



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

“LA CONFORMACIÓN DEL TRABAJO COLEGIADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA, DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS DIRECTIVOS”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

LUIS ANTONIO ANTÚNEZ FIGUEROA

TUTORA:
DOCTORA ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ

MÉXICO, D. F. 2011.





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.

Agradecimientos

En este reencuentro con mis días escolares, tengo la oportunidad de realizar un ejercicio de síntesis para reconocer a las personas que han sido figura importante en el proceso de aprender a ser, por tal motivo, por estar ligados afectivamente hace que hoy los convoque.

A las personas que me dieron la vida, que me han enseñado que la mejor forma de crecer es por medio de la educación y el trabajo:

A ti Mami, va dedicado este esfuerzo, por tus caricias de siempre, por tu preocupación permanente, por ser la persona que incondicionalmente está ahí, en mis días de neurosis, desvelo y preocupación, porque cada vez que te veo, no me canso de reconocer lo afortunado que soy de ser tu hijo, por tener una Mamá como tú, que sabe dar inmensas muestras de cariño; en tus palabras, acciones y afectos... Gracias Bonita.

A mi Papá, sinónimo de rectitud y honestidad en el decir y el hacer, que me muestra la importancia de la responsabilidad para poder ser, a él, que en los días de infancia fijo los cimientos para trazar el camino que debía seguir, por tu experiencia y enseñanza... Gracias Papá.

A mi hermana Silvia que es mi aliada permanente en mis ideas y proyectos, por su comprensión en mis constantes cambios de humor, por depositar en mi parte de su confianza, quien me ha enseñado que por encima de todo está la voluntad de ser humanos.

A mis hermanos José Luis, Francisco, Salvador, Cecilia, Martha Rubí y Oscar, por su solidaridad conmigo, saber que estamos juntos es conquistar fortaleza. A José Luis por compartir convicciones que me hacen fijar ideas y proyectar sueños, Francisco Javier por tu nobleza continua en el ejercicio de compartir, gracias al permitirme estar cerca de tus hijos y ser un referente válido en su formación, a Salvador quien siempre está puesto en la solidaridad del hacer, a Cecilia que comparte conmigo la idea de la escolarización proyectando conocimiento, a la Niña Rubicita, por atreverte a ser y seguir, por las ganas que le pones a la vida desde los actos de Fe, a mi hermano Oscar por sus constantes ocurrencias que devienen de su talento capaz.

A mis sobrinos Itzel, Adrian, Luis Javier, Geovanny, Jesús, Rubí, Ulises y Yael, porque me reafirman día a día lo importante que es ser niño con el espíritu de crecer para ser mejor.

En este proceso de camino y transformación quiero hacer mención a la "maestra que mejor recuerdo", desde que inicie mi formación profesional en la Licenciatura en Educación y después en Psicología Educativa, a quien tengo la fortuna de tenerla como amiga, Dra. Rosa María Soriano Ramírez; que en el trayecto académico es un referente de dedicación y esfuerzo, una mujer que reconoce la importancia de la valía de las personas, transitar contigo estos once años de experiencia me han hecho concebir los procesos de enseñar, investigar y formarse, como prioridades de todo aquel que incursiona en la vocación pedagógica. Estas presente en muchas de mis acciones como profesor.

A la Dra. María Teresa Barrón Tirado, por su actuación siempre noble y afectuosa en las aulas, fenómeno que fielmente se proyecta en el salón de clases, gracias por su enseñanza.

Al Dr. Antonio Carrillo Avelar, por sus certeras observaciones a mi documento de investigación, porque siempre nos acompañó a los maestrantes, resolviendo necesidades, apuntando preocupaciones y dando soluciones.

Al Dr. José Luis Romero Hernández, agradezco su visión consistente en los comentarios a la investigación, por su fina atención y disposición siempre propositiva.

Al Dr. José Luis Ortiz Villaseñor, por su entusiasta actitud a la consolidación de logro, porque permite transitar el camino con libertad y la seguridad en lo que se hace.

A la Mtra. María Elizabeth Ramírez López, una mujer que me ayudo a entender momentos importantes de mi vida, quien cuenta con una gran vocación de enseñanza, y paciencia para la escucha, Gracias Eli por tus palabras e insight psicológicos.

A la Profra. Rosalina Vázquez Linares, mujer entusiasta y dedicada, gracias por las oportunidades y la confianza en mi persona.

A la Profra. Leticia Ruiz López y Profr. Víctor Ruiz Portillo por el apoyo brindado para culminar mi grado académico, al permitirme gozar del tiempo completo, por su trato y preocupación en el magisterio que se ocupa en su constante actualización.

A mis amigos de siempre y de toda la vida: Jessica Ch. Campomanes, porque eres la Queririts de las aventuras juntos, Fernando Ruiz, señor, por su siempre tiempo a escucharme en los momentos de tibies anímica que me recupera y me lleva al confort de la motivación, Gabriela López, ser agudo en el análisis de que en todo está implicada la psicología, Enid Hinojosa por la imagen que ayudas a tener de mí comprendiendo lo importante que es ser cariñoso, Paty Ruiz, porque una sonrisa siempre nos debe acompañar, Jessica Morales por la solidaridad a través de tus ocurrencias, Evelyn Rojas por el encuentro del equilibrio entre la seriedad y la alegría, a Danet Zarco, la Dra. por los secretos compartidos en que la alegría debe estar presente en el día a día ubicándonos en el lugar donde uno es querido, a Lili compañera del posgrado y que me permitió conocer la nobleza de compartir.

A Isabel, Esteban y Julieta por su constante espacio de alegría en el ámbito laboral, en el que compartir hace más enriquecedor el acto de enseñar.

Al Profr. Sergio Meléndez Muñiz, mi director de escuela, persona que modificó la concepción que tenía de los directores escolares, aquel que en el ejercicio diario me ayudo a ver que la libertad y el respeto a la dignidad del maestro es un pilar importante para signar la organización escolar.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1 Política Educativa y Procesos de Transformación del Sistema Educativo Mexicano.....	13
1.1 Política Educativa y tendencias sexenales.....	14
1.2 Apertura comercial y modernización: la inserción del modelo globalizador.....	21
1.3 Proceso descentralizador en México.....	28
1.4 Una mirada crítica a la descentralización.....	37
1.4.1 Descentralización y modernidad: nuevas formas de organización.....	39
1.5 Política Educativa 2001 – 2006, el discurso de la gestión escolar.....	40
1.6 Incorporación del Trabajo Colegiado en la Organización Escolar.....	42
Capítulo 2 Gestión Escolar y Procesos de Organización	48
2.1 Gestión y Organización Escolar.....	49
2.2 Conceptualización en torno a la Organización Escolar	55
2.3 La figura del Director, sus atribuciones y espacios de acción.....	73
2.3.1 Conceptualización del Directivo Escolar: perfil y estilo.....	76
2.3.2 Autoridad y Director Escolar.....	81
2.4 El Consejo Técnico.....	85
2.4.1 Integrantes del Consejo Técnico.....	88
2.4.2 Constitución del Consejo Técnico en la Escuela.....	91
2.5 Teoría General de la Administración, su bifurcación como opción de entender la gestión escolar en el pasado	94
2.5.1 Teoría Clásica.....	97
2.5.2 Enfoque humanista.....	98
2.5.3 Enfoque Neoclásico	100

Capítulo 3 Dimensiones del trabajo colegiado en la escuela: la mirada del directivo.....	108
3.1 Institución y desarrollo del trabajo colegiado en la escuela.....	109
3.2 La construcción cotidiana del ser director.....	113
3.3 el componente institucional: estilo directivo, grupos y vida de relación.....	117
3.4 Normatividad escolar, control y disciplina: procesos de regulación.....	127
3.5 Procesos identitarios: el hecho de ser director.....	138
Hallazgos y prospectiva	145
Conclusiones.....	149
Bibliografía.....	159

Introducción

La presente investigación se intitula: La conformación del trabajo colegiado en educación primaria, desde la perspectiva de los directivos, y se fundamenta en el análisis de diversas medidas aplicadas en el sistema educativo mexicano. Una de ellas es la repercusión del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, el cual propuso reformar la gestión del sistema educativo y señaló: “acciones capaces de transformar radicalmente los esquemas tradicionales de la forma de trabajo académico”, la prioridad fue atender con prontitud y eficacia la incorporación a una nueva forma de trabajo escolar¹ en las instituciones escolares.

Al respecto, uno de los elementos que tomaron en cuenta para su ejecución fue el proyecto escolar como producto del programa *Escuela de Calidad*, se aplicaron en ese momento una serie de políticas de evaluación en las instituciones de educación primaria que evidenciaron inercias en el desarrollo y trabajo cotidiano de las escuelas, uno de los problemas recurrentes fue el cuestionamiento acerca del desempeño de la función directiva como eje rector y conductor de la dinámica interna de la institución, así como el entramado de relaciones con los docentes que en gran medida se manifiestan conflictivamente al interior de la institución.

Para Ander-Egg (1993) la función directiva desarrolla sus actividades como un proceso de actividad continua y unitaria que no termina, que experimenta reajustes permanentes incidiendo en la realidad educativa concreta. Dicha actividad impacta en el colectivo escolar, en la toma de decisiones que llevan necesariamente a la acción. Sin embargo, es preciso evidenciar, que si el estilo de liderazgo carece de un planteamiento real se estará eludiendo los propósitos de la institución, dando paso a un enfoque organizacional difuso, débil y acompañado por el conflicto entre director y maestros.

Acerca de la temática de gestión, distintos autores (Antúnez, Schmelkes, Ezpeleta, Pozner), han señalado que los directores, más que administradores, deberían de ser líderes educativos, pues no basta con reunir los requisitos necesarios para el cargo, ni con acumular una larga experiencia docente y de dirección, la raíz fundamental es contar

¹ En este apartado se establecerá que cuando se use el término nueva forma de organización y/o trabajo colegiado se está incluyendo la noción de gestión y organización escolar.

con el tacto y la capacidad de dirigir, negociar y conciliar, sin embargo en la práctica esto no se lleva a cabo, ya que la evidencia empírica demuestra la prevalencia de la función administrativa en detrimento del liderazgo en la organización escolar.

El liderazgo educacional comprende una serie de métodos y estilos de trabajo, donde se plantea la constante búsqueda de soluciones, para elevar la calidad de los servicios educativos, por lo que el director debe lograr en su gestión una dirección participativa, contribuir a la motivación y creatividad de él y los docentes que le acompañan en el trabajo escolar; propiciar y generar la comunicación en las relaciones interpersonales, a partir del plan, los objetivos y metas definidos. Por lo que el nivel educativo de cada maestro y sus resultados dependen en gran medida del nivel de organización del trabajo educativo. De tal manera, es urgente plantear que se requiere el esfuerzo de todos los maestros agrupados bajo una dirección pedagógica calificada. (Rodríguez, 1998)

Sin embargo, en ocasiones el logro de lo anterior se ve entrecruzado por distintos factores que también están presentes en la vida de las escuelas, las relaciones humanas desempeñan un papel fundamental, la conformación de equipos ya sea por simpatía, trabajo, o conveniencia, lo cierto es, que no solo lo estrictamente académico y pedagógico se encuentra presente. Así, una gestión pedagógica eficaz, tendría que apoyar tanto los procesos de formación individual, como el trabajo de los maestros en su práctica docente, atendiendo a las necesidades de cada maestro y las necesidades del colectivo escolar. (Antúnez, 1999).

Schmelkes (1995), señala que la gestión escolar se extiende más allá de la gestión administrativa, cuyo trabajo primordial es el trabajo en equipo, estableciendo objetivos y metas comunes, para lo cual resulta imprescindible un trabajo colegiado, bajo una dirección empática, asumiendo un liderazgo adecuado; así como poseer conocimientos calificados, que permitan manejar a la escuela con una visión adecuada, con el propósito de observarla realmente con todos los fenómenos que se presentan en ella, y que a nadie debe escandalizar porque son parte de la cotidianidad, es decir, se debe entenderla, escrudiñarla, bajo un análisis y diagnóstico riguroso para plantear referentes necesarios y superar inercias y antiguos paradigmas de las instituciones escolares.

Preguntas de Investigación

Las interrogantes que se plantearon a los participantes para estructurar esta investigación son:

¿Cómo concibe su función de director desde la relación con los profesores de la institución?

¿Desde su perspectiva como directivo, cómo debe llevarse a cabo el trabajo colegiado?

¿Cómo establece esta nueva forma de organización escolar en su centro de trabajo?

¿Cómo articula la norma y la cotidianidad desde el trabajo colegiado?

Para elaborar estas preguntas se plantearon los siguientes objetivos.

Objetivos

Objetivo General: Analizar el trabajo colegiado desde el consejo técnico en la educación primaria y su imbricación en la función directiva para comprender la articulación entre la normatividad y la cotidianidad.

Objetivos Específicos:

↻ Comprender la relación entre modelo económico social y modelo educativo para la puesta en marcha de los procesos de descentralización en la educación primaria.

↻ Comprender la nueva cultura académica de las instituciones de educación primaria desde el trabajo colegiado y la función del directivo.

↻ Analizar con los referentes empíricos el trabajo colegiado desde la perspectiva del directivo.

Investigaciones precedentes

El estado del arte que se realizó para el desarrollo de la presente investigación, arrojó los siguientes datos, en nuestro país se encontraron trabajos como los de Cecilia Fierro

(2006), Etelvina Sandoval (1996), en el abordaje del estudio del trabajo colegiado y la función directiva, contribuciones en el marco de la identidad de Gilberto Giménez (2009), Rosa María Soriano (2007), María Fernanda Segovia (2010) y una marcada influencia de la escuela española de la gestión de Serafín Antúnez (1999) y Miguel Ángel Santos Guerra (2006).

En los trabajos sobre función directiva se encuentra la perspectiva de estudio sobre sus ámbitos de desempeño en tanto las dimensiones de la gestión como ejes que permiten dinamizar los procesos de construcción de la organización escolar como elementos de transformación de la institución hacia la consolidación de la calidad educativa.

En lo que se refiere a la aportación al constructo teórico de la identidad, éste se aborda desde grupos humanos en perspectiva social, tal es el caso del estudio de Giménez (2009), mientras que Soriano (2007) y Segovia (2010) observan dichas construcciones en el contexto de la educación superior.

Por su parte los estudios de Antúnez (1999) y Santos (2006) lo hacen desde una realidad distinta a nuestro país, por lo que, si bien son un referencia válida explicativa desde la construcción teórica para la situación de la realidad mexicana, es un camino que aun hay que construir.

El ejercicio de articulación realizado entre los estudios existentes y el abordaje de esta investigación, permitió establecer que en el rubro del nivel primaria de la educación básica el estudio organizacional de la escuela desde *la mirada del directivo* es todavía un hecho fragmentado que no goza de un cuerpo de conocimiento propio, en el que se entreteja una visión global sobre los elementos de política educativa, procesos de cambio, -la participación del director– que es quien define el trabajo al interior de la escuela, escapa la visión global de procesos económicos, históricos (por la imbricación sindical en la formación de este actor educativo) que le permite definirse y mirarse subjetivamente como un producto social que participa en una realidad subjetiva creada por él y los otros que dan cause a elementos de distinción del resto o bien de otros actores educativos.

Ubicación geográfica y construcción del corpus

Las entrevistas realizadas se realizaron a directores de educación primaria del municipio de Los Reyes la Paz, en el Estado de México, pertenecientes a la Subdirección de

Educación Primaria en la Región de Nezahualcóyotl, dependiente de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

Los participantes con los que se realizó la investigación son 8 directores de educación primaria del sistema federalizado del municipio de Los Reyes, La Paz, Estado de México, cuya antigüedad en el servicio fluctúa entre los 12 y los 30 años como docente y en la función directiva de los 5 a los 13 años, cuyas edades están en el parámetro de 35 a 55 años de edad, un rasgo importante de esta investigación es que en la selección de los participantes se pretendió que fueran de los dos géneros, sin embargo las mujeres que ocupan este cargo solo existe una y tiene en él escasamente seis meses y por tanto ella declino su participación.. (Ver cuadro 1)

Se aplicó una entrevista en profundidad en la que se abordaron aspectos sobre su concepción de ser director, sus funciones, así como el trayecto que vivió para llegar a ser directivo; se abordó la relación que establece con los profesores con los que trabaja, la manera en que se implementa el trabajo colegiado en su escuela y la forma en que concibe la dinámica organizacional de su centro de trabajo así como la aplicación de la normatividad.

Cuadro 1² Participantes de la investigación

Directivo	Edad	Años de experiencia laboral	Años en función directiva	Formación Académica
E-1	52	30	10	Normal Básica
E-2	38	12	6	Maestría
E-3	49	18	4	Normal Básica
E-4	47	20	11	Maestría

² Elaboración propia.

E-5	41	15	5	Licenciatura
E-6	45	22	12	Licenciatura
E-7	47	26	13	Licenciatura
E-8	40	19	8	Licenciatura

Método

Tipo de investigación

Como en todo quehacer de indagación, éste obedece a un tipo de investigación que enmarca el cómo se realizó el proceso de construcción del objeto de estudio por medio de un modelo concreto; en la presente investigación, se desarrolló a partir de un modelo cualitativo, de acuerdo con Sampieri (et. al.) este enfoque se dedica a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados. (2010, 364).

Aunado a lo anterior se buscó desarrollar un marco fenomenológico–interpretativo, esto se observa en el sentido de que el estudio dio prioridad a la experiencia personal de los participantes al considerar los vínculos que existen con su mundo en el contexto de las relaciones con objetos personas, sucesos y situaciones, que se establece desde el estudio del consejo técnico y del trabajo colegiado en educación primaria. (Álvarez, 2003: 86), concretamente se analizan las acciones de los directivos escolares a través de su discurso, para comprender cómo ellos entienden en el consejo técnico, su papel en la nueva forma de organizar el trabajo, esto permite establecer cómo se lleva a cabo el trabajo colegiado en la educación primaria pues su papel signa la vida de las instituciones en las que se desempeñan; su voz es el vehículo que nos lleva a comprender cómo ellos en este contexto dialógico miran y se miran en el trabajo colegiado, en el marco de la cotidianidad y su contexto, para ello en el capítulo 1 y 2 se establecieron los elementos teórico–metodológicos que fundamentan el consejo técnico: forma de trabajo colegiado y en el capítulo 3, los testimonios y una serie de hallazgos desde la visión de 8 directivos de la zona 8 del municipio de Los Reyes La Paz, Estado de México.

Se toma como punto de análisis los postulados de los procesos de subjetivación presentes en la realidad escolar del espacio institucional, pues son estos los que muestran cómo se establecen estas serie de políticas educativas en la cotidianidad escolar, por ello fue indispensable tomar en cuenta el enfoque investigativo del modelo hermeneuta–interpretativo. La importancia de este modelo se centra en interpretar las intenciones y los sentidos más globales y profundos de conversación de los participantes en el estudio, diálogos, textos que dan sentido a las palabras y marcan cómo se ponen en práctica la serie de políticas educativas desde la lógica de la normatividad que a nivel central se establecen para todas las escuelas del nivel básico. (Guanipa y Velazco, 2005).

Si continuamos en ese tenor, Gadamer (1998) menciona que la interpretación no debe normar, sino contribuir a la reflexión de los problemas. En este sentido, lo importante es analizar cómo los directivos entienden toda esta serie de políticas educativas que norman la forma de trabajo académico en la educación primaria, que si bien estas se establecen a partir de una serie de lineamientos que para cada una de las escuelas primarias en México, sin embargo la importancia de esta investigación radica en establecer los procesos identitarios que se dan en torno a la función directiva y al trabajo colegiado; contribuyendo así al análisis de elementos teóricos que permitan comprender el papel del director dentro del contexto de la organización escolar.

Por ello es necesaria la aplicación de un proceso hermenéutico que permita el reconocimiento del carácter esencialmente dialogal que relaciona a los seres en el diálogo con ellos mismos y con los otros, lo cual los sitúa para una comprensión desde la individualización y la colegiabilidad, y evidenciar que toda acción tiene como fondo una intencionalidad. (Gadamer, 1998).

Por lo tanto, en esta investigación se analiza el discurso de cada uno de los sujetos para dar cuenta de cada una de las perspectivas de los directivos que participaron.

Según Fairclough y Wodak (1997), tomado de Guanipa y Velazco (2005) el discurso, es una práctica social con una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, entre la institución y la estructura social que lo configuran, es socialmente constitutivo de situaciones, objetos de conocimiento, relaciones entre personas y entre grupos que lleva a la apropiación de los significados de la realidad del fenómeno que se

estudia, a lo que Beuchot (2000) llama la disciplina de la interpretación y comprensión a partir de las experiencias (vivencias) comprometidas en tal fenómeno, por lo cual se realizó una serie de entrevistas a profundidad las cuales arrojaron datos para la construcción de categorías, que se presentan en el capítulo 3 de esta investigación.

Cabe puntualizar que las categorías extraídas de las transcripciones permitieron la conformación del capítulo III, allí se establece la relación entre elementos teóricos que explican cómo se lleva a cabo la serie de políticas educativas emanadas del proceso de descentralización que se fundamenta en el nuevo modelo de gestión escolar, que mira el trabajo colegiado como una forma de evidenciar los procesos de productividad y eficiencia de cada uno de los actores de la institución escolar, en este caso nos centramos en los directivos.

Criterio de selección

Los participantes con los que se realizó la investigación no fueron seleccionados al azar, son 8 directores de educación primaria del sistema federalizado que se encuentran laborando en la zona escolar de un supervisor con el que el investigador convivió en encuentros académicos y que mostró interés por el estudio, dichos directivos laboran en escuelas del municipio de Los Reyes, La Paz, Estado de México, cabe señalar que la colonia cuenta con los servicios urbanos básicos: agua, electricidad, enclavado como zona conurbada con la delegación Iztapalapa y el municipio de Nezahualcóyotl.

El contexto en el que se aplicaron los instrumentos de investigación fue en escuelas primarias que son catalogadas como las mejores escuelas a nivel sector, por los resultados obtenidos de la prueba enlace, estar dentro del programa *Escuelas de Calidad*, así como el prestigio social por la obtención de reconocimientos por la participación en concursos de zona, municipio y a nivel estatal y además por la demanda que se tiene en esa comunidad.

De acuerdo con Sampieri (et. al) llama muestra de casos tipo al hecho de “analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social, así como a patrones de identificación y socialización” (2010: 397). En este sentido, los directores son un grupo que se establece desde la identidad individual y colectiva en la cual comparten valores, ideas y formas de concebir su acción.

Instrumentos

En concordancia con el tipo de estudio de esta investigación, los instrumentos que se plantearon para recabar información fue la entrevista en profundidad,³ ya que es una técnica cualitativa de recolección de datos, a lo que Wolcott (1997) citado por León y Montero (2003) nombra la actividad de preguntar, cuyo propósito es profundizar en el tema que se está investigando, por lo que se enfatiza en descubrir y describir lo particular por medio de un conjunto de preguntas abiertas que en este caso, fue una guía de entrevista de una serie de 14 reactivos todas ellas encaminadas a describir y comprender el trabajo colegiado desde la visión del director para establecer la concreción de la directriz del trabajo de investigación.

En una primera instancia del presente trabajo se llevo a cabo la recopilación de la información, una vez analizada se estableció para conformar el marco teórico desde el cual se explica lo que sucede en la realidad, de acuerdo con Giménez (1999) uno de los elementos importantes que han signado este trabajo es la noción de distinguibilidad como aquello que lo hace diferenciarse de los otros, pero que le acuñan características y valores precisos en el contexto social, a lo que lleva a establecer hallazgos en lo que se refiere al auto-reconocimiento y hetero-conocimiento, esto es, la representación de sí mismo y la que él mismo tiene a partir de los otros, a lo que lleva al planteamiento de señalar cómo él se vive desde su propia lógica.

La distinguibilidad permite un inter-juego entre la relación de la individualidad y lo colegiado y evidencia esta nueva forma de trabajo en las escuelas primarias.

Estructura del trabajo

La estructura del trabajo se configura a partir de las siguientes directrices:

En el primer capítulo se aborda desde una visión socio–histórica los diversos procesos por lo que ha atravesado la política educativa en el diseño y desarrollo de medidas para signar la ruta de la educación pública del país; se enfatiza en el momento descentralizador del sistema educativo, así como la importancia que en tal hecho tuvo el cambio de modelo económico y la reforma del Estado de un paradigma proteccionista por uno de libre comercio y apertura comercial, en este sentido, se realiza un análisis de los

³ Cabe mencionar que en la literatura sobre metodología de la investigación el término del instrumento se hace de forma indistinta, por un lado Sampieri (2010) le llama entrevista a profundidad y por otro León y Montero (2003) le denominan entrevista en profundidad.

momentos de cambio en el que se define un nuevo rumbo en la manera de entender la gestión escolar desde el discurso de la calidad educativa.

De este modo se resalta un punto concreto de cambio sobre los procesos de organización en la escuela hacia el año 2001, en el que la figura del director escolar cobra una relevancia importante como líder de la comunidad educativa, asumiendo normativamente la figura de agente de transformación de la escuela.

El capítulo 2 se configura a partir de la concreción del estudio teórico de la gestión y organización escolar en el que se teoriza sobre la figura del director de la educación primaria, sus atribuciones y marcos de acción, se establece la importancia de la articulación del trabajo colegiado, el consejo técnico respecto a la figura de autoridad y estilo que asume el directivo para operativizar el contexto escolar; se evidencia la caracterización de los componentes organizativos de la institución en las que el director participa activamente, para posteriormente realizar el ejercicio de concretar las categorías de la investigación que reportaron las entrevistas en profundidad realizadas, donde resultaron propuestas las categorías: deber ser, colegialidad e identidad.

En lo que respecta al deber ser, este pertenece a los ejes de valores en la función, tales como la responsabilidad y el compromiso, desempeño en la función, tipo de director, liderazgo que ejerce, los roles que subyacen en el ambiente institucional, que se concretan en procesos de regulación del trabajo –el control y la disciplina por el uso de la norma–, de la misma forma la importancia de la elección sindical como mecanismo de acceso a su función.

Al hablar de colegialidad, se crea el criterio de distinguibilidad para analizar la forma en que se implementa el trabajo colegiado, la manera en que se efectúan las reuniones de consejo técnico; se demuestra la normalización y ambigüedad del proceso organizacional en la escuela, en el que la colegialidad se vive como una imposición de la política educativa, en el sentido que se vuelve norma institucional.

Finalmente, el atributo de identidad del director se estudia desde la visión subjetiva de la construcción de la realidad, que se elabora en interacción con otros, con quienes comparte valores, conductas, ideas, actitudes, roles que se constituyen como cotidianidad

con un sentido simbólico pragmático, que es preciso develar a través del discurso del sujeto, es por eso, que de las entrevistas realizadas se abstraen las evidencias que ayuden a realizar el análisis de la forma en que los sujetos, en este caso, los directivos miran su propia práctica, su función, a su institución y a los maestros con quienes labora desde su propia mirada subjetiva, de lo que le han dicho que es, la forma en que lo ha interiorizado y finalmente cómo lo vive.

El ejercicio de análisis se apoyó en la contribución teórica que sobre identidad ha hecho Giménez (2009) que se conjunta con la visión de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (2008) en tanto la apropiación de una cultura, de un concepto de sí mismo que se encuentra mediado por procesos de socialización e interacción dialéctica entre los individuos y los símbolos con los que interactúa.

En el rubro de las conclusiones se presenta cómo los factores de política educativa en el devenir histórico del país, se han perfilado en razón de establecer lógicas de acción tendientes a optimizar los espacios escolares, ejemplo, que desde la década de los noventa con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, sentó las bases para modificar los esquemas de gestión escolar, que más tarde se tradujeron en una nueva concepción del director de escuela en relación al trabajo colegiado.

Sin embargo, el abordar el tema de la colegialidad en la escuela resulta aun un tema de recién incorporación en la cultura de los maestros, ya que se percibe como algo normado que se instituye, esto es, se aleja de una situación que dinamice el trabajo al interior de la institución, es más bien, una suerte de cumplir el requerimiento de la norma en términos de que es la tendencia que se les está requiriendo, no así una postura legítima que emane del mismo colegiado, de esta manera, el directivo percibe que se hace trabajo colegiado cumpliendo con los espacios de fin de mes, cuando en lo escolar, la colegialidad debe ser vista como una dinámica de trabajo permanente al interior de la escuela.

Otros elementos que reporta la investigación son la forma en que los directores miran su quehacer en la escuela como figuras investidos de autoridad, en la que se reconocen como agentes de cambio con el propósito de optimizar la dinámica escolar entre los profesores. Planteamientos como humanidad, democracia, participación y liderazgo

permean su discurso, esto es importante porque se aparta de la visión de décadas anteriores en el que el directivo asumía una postura rígida de la gestión escolar, con esto se demuestra que los parámetros de la visión que sobre el ser director se tenían, han sido modificadas por la asunción de nuevos estilos de dirigir el centro escolar en el marco de los procesos de participación conjunta, detrimento del uso de la norma enfatizando elementos de empatía y humanización dentro de la institución.

Capítulo 1

**Política Educativa y
procesos de transformación
del Sistema Educativo
Mexicano.**

El propósito del presente capítulo es establecer una cronología histórica de las políticas educativas realizadas una vez que concluyó la etapa del México posrevolucionario posterior a 1910, cuando hechos como la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, representaron el punto de partida de la explicación del proceso de institucionalización de la educación pública en México y que permitieron el diseño estrategias gubernamentales que fijaron el proyecto educativo del país hacia tendencias que explican la modificación de esquemas de gestión institucional en las escuelas.

1.1 Política Educativa y tendencias sexenales 1940–2010

A lo largo de su historia, México ha experimentado innumerables transformaciones en los ámbitos político, económico y social; como la guerra de independencia en 1810, el movimiento de Juárez y Lerdo de Tejada durante la reforma, o el periodo de la Revolución Mexicana en 1910, la dictadura de Porfirio Díaz en el periodo industrializador. El país se ha configurado a partir de momentos de crisis, episodios muy concretos se enumeran en el devenir histórico de la república. Las crisis económicas del México contemporáneo han definido y han dado continuidad a la construcción del Estado y sus políticas educativas.

En la lógica de cambios e impactos sociales, un sector que no queda exento, es precisamente el educativo, el cual se configura a partir del diseño y desarrollo de políticas públicas encaminadas a dar rumbo y sentido a las acciones del gobierno. En el caso de la educación, las políticas educativas que se han efectuado, se configuraron a partir de realidades locales muy precisas; periodos como el reordenamiento del México posrevolucionario, los ideales de la revolución, el proceso industrializador por sustitución de importaciones dando origen a etapas como el milagro mexicano 1940-1970 (Meyer y Aguilar, 2002) y en las últimas dos décadas, la inserción al mercado global.

Uno de los hechos sociales imperante fue la demanda de conducir al país a un periodo de desarrollo más acelerado, así en palabras de (Ornelas, 1995; 99) “el Estado se propuso la tarea de consolidar la nación para conducirse hacia el progreso y la modernidad”. Progreso que reclamó innumerables esfuerzos por la sistematización educativa, pues no existía una organización que aglutinara la instrucción escolar, de ahí la creación de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP simbolizó la posibilidad de impulsar un proyecto político de gran alcance, no sólo en la política educativa, sino también al relacionarla con las tendencias económicas y sociales, en la reconstrucción y consolidación de la nación. Al respecto Solana (1999) es muy puntual cuando señala las primeras ofertas educativas de la incipiente instauración de la república con las misiones culturales en el periodo cardenista hacia 1930, paralelamente la acentuación del reparto agrario cuando aún prevalecían los ideales de la revolución, proceso que no tardó mucho en cambiar, por el empuje gubernamental para iniciar la industrialización del país.

En el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940–1946) se concluye la etapa de la educación socialista que impulsó Lázaro Cárdenas Del Río (1934–1940), iniciando la etapa presidencial que acuñó el nombre de Unidad Nacional bajo el signo del desarrollo económico y la industrialización. En el contexto internacional, el interés modernizador o desarrollista surgió por las economías periféricas después de la Segunda Guerra Mundial, ya que se configuró un nuevo entorno geopolítico, surge la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) que promovió la *Teoría del Desarrollo*⁴ señaló la importancia de proteger la economía de los países en vías de desarrollo contrarrestando la brecha de la desigualdad económica y la mala distribución de la riqueza que se vivía. (Ramales, 2002: 41)

En el caso de México, particularmente se configuró el Estado de Bienestar, entendiéndolo como la capacidad del gobierno de proporcionar una base de apoyo social al proceso de industrialización a través de la prestación de servicios de seguridad social tales como: educación, salud y vivienda, siempre acompañado del discurso de la comunión nacional que se perfiló como la sumisión de todo partidismo o sectarismo a los intereses superiores de la nación.

Con la consecuente implicación de convertir al Estado en el pivote del crecimiento económico, la reforma agraria cardenista, la expropiación petrolera, la nacionalización de los ferrocarriles, la creación de Nacional Financiera, del Instituto Politécnico Nacional (IPN) fueron las bases para impulsar la industrialización; este proceso requirió la conformación de instituciones que acompañaron la conformación de un nuevo rumbo en

⁴ Escuela del pensamiento que examina las tendencias económicas y sociales del mediano y largo plazo de los países latinoamericanos, retoma el planteamiento Keynesiano de la economía. Se desarrolla la visión de las economías periféricas con respecto del centro. (CE PAL, 1954).

el proyecto nacional, por eso la creación de entidades encaminadas a favorecer y prestar servicios sociales a favor del desarrollo del capital así como el ánimo asistencialista a la población.

En el ámbito económico surgió el modelo que apoyó el proyecto industrializador por medio de la sustitución de importaciones, el antecedente que promovió tal medida fue la Gran Depresión de 1929 con la quiebra de los mercados de valores que trajo consigo la reducción de la demanda y la parálisis de toda la actividad económica (Aguilar y Meyer, 2002: 123). El proceso de industrialización por sustitución de importaciones seguido por México comprendió tres grandes etapas, según Ramales (2002; 57) estas son:

- 1) 1940 a 1956: Se sustituyen principalmente bienes de consumo no duradero y se importan bienes intermedios de origen industrial y bienes de capital.
- 2) 1956 a 1970: Se profundiza la producción de bienes intermedios y de consumo duradero, se reciben préstamos del exterior y la inversión extranjera directa.
- 3) 1970 a 1982: Se da prioridad a la producción interna ligando a la industria petrolera y eléctrica fundamentalmente.

