- En general ¿cuál es el margen de autonomía de los directores para tomar decisiones en torno a la organización y prioridades del centro escolar?

26.- Desde su punto de vista ¿en qué niveles del trabajo escolar (aula, escuela, academias, etc.) se refleja la participación de los directores en la organización del trabajo?

27.- ¿Cree usted que esta participación ha tenido algo que ver con los resultados del centro escolar a nivel académico o institucional?

28.- Si es así ¿qué le hace pensar esto?

PARTE II SUBDIRECTORES

1.- ¿Podría comentarme cómo organizan el trabajo en este plantel?

2.- ¿Cuál es su participación como subdirectora en la organización del trabajo escolar, es decir qué actividades realiza un subdirector para organizar el trabajo en la escuela o cómo colabora en esta organización?

3.- Desde su punto de vista ¿cuáles serían las prioridades de la participación del subdirector en las actividades de organización del plantel?

4.- ¿Estas prioridades son siempre las mismas o cambian?

5.- ¿En función de qué cambian?

6.- ¿Qué tipo de decisiones toman los subdirectores en relación con la organización del plantel (tiempos, espacios, personal, actividades pedagógicas o administrativas, etc.) y en función de qué lo hace usted?

7.- De estos aspectos que usted organiza ¿cómo lo hace, es decir cómo decide cuáles son las formas de organización más adecuadas?

8.- ¿Una vez tomadas las decisiones recibe usted apoyo para su implementación o supervisión?

9.- ¿Qué problemas enfrenta en relación con las tareas de organización y cómo los maneja?

10.- Para verificar que se respeten las formas de organización y se cumplan las responsabilidades asignadas ¿recibe algún apoyo?

11.- Si es así ¿qué tipo de apoyo y de quiénes proviene?

12.- Desde su punto de vista ¿cuál es el margen de autonomía de los subdirectores para tomar decisiones respecto a la organización y prioridades del centro escolar?

13.- Desde su punto de vista ¿en qué niveles del trabajo escolar (aula, escuela, academias, etc.) se refleja la participación de los subdirectores en la organización del trabajo?

14.- ¿Cree usted que esta participación ha tenido algo que ver con los resultados del centro escolar a nivel académico o institucional?

15- Si es así ¿qué le hace pensar esto?

ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR
ENTREVISTA CON PERSONAL
ADMINISTRATIVO

ENTREVISTA FOCALIZADA
APOYADA EN DOCUMENTOS
(Actividad 6)

Datos generales:

Escuela:

Fecha:

Código de la persona entrevistada:

Propósito específico de la entrevista:

Características, funciones y distribución del personal en la organización del plantel.

Buenos días, me indican que usted puede proporcionarme información detallada sobre algunos aspectos relacionados con el personal del plantel, por ejemplo su formación, actividades que realizan, etc. ¿Podríamos platicar de esto ahora o en otro momento que usted me indique?

Bien, como voy a preguntar algunas cosas muy específicas, le sugiero tener a la mano los expedientes del personal, así como las estadísticas que ustedes mandan a la SEP sobre formación, incorporación a carrera magisterial y, bueno, sería muy útil tener a la mano la plantilla de personal.

Le voy a ir preguntando y si tiene alguna duda o no tiene la información de forma inmediata, podemos buscarla en los documentos necesarios, no se preocupe, tome el tiempo que necesite pues entiendo que no todos los datos están a la mano. La información que me proporcione es confidencial y ya obtuve el permiso correspondiente para la entrevista.

Vamos a iniciar:

1.- ¿Puede decirme por favor quiénes integran la plantilla de personal?

2.- Muy bien, ahora vamos a platicar con más detalle sobre las características y funciones de los maestros; para empezar dígame ¿cómo están distribuidos para realizar el trabajo académico de la escuela?

3.- ¿Qué antigüedad tiene cada uno de ellos?