Marín (2005; 92) por su lado establece cuatro etapas en el desarrollo económico del país, estas son:

- 1) Crecimiento con inflación (1940–1956)
- 2) Crecimiento con estabilidad (1957–1970)
- 3) Crisis y agotamiento del sistema (1971–1982)
- 4) Globalización y neoliberalismo (1983–2010)

De las contribuciones de Ramales (2002) y Marín (2005) la diferencia se establece en que el primero otorga una preponderancia al desarrollo económico en tanto el ámbito de la industrialización y la consecución de este fin en sí mismo, mientras que Marín por su parte analizó con una perspectiva social e histórica la conformación de proyectos educativos que a la par generaron enormes cambios sociales, como los movimientos de los estudiantes en los sesenta, así como el movimiento magisterial en las protestas de 1971.

En el mismo orden Margarita Noriega (2000) perfila la conformación de las políticas educativas a través del análisis de los sujetos (actores) y procesos internacionales que

contextualizan estos cambios, señala la prioridad que ha tenido el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el estado actual del sistema educativo. Antecedes a este planteamiento décadas que contemplan hechos específicos en el rubro de la educación, después de la administración de Manuel Ávila Camacho se concreta para la década de los cincuenta una institución pública fuerte con la creación del Consejo Técnico de la Educación (CONALTE) cuya creación ex profeso fue la planificación educativa, esto es, la necesidad de organizar y sistematizar medidas en función de una intencionalidad estructurada y lógica.

En el gobierno de Adolfo López Mateos (1958–1964) es cuando la educación representó una preocupación especial, pues entonces se introdujo el Libro de Texto Gratuito, se realizó una intensa campaña contra el analfabetismo y se impulsó un Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria conocido como el Plan de Once Años, encabezado por Jaime Torres Bodet quien se fijó el objetivo de proveer educación primaria a todos, pues el sistema siguió con una crisis educativa desde el punto de vista demográfico, es decir, aun no se lograba la cobertura en el país.

Durante 1956 a 1970, cuya temporalidad comprende dos sexenios, pues además del de Adolfo López Mateos se considera también el de Gustavo Díaz Ordaz (1964–1970), es que se efectuó el segundo proceso económico que dio continuidad a la sustitución de importaciones, nace el periodo del “desarrollo estabilizador”⁵ que profundiza la industrialización sustitutiva.

En este segundo periodo se dio una orientación más evidente hacia el mercado interno, esto es, que los propósitos económicos se establecieron con el fin de fortalecer la economía nacional, pues se asiste la profundización de la industrialización vía el proteccionismo comercial (Ramales, 2002: 83).

En este sentido, el país pasa de un modelo agropecuario (cardenismo) a uno industrial (a partir de Manuel Ávila Camacho), incrementándose las exportaciones (ventas al exterior) y disminuyendo las importaciones (compra del exterior) lo que permitió durante el

⁵ Los gobiernos del desarrollo estabilizador. Se denomina de esta manera por la conjugación de un alto crecimiento económico, el PIB a precios de 1960 creció a una tasa promedio interanual del 6.7 por ciento) y una baja inflación (4.2 por ciento en promedio anual) aunado a los incentivos creados por la inversión mediante subsidios. Marín (2000: 25)

desarrollo estabilizador el fortalecimiento de la economía mexicana. El sector social más favorecido en ese momento fueron las clases medias aunque de forma limitada, quienes no cambiaron su estado de vida fueron las poblaciones rurales que obtenían pocos beneficios de este proceso, de manera que el descontento social también estuvo presente.

Tal es el ejemplo de algunas expresiones sociales como la de los ferrocarrileros en 1959, o bien, el Movimiento Revolucionario del Magisterio que encabezó Othón Salazar, expresiones de protesta que también provinieron de los petroleros y que encontraron la represión del gobierno de mano dura de Gustavo Díaz Ordaz, además del violento concluyente movimiento estudiantil de 1968. Por lo que detrás de este periodo estabilizador se gestaron problemas tales como: tasa de desempleo elevado, crecimiento demográfico, deterioro de la distribución del ingreso, presiones a favor del aumento de salarios, déficit presupuestal, entre otros.

El gobierno que antecedió a Luis Echeverría Álvarez (1970–1976) se tradujo en una postura de tolerancia y apertura democrática (Marín, 2005; 97), por las medidas radicales que emprendió Díaz Ordaz en torno a las expresiones sociales de inconformidad. Así el siguiente periodo que comprendió el objetivo industrializador es el que se circunscribe como el modelo de “desarrollo compartido” cuyo eje fue el potencial petrolero y el agotamiento de la industrialización sustitutiva, periodo enmarcado en los años 1970–1982.

En el aspecto de la administración educativa, se esboza por primera vez la intención de plantear una reforma educativa por lo que se puso en marcha una Comisión Coordinadora para tal efecto, la reforma se reflejó en la nueva Ley Federal de Educación en 1973 que sustituyó a la Ley orgánica de Educación Pública que no había sufrido modificación alguna desde 1941, recuérdese que en el origen de la institución rectora de la educación su principal propósito fue centralizar la administración y regirla desde el ejecutivo federal por medio de la SEP.

Tres ejes fueron la prioridad de la nueva ley: por un lado, la pertinencia de la actualización de maestros en función de materiales educativos así como metodología didáctica; como segundo fin, se perfiló la necesidad de la apertura del sistema lo cual significó la

preponderancia en hacer llegar la instrucción pública a la mayoría de los sectores de la población, finalmente se habló de la flexibilidad en virtud de que la escuela debió adaptarse a los requerimientos de la sociedad.

La concreción de los programas de Luis Echeverría se vio fuertemente permeada por el peso que tuvo la racionalidad política a través de un discurso de tolerancia en las medidas emprendidas, esto gracias a la recomposición política que se vivía por el discurso gubernamental que enfatizó la apertura democrática, tras los excesos del gobierno anterior en los movimientos de represión estudiantil y magisterial principalmente. Además de otros problemas sociales como el subempleo, índices generales de pobreza, el acelerado crecimiento demográfico e innumerables carencias en los servicios destinados a la población y sobre todo la pronunciada desigualdad de la distribución del ingreso, llevo al entonces presidente Luis Echeverría a proponer la etapa de “desarrollo compartido”, cuyo objetivo primordial fue optar por la restricción del gasto del gobierno con el fin de frenar la inflación. La etapa del desarrollo estabilizador había concluido.

Este nuevo periodo se marcó por una crisis inflacionaria de 14.3% anual, reflejada en la pérdida del poder adquisitivo, es decir, los salarios resultaron insuficientes para el elevado costo que tenían los productos de primera necesidad, se percibió un déficit fiscal del 8% del PIB (Producto Interno Bruto), marcando una devaluación del 90%, aunado a esto se realizó la tercera deuda externa que ascendió a los 27 000 millones de pesos. La primera deuda se efectuó en 1921 que paga Porfirio Díaz (1884–1911), la segunda se liquidó en 1956 (Marín, 2005: 21).

En este sentido, una vez que México adquirió el préstamo por parte del FMI, éste recomendó que para superar la crisis del país era necesario acompañar la devaluación económica con la debida reducción en los gastos públicos, restricción monetaria y crediticia así como una adecuada contención salarial.

Estas medidas no eran otra acción que efectuar efectivamente la compartición del desarrollo, por un lado el gobierno “demostró” que reduciría sus gastos y se adelgazó, pero de igual manera, la población tuvo que ser consecuente, gastar menos adecuando sus salarios a las condiciones económicas por las que atravesaba el país. De este modo la centralización del poder, la pésima relación del gobierno con el grupo empresarial del

momento (grupo Monterrey), las constantes medidas de desgaste entre la Confederación de Trabajadores de México (CTM) a través de su líder Fidel Velázquez Sánchez quien golpeó políticamente a los empresarios; otro proceso fue la fuga masiva de capitales por la incertidumbre económica a causa de la desconfianza en el régimen.

Así, en la década de los sesenta y setenta tuvo lugar el predominio de la expansión económica por el hecho del desarrollo estabilizador y el crecimiento con inflación que en estos años se mantuvo relativamente baja, sin embargo, se transformaría en una profunda crisis económica y financiera.

Otros eventos históricos son: la fundación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en 1970 (CONACYT), la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH's) y la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) en 1971, la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y los Colegios de Bachilleres (COBACH) en 1973; la Universidad de Chiapas (1975) entre otras instituciones.

Con José López Portillo (1976–1982) se perfiló la continuidad del modelo de “desarrollo compartido”, aunque con algunas variantes en las medidas políticas emprendidas por la administración pública. En este sexenio se acentúa el uso del petróleo para hacer productiva la economía, a lo que el recién presidente electo señaló en un marco de acción: los primeros dos años de su gobierno se enfocarían a la recuperación, los dos siguientes de consolidación y finalmente los últimos dos del periodo presidencial se enfocarían al crecimiento acelerado. (Ramales, 2002: 107) Cuestión que no sucedió, pues si bien el desarrollo económico se fincó en el petróleo, esta medida resultó en términos discursivos contradictoria pues se incumplieron las recomendaciones hechas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) en el sentido de proteger la economía interna, reducir los gastos y afianzar el proteccionismo económico al interior; sin embargo, López Portillo decidió apostar a las reservas petroleras del país, lo que conllevó a adquirir nuevos préstamos al exterior anteponiendo como garante y aval al crudo mexicano, acentuando la idea de que los mexicanos se tendrían que acostumbrar a administrar la riqueza. Así, la deuda externa que en 1976 era de 27 mil 500 millones de dólares, alcanzó los 92 mil 400 millones de dólares en 1982, en cuestión de seis años, la deuda externa total del país se incrementó en casi 65 mil millones de dólares, pensando que el petróleo

proporcionaría las divisas suficientes para devolver los préstamos que se contrataron. (Ramales, 2002: 110).

La pésima administración gubernamental en la cuestión petrolera en conjunto con las condiciones internacionales de la economía hizo que descendieran los precios internacionales del petróleo, lo que significó al país dejar de percibir 16 mil millones de dólares al año, la existencia de fuga masiva de capitales, así como la devaluación de la moneda nacional. De este modo, el proceso de industrialización que comprende este periodo llevó a concretar en un primer momento medidas expansivas que van de la década de los cuarenta hacia 1955 con el paradigma de la sustitución de importaciones por el modelo primario exportador, es para 1956–1970 que la economía se perfiló al mercado interno y su fortalecimiento desarrolló cierto crecimiento, para 1971–1982 una política económica basada en el petróleo con altos índices de endeudamiento; no obstante, es en este proceso que tuvo lugar el llamado “milagro mexicano” o “desarrollo estabilizador” caracterizado por altas tasas de crecimiento económico y baja inflación.

A pesar de todo, este periodo socioeconómico develó profundas inercias que se demostraron en la incapacidad de mejorar la distribución del ingreso, incapacidad para eliminar la restricción económica impuesta por el exterior; una industria con poca capacidad de competencia, y lo más importante, un creciente endeudamiento externo que alcanzó su crisis más severa en 1982, lo que hizo que México se colocara en la antesala de la modernidad por recomendación de organismos internacionales, particularmente del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, acelerando la apertura comercial acompañada del discurso de la modernidad.

1. 2 Apertura comercial y modernización: la inserción del modelo globalizador

La introducción de esta nueva realidad económica en la producción de políticas públicas del país marca una ruptura con el pasado reciente, particularmente en la estructura y lógica de actuación del gobierno, pues a partir de este momento se modifica la concepción del Estado, la idea centralizadora del poder y regulador de los distintos escenarios de la gobernabilidad se ve modificada notablemente a partir de la idea del adelgazamiento del Estado, esto es, porque para las décadas posteriores al movimiento revolucionario se instauró el modelo paternalista y benefactor de los gobiernos, como

medida proteccionista del mercado interno, regulación de procesos de crecimiento tanto social como económico.

Para la década de los ochenta la dinámica cambió, la actuación de la administración presidencial obedeció mecanismos de los mercados internacionales de forma más abierta pues se instala el modelo del libre mercado durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982–1988).

El agotamiento de la política de patrocinio benigno en el marco de la crisis de los ochenta, aunado al papel significativo de los organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, entre otros aspectos produjeron el cambio cualitativo en que se venían haciendo las prácticas de administración en todas las esferas institucionales, por lo que se dio paso a la génesis de la lógica de evaluación.

“El “Estado Evaluador” forma parte del esfuerzo gubernamental de racionalización de las políticas sociales que demandó la crisis del Estado Benefactor” (Betancur, 1998: 118).

Hasta entonces la garantía de un excesivo proteccionismo ya no resultó la medida idónea para superar las innumerables desigualdades sociales, así como la garantía de que a través de éste se daría el necesario crecimiento y desarrollo del país, ya había quedado demostrado que la forma de control acentuado por el gobierno en turno hizo torpe la administración pública en detrimento del propio país. En esa misma década, se instauró en México el discurso de la modernidad, traducido en elementos de transformación en el contexto de cambios económicos, políticos y sociales que desde entonces ha traído consigo la globalización.

La globalización, señala Ana María Escurra (2001) es el proceso que enmarca un nuevo orden social, emana de un proyecto político, que busca ser ortodoxo, donde a todas luces existe o se pueden ver las restricciones democráticas como gran contradicción del sistema, pues si bien defiende los principios democráticos, por otro lado se ve la imposición de las decisiones y abuso del poder. En el caso de América Latina, la lógica privatizadora que se experimenta con este modelo económico trae consigo el asentamiento de las desigualdades sociales, así como la reafirmación de las economías

centrales y la subordinación de las periféricas, cuyos elementos se acentúan en la lógica neoliberal–globalizadora.

El neoliberalismo se concibe como las estrategias económico–sociales dominantes a nivel planetario, que principalmente son dictadas a las naciones y más cuando requieren de créditos urgentes por instituciones monetarias: el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, mediante recomendaciones específicas. En el aspecto cultural y educativo, la globalización restringe los alcances y el desarrollo de las culturas nacionales, regionales y locales, permitiendo, por efecto de las prácticas derivadas del pensamiento "globalizado" que la penetración cultural de los países altamente desarrollados se produzca de manera "natural", en los países que se encuentran en vías de obtener un desarrollo sustentable, por la razón que representa, la cultura y los valores del llamado "mundo desarrollado", es decir, una falsa concepción de la globalización, ya que los países menos desarrollados sirven como proveedores de materia prima, y en muchos casos, receptores de la tecnología y desechos industriales de aquellas naciones industrializadas.

En el ámbito educativo tuvo modificaciones constantes, la última que se registra en la historia es la que se realizó en el año de 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la modificación al Artículo 3º. Constitucional, además de la elaboración de nuevos planes y programas de estudio. La historia consigna este hecho, pues la ejecución de las modificaciones en el rubro de la educación se llevó a cabo de forma pragmática en el año de 1993, un año antes de haber iniciado el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).

La lógica de reestructurar el sistema educativo es una demanda urgente de la modernidad, del signo del nuevo devenir económico, acompañado por la adquisición de créditos como mecanismo de imposición del modelo de desarrollo hegemónico en el ámbito universal que van acompañados por las recomendaciones de los órganos internacionales económicos que regulan el intercambio del libre comercio. (Noriega, 2000: 19)

La globalización representa la imposición de un modelo que introduce desde el exterior, transformaciones políticas debido al diagnóstico negativo que tuvo el país, aspectos tales

como la deuda externa, la inflación, déficit, fuga de capitales y la caída de la tasa del crecimiento económico. En este sentido, la primera recomendación del Banco Mundial en el nuevo orden fue desarrollar el Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE) cuyo objetivo fue estabilizar los precios y las variables comerciales, impulso a las exportaciones y control de salarios.

La política de apertura comercial demandó básicamente cinco puntos centrales: (Calderón, 1988: 86)

- 1) Apertura hacia el exterior.
- 2) Expansión económica “hacia afuera”
- 3) Política de desincorporación y reconversión industrial en las empresas estatales.
- 4) Fortalecimiento de las finanzas públicas.

El punto de partida del desarrollo del proceso globalizador fue durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982–1988), y la continuidad con Carlos Salinas (1988–1994), hechos que marcaron el cambio de rumbo de la política educativa; es durante este periodo que estuvo presente la intención de modificar de fondo al Sistema Educativo, cuando De la Madrid Hurtado, emprendió la llamada Revolución Educativa, que en una de sus acciones buscó descentralizar la educación pública, proceso que, sin embargo, no se logró por la burocratización excesiva que siempre ha tenido la SEP; las unidades creadas en el territorio encontraron grandes problemas en la acción pues las diferencias socioculturales y las distancias geográficas obstruyeron la solución a los conflictos, tan alejados del centro de las decisiones.

Las exigencias del Banco Mundial como organización cooperativa para habilitar el desarrollo en México, en ese momento fueron específicas, y solicitó acelerar una agenda de modernización encaminada al achicamiento del Estado, desarrollando políticas públicas compensatorias⁶ con el fin de iniciar la recuperación económica que tanto urgía al país.

⁶ Las políticas compensatorias las desarrolla el gobierno federal con el fin de optimizar aquellos rubros que se encuentran con necesidades o carencias que necesitan ser resueltas de forma urgente, en el caso de la educación durante el gobierno de Carlos Salinas, se implementó el PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) con fondos de la Federación, generalmente del ramo 33, que apoyó a los Estados de Guerrero, Hidalgo y Oaxaca por sus índices de analfabetismo. Noriega (2000: 21).

Los cambios en la economía y la producción transformaron algunos de los aspectos sociales, entonces se habló del agotamiento de la organización taylorista del trabajo y el debilitamiento de la estructura organizacional que la acompaña. De esta manera, se marca la crisis del Estado benefactor e interventor que da paso a una realidad capitalista que se tradujo en la inducción hacia los cambios en la organización social, laboral y política de las sociedades. Al respecto Ibarra y Montaña (2001) hablan de un nuevo orden organizacional que confluye en la adopción de nuevas tendencias a nivel internacional y que, devienen de una conformación histórica de concebir los procesos de producción del capital. Con esto, la crisis del proceso taylorista y la introducción de nuevas tecnologías al sector productivo se acompañó con la racionalización de la fuerza viva de trabajo por lo que en esto se observa el debilitamiento de la organización colectiva, en este aspecto, con la aparición de nuevas tecnologías empresariales, es necesario prescindir de los servicios de un buen número de personas, por lo que se percibe entonces una nueva política laboral, el debilitamiento de las representaciones sindicales y se acentúan elementos de control y supervisión en los rubros laborales.

En esta lógica de concebir una nueva estructura en la realidad de los países es que se entreteje la visión de un Estado fuerte pero mayormente regulado, lo cual exigió en los distintos escenarios sociales la iniciación de acciones descentralizadoras y de flexibilización, no se trató simplemente del desmantelamiento del Estado benefactor sino de su diversificación potencial para la división, la integración y el control de los distintos procesos de la administración federal y local.

Un papel fundamental en este proceso de construcción lo jugó una postura ideológica en torno al proyecto modernizador, a lo cual, el entonces presidente Carlos Salinas se circunscribió en el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), que utilizado como frase propagandística para permear en la población además se creó la frase “unidos para progresar”, el gobierno sabía que requería del consenso necesario para dar el paso a la exigencia de la modernidad en el marco internacional, por lo tanto era necesaria la legitimación social, pues se recordara que se necesitó de importantes insumos de legitimación democrática, después de las condiciones tan cuestionables en que Carlos Salinas llegó a la presidencia, tras la caída del sistema.⁷

⁷ La caída del sistema hace referencia a la forma en que Carlos Salinas llegó a ocupar la Presidencia de México, con la participación de Manuel Bartlett quien coordinó la elección desde el aparato de gobierno, él

El programa de Solidaridad fue creado con fondos del Banco Mundial y elaborado expresamente para esa misión, colaborar ideológicamente con el gobierno por medio de ayudar a los sectores más pobres de la población, lo que mediáticamente significó que el nuevo paradigma adoptado por la élite gobernante en turno acuñó el proyecto idóneo, en sentido demagógico y retórico, para sacar al país del atraso una vez que hubiere concluido la etapa del desarrollo estabilizador.

En síntesis, el contexto globalizador creado en México es el modelo que prevalece hasta la actualidad: el retiro del Estado de los rubros sociales, procesos de descentralización, atención a los más pobres dentro de los pobres, procesos de evaluación y rendición de cuentas como condicionante para la asignación de recursos. (Noriega, 2000: 36).

Una importante medida que se instauró fue la firma del Tratado de Libre Comercio, suscrito con Canadá y Estados Unidos, su firma se efectuó en 1992 constituyendo así la profundización del proceso de apertura comercial, los procesos de intercambio económico entre los países, lo cual significó una integración comercial desigual, ya que los países que acordaron esta alianza no cuentan con la misma fuerza económica, procesos inflacionarios y salariales.

En este sentido México ocupa una posición subordinada en el sistema internacional. La teoría de la dependencia (o de Desarrollo, CEPAL) destaca la función hegemónica que desempeñan los países centrales en la adopción de decisiones políticas que facilitan el orden de la economía global, así lo señala Coraggio (2000) cuando habla de cómo debe ser la educación según los parámetros del Banco Mundial, este órgano regula y sugiere las políticas a seguir por parte de los países periféricos.

Ornelas (1995) asevera que procesos de cambio educativo, como la política de descentralización desarrollada por los gobiernos mexicanos a finales de los setenta y que prevalece desde la década de los ochenta y hasta la actualidad, es a partir de un eje: el Banco Mundial, esto significa, que los recursos provendrán de otras fuentes de financiamiento, ya no será solamente el Estado proveedor y garante de manutención,

señalo que al momento de realizar el conteo se cayó el sistema de computo y escrutinio de votos, dando a conocer de forma posterior una notable ventaja a favor del candidato del PRI. N. A.

puesto que la necesidad de obtener recursos ha de movilizar los aparatos de orden regional o local, hablando del nivel estatal y municipal, por ello, la necesaria descentralización educativa.

Por su parte, Pereyra (1996) al hablar de la experiencia española enfatiza la correlación que existe entre descentralización y globalización: “son dos términos construidos o reafirmados en el discurso de las Ciencias Sociales y en el público, que refleja un cambio de época que hoy vivimos” (Pereyra, 1996: 5). Así, el proceso descentralizador se encauzó a finales de los ochenta de forma más sistematizada por parte del gobierno federal como respuesta a lo que Noriega (2000) señala en el sentido del endeudamiento y la entrada definitiva de México al mercado global.

En este nuevo orden de mundo globalizado, los sistemas educativos institucionalizados, el caso concreto de las escuelas de educación básica y los modos de ordenamiento desde la cúspide, –la estructura burocrática de la SEP–, que inmediatamente se ve comprometida de sentar la base de nuevos patrones organizacionales isomorficos (varias formas) que se dirigen a la modificación en la forma de concebir la estructura gubernamental del aparato educativo.

De este modo, el hecho de mostrar la transformación de un Estado educador a uno evaluador, su proceso de metamorfosis se encontró mediado por la instauración de un nuevo orden económico, donde la exigencia es dotar de autonomía ciertos espacios de gobierno y que en épocas anteriores del fuerte centralismo no hubiera sido posible dada la responsabilidad suprema que recaía en el Ejecutivo Federal.

El debate se vuelve controvertido cuando se cuestiona el papel que por décadas el Estado desempeñó en la creación de proyectos nacionales en función de su fuerte imagen centralizadora del poder político, importantes hechos históricos ligados a episodios de represión y absolutismo hicieron que la figura gubernamental se viera fuertemente cuestionada, por un desgaste de su propia legitimidad. De este modo, se encuentra un factor político en la instauración del proyecto globalizador, ya no solo de orden económico, si no, además de un débil sistema hacendario, mala distribución de la riqueza, procesos inflacionarios, se da el debilitamiento de la imagen de la entidad

gobernante, que hacen imperantes los procesos de transformación en el que se enmarca la descentralización de la educación.

1. 3 Proceso descentralizador en México

El proceso descentralizador en México implicó que este nuevo modelo que se iniciaba y transfería durante distintas administraciones de los gobiernos mexicanos, principalmente con la reafirmación del pensamiento de un mundo globalizado, pues el contexto internacional permea el tema de la federalización y descentralización en los distintos ámbitos públicos, se crea el entorno para comprender las políticas educativas en función de los aspectos económicos, filosóficos y políticos que emanan del sistema gubernamental.

Martínez (2001) manifiesta que el peso que el gobierno federal ha tenido en el desarrollo de políticas educativas en México desde la creación de la SEP en 1921, distinguen cuatro tendencias en las políticas educativas:

- A través del impulso de la SEP, que vio a la escuela como medio clave para construir un país instruido y culto tras la Revolución Mexicana.
- La llamada educación socialista que se impulsó en 1934 a partir de la presidencia de Lázaro Cárdenas.
- Desde finales de los años veinte se desarrolló el proyecto de educación tecnológica, orientada al apoyo de la industrialización del país.
- A mediados de 1940, la tendencia de la escuela de la unidad nacional.
- A partir de entonces comenzó a desarrollarse la política de modernización de fines de siglo, pues lo que ocurrió en 1992 con el ANMEB es la síntesis de esta génesis de los cuarenta. (Martínez, 2001: 38)

Lo anterior se explica a partir del devenir histórico, en el que se retoma la lógica industrializadora, esto es, que junto con la introducción de México en el desarrollo económico estará siempre presente este discurso modernizante.

Es necesario señalar que un largo proceso de transformaciones han tenido efecto desde 1940 a 2010, por lo menos a lo que se refiere en la concepción del diseño de políticas educativas, de este modo se distinguen tres momentos sustanciales: la necesidad de dar

cobertura y forma al Sistema Educativo Mexicano (SEM); apoyar el proceso industrializador en el marco de la teoría de la dependencia de la CEPAL y finalmente el proyecto modernizador de finales del siglo XX.

De este modo, no es casual que los modelos de desarrollo planteados desde el gobierno de Miguel de la Madrid se vieron influenciados –en ocasiones forzados–, por los créditos otorgados a México por parte de las grandes corporaciones capitalistas y organismos como el Banco Mundial, UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) etcétera. Para orientar el rumbo, subsanando la mala administración que a nivel gubernamental realizaron los presidentes en turno.

Un refuerzo en el cambio de rumbo que comenzó en la década de los ochenta con el entonces presidente De la Madrid Hurtado, con las tendencias modernizadoras se planteó la necesidad de descentralizar el SEM, pues éste se había convertido pesado y gigantesco en el orden burocrático. (Ornelas, 1995: 293), por lo que se hizo necesario desde la administración de López Portillo establecer mecanismos concretos de comunicación entre los órganos centrales y las secretarías de educación de los estados, sin la intención de perder el control central (Beltrán y Portilla, 1986: 97).

De manera que la concepción que se tiene de la descentralización en México se sitúa en el hecho de transferir la autoridad, recursos y obligaciones de la administración central a los gobiernos de los estados (Ornelas, 1995: 287), sin embargo en el marco del Acuerdo para la Modernización, no se habla de descentralización, se menciona el federalismo educativo, entendido como el fortalecimiento en las facultades que se le confieren a la autoridad educativa federal para garantizar la educación nacional; esto se traduce a que normativamente la SEP sigue diseñando políticas, pero los gobiernos estatales efectúan la planeación y realizan la operación de los servicios. (Moctezuma, 1994: 119).

Es así que se señala la falta de consenso en cuanto a la significación de las nociones sobre la descentralización en la teorización de la política educativa como piedra angular del discurso contemporáneo, por lo que hay que distinguir las distintas nomenclaturas:

- Centralización: las decisiones públicas y administrativas son adoptadas y resueltas desde el centro (generalmente el Poder Ejecutivo Estatal) con plena supremacía en todo el sistema y en todo el territorio, desde donde se planea y desarrolla la función educativa a través de una Secretaría de Educación, en el caso de México.
- Desconcentración: se confieren facultades de decisión a los miembros del poder central que se encuentran al frente de diversas circunscripciones administrativas en razón de los servicios.
- Descentralización: otorgan potestades de solución a otros órganos que no son meros agentes de poder central, ni están sujetos a deberes de obediencia jerárquica. (IILSEN, 2002; 45)

Los conceptos anteriores no definen con claridad el caso de México, pues en la práctica la descentralización, aun cuando existe la regulación jurídica, en la realidad no hay autonomía, ni desvinculación con la entidad ejecutiva a nivel federal, es decir, las acciones desarrolladas por la SEP central necesariamente tienen eco en las entidades del país, cuando se ejecuta una reforma educativa, ésta surge de la figura del centro, lo mismo pasa con las jornadas de actualización del magisterio, de programas diversos, tal es el caso de Escuelas de Calidad o recientemente la Alianza por la Calidad de la Educación, cuyos actores protagónicos para que la acción educativa continúe de esta manera es la estrecha relación entre la SEP y el SNTE en el diseño de programas y políticas públicas.

Sin embargo, aunque el discurso modernizante de la política educativa se vislumbra en el sexenio de Miguel de la Madrid, existen antecedentes a los planteamientos descentralizadores en el sector y tiene su génesis en 1978 cuando se inicio la desconcentración administrativa de la SEP que experimentó la creación de 31 delegaciones en las entidades del país, pero fue hasta diciembre de 1982 cuando se promueve la transferencia a los gobiernos locales de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, así como los recursos financieros correspondientes, pero no se logró realizar tal proceso, por las inercias existentes así como por la poca infraestructura en recursos humanos y financieros que no permitió se lograrán los efectos deseados.

Fue hasta 1992 que se establece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuando se inicia el proceso de federalización educativa en el

sexenio de Carlos Salinas. En este hecho se transfirieron alrededor de 700 mil trabajadores de la educación, casi 100 mil bienes inmuebles, 22 millones de bienes muebles, 3.9 millones de horas clase y 13. 5 millones de alumnos, se trasladaron recursos superiores a los 16 mil millones de nuevos pesos, se formuló un programa emergente de Actualización del Magisterio para la homologación y reclasificación del personal no docente. (Senado de la República, 2002: 45)

Es necesario recordar que ya en el Plan Nacional de Educación de José López Portillo se había planteado la necesidad del primer momento descentralizador con el propósito de hacer más eficiente la acción de las entidades educativas en cada uno de los estados; sin embargo, este proceso no se realizó; con Miguel de la Madrid se creó el segundo intento de federalizar al sistema educativo, lectura que se tuvo para reiniciar este cambio fue la burocratización excesiva de la SEP y la lentitud de trámites se tomó como elementos de estancamiento, además de que se crearon las condiciones propicias en el sector para introducir el modelo modernizante que también se hacía necesario en el sector educativo.

El diagnóstico que antecede las acciones que se desarrollaron durante el salinato⁸ las aporta la administración de De la Madrid quien sugirió que el centralismo había engendrado los siguientes problemas (Universidad Iberoamericana, 1992; 42):

- 1) Multiplicación de líneas de autoridad entre funcionarios nacionales, estatales y locales sin coordinación entre sí.
- 2) Sostener 40 direcciones de la SEP sin coordinación entre sí, ni sus correspondientes estados, y 10 niveles de autoridad entre los maestros y el Secretario de Educación Pública.
- 3) Duplicación innecesaria de los esfuerzos de la federación, estados y municipios, confundir los mandos y provocar conflictos intergremiales.
- 4) Existencia de desequilibrios injustos en la distribución de las oportunidades educativas. Los sectores marginados de las ciudades, la población rural y las comunidades indígenas recibían los peores servicios.

⁸ Forma en que se reconoce o refiere a la administración de Carlos Salinas en la Presidencia. Públicamente acuñan el término Meyer, Reyes–Heróles, Aguilar, entre otros.

Si bien se anunció con claridad la meta, el proceso empezó titubeante, cuando la SEP entregó el poder de decisión al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y los funcionarios del órgano sindical rápidamente se convirtieron en los agentes protagónicos de la descentralización.

El proceso comprendió los siguientes pasos:⁹

- 1) Creación de comités consultivos para la descentralización educativa en los distintos estados de la república.
- 2) Modificar el reglamento de la SEP que convertía sus delegaciones generales de los estados en Unidades de Servicios Educativos por Descentralizar (USEDES).
- 3) Establecer la coordinación general para la descentralización en dos direcciones generales, una de lo administrativo y otra de enlace y coordinación.
- 4) Celebración de acuerdos de coordinación con los estados en el marco de los convenios únicos de desarrollo para formar comités consultivos encargados de recabar y analizar información y formular recomendaciones sobre la transferencia de servicios educativos en cada entidad. El SNTE sugirió esta función de los comités.
- 5) Publicar el decreto del 19 de marzo de 1984 para acelerar el proceso de descentralización que incluía la creación de los Consejos de Educación Pública y la transformación de las USEDES en Direcciones Generales de Educación Pública en los estados. La coordinación general para la descentralización efectuó este proceso.

El decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación en 1983 en el que la descentralización tendría efecto, señaló esta medida como una estrategia fundamental de la administración presidencial, constituyéndola como elemento esencial de la Revolución Educativa, término acuñado por el entonces ministro de educación, Jesús Reyes Héroles. La descentralización de la Educación Básica y Normal comprendió los siete artículos que concretaron por un lado la manera en que se iría realizando la descentralización, a través de consejos estatales creados en cada estado y por condiciones, respetando en todo momento los preceptos del Artículo 3º Constitucional que sería el eje rector del nuevo

⁹ Esta información se obtiene de la obra publicada por la Universidad Iberoamericana en 1992, bajo el título "100 años de la educación pública en México".

proceso, además se señaló que se respetarían los procesos y condiciones generales de trabajo de los trabajadores de la educación.

La parte sustancial del decreto en su Título 7º, señala:

En los acuerdos de coordinación a que se refiere este decreto se establecerán las bases para que la federación ponga a disposición de los gobiernos estatales los recursos financieros y materiales destinados a los servicios de educación básica y normal. Dichos recursos mantendrán su régimen jurídico presente y su manejo, su administración estará sujeta a las disposiciones legales y administrativas federales. (Diario Oficial, 1983). En esencia el objetivo resultó igual que el pacto de Modernización firmado en 1992.

Otro de los objetivos que emprendió la SEP en este periodo fue la introducción del bachillerato pedagógico en la formación docente, por lo que en ese momento se requirió una formación intermedia antes de acceder a la Escuela Normal para formarse como maestro (a) se habló del discurso de la calidad, así como la pertinente actualización de planes y programas de estudio. Pero en la historia de la educación en México la concreción de la medida descentralizadora se da en el marco de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) suscrito por el Ejecutivo Federal y los gobiernos de los estados, con la representación del SNTE.

El programa para la Modernización Educativa en el periodo sexenal 1989–1994, planteó de manera prioritaria el logro de un sistema educativo de mayor calidad, asociado directamente con las modificaciones del mundo contemporáneo traducidas en la interacción de mercados y el dinamismo del conocimiento y la productividad. En este periodo se expresan los retos del sistema educativo, el más importante es el que versa sobre la descentralización, ya que en la administración anterior solo se habían sentado las bases para lograrlo pero no se había desarrollado.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), señaló la necesidad de “reorganizar el Sistema Educativo”, donde una de las principales tareas sería la del “Federalismo Educativo”, con el propósito de corregir el problema del “centralismo y burocratismo del sistema educativo, con lo dispuesto por la Constitución General de la República y por la Ley Federal de Educación, el Gobierno Federal y los gobiernos de las entidades federativas de la república, por lo que a partir de 1992

corresponde a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación Normal, la educación indígena y los de educación especial”. (ANMEB, 1992, 6.)

Se observa que el acuerdo refiere lo correspondiente a mantenimiento y financiamiento, pero en el diseño de acciones de gobierno se alude a la autoridad educativa federal como garante para ejecutar las disposiciones de la normatividad.

El ANMEB también refiere a la reformulación de los contenidos y materiales educativos, de la creación de Carrera Magisterial¹⁰ en el rubro de la “Revalorización de la función Magisterial”, por medio de la Actualización, Capacitación y Superación del Magisterio en Ejercicio.

En congruencia con lo anterior, aterrizamos en el programa de Carrera Magisterial cuya finalidad es:

- 1) “Coadyuvar a elevar la calidad de la Educación Nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio.
- 2) Estimular a los profesores de Educación Básica que obtienen mejores logros en su desempeño.
- 3) Mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de Educación Básica” (Carrera Magisterial, 1993, 58).

En el rubro constitucional, se encuentra la reforma al Artículo 3º Constitucional, donde reaparece el marco laico de la educación, pues en años anteriores ya no lo tenía; se refrenda la garantía de la educación básica proporcionada por el Estado.

“Todo Individuo tiene derecho a recibir educación, el Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios– impartirá educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria”. (Art. 3º Constitucional, 1993)

¹⁰ Carrera Magisterial es un sistema de promoción económica para los maestros con el fin de evidenciar el despegue salarial en función de su actualización y superación profesional, esta estrategia comprende cinco niveles a escalar reconocidos por las letras A, B, C, D y E para lo que se hace necesario ser evaluado por el director y por dos exámenes uno de carácter nacional y el segundo de tipo estatal. (Manual de Normatividad Educativa SEP – SNTE (2005)

En este sentido se puede observar la armonía y concordancia ideológica, jurídica y educativa de los elementos más importantes de la reforma: La Ley General de Educación, el Artículo 3º, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, así como el programa de Carrera Magisterial.

La política modernizadora comprendió los años 1989–2000 cuyas tendencias fueron implementadas desde inicios de la década de los ochenta y continuaron durante la presidencia de Carlos Salinas, el término modernización se volvió central en el discurso y en las políticas con dos vertientes particulares; por un lado el distanciamiento respecto a las posturas posrevolucionarias (implementadas por Ávila Camacho en el proyecto de Unidad Nacional) y por otro, la incorporación de México al grupo de países desarrollados.

En lo que respecta a esta modificación del rumbo, Margarita Noriega (2000) menciona, del cambio de concepción en educación en lo que se establece el fin del paradigma educacional desarrollista por uno de perspectiva economicista, ligado al aparato productivo y la teoría del capital humano, en el que los sujetos deben prepararse en la escuela para estar calificados en los procesos de producción y el trabajo.

Con el pacto que se firmó en 1992 se efectúa la transferencia a los estados del manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de educación básica y normal, sin embargo como lo señala el estudio realizado por el Senado de la República en México, la concreción de este proceso aún no ha resuelto viejos problemas, como es el tema relacionado con la calidad, la gestión escolar, los defectos estructurales, en especial la imbricación del sindicato y autoridades en la toma de decisiones que siguen intactos. (Senado, 2002: 28). De manera paralela, aun cuando jurídicamente la descentralización está vigente, han sido innumerables las opiniones de que toda esta situación es una simulación, pues si bien en los estados se cuenta con subsistemas estatales, la realidad es que en varios de ellos subsisten los dos organismos: un sistema federalizado y un sistema estatal, lo cual manifiesta que el proceso descentralizador en cuestiones evidentes sigue pendiente, al respecto Ornelas, ha criticado fuertemente este hecho de la descentralización, al respecto, este autor apunta:

“El gobierno federal mantiene las tareas importantes, la esencia de la educación, las cuestiones profundas, el control; en tanto que los estados manejan únicamente los asuntos de superficie, aunque no dejan de ser

importantes. En otras palabras se centraliza el poder y se descentraliza la administración” (Órnelas, 1995: 292).

Lo que señala Órnelas queda escrito en los documentos que rigen el proceso modernizante, pues así lo manifiesta el Acuerdo Nacional, como también la Ley General de Educación cuando establece que la SEP a nivel central seguirá dominando los planes y programas así como aquellos temas que tienen que ver con el desarrollo de política educativa nacional de la educación básica y normal, por lo que reconoce tres niveles de autoridad y sus atribuciones.

La autoridad educativa federal (SEP), autoridad educativa local (estados de la Federación) y autoridad educativa municipal. A las cuales se les atribuye toda la observancia, aplicación y vigilancia del cumplimiento de la Ley General de Educación (1993), sin embargo en el artículo 12 en el capítulo II que versa sobre el federalismo educativo señala que le corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal “determinar para toda la república los planes y programas de estudio para preescolar, primaria y secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales...” (Ley General de Educación, 1993: 7). Así, hay que señalar que las atribuciones recaen en la centralización de la dependencia, mientras que los estados serán ejecutantes de las medidas que emanen de la dependencia federal, por lo que la autoridad educativa local tiene atribuciones limitadas a llevar a cabo las disposiciones generales que la SEP determine.

“Por no existir criterios claros para distribuir la carga educativa entre la federación y las entidades federativas: muchos estados consumen en educación más de la mitad de sus recursos. Será necesario reglamentar estas relaciones, lo cual implica que se establezcan criterios objetivos para la asignación de los subsidios federales” (Latapí, 2001, 63)

Lo mismo sucede en los procesos de negociación salarial de cada año entre los gobiernos locales y el federal, pues estados como Zacatecas ha expresado su inconformidad de negociar dos veces con la representación gremial de los maestros, lo que supone un desgaste a los ingresos locales, pues por un lado se establece una mesa negociadora con la representación sindical estatal y después con la federal cuya estructura nacional se encuentra supeditada por el SNTE.

Otro de los factores que se correlacionan con la modernización educativa es el peso del gobierno federal que sigue siendo excesivo, dado el centralismo del sistema fiscal, los recursos a los estados provienen ante todo de transferencias federales, en tanto que los recursos de los gobiernos locales tienen un peso menor, cabe señalar que la descentralización educativa denominada federalización significó indudablemente un avance desde la óptica del fuerte centralismo prevaleciente del pasado, pero la perspectiva de lo deseable sigue siendo insuficiente pues el margen de los estados permanece reducido, el peso de la SEP está presente pues se considera la principal institución en la legislación vigente.

1. 4 Una mirada crítica a la descentralización

Se ha señalado ya que el proyecto descentralizador en México se origina desde la década de los setenta, en este tenor, se han discutido: agendas, proyectos y políticas encaminadas a potenciar dicha medida; sin embargo, este proceso ha sido criticado en innumerables ocasiones debido a las formas en que fue implementado. Por lo tanto, bajo un discurso crítico, que remarca una histórica deuda con la educación pública del país, investigadores importantes en el ámbito de la educación han manifestado sus observaciones al respecto. Aquí se apuntan las más significativas con el propósito de obtener una visión que vaya más allá de la descripción del proceso, y también la manera en que ha tenido y tiene efecto.

Ornelas (2000) menciona que el análisis sobre descentralización en servicios públicos no puede hacerse a cabalidad sin tomar en cuenta el proceso fiscal del país, donde el reparto económico se encuentra fuertemente centralizado, señala que, a lo que se le ha llamado federalismo, no se traduce en otra cosa más que a la facultad que tiene la SEP central sobre las facultades, normas de regulación y evaluación sobre los demás espacios educativos a nivel estatal y municipal, estos solo “prestan servicios”, ajustan y operan el sistema; es decir, el gobierno federal mantiene las funciones más importantes, de este modo los estados manejan los asuntos de superficie. (Ornelas, 2000: 60)

En el mismo sentido, Latapí (2003) describe la burocracia que existe en la SEP, la determina como pesada e ineficiente, en este aspecto, no resulta nuevo el señalamiento de que las dependencias gubernamentales se han departamentalizado y lo que funciona como secretaría de estado, se sub-divide en áreas más pequeñas que controlan las

partes técnicas de diferentes rubros, así la estructura se vuelve numerosa y poco ágil al funcionar. De este modo, es necesario buscar la manera de eficientizar su papel así como su funcionamiento, en el que se determine la regulación de las relaciones entre federación–estados, que se observen criterios claros de distribución de la carga educativa.

Álvaro Delgado (1999) por su parte en el texto “La descentralización de Zedillo” minimiza la acción descentralizadora, a la transferencia de la infraestructura educativa a los gobiernos estatales, sin embargo, sigue existiendo el control y el poder de decisión de los recursos financieros, políticas educativas y procesos de planeación. En los diferentes niveles educativos, los programas que llegan a las escuelas son sólo una mera multiplicación y reproducción de lo que mandata la SEP central, es decir, el marco regulador de las iniciativas se desprenden de los lineamientos del centro, ejemplos como el Programa Escuelas de Calidad, Escuela Segura, Escuela Siempre Abierta, son un ejemplo de ello.

Ibarra (2001) reseña:

“Las medidas descentralizadoras han sido en gran parte ilusorias. Las decisiones principales siguen tomándose en el centro del país, con frecuente ausencia de la voluntad o la opinión de los estados” (Ibarra, 2001: 64)

Así, en el mismo análisis, el “Observatorio Ciudadano de la Educación” en su comunicado No. 7, cuestiona: ¿Si avanza la descentralización en México?, la respuesta que se proporciona es en el sentido de manifestar la opinión de las entidades del país “algunos gobiernos estatales califican el actual proceso como descentralización centralizadora” (OCE, 1999: 2). Esto se debe al predominio de las atribuciones federales en la legislación, así como al control administrativo y financiero.

Por lo que se puede concluir respecto al proceso de descentralización, que éste resulta incongruente pues prevalece la directividad operativa de la SEP, no está en consonancia con el federalismo que se asentó en la constitución. En esta óptica de limitación en el rango de participación de los estados, lo que supone un auténtico federalismo es una entidad educativa pequeña y técnica, no con demasiadas áreas operativas como lo es el caso de la SEP en México, lo cual posibilitaría una verdadera descentralización educativa.

1. 4. 1 Descentralización y modernidad: Nuevas formas de organización

En el apartado sobre política educativa, se hace alusión al análisis realizado por Margarita Noriega (2000) acerca del proceso descentralizador y los sujetos internacionales, en donde se concibe el punto de ruptura entre un Estado educacionista a uno evaluador, refiriéndose al punto de cambio en la lógica discursiva del gobierno, su participación, así como la incorporación de un nuevo modelo educativo. Al respecto los análisis descritos de Ornelas y Latapí, fundamentalmente sobre el devenir histórico de la educación y sus contrariedades. De este modo la “modernización” que no es otro asunto que la adopción del modelo globalizador de la economía, pone en la mesa de las políticas públicas nuevas maneras de concebirlas, pero sobre todo, de llevarlas a cabo.

En educación Pereyra (1996) advierte que el mundo globalizado reclama a los sistemas educativos institucionalizados erigirse sobre la base de patrones de organización diversificados, permeados por valores tales como democracia, rendición de cuentas, distribución de la autoridad, calidad y eficacia.

En distintos momentos de la historia de México, se ha cuestionado la legitimidad y el oficio democrático de sus instituciones, este reclamo es recurrente en expresiones sociales, hoy históricas. De esta manera lo explica Crozier (1980) el Estado se enfrenta a un gran desafío a causa de ese desgaste, de su visión centralizada, por este motivo, la imperiosa necesidad de ubicarse en proyectos sobre descentralización, lo que se traduce en la distribución auténtica del poder, la regulación entre niveles directivos, hacer coincidir los opuestos entre control y legitimidad, es decir, se da cierta autonomía con una regulación moderada por el aspecto de la rendición de cuentas. (Pereyra, 1996: 19)

Los asuntos debatibles y polémicos son los procesos de gestión, desde el nivel más alto en la estructura (macro), hasta las operaciones más concretas de las entidades institucionales (micro), lo cual implica procesos de organización más plurales y participativos, creación de agentes (personal de mando y base) con referentes de relación desde un nuevo orden, más armónicas, diseño de políticas más flexibles en los contextos regionales y locales respecto a los objetivos nacionales.

Este hecho se convierte prioritario cuando se entreteje la estructura de participación siguiendo un mismo propósito, lo cual explica la existencia de un Programa Sectorial de

Educación que divide y distribuye las acciones a seguir, por ejemplo: la introducción del enfoque de competencias, las reformas educativas, el diseño de programas y acciones de impacto nacional. Lo cual conduce a la modificación de estilos y procedimientos de gobierno,¹¹ del trabajo, aspectos de evaluación en las instituciones, para asumir abiertamente cuestiones como el grado real de distribución del poder, la eficiencia, el despliegue de la gestión y su eficacia, utilización de los recursos, etcétera.

Se reafirma que la descentralización tiene que ver con épocas, contextos socioeconómicos y políticos. Mucho se argumenta sobre centralización–descentralización, sin embargo, en los hechos concretos del mundo institucional poco ha cambiado la forma de organizarse en la escuela, a pesar de temas emergentes como el trabajo colaborativo y composición de colegiados se siguen apreciando igual, pareciera que no pasa nada, continúan las mismas prácticas.

El objetivo es construir el cambio institucional, apoyándose en el estudio de las acciones de gobierno, en la entidad de poder que subyace al establecer pautas de reproducción de la cultura escolar que configuran redes de comportamiento al interior de las escuelas, procesos que se viven y proporcionan identidad a los maestros en el marco de una nueva cultura escolar; el trabajo colegiado, una nueva forma de organización y competencia institucional.

1. 5 Política educativa 2001–2006. El discurso de la gestión escolar

El proceso de cambios estructurales en el rubro educativo se enfatiza en reorganizar la estructura del sistema educativo con el propósito de transferir íntegramente a las entidades todos los tipos, niveles y modalidades educativas, tarea que desde 1980 no se ha consolidado totalmente.

Durante la administración de Vicente Fox se vislumbró la reforma al sistema de gestión del sistema educativo, aspecto que recae de forma específica en los modos de organización, temas como el financiamiento, mecanismos de coordinación con el fin de llegar a un modelo de gestión integral.

¹¹ La palabra gobierno no se limita a la expresión en la acción que ejerce un presidente de la república o gobernador (en el caso de México) sino a su amplia acepción que realiza García y Medina (1987) cuando habla sobre organización y gobierno de centros educativos caso de España. García, V y Medina, R. (1987) “Organización y Gobierno de Centros Educativos”, Madrid, RIALP.

En este pensamiento reformador del sistema de gestión, el programa señaló la necesidad de poner a la escuela en el centro de la política educativa con las instancias superiores a su servicio, es decir, que las estructuras de gobierno estuvieran al servicio de la escuela para que éstas logaran sus objetivos educativos.

El planteamiento obedeció a acentuar la calidad educativa como eje central de la educación básica, de este modo se desarrolló el Programa Escuelas de Calidad (PEC) para dar autonomía a las escuelas y desarrollar en ellas la capacidad de acción y autogestión con la finalidad que cada unidad escolar atienda y solucione sus propias problemáticas a través de un trabajo colegiado.

Así, el Programa Nacional de Educación 2001–2006 señaló el desarrollo de:

“Acciones capaces de transformar radicalmente los esquemas tradicionales de gestión, no se trata de un proceso de mejora gradual y paulatina, sino de generar rápidamente los cambios profundos que nos permitan recuperar el tiempo perdido y la capacidad de respuesta para atender con prontitud y eficacia las necesidades de la sociedad” (PNE, 2001: 83)

Esto es importante, pues es el punto de partida para la introducción de las nuevas formas de atender el quehacer de los directores de escuela, obedece a resultados educativos que no favorecen el desempeño de la educación en México, por ello se creó el Programa Escuelas de Calidad, cuyo fin es:

“Establecer en la educación básica un modelo de autogestión con base en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas docentes flexibles, planeación participativa, evaluación para la mejora continua y rendición de cuentas” (PEC, 2001: 3)

Sin embargo, la asunción de un nuevo paradigma de funcionamiento escolar conlleva transformaciones que en términos operativos es preciso afrontar, es decir, la política educativa a través del diseño y desarrollo de programas no resulta un hacer inocuo, pues exige el apoyo y la cooperación de los destinatarios, operarios, es decir, de los trabajadores de la educación, de tal modo que el diagnóstico realizado por la Secretaría de Educación en 2001 apunta lo siguiente:

“En gran parte de las escuelas (de México) se observa la persistencia de un clima marcado por el desarrollo de un trabajo docente aislado, con escasa comunicación profesional en los planteles y al margen de propósitos colectivos” (PNE, 2001: 116)

Resulta entonces preocupante la inserción de un modelo de autogestión y trabajo colaborativo en la escuela, cuando en ella se detectan condiciones no propicias para la realización de determinada medida, de igual manera es contradictorio, que en la labor docente en las aulas los maestros promuevan trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo cuando en los hechos se muestra la incapacidad para emprender una dinámica de trabajo de este tipo por los propios docentes.

“Esta situación se deriva de conflictos internos, de condiciones poco propicias para el trabajo colegiado y en la mayor parte de los casos de tradiciones pedagógicas y culturales fuertemente arraigadas entre los profesores; esta situación es grave” (PNE, 2001: 116)

El estudio de los procesos organizacionales en la escuela toma importancia a partir de un análisis necesario, estudiar cómo se concibe el trabajo colegiado en la escuela, pues si bien esta es una medida que surge desde la política educativa como idónea para atender los problemas de la escuela, es interesante abordar su estudio y conceptualización.

1. 6 Incorporación del trabajo colegiado en la organización escolar

Hargreaves (1996) advierte la necesidad de introducir el cambio en el modo de comprender la escuela por parte de directores y maestros, es la necesidad de correr riesgos para asumir nuevos enfoques en el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado, lo cual beneficia las diferentes dimensiones de la escuela responsable: la pedagógica, administrativa, organizacional y de participación social. En la última década a partir de la reforma en la gestión de la educación básica se ha pugnado por habilitar el centro escolar como espacio de transformación y trabajo conjunto.

Las escuelas se conciben como el espacio encargado a la enseñanza, pero pocas veces se percibe como una organización viva y dinámica que entreteje acciones específicas que confluyen hacia la consecución de fines educacionales; no obstante, dentro de ella surgen elementos que la definen.

En la escuela como organización, todo habla, las acciones que se desarrollan adquieren un lenguaje y código preciso de interpretar. Hablan los espacios, la distribución de los tiempos, hablan los ritos establecidos, las costumbres, ese lenguaje tiene efectos importantes en los aprendizajes de los propios protagonistas de la escuela. (Santos, 2006, 11)

Lo anterior es posible por el hecho de que toda institución se ubica en un contexto que habla de la cultura escolar que se origina, por lo que a través de espacios y tiempos con la existencia de una jerarquía se establecen concepciones de poder en la escuela, de esta manera se comparten valores (emanados de una cultura escolar). Todo este entramado se encuentra presente a la hora de establecer un trabajo colegiado en la escuela como propuesta de trabajo organizacional.

Cabe señalar que la apuesta es hacer de la organización escolar un todo dinámico capaz de entender su propia realidad, sus conflictos y su propio ritmo de solución; es una tarea que no solo recae en la figura del director, sino que ahora, ha de propiciar el involucramiento de los maestros con quienes comparte la tarea educativa de la escuela.

Ya se advirtió, que durante la década pasada se inicio con el arranque de un conjunto de orientaciones de la política educativa nacional, con el discurso modernizador dirigidos a fortalecer la gestión escolar, elevar la calidad de la educación y hacer del sistema educativo acciones más eficientes, por lo que los esfuerzos de directores y maestros son de suma importancia para mejorar las escuelas públicas.

El proceso de transformación que la escuela debe experimentar se enmarca en el traslado de los modelos centralizados y homogeneizantes a uno con mayor flexibilidad y dinamismo, y para ello es indispensable reorganizar la actividad de la escuela a través del trabajo colegiado.

“El trabajo colegiado es considerado como el proceso que se construye en el seno de la vida escolar. Dos ejes lo articulan de manera operativa: la integración de docentes y directivos en las escuelas como un equipo de trabajo y el compromiso profesional con la enseñanza”. (Fierro, 2006, 108)

Así, la fortaleza del trabajo colegiado es lograr la comunión al interior de la escuela, con la conformación de un equipo de trabajo incluyente que coloque en el centro de la discusión a la institución y sus problemas, con la concepción de que todos tienen algo que aportar a la escuela, para lo cual es necesaria una correcta comunicación, procesos de diálogo y negociación para concretar acuerdos.

Para Fierro (2006) el trabajo colegiado es ante todo una experiencia formativa para el personal docente que apuesta por el fortalecimiento profesional de su propio quehacer, ya que permite el planteamiento y resolución de problemas que se viven en la práctica docente, que junto con los colegas, permite a los profesores producir experiencias de aprendizaje bastante positivas que pueden enriquecer el proceso enseñanza–aprendizaje.

Las atribuciones que los docentes deben cuidar para poder optar por un mejor desempeño en el marco del trabajo colegiado, es contar con la necesidad de sentir el compromiso personal, generar la oportunidad de comunicarse con los otros, intercambiar experiencias, así como valorar la importancia del respeto, pues es natural el surgimiento de desacuerdos o conflictos, vistos como naturales dentro del proceso, pues es precisamente, el diálogo respetuoso lo que lleva a lograr los acuerdos por consenso.

Para Antúnez (1999) el trabajo en equipo entre los maestros y directores es un factor necesario para resolver el capítulo que se está escribiendo sobre la calidad de la educación, esta cultura de colaboración solo es posible cuando existe una estructura adecuada, deben ser especialmente planas, ligeras, flexibles, dúctiles y favorecedoras de una comunicación ágil, que se acentúa en equipos y unidades de trabajo (Antúnez, 1999: 239)

Habría que señalar que en la actualidad, el Sistema Educativo Mexicano, como lo apunta el mismo Antúnez, sabe muy poco sobre la cultura del colegiado; lo que se sugiere y debe hacer, es apostar al estudio y conocimiento de las conductas de los miembros de la organización en la que trabajan, pues debe entenderse que la educación escolar se desarrolla en el seno de una organización con complejidades estructurales y culturales. De ahí que Hargreaves (1996) realice una crítica a la cultura de la colegialidad como ente artificial de la organización, para él, la colegialidad requiere de elementos varios, que por lo menos es difícil generar en la inercia práctica de la educación, por lo que su implementación se vuelve un reto.

En la acción la colaboración y colegialidad adquiere varias formas, puede aparecer como trabajo en equipo, planificación cooperativa, apoyo a los compañeros, supervisión y orientación, diálogo profesional e investigación–acción cooperativa, nomenclaturas que en la realidad son difíciles de implementar sobre todo por las cuestiones laborales de los

propios docentes, razones de tiempo en las que los maestros no pueden trabajar juntos y también el carácter poco habitual con el que se identifica el trabajo colegiado.

Recordemos que la apuesta del ANMEB (1992) fue por la modificación de las formas de organización del sistema educativo en general, lo que inevitablemente implica a los centros escolares, por lo que se adquiere un modelo institucional de los sistemas de enseñanza que permita la mayor apertura e interacción posibles con el medio social, ya sea a nivel del sistema como un todo, o bien de cada centro escolar. (Namo de Mello, 1998: 20)

La descentralización que enmarca el discurso de la política educativa mexicana se refleja en la modificación de la organización, aspecto que la Ley General de 1993 y el Acuerdo de 1992 anuncian la colaboración de padres de familia, alumnos, directivos escolares, autoridades y profesores.

La participación de los sujetos que integran la comunidad educativa de la escuela, que toman decisiones bajo un órgano de gobierno institucional normado a través del Consejo Técnico con la participación de todos los maestros lleva a plantear lo que Pozner (1994) llama la gestión escolar participativa, donde los sujetos se consideran con la potencialidad de creación y aportación, incorporados a la elaboración de proyectos escolares, procesos de planeación, esta dinámica se refiere a la conjunción de aportaciones colegiadas, promoviendo una acción coordinada de los actores para la resolución de problemas de la vida interna de la escuela, por medio del consenso democrático de todos los participantes. (Pozner, 1994: 85).

Lo anterior supone promover una participación horizontal al interior de la escuela, contraria a una organización vertical, donde la libertad creativa de los participantes se anula; de manera contraria, lo que se requiere es su promoción y aceptación en el diseño de propuestas y solución de problemas que aquejan la vida de la escuela y su cultura de trabajo.

De tal forma, el verdadero peligro que pueden estar experimentando las escuelas, señala Santos Guerra es el de promover la cultura de la individualización, más que el de la colegialidad, puesto que se debe hacer el llamado de pugnar por un paradigma

colaborativo como unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación. (Escudero y Santos, 1994: 29).

Para Fierro (2006) lo que debe caracterizar el trabajo colegiado es:

- En él están presentes o representados todos los agentes que intervienen en el proceso educativo: maestros, directores, alumnos, padres de familia, cada uno de acuerdo con las responsabilidades que tienen en dicho proceso.
- Es horizontal, en el sentido en que las aportaciones de todos son consideradas por igual.
- Es fundamental para construir y asumir una tarea que será común, no por decreto.
- A partir de la tarea común, se toman decisiones y se definen acciones de manera consensuada.
- Hay corresponsabilidad tanto en las decisiones como en las acciones que se desprenden de ellas.

La lectura que se hace del trabajo colegiado o colaborativo es la oportunidad que obtienen los maestros al ponerlo en marcha, esto es, el hecho de propiciar los espacios que permitan hacer más claros y explícitos los propósitos de la escuela y del trabajo docente, lo que promueve mayor compromiso del maestro, así como el colectivo en lo general, permite la construcción de relaciones interpersonales más solidas.

Fórmulas para fincar el trabajo colegiado no existen, sin embargo, existen dos espacios muy particulares en todas las escuelas del país son el Consejo Técnico (CT) y el proyecto escolar, áreas de un nuevo modelo de organización. Espacios institucionales que serán explicados posteriormente.

Conviene decir, que el trabajo colegiado no resulta un fin en sí mismo. En opinión de Fierro (2006) “de nada serviría que un grupo de maestros construyera un espléndido espacio de intercambio recíproco, si este no logra ir más allá para enriquecer el trabajo que se realiza en el aula y en la escuela en su conjunto” (Fierro, 2006: 125).

Por lo tanto, habrá que distinguir los ritmos de la cultura de la colegialidad, pues se debe reconocer que en él están presentes diversos factores de orden personal, interpersonal,

académico e institucional, por lo que, como ya se dijo, no se puede impulsar por decreto, por lo que se sugiere no violentar los tiempos ni ritmos en su implementación.

Hay que reconocer cuatro etapas en la incorporación del trabajo colegiado:

- a) Incipiente: Tener presente que hay una historia previa en los maestros y directores que expresan cierta disposición frente al cambio, esta propuesta suele estar asociado a situaciones de incertidumbre, indiferencia o resistencia.
- b) Camino de integración del grupo colegiado: Los maestros no están plenamente convencidos, sin embargo, se involucran por cierto grado de interés o motivados por su autoridad, se han sensibilizado, tomando la experiencia como una oportunidad de aprendizaje y revisión crítica sobre su práctica.
- c) El grupo en acción: Pasa por el proceso de definir un conjunto de problemas prioritarios sobre lo que es más importante o urgente, sortear obstáculos, situaciones personales; reconocer y dar un lugar a las diferencias, pasar a la planeación conjunta con apoyos específicos lo que requiere integración.
- d) Proceso de consolidación del trabajo colegiado: En esta parte el colectivo ha avanzado y se ha formalizado como grupo de trabajo coordinado, con espacios de discusión sobre avances, problemas y retrocesos, pero que logra sostener el esfuerzo a lo largo de un periodo, están probablemente en el camino de afianzarse como colectivo de trabajo.

La propuesta de trabajar colegiadamente se entrecruza, como lo menciona Guerra (2006) con factores varios que requieren la visión interdisciplinaria de la escuela como entidad de cultura, normas, relaciones humanas, conflictos y procesos de comunicación que adquieren propiedades de ambientes psicosociales que ubican a la institución escolar desde otras posibles perspectivas dignas de indagar, propósito que sostiene el siguiente capítulo de la investigación.

Capítulo 2

Gestión Escolar y Procesos de Organización.

La directriz que signa el presente capítulo es el estudio de la escuela desde el enfoque que la concibe como organización, por lo que se establecen sus características, esto ligado, en el caso de la educación primaria en México, con el concepto de gestión en el que se incorpora la figura del directivo, sus estilos y responsabilidades, culminando con el espacio del Consejo Técnico, que se fija como espacio en el que se reúnen los profesores para la concreción de distintos propósitos que la escuela tiene o bien puede planear.

2. 1 Gestión y organización escolar

La escuela como institución tiene a su cargo la realización (ejecución) de los procesos instruccionales con los alumnos, para lo cual debe fijarse la tarea fundamental de la organización colectiva escolar, por lo que, la gestión que se efectúa de forma cotidiana en cualquier institución educativa, cobra importancia. De este modo rasgos constitutivos como la gestión y la organización resultan un margen que fija los límites en la acción del director y los maestros en la escuela. A continuación se discuten los componentes teóricos del estudio de estos dos conceptos relacionados estrechamente: gestión y organización escolar.

En México a partir de la reforma de 1993, la gestión adquiere un papel trascendente tras el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación en el que se sentaron las bases para propiciar nuevos modos de participación dentro de la escuela, la política educativa entonces se encaminó a fortalecer este rubro con acciones directamente elaboradas en la educación básica.

Cuando se habla de gestión se apunta al conjunto de conocimientos y acciones encaminadas al logro de los objetivos primordiales de una organización (Arizmendi, et. al. 2001: 6), de tal manera que la escuela en sí misma tiene como propósito la enseñanza, sin embargo, la gestión se refiere a la capacidad de hacer que todos los elementos que la configuran funcionen adecuadamente; esto se encuentra íntimamente ligado con el factor humano, estructural y económico.

El factor humano, como su nombre lo indica, son los recursos humanos de la institución y son quienes ejecutan lo que la organización señala; lo estructural es lo que signa una lógica a las acciones, esto quiere decir, que se busca forma y sentido de lo que se hace; finalmente el factor económico es el insumo que permite la realización de los planes de

trabajo, con la posibilidad de adquirir materiales y recursos para el óptimo logro de objetivos.

Es preciso mencionar que la gestión per se no ofrece la posibilidad de optimizar los resultados que la escuela pueda ofertar, para ello es preciso generar la articulación entre varios componentes como son: la figura del director, la forma de participación– organización de los maestros, los recursos con los que cuenta la propia escuela, elementos contextuales, de igual forma la actitud de colaboración, entre otros factores.

Con el propósito de conceptualizar la gestión habrá que decir que su atribución pragmática se relaciona con el conjunto de principios, métodos y procedimientos que bien pueden aplicarse a una empresa, organización y a la propia escuela, lo que se busca permanentemente es el desarrollo así como el funcionamiento institucional de un fin concreto en la elaboración de metas, dentro de este proceso integrador se desarrollan otras funciones comúnmente identificadas en la educación básica del sistema educativo: la planeación, organización, dirección y evaluación.¹² A continuación se detallan estos componentes (Camacho, 2002: 10):

- Planeación: Es el ejercicio colegiado en el que se prevén posibilidades o condiciones futuras, implica la toma de decisiones que se traducen en objetivos y lógicas de acción en métodos y procedimientos.
- Organización: Se refiere al sistema empleado para utilizar equilibradamente los recursos y establecer una relación entre el trabajo y el personal docente que lo debe ejecutar para conseguir el objetivo común.
- Dirección: Es la entidad que se encarga de impulsar, coordinar y vigilar las acciones de cada miembro o grupo de una organización social.
- Evaluación: Es el proceso que realiza la valoración o medición de los resultados que se obtienen de lo planeado o propuesto cuando se atienden problemas prioritarios del centro.

¹² En el marco de la aparición del Programa Escuelas de Calidad el formato que se instituyó en educación básica fue el Proyecto Escolar como elemento de transformación de la institución encaminado a lograr la calidad educativa, de esta manera las escuelas que lograron sus metas el gobierno federal le proporcionaba 50 000 pesos para dar respuesta a demandas y necesidades más urgentes de la escuela y su comunidad.

En las escuelas de educación básica estos elementos constituyen la tarea de los directores al inicio de cada ciclo escolar, son ellos en colaboración con los docentes de la escuela quienes elaboran y definen el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Proyecto Escolar de Transformación Escolar (PETE), son los dos documentos que contienen las acciones que se desarrollarán durante un año lectivo; de este modo se construyen las diversas comisiones, proyecciones y planes de acción que sirvan para acompañar el diseño de la planeación general a nivel escuela.

Como se señaló, la gestión es paralela con la organización de una estructura social educativa, pues su ámbito de acción se conforma a partir de la articulación de políticas educativas que surgen como marco normativo del deber hacer para efectuar la articulación general (política educativa) y la ejecución de los individuos en lo particular (escuela). De tal manera que el grupo ha de organizarse para favorecer el desarrollo personal de sus integrantes y al interior de la propia escuela.

Al hablar de esta naturaleza, se reconoce que la gestión y quienes la ejercen requieren de una orientación dialógica como lo demanda la nueva cultura participativa de las escuelas, de las que se desprende el trabajo colegiado, de ello, apuntan Fierro (2006) y Antúnez (1999) cuando hablan de la cultura participativa como área de oportunidad de la nueva dinámica organizacional capaz de lograr resultados óptimos en los centros escolares con miras a la construcción de mejores resultados por parte de la escuela.