- 4.- Si tiene usted ambos datos (en el sistema y el plantel) ¿podría dármelos?
- 5.- ¿Trabajan en otro lugar o en otra escuela?
- 6.- ¿Si trabajan en otra escuela podría indicarme a qué nivel y modalidad pertenece ésta?
- 7.- No se preocupe, si le faltan algunos datos sobre algunos maestros, yo les pregunto después a ellos directamente, con lo que usted me pueda proporcionar me ayuda bastante.
- 8.- ¿Qué edades tienen los maestros?
- 9.- Además de su trabajo frente a grupo, ellos desempeñan otras funciones ¿podría decirme qué otras actividades tiene asignadas cada uno de ellos, comisiones, asesorías, en fin todas las actividades que tenga asignadas cada uno?
- 10.- ¿En qué horario lo hacen?
- 11.- ¿Y cuántas horas de servicio tiene cada uno y además de estas horas tienen otras horas de descarga?
- 12.- Veo que algunos maestros no tienen horas de servicio o sólo una o dos horas, en estos casos ¿en qué horario hacen estas actividades que les asignan?
- 13.- En total ¿cuántas horas contratadas tiene cada uno y cuál es su nombramiento, es decir son definitivos o interinos, pertenecen o no a carrera magisterial? Podemos ir uno a uno, no hay problema, usted me indica y yo voy anotando.
- 14.- En cuanto a su formación ¿podría decirme cuál es la formación de cada maestro y en dónde estudiaron?
- 15.- Si tienen posgrados o doble carrera ¿puede decirme el nombre del posgrado o de la otra carrera y dónde estudiaron?
- 16.- Ahora puede decirme ¿qué materias imparte cada maestro y el número total de grupos que cubre actualmente?
- 17.- ¿Sabe usted de acuerdo a qué criterio se asignan grupos, materias y actividades a los maestros, si es así podría decírmelo?
- 18.- ¿Los maestros tienen alguna ingerencia en estas decisiones o pueden hacer cambios?
- 19.- ¿Si es así en qué sentido y cuál sería el procedimiento?

20.- En el caso de las actividades de asesoría o las comisiones ¿quién las asigna y los maestros tienen posibilidad de cambiar las decisiones o es obligatorio realizar las actividades asignadas?

21.- ¿Para el caso de las academias ocurre lo mismo, o cuál es el criterio o procedimientos de incorporación?

22.- Antes de concluir ¿me podría decir si se han incorporado o retirado profesores en los últimos años?

23.- En este momento ¿tienen completa su plantilla de personal?

24.- Y ¿cómo cubren las vacantes cuando las hay?

25.- Ahora vamos con directivos, ¿cuál es su formación y escuelas de procedencia?

26.- ¿Antes de trabajar aquí en donde laboraban?

27.- ¿Han trabajado en otras escuelas del mismo o diferentes niveles educativos, ya sea como maestros o como directivos?

28.- ¿Qué antigüedad tienen en el plantel y en la SEP?

29.- ¿Cómo están sus nombramientos, es decir cuántas horas tienen contratadas, niveles en carrera magisterial, etc.?

ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR
ENTREVISTA CON PERSONAL
DE ASISTENCIA EDUCATIVA

ENTREVISTA FOCALIZADA
(Actividad 7)

Datos generales:

Escuela:

Fecha:

Código de la persona entrevistada:

Propósito específico de la entrevista:

Participación de los actores: características y problemática del centro escolar y su alumnado.

Personal de asistencia educativa (Orientación Educativa, Trabajo Social y Prefectura)

Nota: Atendiendo a las funciones de cada elemento del personal SAE, de las siguientes preguntas algunas están dirigidas de manera específica a la orientadora, otras a la trabajadora social y algunas hacia prefectura.

- 1.- ¿Desde su punto de vista cuáles son las características principales de esta escuela?
- 2.- ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan?
- 3.- ¿Qué aspectos cree usted que intervienen en esta problemática?
- 4.- ¿Cómo enfrentan ustedes esta problemática?
- 5.- ¿Qué papel juegan los maestros en el manejo de esta problemática?
- 6.- ¿Y los directores?
- 7.- ¿Participa alguien más para atender los problemas, si es así quiénes y cómo lo hacen?
- 8.- ¿Desde su punto de vista, existe un objetivo común, es decir un objetivo o meta que persigan como escuela?
- 9.- ¿Si es así, cuál es éste o si no existe objetivo común, existen objetivos particulares por maestro o grupos de maestros?