Por lo tanto, se requiere de una gestión dialógica, es decir, que promueva como eje vital el diálogo entre los individuos que forman la escuela, al hacerla más democrática, fundada en el consenso, en la toma de decisiones colegiada, ejercicios de reflexión y compromisos compartidos basados en la convicción, no en la imposición. (Arizmendi et. al. 2001: 12)

En la actualidad las escuelas viven un proceso de transformación interna en el marco de lo organizacional, pues si bien por décadas el paradigma exigió la figura centralizada de la autoridad en el director, las decisiones no se tomaban respecto a los contextos particulares de cada uno de los centros escolares, el responsable del centro de trabajo solo era mero ejecutor de la política y la norma, por lo que su función fue más bien de

vigilancia. Ahora, la apuesta es distinta, recordemos que el modelo con que se conformó la Secretaría de Educación Pública, fue precisamente el centralismo¹³ (véase capítulo 1).

A esto se refiere Miranda (2004) cuando menciona la reforma en la política educativa hacia la modificación de la gestión y competencia institucional¹⁴ al señalar el freno a la tradición corporativa.¹⁵

“La transición de la política educativa: la crisis del corporativismo y la emergencia de una nueva propuesta de organización (paulatina y sinuosa) [...] imperativos de la competencia institucional y modernización de la gestión” (Miranda, 2004: 80)

De tal modo que el requerimiento desarrolló la necesidad de la transformación social hacia los espacios institucionales, es decir, se requirió de una serie de cambios de orden estructural que necesariamente comenzaron en el rubro educativo para que permeara las demás esferas sociales.

Esta concepción de organización escolar se concibe a partir de la noción de gestión educativa, que tiene como propósito la resolución de problemas, encaminados al mejoramiento, eficacia, eficiencia, o calidad del centro escolar; esto muestra una clara concepción de organización escolar que se pretendió implementar en las escuelas con la adopción de nuevos paradigmas de comunicación y acción, más horizontales con márgenes de corresponsabilidad más superiores entre el colectivo docente. Así, la gestión escolar se vuelve una instancia de consenso y toma de decisiones que pretende dinamizar procesos, propiciar la participación de los actores que intervienen en la acción educativa en la que se relacionan los siguientes factores (Pozner, 1994: 71):

- a) Globalidad de la institución: Su intervención enmarca procesos que tienen que ver con la concepción de la escuela como un todo, pero al mismo tiempo integra sus partes.

¹³ Se hace alusión al sistema político mexicano, que por décadas vivió un sistema presidencialista y era éste la figura de poder en quien recaía todo lo ejecutivo de las distintas dependencias de gobierno. (N. A.).

¹⁴ La competencia institucional en palabras de Lidia Fernández hace hincapié en todo aquello que le corresponde realizar a la organización en el ámbito formal de la estructura.

¹⁵ Miranda (2004) alude a la tradición corporativa que se vivió en los sistemas políticos durante el siglo XIX como producto de las distintas formas de concebir la práctica política de aglutinarse en una hegemonía gubernamental, en el caso de México hacía un solo partido político, así como a la figura presidencial.

- b) Los sujetos de la acción educativa: Se asumen como protagonistas del cambio educativo, es decir, se incorporan como agentes que dinamizan la acción educativa del centro a través del intercambio de conocimientos y experiencias de la institución en la que se encuentran.
- c) Procesos de calidad: Para el logro de resultados se construyen las acciones con base en las diferentes aportaciones conjuntas de los actores involucrados en la escuela.

En resumen, las tendencias actuales de la gestión escolar confluyen en el principio de que las instituciones escolares son entidades complejas en las que es preponderante rescatar elementos de cohesión y participación que promuevan acciones concretas y que posibiliten el tránsito hacia mejores estadios en los resultados de la escuela. Aquí son trascendentes los dos niveles de gestión: el primero se refiere a las formas de administrar el sistema educativo en general, atribución que, como ya se mencionó le compete al Estado para controlar los ámbitos administrativos y pedagógicos de todo el sistema, rubro en el cual, el director y maestros son meros ejecutores y receptores de las lineamientos generales de acción, lo cual constituye el segundo nivel.

Sin embargo, el espacio en el que si inciden director y maestros es el que se relaciona con “la gestión del plantel escolar” que determina el funcionamiento de las escuelas a través de normas y condiciones que en ocasiones se pierden por el sello paternalista y burocrático que se le imprime.

La tendencia plantea entonces, la adopción de un cambio auténtico en los espacios escolares, otorgando autonomía al equipo docente y directivo para generar proyectos educativos propios, lo cual también implica responsabilizarse de aspectos académicos y administrativos, como lo define Namó de Mello (1993):

“El desenvolvimiento de capacidades a nivel escuela para planear, organizar, decidir sobre objetivos, es decir, ser responsable de la planeación y evaluación de los resultados de su trabajo” (Namó de Mello, 1993: 27).

En este sentido el proceso de planear se estructura por medio de la participación de todos los involucrados, en el que los mecanismos de dirección y consenso toman una gran importancia pues a través de ello se configura la organización que se estructura en la

escuela, esto coloca en el centro el desarrollo de las acciones que el gobierno determina desde los lineamientos que establece a partir de los distintos programas educativos que signan las secretarías de educación de los estados y la entidad federal.

En la actualidad se resalta que las políticas educativas¹⁶ deben ser diversificadas, esto es, que si bien la SEP central define los marcos operativos de acción, en el contexto local deben adaptarse, dándoles elementos de flexibilidad, y así abrir espacios para una activa participación de los actores en el hecho educativo. Por lo que se debe partir estrictamente de las necesidades y requerimientos particulares en los centros escolares de la colaboración colegiada y comprometida de los maestros, pues en la medida en que esto se realice, se estarán concretando importantes elementos de transformación y crecimiento para la propia escuela y la cultura docente.

Es una realidad que un condicionante primordial es la planeación, como elemento que rige el estado actual en el que se encuentra la institución y determina hacia dónde se quiere dirigir, se habilitan prácticas operativas a través de actividades relevantes en estrecha referencia a las posibilidades de crecimiento de la escuela. La condición esencial de la planeación es que debe ser un ejercicio hecho en equipo, pensando en plural de forma permanente, de tal suerte que sea un proceso perenne de integración.

En este contexto, el discurso contiene el concepto de calidad para señalar la posibilidad de acciones que el colectivo puede desarrollar para transitar a la mejora deseada del plantel así como del servicio que se ofrece, se reitera la participación necesaria del director como líder de una comunidad educativa, en consecuencia el hecho de involucrar a los docentes en beneficio del proceso de aprendizaje de los alumnos. (Schmelkes, 1994: 45). Por lo tanto, el término gestión que se acuña para referirse al ejercicio de un cargo o facultad dentro de una estructura u organismo¹⁷ (Rodríguez, 1993: 18), respecto a las instituciones educativas, es la figura centrada en el director como responsable del establecimiento escolar, es él quien dentro de sus facultades realiza las acciones pertinentes para hacer funcionar la escuela de acuerdo a sus necesidades y servicios que oferta.

¹⁶ El termino política educativa hace alusión a las acciones que planean los distintos gobiernos para ser desarrollados durante su administración en el ámbito de la educación. (Mendoza, 2002: 20)

¹⁷ Más adelante se hace referencia al concepto de organización como elemento que se constituye en el seno de las escuelas para signar dinámicas institucionales para el logro de fines y objetivos. (N. A.).

De esta manera, la gestión escolar comprende los rubros de la planeación, la organización, los recursos, la dirección, el control y la coordinación; se menciona que la planeación constituye el futuro deseable, como las acciones específicas a implementar, parte del proceso en el cual debe efectuarse ineludiblemente la toma de decisiones.

Por su parte, la organización se asume como la construcción de la estructura que racionaliza los recursos, así como la definición de roles y responsabilidades; la organización es el centro del funcionamiento institucional, pues a través de ella pasan y efectúan las distintas etapas para conseguir los fines planteados. (Rodríguez, 1993: 22).

2. 2 Conceptualización en torno a la organización escolar

Se comprende que a partir de la gestión escolar se desprende un modelo de organización que perfila los procesos de actuación de los diversos elementos que constituyen la dinámica institucional, de esta manera, definir a la organización resulta un modo obligado de construir elementos que colaboren a explicar las acciones que subyacen a través del trabajo cotidiano en la escuela.

Con esta idea, Guzmán (1990) denomina coordinación organizada de las actividades de todos los individuos que integran una empresa, con el fin de obtener el máximo de aprovechamiento posible de los elementos materiales, técnicos y humanos en la realización de los propósitos que la propia escuela persigue, por lo que la organización se traduce en la determinación de las actividades necesarias para ejecutar el plan trazado y disponiéndolas a las personas.

Por su parte Sisto (1985) dice que por organización se entiende el hecho de agrupar y ordenar las actividades necesarias para alcanzar los fines establecidos, asignando funciones, autoridad, responsabilidad y jerarquía, que además se encuentran estrechamente relacionadas entre sí para su correcto funcionamiento. Al respecto conviene señalar que en las escuelas de nivel primaria, dentro del proceso de articulación de acciones existen una serie de comisiones asignadas por el director a cada uno de los profesores, dentro de las cuales se determinan elementos de planeación a desarrollar durante un ciclo escolar con el objetivo principal de mejorar la escuela.

Algunas de las comisiones vigentes y consideradas relevantes están las de acción social, comercialización, seguridad escolar, ecología y medio ambiente, material didáctico, periódico mural y salud, todas ellas encaminadas al fortalecimiento integral de los elementos en los que puede incidir la escuela en el desarrollo de capacidades, o bien, de los servicios proporcionados a los alumnos.

Lo anterior es notable si se señalan las funciones primordiales que debe cubrir una buena organización (Koontz y O'Donnell (1990: 47):

1. Objetivos cuantificables (producto del proceso de planeación): Se refiere a las acciones que se emprendan y que deben traducirse en beneficios tangibles a la organización.
2. Claridad en los deberes o actividades involucradas: Dicha claridad se determina por el proceso de planeación que es el que configura los marcos de acción que las personas deberán llevar a cabo para el cumplimiento de los objetivos.
3. Decisión determinante en la autoridad para la función operacional: Aquí es cuando se reafirma la preponderancia de la figura directiva como persona que encauza las acciones que desarrolla el personal que colabora con él.

Así queda plenamente establecido que la organización se caracteriza por la consecución de acciones planificadas para lograr ciertos propósitos donde la estructuración sistemática se pone de manifiesto por parte de los individuos que la integran, así que, cuando se realiza el trabajo conjunto al interior de la escuela, ésta debe permanecer en estrecha relación con las indicaciones que la autoridad le solicita.

Para que dicha organización tenga efecto, las escuelas de educación básica generan espacios de reflexión, discusión y análisis en función de los problemas que vive la institución, en este sentido, ocurre que cada fin de mes los profesores y el director tienen oportunidad de reunirse en el espacio que actualmente se denomina "trayecto formativo", ahí se generan importantes discusiones al interior de los espacios escolares en el que también se constituye el Consejo Técnico (CT).

Este lugar de gobierno deviene del planteamiento del ANMEB suscrito en 1992, en el que se proporciona el derecho de autonomía a cada centro escolar para que gestione de acuerdo a sus propios planteamientos, siempre y cuando se encuentren dentro del marco

normativo que les rige. Esto implica que la participación de los sujetos que integran la comunidad educativa tomen las decisiones que resulten convenientes a la institución escolar.

Pozner (1994: 85) lo denomina: gestión escolar participativa, pues los individuos son considerados por medio de sus aportaciones, que a su vez son incorporados en el engranaje de proyecto, actores, acción de conducción y orientación de la misma. Esta dinámica se refiere a la conjunción de contribuciones colegiadas por lo que se establece una suerte de coordinación –más bien un consenso– de los profesores en su conjunto para la resolución de problemas, que se legitima por votación con la mayoría de sus participantes.

Conviene mencionar la necesidad de democratizar más el espacio del Consejo Técnico, donde se promueve una participación más horizontal, es decir, modificar la idea que por años prevaleció en las prácticas educativas de centralizar el poder de decisión, control y acción en la figura del director, que se oponga a una organización vertical donde la libertad creativa de los participantes sea nula. (Fierro, 1995: 27). En este mismo sentido, es precisa la incorporación del trabajo colegiado en las escuelas, pero no visto como una imposición más de la política educativa, sino que precisamente se concientice su utilidad en la escuela, así como las fortalezas y oportunidades que proporciona, principalmente en las acciones encaminadas a mejorar el servicio que la escuela puede ofertar.

En una concepción dinámica, se reafirma que quienes le dan vida a las instituciones son los sujetos, y podemos señalar que en ella se origina una cultura, maneras y formas de concebir la realidad en la que se desenvuelve; por lo que se crea un entorno, lo cual se traduce en una complejidad al formar parte de una realidad que se signa por medio de sus integrantes. De igual manera se reconoce una influencia de las estructuras organizativas en las personas que se encuentran dentro de ellas.

Según esta determinación dialéctica en la que la institución influye en los sujetos y a su vez éstos en ella, es que se originan rasgos y características que les particularizan, con esto, la mejora se ubica en la capacidad de comunicación que puedan establecer en el Consejo Técnico.

Así el progreso se observa en la capacidad de gestión de los propios profesores en colaboración con el director, lo cual supone manejar y resolver los conflictos que surgen a través de las reuniones que en la sala de profesores se llevan a cabo; por lo que es significativo trabajar por la construcción de consensos, aceptar la diversidad de los integrantes y compartir la responsabilidad en la rendición de cuentas sobre los resultados obtenidos. (Fierro, 1994: 11).

Cabe mencionar que en esta influencia común en la que convergen por un lado la propia institución que se embiste en los valores del deber ser a partir de la normatividad, igualmente se reconoce la parte no formal de la dependencia en cuanto a que son los sujetos quienes modifican ambientes, imprimen su sello y aparece una nueva cultura, lo cual facilita que surjan algunas diferencias: dificultad en ponerse de acuerdo, evita la posibilidad de llegar a consensos en beneficio de la propia comunidad estudiantil.

Para seguir a Barnard (1987) lo que se necesita para legitimar las decisiones del colectivo cuando pasan por su concepto de organización como un sistema de coordinación consciente entre las actividades de un grupo de personas, esto significa, que al concientizar el hecho, se vislumbra que existe una intención razonada de aquello que se debe hacer. Sin embargo, esto no da en sí mismo la posibilidad de anular los problemas o conflictos existentes en cualquier rubro en el que converjan personas, pues hay que apuntar que es complicado generar espacios constructivos de discusión y análisis, en este sentido se reconoce que en las escuelas se pueden originar conflictos que posibilitan oportunidades para el cambio y la transformación positiva. A este respecto Ball (1990) y Bardisa (2001) explican la dinámica institucional a partir de la concepción de la micropolítica que va a ser la encargada de estudiar y regular dinámicas que se conjugan con grupos de interés, lucha de poder y capacidad de decisión.

Así la teoría y práctica de la micropolítica se funda en el análisis para comprender las instituciones, se retoma una perspectiva político-ideológica centrada en la escuela y sus actores que sirven de vectores para ejercer una lectura de lo que acontece, de este modo buscar causas y consecuencias que se viven a partir de la aparición del conflicto en la organización.

Para la micropolítica la escuela es una unidad social que se distingue de otras como pueden ser: familias, grupos de padres, tribus, comunidades y estados nacionales (Hoyle, 1996: 25). Al describir las organizaciones de un modo tradicional (técnico–racional) se dice de ellas que tienen objetivos relativamente específicos, tareas diferenciadas, división del trabajo, gozan de una estructura, coordinación de actividades diversas así como un conjunto de procedimientos de gestión lo cual permite su eficaz funcionamiento. (Hoyle, 1996).

La pertinencia de analizar a la escuela desde la visión de la micropolítica se da porque:

“Aunque los principales modelos teóricos de la organización condujeron a una mayor comprensión de cierta clase de organizaciones, en concreto de empresas, servicios públicos o grandes burocracias, no mejoró la comprensión de otras como las escuelas” (Bardisa, 1997: 15).

De tal modo, el estudio de lo organizacional en la escuela es imperioso para definir dinámicas institucionales que signan los procesos de gestión por parte del director y los maestros; aunado a esto es vital conocer la opinión acerca de cómo viven los profesores la apropiación del trabajo colegiado y a su vez cómo es que pueden subsistir rasgos característicos (diversos) de los actores que están involucrados en la comunidad escolar, cómo es que se negocian sus intereses y se superan los conflictos.

Esta teoría¹⁸ reconoce que en la escuela se produce la diversidad ideológica y el conflicto, como consecuencia, la existencia de coaliciones o grupos de interés, cabildeo, así como alianzas, de esta manera, en la institución escolar se reproducen lógicas que a nivel macro en la cultura de los gobernantes se pueden apreciar a simple vista, pero la escuela en su nivel micro de comprensión tiende a minimizar estas situaciones que vive, mientras que en las estructuras macro surge más por el hecho del tamaño de la organización.

Aquí se abre el espacio para introducir el criterio, que de acuerdo con los preceptos de la micropolítica, las organizaciones no están sujetas a leyes universales, sino que son artefactos culturales, una realidad social construida que depende de las intenciones de las personas que están dentro de ellas.

¹⁸ La teoría micropolítica de la escuela nace en la década de los ochentas y se logra estructurar en la década de los noventa, investigadores como Rivera (2006), Santos (1998), Rivera–Fierro (2004) hacen alusión al componente micropolítico de las escuelas, cuyos principales teóricos son Ball (1990) en Estados Unidos y Bardisa (1997) en España.

Lo anterior se traduce en que se deben establecer los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización y que están representados en el modo que estos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan (Ball, 1990: 42). Esto versa acerca de los tipos de personalidad que se encuentran presentes en los espacios escolares, al respecto, se señala que es compleja la convivencia en diferentes grupos de maestros, las dinámicas que originan, la relación que pueden establecer con la autoridad, etcétera.

Reconocer la posibilidad que a los maestros les falta aún un gran trecho por recorrer para saber convivir e instaurar definitivamente la cultura del trabajo colegiado como posibilidad de crecimiento y actualización para el propio docente, así como empezar a entender las dinámicas escolares en el trabajo de profesores para su mejor desempeño es un capítulo pendiente en el tema de la gestión escolar, esto por el corto tiempo que en México se instituyó sin que hasta el momento exista suficiente evidencia empírica de los resultados de esta propuesta..

“Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan en el aula y la escuela. Hay transacción de conocimientos, sentimientos, actitudes, discursos y prácticas” (Santos, 2006: 71).

En este sentido la dimensión política de las instituciones escolares se establece a partir de un enfoque interno (micropolítica); la escuela como sistema de actividad política y por otro lado, el enfoque estructural (macropolítica); en tanto escuela como aparato del Estado, así se conjugan dos visiones, una micro por la lectura delimitada, la segunda por una macro, de estrecha relación con el aparato económico, intereses ideológicos, justificación curricular, etcétera.

Considerar a la escuela como un sistema político nos permite entenderla como una institución menos racional y burocrática¹⁹ de lo que tradicionalmente se ha creído que era, según Morgan (1986: 148) la política organizativa surge cuando la gente piensa y actúa de modo diferente, por eso, reconocer a sus miembros como agentes políticos supone aceptar la complejidad entre otros espacios y la incertidumbre en la vida escolar.

¹⁹ El modelo racional o burocrático hace alusión a la estructura vertical que no permite el reconocimiento de la vida dinámica de la institución, sino que se le concibe como la máquina que debe generar productos a través de procesos sin prestar atención a las dinámicas que los sujetos le imprimen a la organización. Ibarra y Montaña (2001: 35)

A pesar de que la micropolítica de las escuelas ha recibido poca atención de teóricos e investigadores, lo cierto es que en diversos espacios, no solo de la educación, sino en otros ámbitos de las relaciones sociales se habla del juego político, agendas ocultas, el cotilleo, mafias organizativas y de maquiavelismos, son temas que se abordan en las salas de profesores, en los pasillos de las escuelas, puesto que en ocasiones, las escuelas se constituyen en verdaderos campos de lucha.

Ball (1990) destaca que los elementos presentes en toda organización escolar tienen que ver con el poder, diversidad de metas (no comunes a todos), disputa ideológica (militancia sindical), conflicto, intereses, actividad política y control, particularmente esto se traduce cuando un grupo de profesores avasalla la autoridad formal y un grupo instituido toma el control del espacio, sin ser necesariamente el legitimado normativamente.

La legitimidad formal del director es desafiada por formas profesionales y democráticas alternativas, esta situación coloca a las autoridades de escuela ante el problema de equilibrar su responsabilidad con las expectativas de la colegialidad. (Hoyle, 1986: 148)

El debate se centra en la forma en que se puede concebir a la escuela para su análisis y transformación en busca de la mejora en relación a la misión que tiene como entidad, la posibilidad de optar por procesos instruccionales, de tal forma que el área de la micropolítica adopta precisamente el enfoque que tome en cuenta las dinámicas emergentes que en la institución ocurren, se aparta de las teorías actuales de la organización centradas en la legitimación de ideologías a través de apostar al control administrativo, reflejado en un exceso de vigilancia de los procesos de la organización, por lo que los paradigmas organizacionales muestran los intereses y necesidades particulares de los administradores, de esta forma se convierten en una suerte de teorías de amos (Ball, 1989: 22), es decir, de excesivo poder sobre las personas al considerar únicamente el hecho de producir y olvidar la dimensión humana, pues se contempla a la organización desde arriba, por lo que esta perspectiva ofrece un enfoque parcializado y deforme del conjunto.

Así, la postura que se ofrece es “la comprensión de la micropolítica de la vida escolar”, lo que Hoyle llamó *el lado oscuro de la vida organizativa* (1982: 87), de tal modo que se reconozca la presencia de elementos contingentes que los individuos signan a través de

su interacción con los otros lo cual propicia aspectos de tensión dignos de análisis, a continuación se explican los dispositivos analizados desde la micropolítica: (Ball, 1990: 57).

Control: es respecto al estudio de las contradicciones que genera un excesivo dominio en las configuración de las organizaciones, esto en función de la estructura y jerarquías. Aquí se apunta que la escuela puede ser controlada a partir de tres elementos: por medio de la jerarquía institucional, o bien el control emana por parte de sus miembros y finalmente como organizaciones profesionales, esto se traduce en la capacidad de actuación de cada uno de los elementos constitutivos de la organización; por un lado es posible hacer respetar la autoridad oficial en donde el resto de los individuos son meros ejecutantes, o bien se instituye un modelo de acción que recae en los integrantes del colectivo, finalmente una tercera opción es la que se evidencia en razón de las habilidades asertivas de cómo pueden organizarse para funcionar.

Al respecto es importante apuntar que en ocasiones las escuelas son dirigidas como si todos participaran al interior de ellas, se realizan reuniones de personal, comités, espacios de discusión en los que se invita a los profesores a tomar decisiones sobre las acciones a seguir. Dichas reuniones son totalmente burocráticas y se efectúan por la mera justificación administrativa sin tomar en cuenta ninguna participación o consulta a los profesores.

Esto es trascendente pues se deposita en el dirigente la responsabilidad de construir los acuerdos, de esta manera ser el director significa llevar la batuta, el control con el propósito de encauzar los trabajos que en la agenda escolar se encuentran, sin embargo la visión de esta postura se observa bajo un liderazgo patrimonial y centralizado, con elevada participación en la toma de decisiones en todos los ámbitos por parte del director, este tipo de control, minimiza el escenario de poder al posibilitar la participación de los miembros, por lo que las decisiones que resulten resolutiveas se ven lejos de un posible consenso como acción legítima y democrática del colectivo escolar.

Estos campos de control no permiten el acceso a la discusión, negociaciones y disputas como lo reconoce Strauss (1978), de tal modo que no se muestra una mirada integral de la escuela, pues en ella surgen discusiones abiertas e impresiones contradictorias, por lo

que se llega a un proceso de lucha entre los directores y su personal, y la obtención del control depende precisamente de esa lucha por controlar a los mismos agentes involucrados.

Ahora bien, los procesos de discusión se generan por la ausencia de la comunión en las metas, esto es, que los miembros de la comunidad educativa no comparten el mismo proyecto, ni se sienten identificados con los mismos problemas planteados por otros; es por ello que sobresalen elementos de no dirección unilateral, claramente se muestra la ausencia del consenso, lo cual se percata en la falta de coordinación entre las actividades a desarrollar. La diversidad de metas se encauza a partir de que los intereses de los maestros no se encuentran en el mismo sentido, obedece también a la experiencia, a los procesos de formación que vive cada profesor y experimenta lo que es importante para él desde diversas visiones.

Las ideas entonces toman un lugar preponderante, por lo que muchas de las decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la simple ejecución de un esquema de planeación que se desarrolle en el marco de una simulación, de esta manera, espacios de discusión que confluyen a partir del debate y el cabildeo con frecuencia deben propiciarse en relación a un ambiente de justicia e igualdad, es decir, las aportaciones que emanen de la colectividad se deben tomar con la seriedad que se requiere para que sean realizadas. Sino de nada serviría aportar buenas propuestas, sino se hacen acompañar del compromiso de los maestros para efectuarlas.

Es común que la política escolar oficial que emana de los espacios de gobierno del Estado, refiera a la apertura en la interpretación o negociación de los acuerdos especiales, esto es, que se generen espacios en los que las visiones diferenciadas se sometan a debate para establecer una mínima confluencia para poder llevar a efecto las estrategias a desarrollar por parte de la escuela.

El enfoque político de la organización escolar se configura a partir del reconocimiento de que los profesores están dedicados a promover sus intereses creados ya sea personales o de grupo, en los que se entrecruzan sus ideologías, visiones políticas, reputación y prestigio en la comunidad. Esto es muy sensible en la vida de las escuelas porque da

origen a las alianzas entre maestros, conformación de grupos que se configuran para formar espacios de control y poder, esto puede observarse cuando un director se allega de un grupo de maestros que apoyen y legitimen su autoridad, mientras que por el lado del resto de los profesores se unen como elemento antagónico de aquél. Por lo que los intereses están en juego en la toma de decisiones.

La participación de estos aspectos de la vida organizativa es en sí misma una expresión de identidad,²⁰ aquello que la caracteriza y le da características únicas de esa realidad educativa.

El hecho de reconocer la existencia de conflictos en la escuela da espacio para la articulación del enfoque micropolítico, esto es, saber reconocer la perspectiva dinámica de lo organizacional, queda de manifiesto cuando se analiza la lucha por el control, la constitución de grupos así como alianzas que dejan ver posturas ideológicas y políticas. Los sujetos se agrupan a partir de sus afinidades e intereses, por lo que, cuando se aproximan a las reuniones donde habrá acuerdos, a partir de la coyuntura y el entramado de relaciones, negociaciones sujetas a la colectividad asumen posiciones al colocar sobre la mesa aquello que los motiva a ejercer presión sobre los acuerdos. Bajo este enfoque, es que se sitúa la base de los aspectos de análisis de la escuela (Baldrige, 1971: 14):

1. Fragmentación de los grupos sociales (individuos) en grupos de interés; por identificación, interés o afinidad.
2. Estudio de las interacciones de los diferentes grupos, de cómo un grupo trata de ganar ventajas sobre otro; se acentúan en momentos de coyuntura y negociación al momento de los acuerdos.
3. Estudio del conflicto en sí mismo; las causas que lo originan y los procesos que se efectúan para darle solución.
4. Análisis del cambio que a partir de esas dinámicas tienen origen y efecto; elementos de construcción que lleven a la organización a realizar una lectura analítica del porqué sufre transformaciones.

²⁰ Soriano (2007: 285) menciona que la identidad se configura a partir del sentido de pertenencia, que la hace diferente del resto, en este caso la institución, que activa una unidad frente a otros, que la precisa como una concepción de sí misma.

Con lo anterior se reconoce que la cultura escolar es un todo dinámico en donde las acciones de los actores signan una dinámica específica que bien puede resultar en la aparición del conflicto en pos del control, pero además como oportunidad de cambio para la mejora permanente, lo cual significa distanciarse de la mirada administrativa (racional) de la organización como aquellos elementos que la constituyen y permiten su funcionamiento, no dando cuenta de los rubros que le dan vida a partir de los sujetos.

Hoyle (1982: 88) dice que estos aspectos se toman como estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia con el fin de promover sus intereses. Lo cual debe ser visto como normal, es decir, es totalmente natural que esto ocurra, pues se sabe que las interacciones humanas son en sí misma complejas.

Pfeffer (1981) apunta en el mismo sentido al señalar que la política organizativa involucra las actividades que se realizan dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el poder en tanto se involucran las personas en el deseo de lograr sus propósitos. Estos planteamientos en el caso de la educación básica de México toman relevancia por la característica eminentemente ideológica y política del magisterio en donde la lucha gremial se ha enmarcado por encuentros y desencuentros en la militancia sindical, por lo que se establece la naturaleza de estas propiedades en los mentores.²¹

Así, las escuelas como organización social se consideran como campos de lucha, divididas por conflictos entre sus miembros, por lo que no solo es un hecho inevitable, sino que puede ser juzgado como un proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo. Mucho de lo que ocurre dentro de las escuelas está dominado por lo inmediato, por lo contingente y urgente, por ello genera las pautas de crisis, por el efecto de presión psicológica que se le suministra al colegiado docente, se da paso a una construcción pautada de constantes contrastes por lo que los conflictos pueden permanecer implícitos y subterráneos y solo hacerse manifiestos ocasionalmente. (Lacey, 1980), esto es, ante la urgencia o presión de los requerimientos administrativos, en los que ocasionalmente el director tiene que imprimir elementos de coerción, hace que

²¹ Sandoval (1986) realizó un estudio en el que se reconoce la actividad política del magisterio, esto en relación a su sindicato, pues a través de este, ya sea por crítica o militancia se han hecho importantes expresiones sociales, más aun en el momento de crisis entre el grupo institucional y disidente de la estructura gremial.

la oposición de los maestros se estructure a partir de señalar la forma en que se le pide realice su trabajo, en condiciones de presión y urgencia.

Para plantear la lógica de actuación de los actores en función del debate que antecede, se aclara que no todos lo hacen de la misma forma, algunos pueden ser permanentemente activos dentro de la organización, otros pueden actuar solo cuando surge un cierto tipo de problemas, habrá quienes puedan no interesarse nunca. Así se puede diferenciar cuatro tipos de actores:

1. Funcionarios: Se entregan a la vida de la organización, lo signa su carrera, estilo de vida e ideología.
2. Activistas: Conjunto pequeño de personas implicadas intensamente en la política de la escuela. Intervienen en el trabajo de comités, forman grupos, cabildeos y llegan a posibles acuerdos. Se configuran a partir de lo formal y no formal.
3. Personas alertas: Se conciben como observadores colaterales interesados en las actividades del sistema formal, están al corriente de lo que ocurre pero no se comprometen con facilidad, más que en problemas muy delicados.
4. Apáticos: Tienen nula actuación, nunca actúan, no muestran ningún interés, por lo que se mantienen al margen de lo que ocurre, con el fin de evitar los conflictos.(Ball, 1990: 87)

La diversidad de personas con las que se convive en los espacios educativos confluyen de forma general en el prototipo de la especificación anteriormente expuesta, lo interesante es develar las diferentes formas en que estos tipos de comportamiento impactan en la vida de la organización escolar, particularmente en aquellos momentos en que el colegiado se encuentra en reunión, pues es en el colectivo donde se aprecia la interacción entre los sujetos que dan vida a la institución.

De esta forma, los problemas que llegan a presentarse en el ámbito de las dinámicas que se gestan al interior de las escuelas se entrelazan con la construcción de facciones o grupos de docentes que se concretan por el origen del problema, es su unidad que se elabora bajo la construcción de lazos, amistades, grupos y afinidades en función de los cambios políticos que ocurren al interior del complejo escolar.

Ball (1990) menciona que cuando las personas se reúnen en grupos o colectividades se construyen líneas de acción e interpretan las indicaciones hechas por otros, esto es, que se hace una lectura de interpretación de lo que el “otro” dice, de modo que, se convierte en diferentes formas de entender lo que acontece, por lo que los participantes definen mutuamente sus actos, lo cual deja ver dificultades en el proceso comunicativo, pues cada quien actúa de acuerdo a la manera que interioriza el mensaje que recibe del otro, de esta forma el lenguaje se convierte en simbólico de perenne interpretación sin que exista una comunicación efectiva. (Ball, 1990: 42).

Otra perspectiva que ayuda a estudiar a la escuela como entidad organizada es la que aporta Elmore (1995) sobre el análisis de los modelos organizacionales, parte de la premisa de la conjugación de una mayor participación al interior para lograr una autosuficiencia, de este modo, señalar que comparte los valores del trabajo colegiado propuesto por Fierro (1996) y Antúnez (1998) cuando se perfila la colaboración entre maestros con visión para construir la autonomía de la escuela, esto se puede ver cuando se propone que cada escuela, con la participación de su comunidad establezca sus prioridades y les dé solución a través de la asunción de un proyecto escolar, que los encamine a dar solución a sus problemas.

Para Elmore es importante definir que cualquier política educativa no puede concebirse sin hacer la unión con la forma en que se ejecuta, esto es, que si bien la parte descriptiva esta, de igual manera hay que entenderla para poder accionarla, esto solo a través de su implementación, observancia para su análisis, de esta manera las políticas deben ir más allá de la acción administrativa y rebasar el estudio de las organizaciones a través de la concepción puramente conceptual pues solo se llega a un entramado de teorías incompatibles y contradictorias,²² en consecuencia, existen algunos modelos que son fundamentales para el estudio de las organizaciones, algunos de ellos enfocados principalmente a la proyección de la empresa en tanto procesos de eficacia y calidad,²³ en

²² Esto queda de manifiesto cuando se revisa la Teoría de la Organización (Ibarra y Montaña, 1999) y la Teoría General de la Administración (Chiavenato, 2006), cuando se establece que la lectura teórica es distinta pues se habla de dos cuestiones que no son lo mismo, sin embargo al conocer los textos la frontera conceptual se desdibuja y se observa que comparten las mismas escuelas, perspectivas así como explicaciones, lo único que lo diferencia es que Ibarra y Montaña le llaman Teoría de la Organización, mientras que Chiavenato le nombra Teoría General de la Administración.

²³ En palabras de Schmelkes (1994) la eficacia y la calidad son rubros que debe generar la escuela a partir de los modelos de gestión, por un lado la eficacia es la posibilidad de hacer más con menos y la calidad es efectuar aquello por lo que esta pugnando el plan o proyecto.

su gran mayoría los paradigmas se diversifican por concebir un estilo normativo, que se basa en opiniones de cómo deben funcionar las organizaciones, otros enfoques se configuran a partir de la descripción y la captación de los atributos que la constituyen. En este contexto se explican los cuatro modelos propuestos por Elmore (1995) sobre el análisis de las organizaciones, estos son: administración de sistemas, proceso burocrático, desarrollo organizacional y conflicto–negociación, cada uno de ellos aporta elementos para realizar una lectura crítica sobre las maneras en que se constituyen los grupos de trabajo hacia la colectividad. (Elmore, 1995)

Modelo 1, implementación de sistemas: su premisa es, que toda organización debe funcionar como maximizadora racional de valores, por lo que estos atributos axiológicos se encaminan hacia la consecución de un comportamiento orientado a determinados fines. La estructura se finca en un control jerárquico donde el sistema reside en la cúspide de la administración, esto presupone la existencia de una autoridad que controla y coordina, es por medio de esta autoridad que se ofrece un medio para asegurar el cumplimiento de las funciones.

En esta perspectiva se reconoce a la planeación como eje central de las acciones a desarrollar, lo cual se traduce en tareas específicas a efectuar a lo largo de un periodo de tiempo, en este caso, en las escuelas primarias, el momento de planeación se da al comienzo del ciclo escolar, se construye el PAT (Plan Anual de Trabajo) y el PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar) en ellos se mencionan las acciones que cada escuela emprende con el fin de dar respuesta a los problemas que como colectivo les aquejan, sin embargo, en la acción esta tarea suele apartarse del trabajo cooperativo, pues en la mayoría de las ocasiones el único responsable en la construcción de este requerimiento es el director, que algunas veces no lo da a conocer entre su personal.

El problema que se puede vislumbrar en el modelo de *administración de sistemas* es su fuerte tendencia a la centralización de la autoridad, por lo que no es preciso suponer que todas las decisiones organizacionales deban estar centralizadas para poder decir que se encuentran funcionalmente integradas, lo que se traduce en un error, actualmente los espacios institucionales o dependencias reconocen cada vez menos el hecho de apostar por un fuerte control en el aparato administrativo. Es por esto que gran parte del comportamiento en las organizaciones puede explicarse si se analizan los dispositivos de

control. Habrá que estudiar la pertinencia de esta visión, si los años de obediencia continua y el fuerte control administrativo aun son funcionales (Kaufman, 1965: 203).

Ahora bien, la naturaleza de este modelo es eminentemente normativo, por lo que no apuesta por la transformación, más bien recae en solo la ejecución de las tareas, posiblemente llegará a la descripción de la realidad, sin existencia de elementos propicios para la transformación del trabajo institucional.

Modelo II, proceso burocrático: la premisa que se encuentra en este modelo se enfoca a los atributos fundamentales; la autonomía y la rutina de las organizaciones, por un lado, la autonomía permite establecer la acción de los sujetos para comportarse de determinada manera y por otro, esto genera la posibilidad de que esos mismos individuos signen un tipo diferente de rutina, que en mayor o menor medida explican la dinámica organizacional en su conjunto. De esta forma, la autonomía y las rutinas constituyen mecanismos mediante los cuales los subordinados se resisten al control.

Lo anterior permite que se configure cierta fragmentación del personal, esto por la autonomía y la rutina, en función de que el poder se encuentra disipado entre los grupos, equipos o unidades que se llegan a construir, por lo que una parte importante del trabajo es el control de este proceso, a través de requerimientos burocráticos, autorizaciones, rendición de informes de manera obligatoria, sistemas de evaluación, medios por los cuales los funcionarios estructuran el comportamiento de los subordinados.

En el caso de las funciones del director, deberá solicitar a los docentes diversos requerimientos que se relacionan con su trabajo en el aula, que se toma como la ejecución correcta de su responsabilidad, elementos como planeación didáctica, de comisión, perfil grupal y caracterización del aula, más que herramientas que apoyan el proceso enseñanza–aprendizaje, se observan como elementos de control del trabajo o justificación del mismo.

La premisa que prevalece en el modelo de *proceso burocrático* es la apuesta por la resistencia al cambio, la lógica de luchar porque todo permanezca igual. (Schon, 1971: 32), así, lo mismo que el paradigma de administración de sistemas, el burocrático tampoco se perfila por la transformación de las entidades organizacionales, sino que más

bien se perpetúan en la manera en que se implementan las acciones que desde el deber, objetivos o propósitos se debieran realizar.

Modelo III, desarrollo organizacional. El eje que configura esta postura es la satisfacción de las necesidades psicológicas y sociales de los individuos, por lo que toda organización se encamina a dar respuesta a este requerimiento, el hecho de proporcionar esta posibilidad a las personas permite que se comprometan con los objetivos de la institución. Para este modelo la mejor estructura organizacional es la que minimiza el control jerárquico y distribuye la responsabilidad de la toma de decisiones entre todos los niveles de organización.

La propuesta es la creación de grupos eficaces de trabajo, acuerdos mutuos, generar una comunicación abierta, el control de los conflictos, la construcción de consensos y sólidas relaciones interpersonales, estas características se perfilan a la construcción de un modelo ideal de organización, que se acerca a la propuesta del trabajo colegiado en la escuela, sin embargo, no reconoce la diversidad de intereses, como en su caso lo apuntan Ball y Bardisa en la perspectiva micropolítica de la escuela, es decir, si bien la consecución del trabajo debe apostar por la conformación de equipos fuertes de trabajo en correcta armonía, es preciso tener en cuenta que las realidades en los espacios institucionales se encuentran diversificadas.

El problema en este sentido, es si se posee la capacidad de generar las condiciones de consenso en torno a las metas, propiciar el ejercicio de la autonomía, fomentar el compromiso por parte de quienes deben ponerlo en práctica, sin duda el reto, es la implementación.

Por su parte, el *modelo de desarrollo organizacional* ofrece la posibilidad de capitalizar la libertad de actuar, es decir, poner fin al debate del excesivo control jerárquico que predomina en la perspectiva administrativa o burocrática, aquí, la responsabilidad recae en los sujetos y no precisamente en una autoridad centralizada. Una posible fortaleza que se ofrece es que no se originan acciones de dependencia o pasividad frente a los superiores, sino que se promueve la capacidad de iniciativa del conjunto de individuos. Una buena consecución del desarrollo organizacional es que se confluye a elementos de retroalimentación permanente, construcción de una competencia interpersonal, minimizar

las actitudes defensivas, en consecuencia hacia una mayor apertura a los diferentes procesos de organización. De esta manera, la capacidad de implementación del trabajo se origina en la base y no en la cúspide, por lo que las personas se inclinan con mayor probabilidad a desempeñar sus funciones al máximo de su capacidad cuando se les otorga el mayor control posible sobre sus propias tareas. (Elmore, 1990: 224)

Cuando esta propuesta se lleva a cabo respetando su esencia, nadie puede ejercer un control directo, sin antes pasar por el tamiz del acuerdo, por lo que se pierde pertinencia de la idea de imponer cambios desde arriba, pues no se percibe como necesario, al haber generado ya esta cultura democrática en la estructura interna.

Modelo IV, conflicto y negociación. En esta visión se acude a la concepción de que toda organización es arena de conflicto, en la que los individuos tienen intereses específicos, por lo que esto se traduce en el ejercicio de poder, de esta forma, por los conflictos que se suscitan, la distribución del poder nunca es estable, siempre se configura a partir de figuras o grupos antagónicos con posiciones encontradas, por lo que todo proceso se encuentra mediado por las negociaciones que se llegan a entablar, cualquier acción que se busque poner en marcha dentro de la organización debe tomar en cuenta los movimientos de los oponentes, es pues, en función de los otros que se actúa, pues se sabe que cuando cualquier grupo sea capaz de proponer algo, la otra parte opondrá resistencia y es cuando surge el conflicto, por lo que es necesaria la negociación así como las coaliciones entre grupos.

“Las partes que suscriben intereses radicalmente opuestos, se encuentran ligadas entre sí por el simple hecho de que todas ellas deben conservar la negociación si desean obtener algo de valor” (Elmore, 1990: 235).

Al respecto, los grupos que se crean al interior de las instituciones escolares, ya sea por afinidad, identificación e interés, lo hacen precisamente en función de un control político del espacio educativo, en la cultura del sistema educativo, desde hace décadas se percibe la capacidad mayúscula del aparato sindical para resguardar a los maestros ante cualquier circunstancia, –día a día construye diversas dinámicas institucionales– que desembocan en maniobras políticas de impacto desde la institución hacia arriba. En relación con la figura del director, hay grupos de maestros que se oponen a su autoridad o al estilo que ejerce en su administración/gestión (temática que se revisará

posteriormente), en este sentido, los profesores pueden agruparse para modificar el rumbo que signa el responsable del centro de trabajo, Ball (1990) lo define como los procesos que se viven en las salas de profesores y las ordenes del día ocultos, es decir, la política de las reuniones, cuando los encuentros en el Consejo Técnico se ven modificados por temas emergentes en el que se introduce –ruido– al proceso; el director debe estructurar anticipadamente una respuesta funcional, cuando los profesores se han resistido a desarrollar o colaborar ante alguna de sus ideas o disposiciones, es aquí donde surge el proceso de negociación y los acuerdos.

Se da paso así, a decisiones negociadas, desarrolladas a través de elementos de convergencia o conclusiones provisionales que le permiten cierta continuidad a la escuela, se adquieren algunos compromisos políticos que redundarán en las actividades de la organización escolar y buscarán alguna salida a los temas o asuntos que se encuentren estancados por diferencias personales, falta de comunicación o posiciones opuestas. Por tanto, la estructura real de la organización se asienta en su proceso de negociación y no en su jerarquía formal, como bien lo podría enfocar la burocracia o la administración como sistema, se aleja también del enfoque del desarrollo organizacional, cuando se opta por un aparato participativo, propuesto por el mismo Elmore (1995).

Conviene señalar que no hay una forma única de estudiar y comprender a las organizaciones, los modelos presentados sirven de referencia para su análisis y descripción, entonces es preciso, adentrarse a la lectura de los sujetos, las distintas formas en que le imprimen vida a los espacios educativos, finalmente son ellos quienes conforman la vida cotidiana de las escuelas, en este caso, saber observar la forma en que un director se relaciona con su personal, el estilo de dirección que ejerce, así como la pertinencia y funcionalidad de acuerdo a la realidad que se presenta en su contexto laboral. Es indudable que existen tipos ideales para construir la operabilidad en la escuela, que su funcionamiento sea óptimo, con mayor calidad, ese es el reto de comprender a las instituciones, para su transformación y perfeccionamiento; de tal manera, que la figura del director como responsable de los centros educativos cobra importancia, al ser responsables de poner en marcha las distintas acciones al interior del edificio escolar, por lo que es conveniente conocer su campo de acción, sus atribuciones y los estilos para dirigir.

2. 3 La figura del director, sus atribuciones y espacios de acción

La actuación del director se enmarca inicialmente por la experiencia que adquirió del proceso educativo cuando se dedicó por determinado número de años a la actividad docente frente a grupo; en el caso de los directivos de educación primaria en el Estado de México, este es un requisito indispensable para acceder al puesto. En este sentido, su figura llega como un compañero docente que escaló por medio de su antigüedad a la consolidación de este propósito, es en este contexto que se estructura su actuar, es decir, llega con un cúmulo de conocimientos sobre las actividades que un director realiza.

La dependencia institucional de acuerdo a sus normas, le deposita funciones oficiales que debe acatar en conjunta participación con sus superiores, esto es, supervisor y jefe de sector; de manera horizontal debe generar un ambiente de trabajo con su colectivo docente para lograr las metas educativas del plantel, es aquí donde se explican las atribuciones oficiales y se describen las actividades pragmáticas que tienen relación con el desempeño directivo, de igual forma se reconocen los estilos que pueden llegar a ejercer dentro de su gestión.

El documento que publicó la SEP (Acuerdo 96), en la que se definen sus obligaciones, características y atribuciones, se dice que el director de una escuela tiene funciones a desarrollar en los diferentes rubros o ámbitos que se señalan a continuación:

Por definición el director de una escuela primaria es “aquella persona designada o autorizada por la SEP como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos²⁴” (DOF, Acuerdo 96: 1), se percibe que la entidad directiva en relación con la escuela es una figura centralizada y hegemónica pues es el responsable de todo lo que sucede en la escuela; en el marco de análisis de la concepción dinámica de la micropolítica, esto no se reconoce pues no se le atribuye al director la potestad de generar todo lo que ocurre en la escuela; en otro aspecto como se mencionó en la propuesta del trabajo colegiado, en la actualidad la construcción de la lógica organizacional ya no es solo de una misma persona, por lo que la precisión operativa del director en tal sentido queda rebasada.

²⁴ Los anexos hacen referencia a los espacios materiales o de infraestructura con que cuenta un edificio escolar, sin que necesariamente tengan un uso para el aprendizaje de los alumnos. N.A.

En lo que respecta al apartado de *funciones generales* (tomado del Acuerdo 96), el director debe controlar la aplicación del plan y programa de estudio conforme lo establece la normatividad, prever y organizar las actividades en relación con el plan de estudios, así como valorar el desarrollo y resultados de las actividades del personal a su cargo, en esta perspectiva se acentúa su capacidad unidireccional de los procesos escolares, distanciándose nuevamente de la cultura de colaboración.

Otras funciones específicas se establecen en los rubros de planeación, ámbito técnico–pedagógico, organización escolar, control escolar, supervisión, extensión educativa, servicios asistenciales, recursos humanos, recursos materiales, recursos financieros, para finalizar con su capacidad de liderazgo, que se resumen a continuación:

En materia de planeación, se reconoce a la autoridad educativa como el responsable de autorizar los planes de actividades de los maestros, prever sus necesidades materiales, detectar necesidades de mantenimiento, conservación y remodelación del edificio escolar, elaborar un plan anual de trabajo de acuerdo a las necesidades de la propia escuela y su personal, conformar la Asociación de Padres, presentar los requerimientos del plantel para que se participe en su solución.

Lo que respecta al ámbito técnico–pedagógico: se describe la obligación de orientar al personal sobre el dominio de los programas de estudio, se menciona el control del proceso enseñanza–aprendizaje y su vinculación entre el conocimiento teórico–práctico, autorizar las estrategias que los maestros desarrollan para que tengan efecto en el aprendizaje de los alumnos, motivar, auxiliar así como orientar al personal docente en sus actividades pedagógicas, detectar problemas de actualización y capacitación, participar en las actividades de mejoramiento profesional que la autoridad superior determine, implantar proyectos educativos que emanen de la dependencia superior a él.

En relación a la organización escolar el director es el que establece el Consejo Técnico Consultivo (CT) de la escuela a efecto de facilitar el desarrollo de la labor educativa –se debe integrar anualmente–, constituir en él todas las comisiones que coadyuvan al desarrollo de las tareas educativas del plantel, atender las iniciativas que presente el personal para la mejor prestación del servicio que se ofrece, promover el establecimiento de las condiciones generales que impliquen orden, cooperación y respeto. A este

respecto, señalar que la lógica de atribuciones se configura desde la perspectiva del cumplimiento de lo administrativo, por lo que en ello no hay espacio para observar esquemas de cambio o acciones contingentes que puedan derivar en conflicto, es decir, se percibe un marco de responsabilidades en el que están ausentes posibles dinámicas situacionales que trascienden a la visión cien por ciento normativa.

Los rubros de control escolar, supervisión, extensión educativa así como servicios asistenciales se relacionan con su capacidad de realizar procesos de inscripción de alumnos, altas, bajas y cambios de escuela, vigilar que el personal docente cuente con los documentos requeridos por la institución para su ingreso correcto en el sistema educativo de nivel primaria.

En el rubro de supervisión, sus actividades se enfocan al hecho de vigilar el correcto desarrollo de las dinámicas de trabajo de los grupos que conforman la comunidad escolar. En referencia al proceso de extensión educativa se habla de la responsabilidad de la realización de las actividades oficiales, tanto cívicas como sociales que resultan importantes dentro de las fechas que el calendario escolar establece. Acerca del punto de servicios asistenciales, la única especificación se da en la asignación de becas a los alumnos con mejor aprovechamiento escolar.

Los tres elementos finales cobran relevancia pues se relacionan con los agentes que en mayor medida dinamizan la vida al interior de la escuela, estos son, los recursos humanos, materiales y financieros del plantel. Sin embargo, al momento de analizar las responsabilidades a su cargo, se observa que existe una fuerte inclinación hacia las cuestiones administrativas, a esto se le da mayor importancia por lo que se refiere a la cuestión organizacional, pero en su parte operativa y dinámica, es decir, cómo los sujetos le asignan vida, la movilizan y la construyen. Así, el vínculo que se establece de la tarea directiva con los recursos humanos, se remite a la elaboración de plantillas de personal, alta y baja de alumnos, conocer y vigilar el cumplimiento del Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del personal a su cargo, sin que en ninguna de las especificaciones se aborde su función en el ámbito técnico–pedagógico u organizacional, tampoco su figura en función del trabajo colegiado.

En síntesis se establece, que desde la visión oficial o normativa, el director es una figura de autoridad responsable de todo lo que pasa en la escuela como unidad educativa, se excluye la parte en la que el resto del personal puede impactar en las distintas maneras en que se configura la organización escolar. A este respecto es preciso abrir el espacio de estudio sobre la función directiva más allá de un simple vigilante de la norma educativa, recuperar la perspectiva de un profesional que es capaz de aportar conocimientos a sus maestros, a los esquemas de acción y diseños de proyectos escolares con el único propósito de coadyuvar al hecho educativo.

Si bien, las atribuciones que marca la SEP para los directores constituyen un desempeño oficial centrado en lo administrativo, también es de vital importancia recuperar la perspectiva del director como líder de una comunidad educativa, como la parte que acompaña el desempeño docente en tanto asesor técnico–pedagógico de la acción docente, desde siempre la tarea educativa reclama a los directores de cualquier nivel educativo sea competente no solo en el ámbito administrativo y burocrático o su capacidad de gestión y organización en distintos rubros de la escuela, también es fundamental el hecho de otros factores: la participación de padres de familia, la rendición de cuentas, generar la calidad en su escuela, configurar el trabajo colegiado entre sus maestros así como proyectos educativos y planes de trabajo. Por lo que en este apartado es decisivo su estilo de ejercer la dirección así como el hecho de observar las maneras en que se desarrolla el Consejo Técnico como espacio de gobierno en donde se configuran y signan de forma estructurada las acciones a desarrollar por parte del colectivo docente.

2. 3. 1 Conceptualización del directivo escolar: Perfil y estilo

La figura del director de escuela se encuentra estrechamente relacionada con los procesos de organización que se desarrollan al interior de la escuela, de esta forma es él quien detona las diferentes acciones que realizan los docentes. (Álvarez, 1997: 306) hace mención, que de manera general el término es unidireccional, se le ha llamado: manager, leadership, head–master, administrateur, proviseur, principal, adjoint, director, president du conseil d´administration, director ejecutivo, coordinador, etcétera, es decir, se emplean como sinónimos de un mismo concepto, de la responsabilidad de dirigir y son aplicables al entorno de la figura que se ejerce en un centro educativo.

Quien es director, en su acepción más clásica es la persona que es dueña de subordinados a los que puede asignarles tareas que conduzcan a la obtención de resultados, lo que conlleva su capacidad en el establecimiento de objetivos, planifica las acciones de los demás, organiza y distribuye los recursos disponibles (personas, material y tiempo), controla procesos así también introduce correctivos si fuese necesario. (Everard y Morris, 1990: 120), aquí se recupera no solo la visión de la norma como lo ofrece el perfil directivo propuesto por la SEP, sino que también se alude a los elementos de acción–organización más allá del quehacer administrativo. De aquí se desprende el conocimiento de los estilos que en la dirección se pueden llegar a configurar, evidenciar que todo directivo asume elementos necesarios de liderazgo, de esta manera, ser líder implica la capacidad para influir en los demás, de tal manera que se comprometan con los valores que la institución fija, al hacer cumplir los lineamientos que surgen de la norma. (Greenfield, 1986: 142) observar los atributos de liderazgo en un profesor que asume la dirección se realiza a partir de tres nomenclaturas que las diferencian, por un lado la posibilidad de llevar a cabo un liderazgo transaccional, transformacional o bien instruccional o pedagógico.

- *Liderazgo transaccional:* Es la persona que centra todo su poder o capacidad de influencia en el intercambio de unos valores por otros, por lo que se percibe como una dirección no intrusiva, pues hay episodios de intercambio entre el líder y sus seguidores.
- *Liderazgo transformacional:* Es aquel que intenta satisfacer las necesidades de sus seguidores sobre los que influye, por lo que trata de implicarlos en el proceso para generar el cambio de una situación insatisfactoria, de tal modo que se originan estímulos recíprocos hacia el trabajo, se convierte al seguidor en líder y al líder en seguidor.
- *Liderazgo instruccional o pedagógico:* Conduce a sus seguidores al éxito educativo por medio de las acciones docentes, mediante la integración de éstos en un proyecto común que se elabora y desarrolla en colaboración.

Aquí es pertinente resaltar que el director no es visto como un personaje aislado o externo de la comunidad educativa, por el contrario, asumir quien es el que guía y en gran medida puede llegar a fortalecer la gestión del trabajo escolar donde su papel es guiar la

direccionalidad de la escuela, aun más el espacio del Consejo Técnico, pues es quien asume la figura de presidente del órgano institucional.

Lo refiere Antúnez y Gairin (1999: 236), la acción directiva supone obtener resultados a través de las conductas o actuaciones de los sujetos implicados en una tarea, es una acción de influencia en las conductas de otras personas que sin embargo, debe darse en el marco de un ejercicio democrático, rechazar lo más posible una forma autocrática o autoritaria de asumir el control de la escuela. Como se mencionó la importancia de la función directiva no sólo comprende un funcionamiento en la gestión administrativa, sino, además, afecta directamente a las personas inmersas en el espacio escolar, puesto que la dirección es la que determina las condiciones en las que se establecen las decisiones y su posterior consecución.

Se destaca que el funcionamiento de la dirección del centro escolar plantea estilos puntuales de conducir al plantel, Lewin y Owens (1940) mencionan cinco estilos de dirección:

- 1) Estilo autoritario o autocrático: La estructura y dinámica gira en torno a los objetivos que fija el director, así como la toma y puesta en marcha de las decisiones que plantea, controla las reuniones ejerciendo su autoridad y poder como presidente de las mismas, reafirma que es el director de escuela quien asume la presidencia del órgano colegiado del Consejo Técnico, él es el presidente de la reunión.
- 2) Estilo laissez faire o condescendiente: En él se permite a los integrantes dinamizar o bien, por el contrario inmovilizar los asuntos que el Consejo Técnico tiene que resolver, este pierde el sentido de dirección al dejar de coordinar y dirigir a los integrantes que lo constituyen. Esta postura se acerca a la propuesta por Elmore (1990) de la negociación y el conflicto o bien la de Ball (1989) del enfoque micropolítico de la escuela.
- 3) Estilo democrático: Ejerce autoridad que el propio grupo de profesores le delega, ya que atiende a las aportaciones de todos los integrantes de la escuela, coordina las acciones y toma de decisiones del grupo de manera horizontal lo que le confiere seguridad de participación al grupo, favoreciendo las conductas cooperativas.

- 4) Estilo burocrático: El director se identifica con la acción de administrar al grupo, la dinámica en la relación se establece a partir de la objetividad y frialdad, lo cual crea un espacio dentro de las reuniones que poco alienta las iniciativas hacia el colectivo, minimiza la creatividad así como la posibilidad de participación.
- 5) Estilo carismático: Se percibe entre lo autoritario y lo democrático, se caracteriza por tener adeptos positivos en su personalidad que le ayudan a que se le perciba como una figura importante dentro del grupo. (Álvarez, 2002: 20 – 22).

Ante los diferentes tipos de dirección, se destaca que el uso de los mismos repercute directamente en las actuaciones de los miembros de la escuela y por consiguiente, en los resultados efectuados provenientes de este espacio ya que representa el manejo de los procesos de gestión en torno a las decisiones que se toman, por lo tanto, la manera en que se asume el puesto directivo, así como el resto de los integrantes lo percibe, expresa la dinámica en la que se apoya, alentar a la participación y toma de decisiones conjunta, o por el contrario, inhibir las aportaciones del grupo de colegiados.

En el mismo sentido, Santos (1994: 170) plantea dos modos de concebir la intervención directiva:

- 1) *El director como representante de la administración:* Es la persona encargada de la realización de todo el papeleo de la institución, el que dirige y controla el aparato administrativo así como al personal que integra el centro escolar, es una atención dirigida hacia arriba.
- 2) *El director como representante de la comunidad educativa:* Fortalece al colectivo al atender las demandas y necesidades que se presentan, tiende a ser democrático, es decir, permite la participación de su equipo de trabajo en apoyo y dirigencia del centro escolar.

Estos tipos de intervención directiva indican dos extremos en los que se apoyan algunos de los procesos de gestión citados anteriormente, ya que por un lado, se encuentra a un representante autocrático el cual dirige, encauza y controla las reuniones de Consejo Técnico, que centra fuertemente la atención hacia lo administrativo, olvida situaciones en las que se requiere de otras aportaciones, toma de decisiones, que se debe compartir de forma necesaria con el colegiado para poder legitimar su puesta en marcha, en contra

parte se expone un estilo democrático el cual atiende las demandas de la escuela, así como la recepción de las aportaciones de los integrantes del centro de trabajo.

Es evidente la importancia del papel directivo, y pertinente apuntar la democratización de dicha figura que en la actualidad plantea el desarrollo de diferentes capacidades, a decir de Antúnez y Gairin (1999: 239) son las siguientes:

- Analizar y diagnosticar problemáticas. Hacer uso de las aportaciones del colectivo para hacer frente a las necesidades del centro escolar.
- Diseñar planes de acción. Crear un espacio de colaboración entre los profesores y el director, ya que de ellos depende la puesta en marcha de las acciones a realizar.
- Actuar de acuerdo con las prioridades planteadas. Implica coordinar el trabajo para desarrollar las actuaciones del personal, el director asume el asesoramiento frente a lo planeado en las reuniones del Consejo Técnico Escolar.
- Delegación del poder a los miembros del Consejo Técnico. Se suma a las tres anteriores, la que convoca a la participación de todos, es decir, la propuesta de asumir de manera colegiada el actuar y la responsabilidad, implicarlos en los asuntos relacionados con el lugar de trabajo, dando elementos de protagonismo, de igual manera delegar ciertas responsabilidades.

Cabe destacar que el papel del director en tanto su función no enmarca solamente la finalidad administrativa, va más allá, al plantear la necesidad de que debe orientar los procesos que se generan al interior de la organización escolar para su mejor o correcto funcionamiento.

Ante este escenario, la figura de director de escuela se encubre, por normatividad, de una postura de autoridad, como mecanismo funcional del andamiaje burocrático que permite generar mecanismos de control para evitar la presencia de diferentes tipos de conflicto que pueden no convenir a las escuelas.

2. 3. 2 Autoridad y Dirección escolar

En relación a lo anterior, una de las consideraciones que se advierten al plantear los tipos de dirección que concurren en las escuelas, particularmente en las sesiones de trabajo

del Consejo Técnico es la autoridad, que se convierte en ocasiones como una fuente de poder adversa que se impone a los miembros del Consejo, en este caso, a los maestros, por el contrario, también se percibe como una herramienta que posibilita una mayor confluencia sobre las actuaciones de las figuras colegiadas.

La autoridad puede garantizar la ejecución de las actividades y tareas que tiene asignada cada integrante de la escuela, de tal manera que se percibe la efectividad y la supervivencia del grupo, crea seguridad y estabilidad, coordina la diversidad de criterios, atiende intereses dispares hacia una meta común, por medio de este ejercicio se asegura la vinculación de los miembros al grupo a través del control de los acuerdos que se deciden por la mayoría que los obliga al respeto y la ejecución de lo acordado. (Álvarez, 2002: 16).

Desde esta perspectiva, la autoridad del director como herramienta que orienta las actuaciones de los integrantes del órgano colegiado hacia los fines que la escuela persigue asegura la estabilidad y coordinación del trabajo que se realiza, así como el modo de organización que se implementa. Así mismo, el control que se ejerce, se presenta como vía para establecer acuerdos, toma de decisiones en el marco de una comunicación directa, así, desde esta visión se utiliza la autoridad del director como instrumento positivo en función del cumplimiento de las soluciones que se acuerdan por todos o la mayoría de los participantes que integran la escuela.

La autoridad por tanto, se entiende como la herramienta de gestión, no como sujeción ante las aportaciones de los miembros del Consejo, que de algún modo impacta en las acciones que se implementarán, también llega a influir en las conductas de los sujetos, por lo que debe ser utilizada como una fuente de poder y control hacia la eficientización de los procesos técnico–pedagógicos que se relacionan estrechamente con el espacio escolar, no como elemento de represión o ahogamiento de la expresión docente.

Esta orientación señala, la pertinencia de crear espacios democráticos de participación que se traduce en la incorporación del trabajo colegiado, debido a que la autoridad (el director) se ejerce como una guía en las actuaciones de los miembros de la escuela en relación a los objetivos de la organización escolar, por lo que se preocupa en escuchar y tomar en consideración las aportaciones de los maestros.

En el mismo sentido Fierro (1994) plantea el papel fundamental que juegan los directores y supervisores escolares, pues democratizar las escuelas supone promover una participación horizontal en donde los miembros aporten elementos que lo identifiquen como un espacio en el que pueden creer, asumir compromisos que se traduzcan en acciones para elevar los resultados que ofrece la institución.

Señalar que democratizar no significa perder autoridad por parte del director escolar, por el contrario, garantiza la posibilidad de adquirir seguridad y estabilidad tanto como coordinador de las acciones del trabajo colectivo, así como la certeza de que los integrantes contarán con la concepción de que pertenecen a un espacio abierto y flexible del intercambio de ideas.

La autoridad directiva debe saber asumir las distintas maneras en que puede ejercer el poder, concebir a éste como la opción que tiene para fortalecer de manera positiva los acuerdos que emanan de la mayoría, así como establecer las herramientas que le permitirán optimizar sus elementos de trabajo. Al respecto Frigeiro, Poggi y Tiramonti (1996) apuntan:

1. El conocimiento de la norma: Plantea el dominio que tiene el director del marco jurídico que regula la vida de la institución, los medios de sanción, mientras que el resto de los integrantes las desconocen y que de igual manera pueden utilizarlas para referirse a la gestión escolar.
2. Posesión de medios de sanción: Se refiere a la inhibición de las participaciones al considerar éstas como agresiones a la autoridad.
3. Posesión de recursos económicos: Se relaciona con la oportunidad de hacer la contratación de nuevo personal y el despido de alguno de los integrantes.
4. Manejo de los medios de control de los recursos: Al demostrar autoridad se alude por tanto a la facilidad de controlar los recursos que existen en la escuela.
5. Acceso a la información: El director es el primero en enterarse de las problemáticas que se tienen que resolver, por lo que llega a tomar decisiones sin tomar en cuenta al colegiado.
6. El control de la circulación de la información: El director es quién decide cómo se da la información y se reproduce entre el personal, a quiénes si se les da y la forma en que es pertinente tratarla en las reuniones con profesores.

7. Control de las relaciones con la comunidad externa a la escuela: Plantea la anulación de la participación de la sociedad en general sobre el centro escolar.
8. Legitimidad de la autoridad formal: El director al presentarse como una entidad formal se concibe desde una perspectiva autocrática.
9. Competencia técnica y grado de experiencia: Supone un tipo de conocimiento más calificado o de mayor dominio que el resto de los integrantes del colectivo escolar, lo cual se respalda en la experiencia.

Cabe destacar que estas fuentes de poder, a pesar de considerar su uso para ejercer la autoridad, centrada en las decisiones e instrucciones del director hacia los docentes, no siempre deben ser encauzadas hacia una dirección autocrática, ya que sería un error e iría en contraposición a lo que se propone en el trabajo colegiado entre profesores, por lo que se apuesta a una visión democratizadora con el apoyo de una mejor coordinación y orientación en la que se debe apoyar el director de escuela.

En el mismo sentido Ball (1989) asume que todo espacio de dirección escolar tiene en sí mismo requerimientos de liderazgo, de esta forma proyecta la política de liderazgo desde los referentes de la micropolítica, en este contexto se menciona a las acciones cotidianas que acontecen en los espacios educativos, se pone el acento en la pertinencia de considerar la dinámica social y política del trabajo del director, se aporta la idea de las diversas orientaciones que es posible asumir; mantener satisfecho al grupo, resolver disputas, dar estímulos, o bien, dar a la minoría la posibilidad de ser oída. (Kelly, 1974: 366)

A partir de esta postura se consideran cuatro estilos:

1. Estilo interpersonal: Es un director activo y visible que enfatiza en la interacción personal, el contacto cara a cara entre el director y su personal es fundamental, hay una preferencia por las negociaciones y acuerdos individuales. Los miembros del personal son estimulados a que los problemas sean resueltos uno a uno con el director, por lo que se reduce la importancia de las reuniones formales. El director de este estilo prefiere consultar a las personas más que realizar reuniones para sondear las ideas y recoger opiniones. El estilo del director se convierte en el estilo

de la escuela. Prevalece el otorgamiento de beneficios que el director da a sus profesores para construir un lazo de lealtad hacia la persona y no al cargo.