10.- ¿En qué medida creen que alcanzan estos objetivos y cómo se organizan para hacerlo?

11.- La problemática que ustedes señalaban ¿afecta el logro de estos objetivos?

12.- ¿Cómo han tratado ustedes esto, es decir qué hacen al respecto?

13.- Por ejemplo en el aspecto académico ¿qué problemas tienen y cómo los atienden?

14.- ¿Quiénes participan para esto?

15.- ¿Qué logros han tenido y, desde su punto de vista, quiénes contribuyen o han contribuido para estos logros?

16.- Otros objetivos que ustedes persiguen son de carácter formativo y tienen que ver con hábitos, conductas, valores, etc., en esto ustedes como SAE tienen un papel importante ¿me pueden decir qué problemas tienen en este sentido?

17.- ¿Cómo se organizan para atender estos problemas?

18.- ¿A quiénes involucra esta organización?

19.- ¿De manera específica qué papel juegan los maestros en esto?

20.- ¿Y los directivos, director y subdirectora?

21.- ¿Qué actividades realiza cada uno, maestros y directivos, en la atención a necesidades académicas o formativas y cómo se coordinan entre ustedes?

22.- ¿Tienen problemas en este sentido, cuáles?

23.- ¿Creen ustedes que existen diferencias entre la forma en que se organizan ahora y como lo hacían antes, si es así cuáles son estas diferencias?

24.- ¿Desde su punto de vista qué creen que limita la participación de los maestros y directivos en la organización de tareas para el manejo de la disciplina en el plantel?

25.- ¿Qué sugerirían ustedes para mejorar la participación de maestros y directivos en aspectos relacionados con el manejo de la disciplina?

Prefectura:

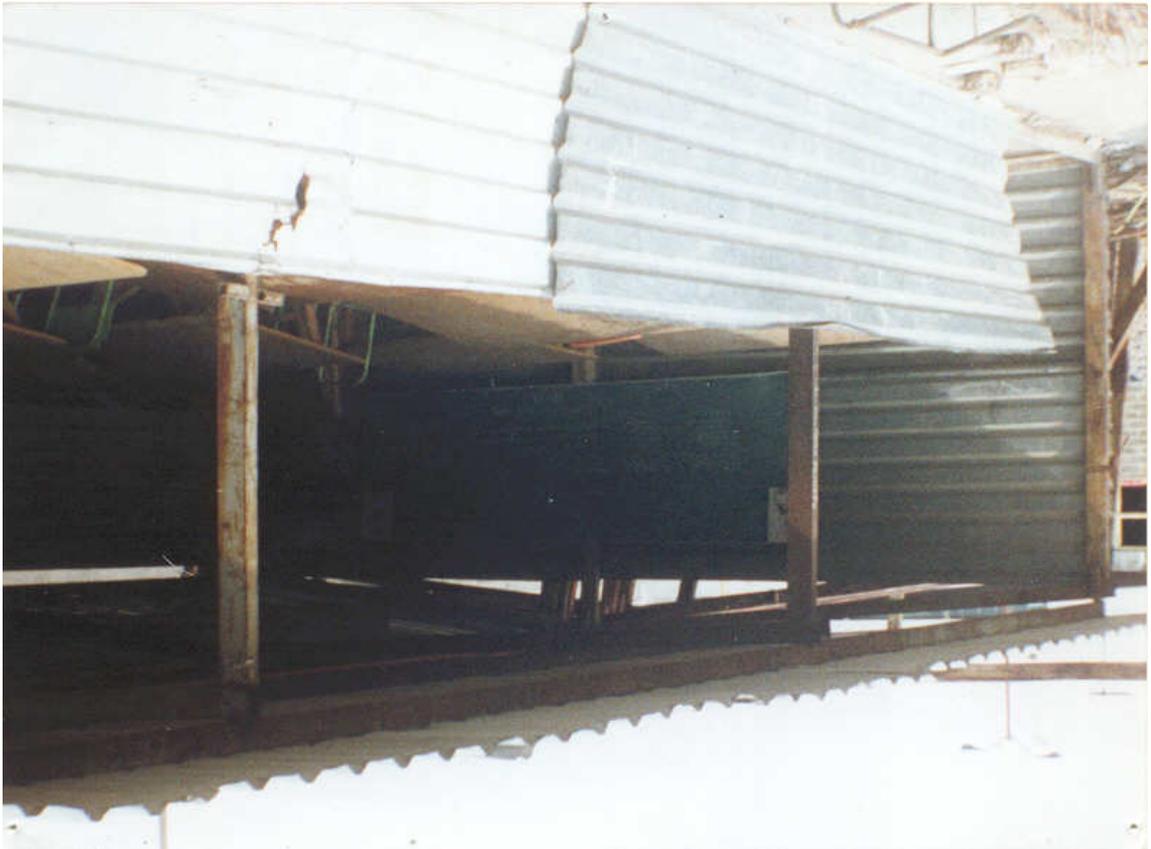
1.- Uno de los aspectos más importantes y complicados en la secundaria es el manejo de la disciplina ¿cómo se organizan ustedes en esta escuela?

2.- ¿Qué problemas tienen y cómo los manejan?

- 3.- ¿Quiénes les apoyan?
- 4.- ¿Qué acciones realizan los maestros en este sentido?
- 5.- ¿Y los directores?
- 6.- ¿Desde su punto de vista qué logros han tenido y en qué no han podido avanzar como ustedes quisieran?
- 7.- ¿Qué limita los avances y qué sugerirían ustedes para mejorar?
- 8.- Vemos que existen diferencias y problemas particulares de cada grupo, me pueden decir cómo organizan los grupos, es decir ¿cuál el procedimiento desde que ingresan los alumnos a la escuela?
- 9.- ¿Esta forma de organización ha cambiado con el tiempo y si es así por qué ha cambiado?
- 10.- ¿Los maestros o directivos participan es esto?
- 11.- ¿Siempre lo han hecho de esta forma?
- 12.- Sabemos que una vez que ya asignaron grupo a los alumnos, así permanecen los tres años ¿cómo se están organizando ahora para atender las problemáticas de disciplina de los grupos una vez que fueron conformados?
- 13.- ¿Quiénes les apoyan y qué acciones realizan, por ejemplo los maestros y directivos (director/subdirectora)?
- 14.- ¿Qué sugerirían ustedes respecto a las acciones de los maestros y directivos?
- 15.- ¿La intervención de SAID¹ asignando alumnos ha influido de alguna manera en la disciplina o el rendimiento académico del plantel, si es así cómo ha influido?
- 16.- ¿Como escuela, qué han hecho ustedes al respecto?
- 17.- ¿Esto ha cambiado a través del tiempo, es decir han cambiado sus formas de organización o la forma en que participan maestros, directivos o ustedes para el manejo de la disciplina en la escuela?
- 18.- ¿Quisieran comentar algo más sobre la organización que tienen ustedes para el manejo de la disciplina en el plantel o la forma en que organizan a los alumnos?

¹ SAID es el sistema de asignación de alumnos a las diferentes secundarias.

ANEXO II



FOTOGRAFÍA 1: Muestra las condiciones materiales que predominaron durante el segundo periodo de la primera etapa del centro escolar.



FOTOGRAFÍA 2. Muestra las condiciones materiales al iniciar la segunda etapa.



FOTOGRAFÍA 3. Muestra las instalaciones de uno de los cinco talleres para actividades tecnológicas, construidos durante la segunda etapa.



FOTOGRAFÍA 4. Muestra las instalaciones de la sala didáctica equipada para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos durante la segunda etapa.



FOTOGRAFÍA 5. Muestra parte de las instalaciones construidas durante la segunda etapa y el festejo de uno de los primeros premios obtenidos por alumnos del centro escolar en este periodo.



FOTOGRAFÍA 6. Muestra dos ejemplos de instalaciones construidas durante la segunda etapa. La segunda fotografía se tomó de manera reciente, situación por la cual las instalaciones presentan cierto deterioro.



FOTOGRAFÍA 7: Muestra las instalaciones del laboratorio de tecnología educativa, éste fue construido y equipado durante la tercera etapa.



FOTOGRAFÍA 8. Muestra la televisión, aparato de video, pizarrón electrónico y computadora, equipo con el cual está equipada la nueva sala didáctica implementada durante la tercera etapa.