2. **Estilo administrativo:** Se desarrolla a partir del uso de las técnicas de administración, se ejecuta a partir de estructuras, tipos de relaciones y procedimientos de control organizativo tomado de la fábrica, el director es visto como jefe ejecutivo de la escuela, rodeado y apoyado por un equipo de administración superior, en el que se desarrollan reuniones y comités formales, de tal manera que el funcionamiento de la escuela queda formalizado mediante la documentación, la comunicación con el personal es de arriba hacia abajo.
3. **Estilo político:** Se acuña el termino político para mencionar la cualidad del liderazgo en los directores, a su vez, la manera en que este liderazgo se construye a partir de la interacción entre los miembros, de esta postura se desprenden los estilos antagónico y autoritario, el primero se relaciona para que el proceso político sea abierto y legítimo, mientras que el segundo, se refiere al proceso como ilegítimo que permanece encubierto, los cuales se explican a continuación:

3. 1 Estilo antagónico: Se configura principalmente en la conversación, sus actos obedecen más a la esfera pública que privada, estimula el debate y participa en él. Se reconoce la existencia de intereses e ideologías rivales en la escuela por lo que se permite que éstos entren en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones, puede llegar a utilizarse el lenguaje del enfrentamiento para lograr acuerdos. La acción directiva se enfoca en la persuasión y el compromiso, la dimensión ideológica a menudo es fuerte, el talento que imprime el director en este estilo reposa en gran medida en la habilidad para afrontar situaciones de incertidumbre. Para el estilo antagónico es decisivo el cultivo y uso de aliados para poder enfrentar a sus adversarios y generar contrapesos.

3. 2 Estilo autoritario: Aquí la preocupación preponderante es el hecho de imponerse, no ofrece ninguna posibilidad de reconocer ideas e intereses contrarios al propio; se evita e ignora a la oposición por lo que se eluden ideas alternativas fuera de las que el director pueda estar de acuerdo, se considera la discusión como subversiva y amenazante a la autoridad. Hay una evidente adhesión al statu quo, a la defensa de las políticas y procedimientos que establece la institución. Es

común encontrar que este tipo de estilo, lo ejercen a menudo los directores que cuentan con largos años de servicio.

La identificación de los estilos expuestos apunta al estudio del espacio de discusión en el que los maestros junto con el directivo fijan la dinámica organizacional de la escuela, es en el Consejo Técnico donde se dan los espacios propicios para identificar el tipo de liderazgo, formas y maneras en que la autoridad educativa finca su manera de concebir la gestión escolar y su ámbito de actuar a través de: el director escolar.

2. 4 El Consejo Técnico

Es pertinente conforme a lo que se ha expuesto anteriormente, caracterizar al Consejo Técnico (CT), ya que es parte central de los objetivos planteados de este proyecto de investigación. Como se puede observar, a partir del ANMEB se establecen planteamientos que sugieren la participación y conformación de instancias formalmente reglamentadas, tal es el caso del CT, el cual aparece como una instancia de atención para los centros escolares.

Esta instancia se convierte por consiguiente en parte de la vida escolar desde un marco institucional, así mismo, al ser parte del entorno escolar se adecua a las necesidades que su contexto demanda, es decir, a condiciones objetivas y a una reglamentación propuesta por una estructura administrativa en la que trabaja el centro escolar dirigidas a este espacio (Fierro, 1994: 25).

Desde este planteamiento, se considera que las necesidades de cada centro escolar orientan al establecimiento de los puntos presentados en cada CT, al referir por lo tanto, a la estructura organizativa que la institución escolar en particular inscribe. No obstante, el CT también tiene una estructura organizativa que lo concibe y caracteriza.

En un primer momento, el Consejo Técnico se define como un espacio abierto donde el cuerpo de colegiados expresan lo que saben, lo que piensan y lo que sienten en torno al centro escolar en donde se encuentran inmersos (Fierro, 1994: 10).

En este primer acercamiento para entender el CT, se tiene una de las premisas principales, ya que es una instancia abierta que permite exponer los conocimientos, ideas

y sentimientos de sus integrantes. A partir del planteamiento de este espacio como flexible al diálogo o asuntos que los integrantes exponen como comunes en base a su labor docente, el CT es el lugar en el que los miembros tienen puntos de encuentro concibiéndolo por lo tanto como un espacio compartido.

Así mismo, Fierro (1994: 12) plantea que el CT es un momento entre el cuerpo de colegiados que tiene un triple carácter:

- *Es formal*: Al ser reglamentado por las políticas educativas que lo enmarcan, dotándolo, como este aspecto lo señala, de formalidad ante el centro escolar que lo concibe.

- *Es colegiado*: Al convocar al director y a los profesores del centro escolar a reunirse.

- *Tiene un propósito establecido*: El cual acentúa el intercambio sobre asuntos relacionados con el centro escolar en donde se encuentran los profesores.

Al ubicar este triple carácter como una característica elemental que comprende el Consejo, se hace presente la potencialidad que demanda este espacio, al poner en evidencia su reglamentación y al aludir al establecimiento obligatorio dentro del entorno escolar con los actores que intervienen en el proceso educativo del centro, es decir, finalmente, los profesores y el director, tienen su meta adherida a la institución escolar en la que se encuentra, contiene en sus objetivos resolver los problemas que enfrenta el centro escolar.

Al considerar que el CT es un espacio entre profesores que tiene la finalidad de atender y resolver los problemas que el centro escolar tiene en torno a la enseñanza, es pertinente evidenciar que dentro de los asuntos a solucionar que le corresponden a este espacio colegiado, sus propósitos suelen ser dirigidos hacia tres orientaciones; la primera hacia lo administrativo, la segunda hacia las relaciones interpersonales de sus integrantes y la última hacia un intercambio académico.

- Desde lo *administrativo*: este espacio colegiado pasa a ser sólo un trámite, concebido como un requisito, debido a su reglamentación, donde la reunión no cumple con su potencial entre el cuerpo de colegiados. A su vez, el Consejo Técnico desde esta

orientación también se comprende como una reunión en donde el director convoca al grupo de profesores para tratar asuntos de tipo organizativo, documentación, proporcionar información e incluso llenado de estadísticas sobre el centro escolar.

- Desde las *relaciones interpersonales*: el Consejo Técnico se plantea como una “reunión social reglamentada”, donde la finalidad se pierde debido a que se convierte en un momento para convivir y festejar entre los profesores. Otro extremo de esta orientación se plantea cuando este lugar es un espacio para “ventilar conflictos”, donde la discusión o asuntos que se tratan se inclinan a exponer problemas de tipo personal, sindicales y laborales.

- Desde un *intercambio académico*: se concibe como un momento en donde se da un intercambio entre los profesores de tipo técnico-pedagógico, por lo que este espacio se convierte en una reunión propiamente del trabajo docente y en apoyo a la gestión escolar del centro educativo. (Fierro, 1994: 14-18).

A partir de estas tres orientaciones se establece la funcionalidad que el Consejo de cada centro escolar, por un lado, puede ser visto como un espacio formalmente reglamentado y que sin embargo, sólo se considere en un trámite, también como un momento de convivencia relegando los asuntos de verdadera importancia del centro escolar, o bien, como un espacio de intercambio académico al destacar la profesionalidad y seriedad que implica el trabajo docente.

Al concebir al CT como un intercambio académico este espacio se vuelve importante y se plantea su importancia al mostrarlo con todo su potencial, ya que en el intercambio de saberes, experiencias y conocimientos entre profesores se crea un espacio donde se posibilita una alternativa de cambio al dirigir sus resoluciones y dirección en torno al centro escolar presentando una instancia que lo enriquece en beneficio de una profesionalización del docente (Fierro, 1994: 63).

Esta posibilidad de cambio en torno al centro escolar que el CT promueve, constituye a este espacio como un elemento decisivo y consecuente en las acciones de los integrantes del centro educativo, puesto que el intercambio que se genera entre los profesores crea un reconocimiento acerca de la realidad escolar en la que se encuentran.

Al concebir este espacio como detonador positivo de cambios en función del centro escolar y en relación a la profesionalización docente, también se percibe como un espacio colectivo de aprendizaje y de construcción, sin olvidar que suele ser polémico debido a las interacciones que entre los sujetos se fundan ya que se concentran diversas personalidades, ideas, formas de solución, etcétera, de sus miembros. Es pues, un espacio colectivo de aprendizaje ya que al existir un intercambio entre los profesores se crea un lugar de actualización para el docente, por otro lado, es un espacio de construcción debido a las aportaciones que los maestros hacen al reunirse colectivamente.

Por último y respecto a lo anteriormente expuesto, el CT se convierte en un instrumento de evaluación del propio centro escolar en el que se encuentra, al construir y aprender a resolver los problemas que se presenta en él, funge a la vez como un elemento que proporciona resultados acerca de la calidad de la institución educativa en la que está inmerso, haciendo uso de su participación y toma de decisiones para los procesos de gestión escolar en el que está incluido. (Fierro, 1994).

2. 4. 1 Integrantes del Consejo Técnico Escolar

El Consejo Técnico está constituido por los integrantes de toda la planta docente o por su representación en cada centro escolar, sus miembros se dividen respecto a las siguientes funciones que desempeña cada uno de ellos, y activan los procedimientos de gestión que dirigen al centro escolar, son:

- *Director*: Es quien cumple el papel de presidente del Consejo.
- *Secretario*: Es el sujeto que se encarga de levantar las actas constitutivas de registro de cada una de las reuniones, donde también contienen los acuerdos a los que llega el cuerpo de colegiados.
- *Vocales*: Son elegidos por votación (Fierro, 1994: 12).

Así mismo, al plantear las funciones de cada uno de los integrantes del CT, se exponen algunas actuaciones específicas de los mismos, atribuciones del presidente, es decir, del director del centro escolar:

- 1) Presidir las reuniones de Consejo, no como agente de poder, sino como un elemento que orienta y guía las reuniones.

2) Proporcionar conjuntamente con la convocatoria el orden del día o de la reunión, especificando los asuntos que se analizarán en la sesión.

3) Propiciar la participación activa, consciente y comprometida de todos los miembros, tomando en cuenta su experiencia, preparación académica y profesional.

4) Procurar que los acuerdos sean congruentes con las características propias del centro escolar.

5) Dar entrada a las solicitudes de los miembros para convocar a sesiones extraordinarias y resolver las que sean procedentes.

6) Elaborar, conjuntamente con los integrantes del consejo, el plan de trabajo y el informe de actividades.

7) Verificar que los integrantes del Consejo realicen su cometido con eficacia, así como dar seguimiento a las recomendaciones y acuerdos del consejo técnico.

En cuanto a las *atribuciones del secretario*:

1) Suplir al presidente en las faltas temporales de éste.

2) Auxiliar al presidente en el desempeño de sus funciones.

3) Manejar el libro de actas.

4) Manejar bajo su responsabilidad el archivo del Consejo Técnico dando curso a su debida correspondencia.

5) Participar en las sesiones: Pasando lista de asistencia, leyendo el orden del día o el acta de la reunión anterior y sometiéndola a la consideración de la asamblea, sintetizar los acuerdos, levantando las actas y validándolas, responsabilizándose de que éstas sean suscritas por los integrantes del Consejo.

Por último, las *atribuciones de los vocales*:

1) Asistir puntualmente a las reuniones a las que se convoque.

2) Participar en las reuniones, fundamentando sus puntos de vista.

3) Presentar iniciativas en relación con los asuntos que les competen.

4) Contribuir a la elaboración del plan de trabajo e informe de actividades.

5) Desempeñar con puntualidad y eficiencia las comisiones que les sean asignadas.

6) Proponer al presidente la realización de reuniones extraordinarias, si es que se hace necesario. (Labastida, 1992)

El seguimiento de las descripciones de los actores que integran el CT no se plantea evidenciando su grado de importancia dentro del mismo, ya que una de las premisas que concibe este espacio es, –como anteriormente se explicó–, estructurar su organización de manera horizontal, para que se perciba como un espacio abierto y flexible de participación y toma de decisiones colegiada de cada uno de sus miembros.

Al respecto, es pertinente referir a los miembros que integran el Consejo destacando no sólo su funcionalidad dentro de él, sino también exponiendo su impacto para que este espacio sea un lugar de aprendizaje académico y de construcción en beneficio del centro escolar.

El director es el presidente de las reuniones es importante plantearlo como un actor más que integra al Consejo, y que sin embargo, tiene a su cargo la orientación y procedimientos de los que se encarga este espacio, por lo tanto es necesario que conozca y aplique con flexibilidad normas de funcionamiento y dinámicas de grupo que guíen al cuerpo de colegiados a la finalidad de este espacio. También es necesario que plantee técnicas que le permitan organizarse al grupo en torno a las demandas que las reuniones exigen, tales como la conducción del mismo para alentar a la participación, resolución de conflictos, acuerdos y toma de decisiones de sus miembros (Álvarez, 2002: 15).

El cargo del director desde esta visión, se vuelve trascendente en la medida en la que conduce y dirige su presencia, al ser una de las figuras que guía los propósitos del Consejo tiene que cumplir con las expectativas que sugiere un espacio de intercambio técnico-pedagógico entre los profesores del centro escolar. El intercambio a su vez, apunta a la contribución de todos de los integrantes, al dejar de ser un espacio de consulta exclusivo para asuntos del director, por lo que se pone el acento en una organización del mismo de tipo horizontal.

Con ello, el papel del profesorado se abre a instancias de colaboración en beneficio de su propia profesionalización, así como de los procesos de gestión escolar del centro. A partir del intercambio académico entre sus compañeros es capaz de diagnosticar, comprender y transformar sus prácticas escolares, a su vez, al ser un integrante que gestiona la institución educativa en la que se encuentra, le permite conocer la realidad que lo rodea y

abrirse al dialogo, a manifestar la práctica profesional de calidad que se le exige y dotar de medios de apoyo que posibiliten la eficacia de su acción y de sus compañeros. (Santos, 2000: 187).

Desde este marco de referencia, se hace presente la profesionalización del docente (en el siguiente capítulo se ampliará la información al respecto) no como figura aislada, sino como parte del grupo de colegiados que conforman el CT, al rescatar el sentido de colectividad que también transforma y define su práctica docente, al hacer uso de un espacio en donde se potencializa la participación de todos sus miembros.

Al respecto, Frigerio; Poggi, y Tiramonti (1996) plantean que una parte de la profesionalización del profesor depende del conjunto de los profesores que de manera colegiada, impulsan y desarrollan momentos que retroalimentan, estimulan y enriquecen este espacio.

Es fundamental, que los actores integrantes del CT se conciban y demanden de éste un espacio de apoyo, colaboración y eficiencia del centro escolar en que no sólo funjan como un instrumento de coordinación del centro escolar donde su normatividad obligue administrativamente a sus integrantes a presentarse.

2. 4. 2 Constitución del Consejo Técnico en la escuela

La fase de la construcción de proyectos y resolución de problemáticas que surgen en torno al centro escolar son asuntos que conciernen y destacan la importante intervención de los cuerpos colegiados, al asumir el compromiso al que hace referencia este espacio.

Como lo plantea Antúnez (1999) la creación de un proyecto anticipa la acción, al conformar una estructura de planificación que posteriormente se llevará a la práctica escolar, también informa sobre los criterios en los que se orienta su ejecución, pues considera requisitos establecidos y conformados que sirven de guía.

Esta parte es fundamental para comprender el funcionamiento del CT, puesto que se concibe como el constructor de actuaciones posteriores del centro escolar, evidenciando su papel como gestor educativo al crear, modificar e incluso transformar los proyectos o asuntos que se inscriben cotidianamente en la vida escolar.

En todo centro escolar existen diferentes necesidades que requieren de la elaboración de proyectos educativos de la propia escuela, definidos como una herramienta o instrumento que contiene una propuesta integral, y que deberá responder o buscar las soluciones a las necesidades o requerimientos tanto del centro escolar, como de los profesores del mismo centro, servirá para dirigir y orientar los procesos de intervención educativa, y que a su vez deberá revisarse y analizarse por los miembros del Consejo Técnico, esta herramienta contendrá las siguientes características:

- *Síntesis de la propuesta de actuación*: Define los objetivos que se pretenden alcanzar y una estructura organizativa para alcanzarlos, también revela su identidad, principios, etcétera.

- *Resume convicciones ideológicas del centro*: A partir de las características del centro escolar se exponen los principios que lo fundamentan y que lo constituyen.

- *Elaboración desde la participación y democracia*: Su nombre lo indica, se elabora y se transforma en la acción de manera participativa y democrática entre los miembros del Consejo Técnico.

- *Nace del consenso*: Al hacer uso de la participación y la democracia, se crea a partir de los intereses no sólo del centro escolar, sino también de los intereses de sus integrantes.

- *De aplicación posible*: Ya que sitúa las condiciones en las que se encuentra el centro escolar. (Antúnez, 1999: 21)

Cada centro escolar tiene una realidad educativa inscrita en ciertos lineamientos, que sirven para la elaboración de proyectos en donde haya intercambio de metas comunes e intereses que propicien la mejora del propio centro como una instancia colectiva, el apoyo proporcionado en este caso por el CT como un espacio que plantea, define, construye y ejecuta lo que ahí se establece.

Ante la necesidad de construir proyectos y resolver asuntos dentro del Consejo Técnico que atiendan las problemáticas del centro escolar, es conveniente focalizar este espacio en el intercambio técnico-pedagógico de los miembros que lo integran, se destacan los siguientes puntos:

- 1) Reconocer la realidad escolar: A partir de un tema de interés para los miembros del Consejo Técnico, el grupo realiza un trabajo diagnóstico acerca de la problemática, con el fin de obtener una visión general del asunto a tratar.
- 2) Planteamiento del problema: Consiste en valorar la situación que se desea resolver, por medio de estadísticas, gráficas, etcétera, al reconstruir y definir la problemática presentada.
- 3) Análisis del problema: En donde la reflexión sobre la práctica escolar y la forma de organización son centrales para poder llevar este intercambio hacia nuevas estructuras de cambio.
- 4) Consulta de otras fuentes: Para enriquecer y favorecer las contribuciones de cada uno de los participantes es necesario revisar de manera individual las posibles soluciones de la problemática planteada.
- 5) Definir en conjunto las prioridades: Atender la problemática en conjunto, es un momento en donde se está a punto de tomar decisiones de las prioridades que comparten los miembros.
- 6) Propuestas de trabajo: A partir de las líneas principales que se detectaron, los miembros establecen las acciones que se realizan en el centro escolar.
- 7) Seguimiento de los avances: Esta parte se estudia desde la acción sobre la toma de decisiones de los integrantes del Consejo Técnico, donde los instrumentos que se utilicen son parte de la recolección de información en el seguimiento de la problemática.
- 8) Volver a iniciar el proceso: Alude a la reiniciación de este proceso con nuevos temas que también son de interés para los miembros, ya sea con la misma metodología o replantea nuevos caminos en resolución del tema, al retomar el proceso antes descrito y puesto en marcha.
- 9) Evaluar el trabajo realizado: El tema de discusión se centra sobre los resultados que se han conseguido conforme a la manera de tratar los asuntos o problemas que el grupo de colegiados resuelve en conjunto, lo que lleva a la reflexión de este espacio.

La elaboración de alternativas que se crean en el CT respecto a esta metodología propuesta, ayuda a respaldar el trabajo colaborativo, ya que parte del interés de los integrantes del cuerpo de colegiados, pasa por la construcción, toma de decisiones y

ejecución, hasta llegar a una evaluación también conjunta sobre los resultados que obtuvieron los miembros del Consejo.

2. 5 Teoría General de la Administración, su bifurcación como opción única de entender la gestión escolar en el pasado.

Para abordar el estudio de las organizaciones es conveniente señalar la influencia de la Revolución Industrial, pues a partir de aquí surge una nueva concepción del trabajo,²⁵ de acuerdo con Chiavenato (2006) esta etapa histórica pasa por diferentes momentos; *primera fase* mecanización de la industria que se da con la aparición de la máquina de hilar inventada por el inglés Hargraves en 1767, una *segunda fase* se establece con la aplicación de la fuerza motriz a la industria, aquí cobra importancia el invento de Watt en 1776 de la máquina de vapor, la *tercera fase* se establece con el desarrollo del sistema fábril donde el quehacer del artesano y los pequeños talleres desaparecen dando paso a las modestas y grandes fábricas basadas en la división del trabajo, para así llegar a la aparición de una *cuarta fase* de aceleración de los transportes y las comunicaciones; la navegación de vapor con Fulton (1807), primera vía férrea en Inglaterra hacia 1825, después en Estados Unidos de Norteamérica (1829) y en Japón (1832), Morse inventó el telégrafo (1835), Graham Bell inventó el teléfono (1876), por lo tanto este proceso industrializador comenzó a signar y transformar las formas de explicar y entender las formas de organizar los bienes y servicios.

“Con la Revolución Industrial se establece la transferencia de la habilidad del artesano a la máquina para producir mayor cantidad con mayor rapidez y calidad, la sustitución de la fuerza del animal o del hombre por la potencia de la máquina” (Chiavenato, 2006: 31).

El rápido fenómeno de la industrialización, así como la introducción de las máquinas al proceso productivo hizo que la manera, así como los medios “rudimentarios” con que las personas produjeron ciertos bienes se modificara radicalmente por el nacimiento de un

²⁵ La Revolución Industrial es el periodo histórico que comprende la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX en el que Inglaterra y Europa sufren un conjunto de transformaciones socioeconómicas, tecnológicas y culturales en la historia de la humanidad. La economía basada en el trabajo manual fue reemplazada por otra dominada por la industria y la manufactura, la Revolución comenzó con la mecanización de las industrias textiles, la expansión del comercio que fue favorecida por la mejora de las rutas de transporte y el nacimiento del ferrocarril. Las innovaciones tecnológicas más importantes fueron la máquina de vapor y la denominada Spinning Jenny, máquina relacionada con la industria textil, favoreciendo significativamente la capacidad de producción. Así, la revolución industrial aumenta la cantidad de productos y disminuye el tiempo en el que estos se realizan, dando paso a la producción en serie, pues se simplifican tareas complejas en operaciones simples, de este modo se bajan costos en producción, elevando la cantidad de unidades producidas bajo el mismo costo fijo. Ashton (2006: 32).

nuevo rumbo para las sociedades, que se perfilaban hacia una incipiente modernización, por lo que el obrero (en general los trabajadores) fueron sustituidos por la máquina en aquellas tareas que podían automatizarse.

A este proceso se añade la adopción de un modelo económico fundado como capitalismo,²⁶ Adam Smith (1723–1790) es el principal exponente de esta corriente económica, es él quien visualiza el principio de especialización que después retomaran las teorías administrativas y organizacionales, enfatiza la necesidad de racionalizar los procesos productivos, así como la división del trabajo.

“El origen de la riqueza de las naciones reside en la división del trabajo y en la especialización de las tareas” (Smith, 1776:27).

Dicha idea fue el punto de partida para el nacimiento de la postura científica de la administración que desarrolló Taylor (1856–1915) que busca obtener la eficiencia de la empresa mediante la racionalización del trabajo del obrero, cuyo énfasis se pone en las tareas, entendidas como las actividades que desarrolla el trabajador en la empresa, para ello propuso el estudio de los tiempo y movimientos, a través del análisis de las actividades que se desarrollaban, así se fijó en descomponer los movimientos y procesos de trabajo para perfeccionarlos y racionalizarlos.

En la misma perspectiva a la teoría científica de la organización se unió la postura de la Organización Racional del Trabajo (ORT), que se fundamenta en los siguientes aspectos (Chiavenato, 2006: 50):

1. Análisis del trabajo y estudio de tiempos y movimientos.
2. Estudio de la fatiga humana.
3. División del trabajo y especialización del operario.
4. Diseño de cargos y tareas.
5. Incentivos salariales y premios por producción
6. Concepto de homo economicus²⁷

²⁶ El capitalismo es un sistema económico en el que los seres humanos y las empresas llevan a cabo la producción y el intercambio de bienes y servicios mediante transacciones en las que intervienen los precios y los mercados, surgido en Europa en el siglo XVI cuya eje principal es el libre mercado de productos y servicios en la vida económica. Smith (1776)

²⁷ El termino se refiere a que toda persona está motivada únicamente por recompensas salariales, así el hombre busca el trabajo no porque le guste, sino como medio para ganarse la vida. (Chiavenato, 2006: 54)

7. Condiciones ambientales de trabajo (iluminación, comodidad y otros)
8. Estandarización de métodos y de máquinas
9. Supervisión funcional

Por lo que la escuela científica optó por definir de forma concreta la manera en que los sujetos involucrados en el proceso productivo se tenían que conducir, esto obedecía a la idea de hacer funcional el desempeño cotidiano de los obreros, la funcionalidad estableció la división del trabajo de tal modo que cada hombre, desde la jerarquía más baja hasta la más alta tuviese que ejecutar la menor variedad posible de funciones.

La dinámica funcional comprendió ciertos principios especificados por Taylor: 1) Planeación, 2) Preparación, 3) Control y 4) Ejecución. El principio de planeación se refiere a la no improvisación, si no a la apropiación de un método de trabajo, la preparación se refiere al hecho de seleccionar a los mejores perfiles para el trabajo de la empresa, por su parte el control se entiende como el dominio de las ejecuciones de acuerdo con normas establecidas por la organización, finalmente la ejecución es la realización del trabajo con disciplina.

Bajo estos principios de Taylor, a los cuales se unió Emerson (1853–1931) y Ford (1863–1947) bajo el principio de la producción en serie, es decir, la masificación del modo de producción, el trabajador fue concebido como:

“Instrumentos pasivos, capaces de ejecutar el trabajo y recibir órdenes, pero carecen de iniciativa y no ejercen influencia significativa” (March y Simon, 1966: 9).

Es por ello, que al modelo científico de la organización se le concibe como un modelo mecanicista, pues se prestó poca importancia al elemento humano y se concibió a la organización como una distribución rígida y estática, de tal manera, que a diferencia de la explicación que estableció Mayo (1933) de manera posterior al considerar la parte de las relaciones humanas, así como la estructura no formal de la organización, el postulado del modelo científico escapó a tal consideración, pues su tesis se perfiló hacia el logro de la eficacia y a acrecentar los resultados en la producción.

Aunque la postura de Taylor se enmarca dentro de una visión totalmente mercantil, ligada al proceso productivo de hacer más con menos, donde la especialización del obrero juega un papel fundamental, puede señalarse que este modelo no es aplicable en su totalidad a

las instituciones educativas de la educación básica, pues aunque en la estructura operativa de las escuelas públicas se observan figuras de mando y control, no puede ajustarse esta explicación, ya que no se considera la parte del involucramiento de los sujetos en la vida de la empresa.

2. 5. 1 Teoría Clásica

El enfoque clásico del estudio organizacional se encuentra en los postulados de Henri Fayol (1841–1925), esta postura teórica presenta el estudio del todo organizacional y de su estructura con el fin de lograr la eficiencia, para ello se proponen catorce principios generales para la administración:

1. División del trabajo
2. Autoridad y responsabilidad
3. Disciplina
4. Unidad de mando
5. Unidad de dirección
6. Subordinación de los intereses individuales a los generales
7. Remuneración del personal
8. Centralización
9. Cadena escalar
10. Orden
11. Equidad
12. Estabilidad del personal
13. Iniciativa
14. Espíritu de equipo.

A través de estos principios Fayol, ya prefiguraba un modelo en el que se ponía cierto énfasis en la estructura, que lleva a que la organización sea entendida como una disposición de las partes y conserva los planteamientos del postulado científico sobre la división del trabajo, la especialización del trabajador, el establecimiento de los niveles de autoridad (escalar²⁸), por lo que el enfoque clásico de la organización establece:

²⁸ Fayol, llama escalar a la estructura jerárquica de la organización y a la posibilidad de que un trabajador vaya “escalando” en mejores rangos a través de la construcción y ganancia de sus propios méritos. Chiavenato (2006: 321)

“La estructura organizacional se analiza de arriba hacia abajo (en dirección a la ejecución) y del todo a las partes, al contrario de la administración científica” (Chiavenato, 2006: 74).

Un nuevo paso darían los estudios referentes a la organización, pues las condiciones sociales cambiaron continuamente reclamando nuevos paradigmas que contribuyeran a ensanchar el campo de conocimiento sobre esta área de estudio, así, con la perspectiva de dar un nuevo rumbo a las teorías administrativas es que se vislumbra un modelo centrado en las personas, que concibió la importancia de retomar los elementos humanos en el proceso, ya no de producción, sino en las condiciones de trabajo.

2. 5. 2 Enfoque humanista

Con el enfoque humanista, la teoría acerca de la administración y organización sufren cambios importantes en lo que respecta a conceptos y explicaciones, pues aquí se enfatiza en las personas que participan dentro de la organización, signando dinámicas no formales que van a instaurar dentro del marco operativo del espacio de trabajo.

“La organización informal es el conjunto de grupos espontáneos que existen en toda organización y que condicionan fuertemente el comportamiento de sus miembros” (Chiavenato, 2006: 97).

Este enfoque tiene su origen por la necesidad de humanizar y democratizar la administración y los procesos de trabajo, pues como se señaló, la concepción de Taylor y Fayol se enmarcó en una visión demasiado rígida de entender a la organización, además que para ello contribuyó el desarrollo de las ciencias humanas como la psicología, recayendo fundamentalmente en la influencia que los mismos sujetos que laboran en el espacio de trabajo influyen en el logro de objetivos y en las dinámicas que se realizan para la contribución a la eficiencia.

Una aportación importante dentro de este rubro es la de Kurt Lewin, fundador de la psicología social quien elaboró la teoría del campo, en ella se señala la trascendencia del comportamiento humano en un contexto actual, es decir, el ambiente psicológico que se origina a partir de un todo dinámico circundante, no es lo pasado, ni lo que se espera que pase, sino lo existente en el presente.

De esta manera, se cambia la concepción del hombre de *homo economicus* a hombre social, esto por el reconocimiento del contexto, su influencia a partir de los individuos en la

vida de la organización, a partir de las relaciones con el grupo con los que se convive. Así cobran mucho valor los indicadores tales como la seguridad en sí mismo, motivación, la convicción de participación, autoconfianza y de afecto.

Así de acuerdo con Dickson (1965) es imprescindible reconocer a la organización informal que surge del comportamiento de las personas, pues con ello se permite asimilar las rutinas que establecen el trabajo de las personas.

“El conjunto de interacciones y relaciones establecido entre las personas se denomina organización informal, en contraposición a la organización formal, constituida por la estructura de órganos, cargos, relaciones funcionales, niveles jerárquicos, etcétera” (Chiavenato, 2006: 112).

Las características de la organización informal pasan por relaciones de cohesión o antagonismo entre alguno de los miembros, posición social que da un estatus, en ella surge la cooperación espontánea, del mismo modo en algunos de los casos esta estructura alternativa se opondrá a disposiciones de la organización formal, de tal manera, que los individuos se preocupan por el reconocimiento y la aprobación social del grupo al que pertenecen.

Lo anterior es importante por el hecho de que la realidad de las instituciones, ya sean públicas o privadas, de distintos niveles y objetivos para los que trabajen, la creación y consolidación de grupos informales proporciona un sello particular a la cotidianidad de las labores, sobre todo cuando el marco de acción de la empresa/organización se cimenta en un modelo racional o jerárquico viviendo en función de un uso excesivo de la norma, por lo que la estructura formal nace como una suerte de contrapeso hacia esa dinámica establecida.

En el caso de las escuelas primarias, los directores de los planteles asumen el concepto de autoridad correspondiendo al ejercicio del poder, cuya arma sirve para hacer coercitivos los procesos de desempeño en la institución, haciendo que los grupos de maestros se conformen en pequeños grupos para oponerse a este estilo de dirección y generar la defensa de sus derechos. Según Mayo:

“En la industria y en otras situaciones humanas, el administrador trata con grupos humanos bien cohesionados y no con una horda de personas...el deseo del hombre de estar asociado constantemente a sus

compañeros de trabajo es una fuerte, sino la más fuerte característica humana” (Mayo, 1951: 99).

Es así, que la escuela de las relaciones humanas abrió nuevos espacios acerca del estudio de los espacios organizacionales, lo cual exige cambiar la forma en que éstas trabajan, particularmente en las figuras de autoridad que forman parte de la jerarquía laboral, por lo que se requiere una nueva visión del administrador, que se distancie del gerente autocrático por un líder que comunica, motiva y conduce.

Cuadro No. 2 Comparación entre la teoría Clásica y la teoría de las Relaciones Humanas²⁹

Teoría Clásica	Teoría de las Relaciones Humanas
Trata a la organización como máquina	Trata a la organización como grupo de personas.
Pone el énfasis en las tareas o en la tecnología.	Pone el énfasis en las personas.
Inspirada en sistemas de ingeniería.	Inspirada en sistemas de psicología.
Autoridad centralizada.	Delega autoridad.
Líneas claras de autoridad.	Autonomía del empleado.
Especialización y competencia técnica.	Confianza y apertura.
Acentuada división del trabajo.	Hace énfasis en las relaciones entre las personas.
Confianza en las reglas y en los reglamentos.	Confianza en las personas.
Clara separación entre línea (especialistas) y personal.	Dinámica grupal e interpersonal.

2. 5. 3 Enfoque Neoclásico

La expresión de la teoría neoclásica del estudio de las organizaciones, se vislumbra como la reivindicación del postulado de la administración científica pero con un esquema ecléctico, pues los autores de esta perspectiva construyen un movimiento relativamente heterogéneo al retomar las construcciones teóricas ya elaboradas hasta el momento, de tal modo que después del fin de la segunda guerra mundial³⁰ el mundo alcanzó un periodo de cierto desarrollo económico, por lo que el ámbito de las organizaciones entró en una

²⁹ Tomado del libro de Chiavenato, I. (2006) “Introducción a la Teoría General de la Administración”, México, Mc Graw Hill.

³⁰ Fue el conflicto armado más grande y sangriento de la historia mundial en el que se enfrentaron las potencias aliadas y las potencias del eje entre 1939 y 1945. Fuerzas armadas de más de setenta países participaron en combates aéreos, navales y terrestres. Como conflicto mundial comenzó el 01 de septiembre de 1939 para acabar oficialmente el 02 de septiembre de 1945. Ashton (2006)

etapa de cambios y transformaciones. Las características que definen el movimiento de la escuela neoclásica son:

1. Énfasis en la práctica de la administración
2. Reafirmación de los postulados clásicos
3. Énfasis en los principios generales de la administración
4. Énfasis en los objetivos y en los resultados
5. Eclecticismo conceptual

Dentro del neoclásico surgió una práctica hasta ahora prevaleciente en los espacios institucionales y empresariales, el ejercicio de la planeación³¹ como primer paso en las acciones de la administración, según Koontz y O'Donnell esto se remonta a:

“Principios generales sobre cómo planear, organizar, dirigir, controlar, etc. (por lo que es necesario) establecer planes y directrices, evaluar resultados de desempeño, coordinar y controlar operaciones para conseguir los objetivos deseados que son comunes a todas las organizaciones” (Koontz y O'Donnell, 1976: 22).

En el marco de esta conceptualización del quehacer administrativo, es muy importante la fijación de objetivos como aquellos que señalan el camino por el cual ha de transitar el colectivo para lograr los objetivos comunes que lleven al logro de resultados deseados y que fueron planeados con antelación, de este modo, el ejercicio práctico de la organización pasa por un primer momento de definición, las acciones a seguir, actividades, rutas, recursos (humanos y materiales) que han de contribuir a que lo propuesto en la planeación se consolide de forma óptima.

En la educación Básica del Sistema Educativo Federalizado en el Estado de México, cada año, al inicio de ciclo escolar, con la participación de todo el personal docente se elabora el PAT (Plan Anual de Trabajo) y el PETE (Plan Estratégico de Transformación escolar) cuyo ejercicio significa realizar un diagnóstico que arroje los problemas más sentidos de la escuela, con el propósito de construir un plan de acción, legitimado por el involucramiento de todos los maestros, que permita mejorar el estado en que se encuentra la institución escolar a través de la resolución de los problemas.

³¹ Ejercicio de anticipar por medio de objetivos lo que debe alcanzar la “empresa” por medio del diseño y desarrollo de actividades. Schmelkes (2004)

“Las organizaciones no existen en sí mismas, sino para alcanzar objetivos y producir resultados. La organización debe estar determinada, estructurada y orientada en función de éstos” (Chiavenato, 2006: 131).

Con esta lógica de actuación es que se conformó la APO (Administración por objetivos), bajo la concepción de que todas las instituciones son organizaciones y tienen una dimensión administrativa común, a este respecto Drucker (1976) destaca tres aspectos principales de las organizaciones: a) *en cuanto a los objetivos*, menciona que las organizaciones no viven para sí mismas; sólo son órganos sociales que pretenden la realización de una tarea social. b) *en cuanto a la administración*: reunión de personas que deben actuar en conjunto e integrarse en un esfuerzo común, c) *en cuanto al desempeño individual*: eficacia del personal.

“Las organizaciones solo actúan en la medida en que sus administradores actúan. Cada vez es mayor el número de personas que deben ser eficientes para que la organización funcione y para que se autorrealicen y satisfagan sus propias necesidades” (Drucker, 1976: 104).

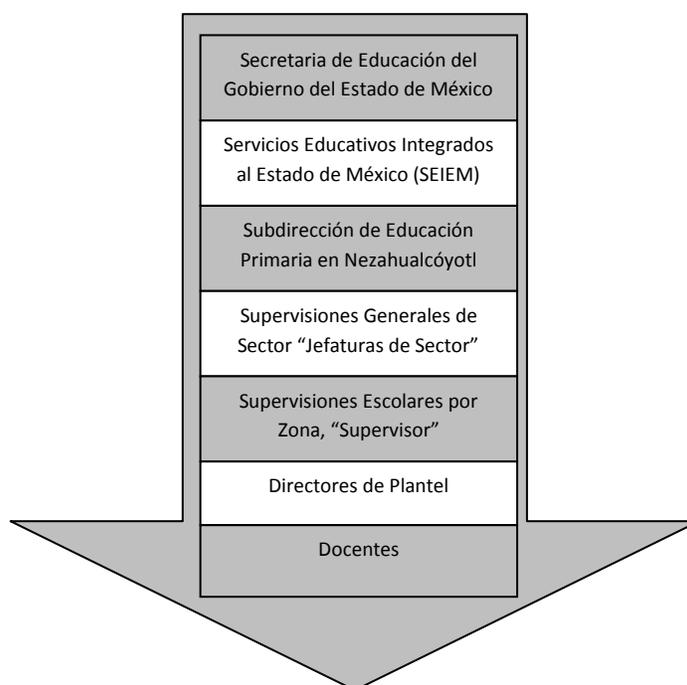
El modo en que deben actuar no solo los administradores, sino los trabajadores en su conjunto que se encuentran comprometidos con la organización debe orientarse en relación con los objetivos operacionales establecidos, además de conformarse congruentemente con los principios básicos que de la misma organización emanan: división del trabajo, especialización, jerarquía y amplitud administrativa, de este modo se evidencia la influencia del modelo desarrollado por Taylor en la administración científica. Dentro del elemento: jerarquía, el modelo neoclásico habla del concepto de autoridad, de la siguiente manera:

“La autoridad descansa en los cargos de la organización, no en las personas, es aceptada por los subordinados por el derecho legítimo que la organización concede a quien ostenta esa autoridad, que fluye hacia abajo por la verticalidad” (Daft, 1992: 387).

Lo cual significa un retroceso al planteamiento elaborado por la escuela de las relaciones humanas pues nuevamente se centraliza la figura del supervisor o director, no como facilitador, líder y comunicador, sino aquél que vigila y utiliza diversos medios para hacer cumplir el aspecto normativo de obligaciones y deberes del trabajador, en ocasiones por medios coercitivos. Sin embargo, también propugna por la delegación, concebida ésta como el hecho de transferir autoridad y responsabilidad a posiciones inferiores de la

jerarquía en lo que se refiere al cumplimiento de tareas a las personas adecuadas, conceder con ello cierta autoridad así como responsabilidad pero solo para llevar a cabo su actividad con el propósito de dar confianza a quien la desempeña para comprender la tarea en el marco de la información. Esto se asemeja a la cadena escalar descrita por Fayol (1950), es decir, la caracterización jerárquica de la organización bajo unidades de mando, por lo que las posiciones de mando se encuentran articuladas por posiciones específicas de quién está subordinado a alguien más.

Cuadro No. 3³² Jerarquía Organizacional en el nivel Primaria de Educación en el Estado de México bajo la concepción escalar de Fayol. (Ejemplo Subdirección de Educación Primaria en Nezahualcóyotl).



Es así que el modo de funcionar dentro de la educación básica es de arriba hacia abajo de forma vertical, las decisiones son tomadas desde la jerarquía más elevada y se reproduce en cascada hacia los niveles inferiores, de esta manera las políticas educativas que signa la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, las pone a disposición de los Servicios Integrados al Estado de México con sede en Toluca de Lerdo, de ahí, se hacen llegar a las diferentes Subdirecciones Educativas en el estado (existen la de Nezahualcóyotl, Ecatepec, Naucalpan, Cuautitlan Izcalli en el Valle de México), a su vez, esta entidad jerárquica hace llegar la información a los jefes de sector, pasa a los

³² Elaboración propia.

supervisores de zona, recayendo en los directores de cada plantel, concluyendo en los docentes que son quienes las realizan.

En el marco de esta explicación el enfoque neoclásico asegura que la organización es una entidad social orientada al logro de objetivos que se encuentra conformada por personas, de esta manera da paso al termino “departamentalización” de la estructura organizativa, como un modo de diseñar y constituir distintos ámbitos que eficienten el logro de las tareas que tiene como encomienda la empresa o institución.

“La departamentalización consiste en escoger modalidades de homogeneización de actividades, agrupando los componentes de la organización en departamentos o divisiones” (Chiavenato, 2006: 179).

La departamentalización continúa con la idea acerca de la división del trabajo junto con el ejercicio de la especialización, por lo que este modo de configurar la institución sirve para compartir la responsabilidad y hacer más eficientes los trabajos que debe cumplir el organismo, sin embargo, aun prevalece el respeto a las unidades de mano o autoridad determinadas por la cadena escolar. Esta concepción de crear instancias dentro de la organización es el camino previo a la definición de burocracia que realizó Max Weber, pero no bajo el enfoque de una entidad o entidades poco funcionales y politizadas que entorpecen los procesos de la institución volviéndola lenta y corrupta, sino como el elemento, dice Weber (1947) que garantiza el adecuado orden para el logro de los objetivos.

El surgimiento del modelo Estructuralista, al cual pertenece la Teoría de la Burocracia de Weber se forma con los ideales del capitalismo así como con el hecho del surgimiento del Estado–Nación (Ver capítulo 1) que reclamó en la era victoriana orden y exactitud, también la búsqueda de las reivindicaciones de los trabajadores por un trato justo e imparcial. A través de un enfoque intraorganizacional, los estructuralistas amplían el estudio de los aspectos internos de la organización, esta visión nace en la Sociología³³ que inicia la discusión en medios académicos de lo que sucede en las instituciones o empresas, es así que se da la sociología de las organizaciones.

³³ Es la ciencia social que estudia, describe y analiza los procesos de la vida en la sociedad, busca comprender las relaciones de los hechos sociales por medio de la historia, busca conocer dónde, cuáles son los conflictos en la sociedad y las implicaciones de éstos en los sujetos. Contactan a la sociedad con la cultura y la política. Es una ciencia que se creó en el siglo XIX. La creación de la sociología está asociada a Simon, Comte, Marx, Durkheim, Pareto, Weber, Parsons y Shütz. (N. A.).

La concepción de burocracia descansa en las siguientes características:

1. Carácter legal de las normas y reglamentos
2. Carácter formal de las comunicaciones
3. Carácter racional y división del trabajo
4. Impersonalidad en las relaciones
5. Jerarquía de la autoridad
6. Rutinas y procedimientos estandarizados
7. Competencia técnica y meritocracia
8. Especialización de la administración
9. Profesionalización de los participantes
10. Completa previsión del funcionamiento

Para Weber “la burocracia es la organización eficiente por excelencia” (Weber, 1947: 322), de tal manera que se vuelve un elemento fundamental de la sociedad moderna democrática y de las grandes empresas y existe en la estructura moderna del Estado, en las organizaciones no estatales así como en las empresas, por medio del contrato o instrumento representativo de la relación de autoridad dentro de la empresa capitalista, las relaciones de jerarquía constituyen un esquema de autoridad legal. Por lo que la burocracia:

“Es una organización unida por normas y reglamentos previamente establecidos por escrito con legislación propia que define cómo debe funcionar la organización” (Chiavenato, 2006: 226).

Por lo que no se habla de los atributos no formales o informales presentes en la organización, pues se da suma importancia al marco normativo–legal que precisa el esquema operativo de la institución, al hablar de educación se encuentra además del marco legal como lo es el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, los planes y programas, se añade el marco de desempeño de los servidores públicos que constituye las pautas de deber en el rubro para el que fue contratado.

En este sentido:

“El modelo burocrático presupone que el comportamiento de los miembros de la organización es perfectamente previsible; todos los

empleados deberán comportarse de acuerdo con las normas y reglamentos de la organización, con la finalidad de que ésta alcance la máxima eficiencia posible” (Parsons, 1956: 64).

Sin embargo, en la realidad de las instituciones no necesariamente es así, ya que como lo explica el modelo de las relaciones humanas, en el marco de los espacios educativos, en el trabajo entre docentes se origina la estructura no formal de la organización, ésta se establece cuando se evidencian equipos de trabajo, muchas veces constituidos por afinidad que signan dinámicas diferenciadas en la escuela.

En nuestro sistema educativo, es muy común observar la militancia sindical de los profesores, este elemento imprime rasgos concretos que dan pautas de comportamiento y creación de culturas en los trabajadores al servicio de la educación.

Según Lidia Fernández (1994) la institución es un objeto cultural que posee cierta cuota de poder social, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. Siguiendo esta definición se concibe al espacio institucional (la escuela) como aquel espacio donde se generan códigos que se socializan a partir de la convivencia con los otros, esto es, la intencionalidad con que se fijan las conductas y se entrelazan las personalidades.

“Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan” (Fernández, 1994: 47)

Por lo que una lógica normativa y burocrática limita la visión del estudio organizacional, esto porque se deben tomar en cuenta las causas no previstas que han de surgir en los procesos de trabajo, en la conformación de las diversas actividades que se deben cumplir, por ello, la obstinación en la exigencia de controlar y así reducir la variabilidad del comportamiento, enfatizando la imposición de normas y reglamentos, pues por medio de las reglas se da:

“La adopción de directrices generales e impersonales que definen lo que se permite y lo que no se permite y establecen un estándar de comportamiento mínimo aceptable, que se considera el nivel de comportamiento que la organización espera de cada empleado” (Chiavenato, 2006: 236).

Pero a pesar, de que los directivos escolares buscan por todos los medios garantizar el orden en sus espacios, es muy difícil que se dé en forma lineal, pues el gremio de los maestros es esencialmente político, pues es propio de ellos una marcada participación para expresar elementos de inconformidad ya que gozan con la capacidad de organizarse.

“En las instituciones educativas esta perspectiva se denomina a menudo micropolítica, definida en términos de poder, coaliciones, competición, negociación, tratos, intereses y ambigüedad, además que presenta una visión pragmática de la realidad” (Ball, 1987: 27)

Esto proporciona a los miembros del colectivo la visibilidad de relaciones de poder, provocando un aumento del nivel de tensión, cuando la relación es ríspida entre los profesores, reduciendo los niveles de tiempo efectivo al trabajo en el aula o bien en la concentración del aprendizaje de los alumnos. Normalmente, cuando se dan riñas de interés entre el colegiado docente el director impone mayor rigor en la supervisión del desempeño, por lo que aparece una suerte de burocracia punitiva, lo que va en detrimento de la unidad y la armonía laboral, y a su vez fortalece el uso del poder.

En este sentido Gouldner (1959) apunta una posible solución, sugiere modificaciones al modelo burocrático de apreciación rígida por una:

“Delegación de autoridad y mantenimiento de la organización como un sistema adaptable y cooperativo, pues los mecanismos burocráticos originan formas de liderazgo y control autocráticos que llevan a consecuencias disfuncionales para la organización” (Gouldner, 1959: 23).

La síntesis de los componentes organizacionales, administrativos y de gestión que vive el director escolar encuentran un momento de contrastación con las evidencias empíricas al analizar la forma en que se conciben los directores de escuela en relación a procesos identitarios en la construcción subjetiva de la realidad.

Capítulo 3

**Dimensiones del trabajo
colegiado en la escuela: la
mirada del director.**

Esta investigación muestra en este tercero y último capítulo la visión de los directivos de las escuelas participantes en los cuestionamientos muestra, para responder acerca de todo lo que implica convertirse en el director de algún plantel que se encuentra inmerso en un medio determinado en muchas ocasiones por las cuestiones políticas del Estado de la república mexicana al que pertenezcan y por el apoyo que merezca o no de las agrupaciones sindicales, entre otras cosas, la manera en que asumen su rol de autoridad y conciben el trabajo colegiado en la escuela.

3.1 Institución y Desarrollo de Trabajo Colegiado en la escuela

A partir del sexenio de Vicente Fox (2000-2006) se da un nuevo discurso acerca de la gestión escolar, en donde se impulsó más a la figura del director de escuela, lo cual modificó los planteamientos en las formas de organización de la estructura escolar, entonces se dijo, que la transformación de los centros educativos se daba en función de una correcta planeación donde se identificaron los elementos más problemáticos del plantel. Se ha insistido en que la modificación de las políticas educativas en los últimos años en México, son resultado de las recomendaciones de organismos internacionales, quienes han condicionado los préstamos financieros al gobierno federal, mediante encomiendas modificatorias de las políticas en los rubros económicos y sociales, (revisar capítulo I), de esta forma el interés de la investigación se centró en develar el papel que funge el director de una escuela en esa nueva instauración del trabajo organizacional.

De esta manera se obtuvieron tres categorías de análisis a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, estas son:

- 1) del deber ser, en el que se hace referencia a la taxonomía axiológica de los directivos en tanto su función, de esta se desprenden los ejes de análisis; *valores de la función, tales como: compromiso, responsabilidad, entre otros*, de igual forma se toman como ejes analíticos los *atributos sociales del directivo en su dimensión individual y social*, en esta primer directriz se descubren los hallazgos que se confrontan empírica y teóricamente con los hallazgos sobre desempeño, estilo de director, tipos de liderazgo, movilidad laboral, roles en la institución, así como rasgos de convivencia y personalidad.

2) La segunda categoría versa sobre la colegialidad en la escuela, esto es, se analiza el proceso de cómo desde la mirada subjetiva del director él observa las reuniones de consejo técnico, considerada en el concepto: colegialidad, de esta forma se establece como eje de análisis el criterio de *distinguibilidad* lo que permitió encontrar como hallazgos la normalización del proceso de reuniones de trabajo colegiado (inercia e institucionalización), la figura de normatividad como rasgo distintivo del proceso de gestión escolar desde el director, los procesos de organización que genera.

Finalmente se estableció una tercera categoría que tiene que ver con la *identidad* directiva en tanto sujeto responsable de los procesos de organización/gestión en la escuela, se pone un especial énfasis a la observancia que tiene de su propio desempeño, los vínculos que crea, interacción grupal así como la definición que estos elementos dan a la institución escolar.

Lo cual se establece en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Categorías, ejes de análisis y hallazgos.³⁴

Categorías	Ejes de análisis	Hallazgos
De deber ser	Valores de la función (Compromiso Responsabilidad) Atributos sociales Individual Social	Desempeño en función Tipo de director Tipos de liderazgo con los diferentes actores. Roles determinados. Control y disciplina en el

³⁴ Elaboración propia.

	Procesos de regulación.	servicio Elección sindical Arquetipos de comportamiento
Colegialidad	Distinguibilidad	Normalización del proceso. Ambigüedad en el proceso de organización Grupalidad frente a la colectividad.
Identidad	Imaginario social	Percepción de sí mismo por medio de él y los otros. Vínculos afectivos Interacción grupal

A continuación se presentan para efectos de análisis y estructuración académica los resultados obtenidos en tres apartados en los que se contrastan las evidencias empíricas con las construcciones teóricas que apoyan los planteamientos de la presente investigación en relación con el director, la institución, el trabajo colegiado, esto desde la mirada del director en tanto la forma en que configura su realidad.

El análisis se aborda a partir de la postura teórica de la construcción de la realidad de Berger y Luckmann (2008) quienes retoman la realidad intersubjetiva de lo cotidiano a partir de la interacción dialéctica entre los sujetos, la premisa se construye en el marco de cómo se concibe a la realidad en la que se vive como producto de la cotidianidad, en este sentido se marca la *realidad social como objetiva* por las continuas tipificaciones de la que se es objeto, por la tendencia de que el ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural y orden social, es en esta estructura que se dan las acciones recíprocas entre actores, tal es el caso de la convivencia que tienen directores y maestros en el contexto escolar al vivir una cultura de trabajo colegiado, este proceso de comportamiento da origen a la *significación* que hace referencia a la producción humana por medio de signos, sistemas ya sean gesticulatorios, movimientos corporales, miradas, encuentros o bien desencuentros ya sea entre grupos o artefactos materiales, por lo que:

“El simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que se tiene de esa realidad”. (Berger y Luckmann, 2008: 32)

Es a través de este proceso con el uso del lenguaje que se realiza el depósito de grandes acumulaciones de significados y experiencias, es por ello, que con las entrevistas hechas a directivos, se recoge toda la posición vivida que los sujetos (directores) tienen en torno a sus funciones, lo cual lleva a percibir su realidad, así como los significados que le subyacen, de aquí se descubren los acontecimientos más relevantes que existen en su vida profesional, todo aquello que constituye algo trascendente dando paso a la existencia de universos simbólicos, esto es, reiterar la idea de la construcción subjetiva de la realidad. A partir de este postulado, es que se introduce el estudio de la escuela desde la noción de *institucionalización* como componente en el que se desarrollan subprocesos hechos por los individuos como la externalización y la habituación, estructuras que dan continuidad a la realidad a partir de su constancia presente en la conducta de los individuos.

En el rubro sobre elementos de *legitimación de la labor directiva, estilo y su relación con los otros*, se toma el criterio de legitimación, entendiéndolo como la manera en que se explica y justifica el orden que tiene la escuela por medio del estudio de sus acontecimientos, objetivando sus significados. Finalmente el análisis se centra en los procesos de socialización que el director vive desde su propia mirada acuñando la visión

de los otros (maestros con los que trabaja), pero de igual manera haciendo una introspección de sí mismo, lo cual constituye un ejercicio complejo de “verse a sí mismo, pero también a través de los otros”, lo cual da un referente interesante sobre la identidad social que asume de él mismo y su desempeño, en este caso se utilizan dos variantes de la socialización, una es la primaria, y la otra la secundaria, en la primera Berger y Luckmann (2008) se refieren a la manera en que los niños interiorizan las pautas sociales de comportamiento, así la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización, por otro lado, la socialización secundaria, hace mención a la forma en que el individuo internaliza submundos diferentes, esto es, que tiene acceso al conocimiento de una realidad compleja y segmentada, en este tipo de socialización es en la que se aprehende el contexto institucional, ya que se diversifica, en la primera los valores se perciben comunes para todos, en la secundaria el criterio es discriminatorio, ha de diferenciar el contexto o submundo que está viviendo. (Berger y Luckmann, 2008: 165)

El momento de síntesis es el análisis de la identidad que el directivo asume como suya en relación al colectivo con el que convive, padres de familia, maestros, alumnos y autoridades, por identidad se acuña el concepto de Giménez (2009) que teoriza el estudio de las identidades sociales, insertas en el conglomerado de la cultura³⁵ internalizada que da como resultado ciertos habitus o representaciones subjetivas como ángulo distintivo del ser, en este aspecto el criterio de identidad se da como un elemento de diferenciación o distinguibilidad de una persona en razón de otras o del resto, todo esto en el marco de la realidad social y sus construcciones intersubjetivas.

3. 2 La construcción cotidiana del ser director

En las actividades que desarrolla la escuela como espacio social encargado de generar aprendizajes en los alumnos, una figura que cobra importancia es el director, ya que él es el responsable de dinamizar junto con los maestros el espacio escolar para cumplir todas las funciones, por lo que, para lograr los propósitos que la escuela tiene signados es fundamental que el director del plantel ejerza un liderazgo que optimice los procesos de organización internos de la institución, de este modo lo evidencia el E-4 cuando señala:

³⁵ Giménez (2009) define a la cultura como el ámbito de los hechos simbólicos que presenta una serie de significados que los individuos han tejido alrededor de sí mismos, compartidos y relativamente duraderos a lo largo del tiempo.

Para ser directivo hay que ser un buen líder con los maestros, saber tratar a los padres de familia y conducir de una manera acertada a los alumnos. E-4

En su aseveración manifiesta lo que postula Schmelkes (1993: 67) cuando menciona que el director tiene que ser el primero y el más comprometido con el propósito de mejorar la calidad de la escuela, debe fungir como auténtico líder capaz de motivar, facilitar y estimular el desempeño docente al interior de la escuela; el director como líder debe tener el conocimiento, las destrezas y atributos para entender y mejorar la organización, implementar planes operacionales de mejora continua en la escuela, manejar los recursos, aplicar procesos y procedimientos administrativos, pues tiene a su cargo precisamente la fase operacional de la escuela, con el fin de lograr establecer la misión, la visión, las metas y los objetivos institucionales.

A través de los años, los directores fueron llevados a sostener una posición centralizada como la máxima autoridad de los espacios escolares bajo una forma tradicional, su figura era la máxima autoridad que definía las actividades y acontecimientos que los maestros debían ejecutar cotidianamente, las decisiones se encontraban en el nivel de los departamentos educativos, en el caso del Estado de México, las indicaciones derivadas de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), tenían una estructura rígida y totalmente vertical.

En los últimos años la apuesta es diferente, es precisamente desde las escuelas que se fijan las decisiones operacionales a desarrollar, se le ha dado responsabilidad operativa a la escuela a través de directores y profesores para fijar sus propias acciones a desarrollar durante el ciclo escolar. Un factor importante para entender este cambio lo han dado en el caso de México las aportaciones teóricas de la gestión escolar, como lo es Sandoval (1996), Fierro (2005), Antúnez (1999), Santos (2005), Guerra (2001) entre otros, quienes dan un giro a la concepción tradicional del director escolar.

Esas nuevas atribuciones pasaron por un ejercicio generacional entre los profesores encargados de establecimientos educativos desde la década pasada hasta la actualidad, que vivían su función desde un aparato fuertemente controlado por la dependencia central, esto es, la Secretaría de Educación Pública (SEP), así se señala (capítulo I) con las aportaciones de Noriega (2000) cuando habla de la inserción de un nuevo modelo

educativo acorde a las demandas y necesidades de los componentes internacionales al transformar el sistema educativo, en el caso de los directivos entrevistados, apuntan:

A mí me tocaron compañeros directivos formados con las estructuras tradicionales, donde la autoridad central era mi director, donde lo que decía él era una orden, se tenía que hacer como una indicación ya dada.
E-3

De este modo se percibe un cambio cualitativo en la forma en que se asume la responsabilidad directiva, hoy el planteamiento es diferente, se vislumbra de ellos una capacidad de transformación al interior de los espacios educativos, se aleja de la concepción añeja de la autoridad total de una persona, conviene señalar que en México, el proceso de transformación se inicia hacia 1992 con la aparición de la política de modernización, la cual se suscribió con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); en la actualidad el paradigma es distinto, se postula la legitimación de la escuela a partir de la participación colectiva de todos los involucrados en el hecho educativo, así el discurso de la gestión adquiere una relevancia sustancial. Sandoval (1996:198) menciona que hablar de la centralidad de la autoridad del director no resulta nuevo, pues son sujetos investidos de ella, que ejercen a través de su experiencia concepciones y estilos personales de definir la organización escolar, esto significa que en el desempeño del director hay componentes de autoridad, control y dominio para el funcionamiento del plantel y los intereses del resto del equipo.

Lo que resulta evidente es que la dinámica que se establece al interior de la institución tiene orígenes diferentes, y en ocasiones procesos divergentes para entender la dinámica social de la escuela, y quien tiene la responsabilidad de asumir retos y potenciarlos en áreas de oportunidad es el director escolar. Si nos referimos a los elementos del *deber ser* surge entonces la concepción que emana de las funciones oficiales del directivo como responsable del claustro, sin embargo, esto se desdibuja cuando el manual aun otorga al responsable de conducir la escuela la figura centralizada (capítulo I), aunque en el discurso se busca apartar de ello, en este aspecto Santos (2005: 174) habla de lo lamentable que puede llegar a ser que quién debe ser un estímulo en la escuela resulte un freno, que quién debe enriquecer el proyecto sea la causa principal de empobrecimiento, por todo esto, es necesario mejorar la acción de los directivos escolares. Esta postura se encontró en la actitud de directivos entrevistados:

Ser director es asumir una gran responsabilidad y un gran compromiso con la gente que depende de nosotros, debe existir el carácter humanitario, tener la capacidad de ser líder en todos los campos del saber, una actitud propositiva, que no existan obstáculos para cualquier actividad. E-7

El cambio cualitativo en el estilo general de la dirección escolar se enviste de la pertinencia al proceso educativo, Davis (1997: 179) encontró que los directores que son ásperos, arrogantes, agresivos, despreocupados y poco atentos a las necesidades de los demás tienen mayor probabilidad de enfrentar problemas en sus espacios, esto es de suma importancia para acompañar los criterios axiológicos que surgen del desempeño de los directores en relación con el compromiso, la responsabilidad y el trabajo.

De tal forma que un eslabón importante para lograr metas educativas se encuentra en las 10 características reportadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE):

1. Compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas.
2. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación.
3. *Dirección positiva* en la iniciación y mantenimiento del mejoramiento.
4. Estabilidad del personal.
5. Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela.
6. Elaboración de un currículum cuidadosamente planeado y coordinado que asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales.
7. Un nivel elevado de implicación y apoyo de los padres.
8. La búsqueda y el reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individuales.
9. Máximo empleo del tiempo de aprendizaje.
10. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable.

Las medidas enumeradas marcan las responsabilidades de la escuela como espacio que proporciona distintos niveles de instrucción y genera procesos de aprendizaje en los alumnos, se observa que la importancia recae en el proceso pedagógico de enseñar, por

lo que, se espera del desempeño directivo una sustancial preocupación por esta dimensión de la gestión, sin embargo, la totalidad de los directivos entrevistados opinaron que la mayor carga de trabajo se efectúa en las tareas administrativas, infraestructura y control.

En estos últimos años las funciones que uno desempeña como director son, vulgarmente mil usos, tenemos que convertirnos en maestros de grupo, administrativos, en porteros, olvidas un poco la cuestión pedagógica porque el tiempo no te alcanza para desarrollar ampliamente el papel para el que fuiste encomendado, porque ahorita importa más a las diferentes dependencias los informes estadísticos, los informes administrativos, que te hacen descuides totalmente la labor pedagógica para la que estás trabajando E-1.

La mayor carga de trabajo es más carga administrativa, yo creo que esto cada año, cada vez se acumula más el trabajo administrativo, el llenar, requisitar documentación, es un poquito complicado E-2.

Estamos inmersos en una situación 100% administrativa, desafortunadamente esa es la política de nuestro sistema educativo, está inmerso en la burocracia y la muestra de papeles E-3.

La opinión vertida de los tres entrevistados es una muestra representativa que el papel de lo pedagógico desempeña en la función de los directores de escuela primaria, la exigencia que tienen sobre sí en los requerimientos institucionales hace que vivan una saturación de trabajo que escapa del dominio de la dimensión pedagógica de la gestión, sin embargo relacionan esos dispositivos normativos con la preponderancia de lo que verdaderamente se encarga la escuela. Ahora bien, esto es solo un factor de su desempeño dentro de la escuela, queda pues asentado que los valores con la institución se establecen a partir, fundamentalmente de valores como el compromiso y la responsabilidad, pero de igual manera sus actividades se entrecruzan con otros perfiles de su quehacer como lo es la relación con los maestros, ya que es con ellos con quienes dan vida a la institución.

3. 3 El componente institucional: Estilo directivo, grupos y vida de relación

De esta manera la directriz que rige estos hallazgos se conduce en el marco de cómo el director percibe su función y la dinamiza en relación a los recursos con los que cuenta, Pozner (1995: 151) hace mención de las competencias deseables y responsabilidades de un directivo, postula la necesidad de superar el mandato de tareas de mantenimiento y rutina, se requiere mucho más que meros administradores, se necesitan personas con competencias para dirigir, que sean a su vez eficientes organizadores de equipos de

trabajo, con capacidad para otorgarles coherencia y sentido global. En cuanto a los saberes, la misma Pozner hace alusión a la cultura general, sociopolítica, educativa, curricular–pedagógico, organizacional, jurídico–administrativo y económico financiero.

En el caso de las escuelas primarias del Estado de México pertenecientes al sistema federalizado de los SEIEM las funciones que los directivos viven se enmarcan en una relación estrecha con supervisión escolar y jefatura de sector, esta última responsable de transmitir la información que surge de la Subdirección de Educación Primaria con el fin de que cada escuela las lleve a cabo, otra de sus actividades se relaciona con los informes de comercialización, es decir, los establecimientos educativos, asistir a cursos de actualización, reuniones con el (la) supervisor(a) escolar, actividades propias de gestión para la escuela.

En lo que respecta a las cualidades personales se habla de un “saber ser y estar” con actitudes y aptitudes proactivas, emprendedor, sensible a los cambios, capacidad de construir, capacidad de anticipación, de convocar y participar, flexibilidad, saber escuchar, persistencia y dedicación, desarrollo de la paciencia y la voluntad, seguridad en sí mismo, creativo, razonamiento lógico, capacidad de organización, saber delegar y la capacidad de crítica y autocrítica. (Pozner, 1995: 153).

Estos criterios donde se establece lo deseable en los directivos es un marco de referencia que no se puede seguir rígidamente, pues todos son personas diferentes, cada uno tiene un modo de ser que los distingue en su desempeño, su personalidad, carácter y maneras de ejercer su profesión, esto nos lleva a establecer los diferentes tipos de liderazgo o formas de ser directores, que se configuran a partir de las cosas que les resultan funcionales con su personal, padres de familia y alumnos; no es posible señalar la universalización de un perfil o forma de ser de un director, sino que esto se enmarca en la relación que establece con los otros, la forma en que los concibe, los conoce y se comunican.

En cuanto a la clasificación de los estilos de ejercer el liderazgo escolar existen diferentes nomenclaturas que describen las condiciones en que un directivo enfrenta la relación en el contexto laboral, de tal modo que la escuela se convierte en una expresión de la forma en que ejerce su autoridad, que tiene consigo mismo y por la normatividad que lo faculta

como responsable de todo lo que acontece en su institución, una primera aproximación a los estilos de los directores de escuela son: la interpersonal, administrativo y político.

Los directores con estilo interpersonal apelan principalmente a las relaciones que configuran con el colectivo, en lo que se llama el contacto cara a cara; en el estilo administrativo son los que recurren en mayor medida a la formalidad, a las reuniones y oficios como vías de comunicación; los antagonistas tienden a disfrutar de la discusión y el enfrentamiento para mantener el control, mientras que los autoritarios evitan terminar las discusiones para favorecer su mando. (Camacho, 1994: 167).

En los estilos de dirección se debe reconocer que muchos directores presentan una mezcla de todos, según el problema, la situación o el clima educativo, un director puede optar por una presentación particular de sí mismo y esperar una respuesta de los profesores con los que trabaja para de este modo adecuar su actuación, es parte de la visión que debe tener el maestro que se encuentra en la dirección escolar.

(Álvarez, 1990: 24) efectuó un análisis de los perfiles directivos y retoma los desarrollados por Lewin (1940) y Owens (1983) que más tarde retoma Ball (1990) en el análisis de la micropolítica de la escuela y los menciona así:

- a) *Perfil autoritario*: Toda la dinámica se estructura desde el líder que fija los objetivos y decide los recursos a aplicar, instituye las normas y forma de funcionamiento, controla personalmente la realización de cada actividad a través de un sistema. Este estilo crea actitudes infantiles, dependientes y agresivas en los miembros subordinados del grupo, coartando la creatividad y la disciplina. Predomina sin embargo, la eficacia, un alto rendimiento, y la agilidad en la toma de decisiones y ejecución de la tarea, en el momento en que desaparece el control se produce la dispersión porque nadie se siente vinculado al grupo, ni claras las metas comunes. Las relaciones entre los miembros suelen estar marcadas en la permanente subversión que genera enfrentamientos y divisiones internas.
- b) *Perfil laissez faire*: Se identifica también con el estilo de buena persona, presenta al directivo amable, condescendiente, cómodo, que permite a cada miembro del grupo seguir su ritmo particular de rendimiento. No suele ejercer ningún tipo de

supervisión y las normas surgen espontáneamente del grupo sin que nadie los controle.

- c) *Perfil democrático*: El director es líder institucional elegido por la mayoría de su grupo al que representa en otras instancias, ejerce la autoridad que el grupo le delega convenciendo con razones y respetando tanto la opinión de las minorías como las decisiones mayoritarias que ejecuta y controla aunque no hayan sido propuestas por él. Promueve la iniciativa personal de cada grupo y la creatividad, ya que provoca una retroalimentación, favorece las conductas cooperativas.
- d) *Perfil burocrático*: Se identifica con el puro administrador que dirige el proceso educativo a golpe de los boletines oficiales, en la relación con el personal suele ser frío y objetivo, creándose un ambiente obsesivo por la normatividad.
- e) *Perfil carismático*: Suele coincidir en formas paternalistas y personalistas entre autoritario y democrático, es propio de quien tiene un atractivo personal y una buena preparación profesional

En el marco de la evidencia empírica, tras efectuar un ejercicio de contrastación con la teoría que define los perfiles directivos se encuentra un alejamiento sumamente marcado entre cómo concibieron ellos a los directores con los que trabajaron cuando eran docentes frente a grupo, ha como se viven actualmente siendo ya autoridad. El E-1 asume su perfil de la siguiente forma:

A mí me gusta ser práctico, me gusta dar alternativas... .. no soy muy apegado a la norma, de ahí surge la libertad del compañero, imaginación para poder liderar, para poder tener liderazgo moral y bueno, ser escuchado, todos somos dirigentes aquí, no nada más el directivo. E-1.

En la declaración anterior es evidente un estilo democrático de ejercer la función, el maestro lo vive como un proceso de legitimación colectiva en el marco de la participación democrática para él, nociones como el consenso y el acuerdo resultan vitales para llevar a cabo acciones a favor de la escuela. El resto de la concepción de sí mismos que tienen los directores fluctúa en la misma imagen, algunos que la llaman humanista como medio para identificar su capacidad de empatía y comprensión hacia los profesores que se desempeñan frente a grupo.

La perspectiva humanista surge hacia 1930 con las aportaciones de Elton Mayo (1880–1940) y Kurt Lewin (1890–1947) quienes introdujeron la perspectiva psicológica al estudio

de las organizaciones, ello supone, colocar un mayor énfasis en las personas y los grupos sociales, que se traduce en que los niveles de supervisión no sean tan estrictos, trabajar con mayor margen de libertad, en un ambiente cordial, tomar en cuenta factores motivacionales de las personas, establecer comportamientos de entendimiento con los grupos de trabajo, etcétera. (Chiavenato, 2006: 100)

Tomando en cuenta el carácter humanitario, tener apertura para escuchar, apertura para ser escuchado, todos somos seres humanos, hacer de nuestra escuela el respeto a la diversidad E-7.

La parte humana a veces se descuida mucho, para mí lo importante son las buenas relaciones, soy democrático, me gusta consensar las cosas con los compañeros, pocas decisiones las tomo yo. E-8

Como se señaló con anterioridad no existe un perfil puro o único en el que el director se mueva para ejercer su función, en ocasiones hay prevalencia de uno, pero de acuerdo a la realidad contextual de la escuela se va modificando el estilo para hacer funcionar el espacio escolar, por otro lado, es importante mencionar que la perspectiva que subyace a la adopción de un modelo humanista y democrático es la posibilidad de generar un ambiente de trabajo más armonioso, pero de igual forma resulta la manera idónea para minimizar los conflictos al interior del grupo de maestros.

Los estilos de los directores son producto de diversas condiciones que se dan en el contexto escolar, en una consecuencia socio-histórica de las escuelas y de los grupos de directivos así como profesores que trabajan en ellas, es una relación estrecha que tiene las condiciones materiales, demandas y expectativas predominantes en el referente social e institucional en que cada uno desarrolla su trabajo. Reiterar que la forma en que un directivo ejerza su estilo de trabajo, puede relacionarse a diversos elementos que le dan vida, habrá aquellos que establezcan alianzas con un grupo de profesores para apoyarse en sus tareas cotidianas, se hace alusión a procesos de identidad y pertenencia que se promueven entre el personal.

Ahora bien, identificar la convicción o la motivación que un directivo posee para que ejerza tal o cual estilo, es una tarea que se complica, sin embargo, se identifican unos posibles indicadores del devenir de su función que de acuerdo con Barrientos y Taracena (2008: 138), sin contar con la preparación académica relacionada con la dirección, los profesores que acceden a ella reproducen el rol administrativo y normativo que

aprendieron a través de la observación de las prácticas de otros directores; otra segunda concepción es, que contando con preparación académica y experiencia en la docencia, es así como si se fungió como subdirector escolar, y logra desarrollar una función más pedagógica.

De esta manera, la concepción del director de escuela no se presenta de modo aislado, sino que su definición se da en relación con los otros, con la participación de maestros, alumnos y padres de familia, esto se traduce en que los procesos de organización que tengan efecto en la escuela se perciben a partir de un todo dinámico que le da vida a la institución, de este modo, se traduce que el director debe formular conjuntamente con sus profesores, una serie de procedimientos y reglas claras, de manera que no se presenten dudas acerca de las responsabilidades por cumplir en el trabajo colectivo. Davis y Thomas (1992: 180) enumeran las características de los líderes potenciales de una escuela de calidad.

- Tiene una visión clara y conocida por todos expresada a través de su proyecto de dirección.
- Traducen su visión en objetivos y altas expectativas tanto de sus colaboradores, los profesores, como de los alumnos.
- Establecen un clima escolar que favorece la consecución de los objetivos y expectativas en función del contexto.
- Supervisan y evalúan el proceso de sus profesores.
- Disponen de muchos recursos profesionales adquiridos por la formación y experiencia contrastada con el equipo.
- Se guían por objetivos y priorizan aquellos orientados a la educación y al aprendizaje sobre los burocráticos.
- Dan ejemplo de trabajo arduo y constante.
- Reconocen la singularidad de cada profesor y desde ella les hacen crecer profesionalmente.
- Son flexibles y dialogantes.
- Tienen la habilidad de conseguir que los profesores desarrollen habilidades propias de liderazgo.
- Se preocupan más por las personas que por la rutina administrativa.

- Conocen las dinámicas internas de la organización y el liderazgo informal que permanece oculto.
- Son tolerantes con la ambigüedad y saben desenvolverse eficazmente en situaciones ambiguas.
- Abordan los problemas desde una perspectiva altamente analítica buscando relaciones causa–efecto para aportar soluciones.
- Les preocupa más las soluciones a los problemas que los responsables que los han ocasionado.
- Prefieren comprender a sus colaboradores en la toma de decisiones a que ejecuten sumisamente sus órdenes.
- Establecen sistemas de comunicación que permiten que las ideas fluyan de abajo a arriba sin miedo, y hacia abajo con transparencia.
- Crean relaciones de amistad con su personal dejando clara, sin embargo, la autoridad que les proporciona su liderazgo.
- Tienen gran seguridad y un sentido muy desarrollado de sí mismos como individuos.
- Son gente amable y con buen carácter, saben escuchar y tener en cuenta los intereses, necesidades y ambiciones de sus colaboradores.
- Cuando toman decisiones sobre programas, presupuestos, equipamientos y recursos, adscripciones del profesorado y en reuniones de consejo, tienen siempre en cuenta las implicaciones que todo ello pueden suponer para el proceso de enseñanza–aprendizaje.

La caracterización anterior describe además del perfil con el que un director puede potenciar las funciones de su escuela, una aproximación sobre el tipo de liderazgo que debe ejecutar, así como rasgos de carácter y personalidad que median su función, en este caso y como lo ilustran los participantes de la investigación, ya los “nuevos directores” se enmarcan en un ser más dinámico, humano, menos rígido que busca la movilidad de sus escuelas.

El nuevo modelo de gestión escolar visualiza a directivos como facilitadores y promotores de un ambiente escolar orientado hacia metas educativas, en donde no solo se enseña, sino se aprende a aprender, a vivir la democracia, la acción conjunta, la planeación participativa, es decir, un ambiente de integración y colegialidad entre los actores que se

encuentran involucrados en el acto educativo. (Torres, 2006: 181), no es el propósito señalar la tipología de un director efectivo—no efectivo, o elaborar un perfil prescriptivo, ya que resultaría utópico, pues cada escuela demanda sistema de relaciones diferentes en donde los directores apoyados en su experiencia, conocimientos y perspectiva personal harán cumplir su función de forma específica, por lo que es preciso reconocer que la escuela es una institución muy compleja en el que se entrecruzan diversos factores que definen los elementos constitutivos de la realidad escolar.

En este sentido, como ya se observó la figura del director de escuela tiene un lugar importante dentro de la gestión de las escuelas, es él quien instrumenta los dispositivos institucionales que vienen de la parte oficial del sistema educativo.

Lidia Fernández (1994: 57) cuando habla acerca de los componentes constitutivos de las instituciones educativas señala la existencia dentro de los espacios institucionalizados de la presencia del nivel simbólico de lo social, a través de representaciones y diferentes significados que se transmiten y explicitan el discurso manifiesto y latente³⁶ en la interacción de los sujetos.

La incorporación de las representaciones y significados en el plano de lo simbólico dentro de las instituciones revelan sus niveles inconscientes, su asociación con imágenes lo que permite operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción, lo cual da la posibilidad de acercarse con una mirada analítica sobre los acontecimientos que en el espacio de las relaciones cara a cara se establecen. Respecto a esta parte, en el eje de análisis sobre los *atributos sociales* de las personas que comparten el espacio educativo, una de las vertientes se da con el hecho de establecer el inconsciente colectivo en el que se configuran roles al interior de la dinámica institucional, Fischer (1992: 93) menciona que en todo grupo de personas existen roles que se conciben como un modelo de conducta definido por las expectativas de los individuos con los que se entra en relación, de este modo, la existencia de un colectivo docente reafirma este presupuesto teórico en tanto la figura del director en relación con los profesores, lo que da pie a formar una visión

³⁶ De la teoría psicoanalítica de Freud se extraen los conceptos de manifiesto y latente en la comunicación inconsciente del sujeto, es a través de ellas que las personas develan sus más reales intenciones como producto de su personalidad vista como un todo dinámico en donde no solo el lenguaje devela la racionalidad del individuo sino también sus acciones inconscientes. Conocidos son las obras de Freud donde habla sobre el chiste y su relación con lo inconsciente, el estudio de la histeria con Breuer y la psicología de las masas. N.A.

de grupo, como el conjunto de individuos que mantienen entre sí relaciones recíprocas, intercambios entre los individuos, cuyas características generales son: la persecución de un fin común, sentimiento de interdependencia y la existencia de relaciones afectivas.

En las dinámicas de los establecimientos educativos se viven una serie de prácticas que signan la cotidianidad de la vida escolar, por lo que el grupo se presenta como una realidad social.

En relación a los roles como parte de la composición de los grupos, estos se observan en la parte en la que los directivos que participaron en la investigación, hablan por lo menos de dos: la primera, la que ellos tienen como autoridad en la escuela y la segunda los profesores como los responsables de instrumentar la organización escolar, en este sentido, lo que el director espera de sus maestros es que asuman una conducta proactiva con la escuela, fundamentalmente en el ámbito pedagógico:

Los compañeros que ya tienen unos añitos recorridos en el servicio, ellos están estructurados bajo una formación muy rígida, vamos a llamarle tradicional, ese es el pequeño obstáculo que a veces nos limita E-5.

En este punto, el rol que suele asignarse a los maestros con mayor experiencia es precisamente una actitud que se opone al cambio, pues se considera la probabilidad de no estructurar un trabajo participativo incluyente, a esto subyace el peligro de la interrupción de una tarea que genere insatisfacción hacia el colectivo, si hablamos desde un enfoque dinámico psicológico esto lleva a un sentimiento de frustración al no percibir una cultura de trabajo común. Por ello en la escuela es importante descubrir a las personas centrales que pueden ser o son propositivas a la organización, se identifican los siguientes roles:³⁷

1. *El soberano patriarca*: es la imagen del amo o del padre bueno y justo.
2. *El líder*: es un jefe que comprende a sus miembros, especialmente a través de su habilidad técnica, se da por medio de la incorporación del jefe ideal o del ego de cada uno de los miembros.

³⁷ Manifestar que esta perspectiva teórica del estudio de los grupos en el marco de las instituciones educativas, Fischer parte de una perspectiva psicoanalítica o psicodinámica como él la llama en el que marca los dispositivos que permiten observar a la escuela desde esta concepción de fenómenos inconscientes. Fischer (1992: 41)

3. *El tirano*: se define por el orden que impone. El grupo se constituye por identificación con ese tirano sobre el modo de una incorporación del súper yo de cada uno de los miembros, a lo que Freud llamo “identificación con el agresor”.
4. *El objeto de amor*: designa al jefe como aquel que quiere a sus miembros, el grupo se halla constituido a partir de pulsiones libidinales.³⁸
5. *El objeto de pulsión agresiva*: designa a un jefe relativamente sádico y dominante, el grupo se constituye en torno a él por las pulsiones agresivas.
6. *El organizador*: es el que permite la realización de los deseos reprimidos, el grupo se constituye a partir de un placer prohibido, lo que tiene por efecto suprimir las situaciones conflictivas al calmar la angustia de la culpabilidad.
7. *El seductor*: es el que suscita una situación afectiva, el grupo se constituye en torno de esta persona central por su acto iniciador al servicio de la satisfacción de las pulsiones.
8. *El héroe*: es el personaje en el que en un grupo se rebela contra la injusticia del jefe, se da origen a un nuevo grupo o subgrupo por la identificación con ese héroe, que se pone al servicio de la defensa en contra de las pulsiones agresivas de cada miembro.
9. *La mala influencia*: es el que dentro del grupo se observa como mala influencia, manifiesta las pulsiones que el mismo tiene para con los demás.
10. *El buen ejemplo*: se caracteriza por la ausencia de conflictos internos y de culpabilidad, el grupo se origina a partir del sentimiento de seguridad–estabilidad que reporta ese miembro al interior.

La observancia de los roles que se manifiestan al interior de la institución escolar es una tarea compleja, pretender universalizar que en cada una de ellas se da tal o cual sistema de comportamiento sería un propósito heurístico bastante ambicioso, por lo que, lo que se genera es un prototipo en cómo el propio director se percibe en relación con los maestros con los que convive, al respecto el entrevistado 7 apunta:

A mí me han criticado como director, me hacen observaciones sobre la forma en que trato a mis maestros, pero comprendo que todos tenemos necesidades, me han dicho que soy muy paternalista, protector pues... ...

³⁸ Freud estableció una nomenclatura psicodinámica de la personalidad en que fijó tres instancias psíquicas el ello (fuente de placer), el yo (la parte racional, ejecutante con la realidad) y el súper yo (instancia que incorpora las normas y reglas sociales en el individuo alrededor de los ocho años de edad), en este sentido la pulsión libidinal encubre la parte elloíca del deseo y el placer. (Hall, 2000: 25)

pero no es algo que me preocupe, ni que vaya yo a modificar, mientras me sea funcional ahí está. E-7

Lo que interesa a las personas que dirigen los establecimientos escolares, es lograr ese clima propicio para el correcto trabajo y desempeño en las funciones, esto se percibe desde el trato con los niños, padres de familia y entre los propios maestros, actualmente con los consejos de participación social, se ha involucrado a los padres de familia sobre lo que sucede en los lugares en los que estudian sus hijos (capítulo 2), en lo que se relaciona con los propios maestros y alumnos, la asunción de una conducta o rol se establece en el ámbito de la igualdad:

Los maestros tienen las mismas libertades que los alumnos, es decir, si un niño necesita faltar por cualquier motivo, el maestro es facultado y da la autorización, igual si un maestro necesita algún permiso. E- 4

Esta forma de ejercer la igualdad a primera vista puede ser un elemento importante en lo que respecta a los valores de equidad e igualdad, sin embargo puede estar encubriendo la centralización de la autoridad al subordinar la imagen del maestro al mismo estatus del estudiante, asumiendo el rol de soy yo quien define los marcos regulatorios de convivencia, por lo que este tipo de director revela un rol del buen ejemplo en tanto asume que de este modo no enfrentará problemas ni con maestros, padres de familia y alumnos al reportar un trato equitativo en la proporción de sus derechos.

De lo escrito en el presente apartado la síntesis que se señala es la presencia de atributos sociales que rigen la dinámica institucional, esto se percibe por medio del estilo que el director asume para desarrollar su función, las distintas maneras en que convive con la realidad contextual y los actores que son quienes en un todo dinámico asumen roles que dan una caracterización particular a su escuela, lo anterior no es posible sin que se establezcan elementos que regulan cada uno de los procesos de la organización escolar, es decir, aquello que permite que funciones, por lo que un rubro importante que acompaña todo este proceso es la normatividad como parte del proceso operativo en los espacios escolares y es el director de la escuela el responsable de llevarla a efecto.

3. 4 Normatividad escolar, control y disciplina: procesos de regulación

En este apartado se analizan algunos de los elementos o ejes del proceso de regulación que legitima la función directiva por medio del ejercicio normativo, la forma en que

conciben la normatividad; la utilidad y uso de la preponderancia o subordinación de la figura del sindicato de maestros, como un agente que permite su llegada a dirigir las escuelas y que esto se relacionan con los hallazgos de la investigación en los indicadores tipo y estilo de director, su liderazgo, así como los roles que se establecen.

Señalaremos que lo que da vida a los acontecimientos en el marco de la gestión escolar, es el director y su relación con los maestros, alumnos, padres de familia y el edificio, todos estos factores tanto humanos como materiales constituyen la construcción de una realidad que viven los individuos. Para Berger y Luckmann (2008) la realidad se establece en la sociedad y en los individuos, como la consecuencia de un proceso dialéctico entre un elemento objetivo que incluye las relaciones sociales, los hábitos tipificados y las estructuras sociales, así como un elemento subjetivo que integra a las interpretaciones simbólicas, la internalización de roles y la formación de identidades individuales, en este sentido, la construcción de un espacio cotidiano como lo es la escuela permite a los actores educativos vivir en una realidad que ellos construyen de forma cotidiana.

De esta manera la premisa que signa esta investigación es que la realidad del trabajo cotidiano de la colegialidad en la escuela se construye socialmente, en la medida que toma forma para el individuo, por lo tanto se representa por medio de una triada: “realidad interpretada/significado subjetivo/mundo coherente, esto es que el pensamiento humano se funda en la actividad humana y en las relaciones sociales provocadas por dicha actividad. (Berger y Luckmann, 2008: 17), lo cual perfila a que toda realidad que viven los individuos se marca por una interpretación de los hombres en tanto que se descubre el significado subjetivo de un mundo coherente, esto lo permite la convivencia cara a cara, ya que tanto el director como los maestros aparecen en un presente vivido que ambos comparten.

En este sentido un elemento que se comparte en la escuela es la normatividad,³⁹ como un conjunto de disposiciones que definen las condiciones de trabajo de los trabajadores de la educación, como ya se mencionó, en décadas anteriores este elemento jurídico cobró mucha importancia en el desempeño de maestros y directores, pues fue el principal

³⁹ En el Sistema Educativo Mexicano se observa la normatividad por medio de los siguientes documentos: la Ley General de Educación, el Artículo 3º Constitucional, los Planes y Programas de Estudio, el Programa Sectorial de Educación y los Lineamientos Generales de los establecimientos educativos, este último el que rige las escuelas en su nivel más específico.

documento que permitió la centralización de la autoridad en una sola persona, que en primer instancia constituye el elemento inicial de legitimación, así como la regulación de los procesos educativos en la escuela. Se recordarán las declaraciones que en entrevista señalaron los participantes acerca de la concepción tradicional y antigua del ser director:

Nunca una medida de presión hacia un compañero, porque yo fui docente y siempre estuvimos en contra de los directores represores, que utilizaban la norma para hacer valer su autoridad y no se trata de eso, yo creo que la autoridad de un directivo debe prevalecer con la calidad moral con que se desempeña. E-1.

Lo anterior devela un cambio cualitativo en la forma de concebir la normatividad, ya no como mecanismo de control y represión, sino como una referencia que apoya las actividades de la gestión escolar en los distintos rubros en donde se utiliza, la dimensión pedagógica, organizativa, administrativa y toma de decisiones, de esta forma, la normatividad se vive como un hecho que acompaña la función pero no la define:

La normatividad hay veces que es un poquito... utiliza los extremos de lo inhumano, hay que irlo adecuando a la funcionalidad del centro de trabajo, la normatividad se aplica cuando ya se agotaron las instancias del diálogo, es decir, la norma está ahí, hay que aplicarla en razón de agotar todas las instancias. E-3

Al respecto Ball (1990: 129) señala este proceso como el hecho de generar autonomía en los docentes, se aplica el concepto como el conjunto de libertades delimitadas para actuar (aquello que es permitido), que pueden ser retiradas o reducidas si se infringen ciertos límites, dos directivos relatan que algunos problemas se presentan cuando está ausente el proceso comunicativo entre director–profesor, esto es, que se muestran permisivos mientras se les tome en cuenta, reciban la atención sobre los conflictos que viven los maestros, de esta forma se configura una actitud empática en razón de derechos compartidos.

Así la construcción de la realidad en la convivencia cotidiana de lo escolar, marca los procesos dialécticos en que los sujetos construyen significados compartidos que les permite racionalizar su actuación buscándoles sentido, de esta forma la realidad social de la vida es aprehendida a través de continuas tipificaciones, lo cual se define por medio del contacto cara a cara, en un polo están los otros con los que se interactúa intensamente y

del otro polo hay abstracciones sumamente anónimas que por su naturaleza nunca pueden ser accesibles a la situación cara a cara. (Berger y Luckmann, 2008: 38)

En la misma orientación, digamos que el individuo se encuentra inserto en esa realidad, en la que se construye asimismo o bien se construyen, los componentes constitucionales de esta producción social son mediante la biografía, su ambiente y la totalidad de su experiencia; en el caso de esta investigación estos factores se entrecruzan para signar la función directiva, es decir, se observa cuando sustraen de su experiencia los elementos que los signan ahora como personas que dirigen una escuela, cuando recrean el ambiente del allá y el entonces en el aquí y el ahora al recordar cómo fueron sus directores cuando ellos eran docentes, en resumen, el enunciado de la sociedad es un producto humano, la sociedad una realidad objetiva, gracias a la mediación del lenguaje en la conformación de códigos comúnmente compartidos que dan nombre a las cosas, de esta forma el hombre es un producto social, en consecuencia en la actualidad el director asume la forma en que accedió, por medio del ascenso de una cultura política–sindical que fue lo que le permitió llegar a ese puesto.

*Se lleva un historial escalafonario, te registran las participaciones tanto en los eventos sindicales como en los eventos sociales, qué tanto participamos con la organización a la que nos debemos y que orgullosamente somos de la Sección 36.*⁴⁰ E- 6

En este orden, en la literatura sobre política educativa no se soslaya la posición de privilegio que desde su fundación tiene la organización sindical de los maestros, en los mejores momentos del llamado partido oficial (Partido Revolucionario Institucional) fue un factor de suma importancia en el establecimiento político del régimen, a este respecto Veloz (2003) menciona sobre la capacidad del poder sindical en México, caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con presencia más evidente en la educación básica, menciona la facultad dada a este organismo en la asignación y distribución de plazas, ascensos, movilidad laboral y política. Esto a pesar de que en 1992 con la firma del ANMEB se dio un primer intento de menguar la fuerza de esta organización, sin embargo a lo largo de los años se ha mantenido con una capacidad de transformación a los cambios políticos que en México se han experimentado.

⁴⁰ La Sección 36 es la organización magisterial que agrupa a los trabajadores de la educación en el Valle de México (Estado de México), que esta dividió por dos secciones la 36 Valle de México y la Sección 17 del Valle de Toluca, las dos pertenecientes al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Además del factor político en el que los directores legitiman su posición, la lectura que se establece es, de aquel que llega a ocupar un cargo de la representación oficial en el aparato educativo, es sinónimo de que se encuentra “bien ubicado o relacionado” con los valores del sindicato, de esta manera se da un sentimiento de pertenencia, pero además de autoridad con la soberanía de la representación de los maestros. Esto no se traduce en una uniformidad de las convicciones de los directivos, un dato importante es que de la población participante de entrevistados solo uno no reconoció la forma sindical como la vía por medio de la cual llegó a su función, de este modo se percibe una actitud de contracultura⁴¹ que permea todo su discurso, en su actuar lo revela, traduciéndolo a una forma de concebir a la escuela como un espacio que se debe democratizar:

La escuela donde trabajo tiene una trayectoria de visión democrática, lo que se ha tratado de hacer es democratizar un poquito la vida interna de los planteles... con más libertad de actuar, los compañeros han adquirido una madurez total y decidieron elegir sus propios directores para que rigieran los destinos de la escuela, ya llevamos con mi persona 5 directivos elegidos por la base. E-1

Lo anterior se da en el contexto del Estado de México, y señala una cultura contestataria muy fuerte que deviene de los movimientos disidentes de los maestros hacia los años ochenta cuando surge la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, de forma especial en el Valle de México con la figura del Profr. Misael Núñez, quien fue uno de los dirigentes más importantes de la entonces llamada ala democrática del magisterio, a este hecho se unieron posiciones de inconformidad social, de posturas críticas que derivaron de los diversos movimientos sociales que han fluctuado en la historia del país.

Por otro lado, en el resto de los individuos entrevistados la tendencia es totalmente sindicalista, esto gracias a los criterios de institucionalización que prevalece en la asignación de claves 21 como también se le conoce al puesto directivo, por lo que se percibe un orden social como producto humano o producción humana constante que se realiza por las personas gracias al proceso de externalización, es decir, por su incorporación a lo social, de esta manera toda actividad humana está sujeta a la *habituación* es decir, todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que más tarde puede reproducirse, esto pasa en la cultura de los profesores que se ungen como

⁴¹ La contracultura hace alusión a la posición de un modo contestatario de vivir los fenómenos sociales, tales son las contribuciones de Bordieu, y Foucault. N.A.

directores de escuela, ellos saben que un paso necesario para lograr tal propósito es el hecho de participar con la organización sindical, usando el término de militancia:

Mis respetos para la cuestión sindical porque yo creo que ahorita somos una o sino una, la fuerza principal a nivel nacional, el SNTE es una de las instituciones sindicales que realmente como compañeros maestros nos ha apoyado y sabemos que ellos son los que asignan, en algún momento dado los movimientos. E-3

Lo que demuestra esta postura institucional es lo que ha manejado Berger y Luckmann (2008) cuando establecen que todo proceso de habituación, es lo que antecede a la institucionalización, es decir, que la conducta sindical se percibe ya como una norma, hecho constante que configura un razonamiento de movilidad laboral, lo cual se constituye como acciones cotidianizadas por determinado tipo de actor y es sometido a control social, en este caso los profesores que pretenden ser directores del nivel primaria. De esta forma se constituyó un mecanismo por el cual las instituciones son objetivaciones de la actividad humana, resulta entonces que este mecanismo se reproduce de generación en generación al interiorizarlo como un valor que se legitima.

Por esto, las escuelas entendidas también como instituciones, se enmarcan en la experiencia individual por medio de los roles, ya sean individuales o de grupo, esto es, la participación de todos en un determinado mundo social que crea ciertas conductas que se dan en el marco de la subjetividad, por lo que esta tendencia resulta un hecho difícil de hacer reversible, pues los procesos de instauración de la institucionalidad tienden a persistir, reforzarse y legitimarse.

Dicha legitimación se configura a partir de la transmisión de dicho orden a lo largo del tiempo, el proceso de explicar y justificar el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados, es por esto, que la idea de que el sindicato dote de nombramientos, ascensos o comisiones a los maestros es una práctica que se ha reforzado con el tiempo hasta hacerlo parte de la cultura del sistema educativo, hoy en día todos reconocen la preponderancia del SNTE en los temas de la educación.

Para ascender a director escolar tuvimos que enfrentar retos, un examen que se nos aplicó por medio del sindicato y un examen que nos hizo los

SEIEM,⁴² una entrevista con el secretario general de nuestro sindicato y con la subdirectora de educación primaria en nuestro nivel y fuimos aceptados. E-7

Algo, que apoya la función o perfil de los directivos escolares, más allá de su postulación como responsables de los centros de trabajo es su historia o biografía en la profesión, aquello que les permitió aprender la función en la práctica, es decir, la manera en que observaron la práctica de quienes tuvieron como autoridades, lo que a ellos mismos les requerían siendo profesores de aula y que ahora lo pueden establecer en sus funciones.

La cuestión se construye a partir de que la gestión escolar se desarrolla dentro de ciertos límites construidos histórica e institucionalmente, cada escuela estructura la participación de los sujetos que se apropian de las reglas, construyen otras, se acomodan o resisten (Sandoval, 1996: 62), de esta manera, surge nuevamente el término habituación, pero esta vez como producto de un devenir histórico social a nivel de la escuela, a su historia social institucional y particular que se expresa en sus concepciones y prácticas presentes. Sus prioridades, formas organizativas, normatividad y distribución de actividades están sistematizadas por esa historia cuya presencia lleva a consolidar tradiciones escolares, esto lleva a plantear la categoría *colegialidad* en su relación al eje de distinguibilidad, traducido en observar cuál es la concepción que a partir de su visión tiene el directivo de la forma en que se realiza el trabajo colegiado en su escuela, en primer término se observa que la definición operativa del trabajo colegiado únicamente lo circunscriben como las reuniones de cada mes⁴³ y no como una cultura de trabajo permanente en la escuela:

Híjole, es de mucha chamba, cada maestro prepara sus trabajos con todo el colectivo y cada uno va a conducir estas actividades en el taller, se programa un taller por mes y tiene que estar presente todo el colectivo.
E-4

⁴² Es el organismo público descentralizado responsable de regir el sistema educativo en el Estado de México, sus siglas: SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México).

⁴³ En voz de los directores, este espacio de fin de mes lo conocen como reuniones de Consejo Técnico o Trayecto Formativo donde se plantea una ruta a seguir durante todo el ciclo escolar vigente, cuyo propósito es atender los problemas y necesidades que la escuela experimenta, sin embargo, la apreciación hecha de este ejercicio es que es vivido más como un mandato institucional que un espacio de plena conciencia para instaurar una forma colegiada de trabajo en el que auténticamente se den reflexiones, propuestas y soluciones a los problemas, esta reunión es de tipo oficial, ya que al finalizar cada una de ellas se levanta un acta en el que se describen los trabajos realizados con su respectiva entrega a la autoridad oficial siguiente que es la supervisión general de zona. (N. A.).

En la declaración anterior se percibe la noción de la propuesta como deber, es decir, cuando se dice, “cada maestro”, desde ahí se está segmentando la participación cuando deja ver que individualmente se prepara el tema y de forma posterior lo da a conocer al colectivo, en el mismo sentido, al señalar que el programa se establece una vez por mes, o sea, es por norma, y finalmente el hecho de mencionar: “tiene que estar presente todo el colectivo”, nuevamente se ejerce un principio de imposición.

De esta manera el trabajo colegiado no puede ser puesto en práctica por parte del docente como una oportunidad de crecimiento para la escuela, pero también para el propio docente, Fierro (2006) habla de que esta propuesta de trabajo está planteada para dar movilidad a las tareas pedagógicas de la escuela, en el que el compromiso por empujar acciones participativas emane de todos los agentes involucrados en el hecho educativo, esto se percibe cuando señala:

El trabajo colegiado entre maestros es así una excelente ocasión para plantearse y resolver preguntas relacionadas con la propia práctica, junto con sus colegas, que permite producir experiencias de aprendizaje muy ricas. (Fierro, 2006: 115)

De este modo, la práctica del trabajo colegiado es una alternativa para la transformación de los establecimientos educativos que conlleva el compromiso explícito de todos por medio de los acuerdos, la comunicación directa que proporcione la posibilidad de conducir hacia un nuevo rumbo al modelo de gestión que es generado no solamente por el director, –Aquella figura central, responsable y con poder, a quien embiste su autoridad–, sino que ahora la propuesta se entreteje en razón de la colectividad, acerca de una de las interrogantes sobre la implementación del trabajo colegiado el director E-1 señala:

Tratamos de hacerlo en colegiado, con la participación dinámica, dándole la libertad de expresión, creando el ambiente de respeto, porque eso es muy importante, crear un ambiente de respeto, ese ambiente de armonía, de madurez, de discusión, pero una discusión crítica, donde se construya y no para tratar de lastimar o cuestionar el desempeño de uno o dos compañeros. E-1

El director en cuestión se asume con un estilo democrático, y con una postura crítica en relación a la forma en que se maneja el sistema educativo, cuestionador de sí mismo y de la figura del sindicato, asume permanentemente el aprecio de la libertad como eje que articula la funcionalidad de la escuela, en este sentido, se puede mencionar que se están

logrando de manera formal los preceptos de la colegialidad en la escuela. Es esta la riqueza del planteamiento de dicha propuesta de trabajo, sin embargo, la percepción es de que hace falta algo por hacer, de igual forma se vislumbra una falta en la formación de los nuevos docentes que se incorporan al servicio, ya que se menciona que las reuniones de consejo técnico eran mejores en el pasado, por lo que se manifiesta una problemática generacional, pero al mismo tiempo contradictoria, en el sentido de que esta propuesta de trabajo es de reciente creación –acaso tendrá unos diez años de su instauración–, por lo que se podría establecer que los docentes de recién ingreso pueden tener mejores atribuciones para el trabajo colectivo, sin embargo la apreciación del E-2 fue:

El trabajo debe ser consensado, debe ser siempre con el compartir ideas y que esas ideas se apliquen dentro de la escuela, sin embargo hay compañeros así como que nos aislamos un poquito de los demás, hubo un grupo de compañeros de 30, 35 años de servicio que por la forma en que ellos organizaban el trabajo de consejo técnico era formidable, ahora se ha perdido un poquito ese lado principalmente. E-2

En este rubro, la postura tendrá que ser de aproximación entre la generación anterior de maestros experimentados con larga experiencia en el servicio, que conjunten formas de trabajo con los maestros de nuevo ingreso, o con poca antigüedad, de este modo, podría potenciarse un postulado de acercar dos visiones distintas y contribuir con la educación, lo cual sin duda, supone un reto, generar actitudes de colaboración es una tarea que no solo compete al director, sino que es un ejercicio de plena conciencia entre todos los involucrados en la gestión escolar, y de esta forma se propiciaría mayor participación. En la realidad, esta postura dista de ser una propuesta, ya que se enmarca en una dinámica tradicional como requerimiento normativo:

Por lo regular tenemos una agenda en donde se desarrollan y se perciben los problemas de los cuales podemos ir abordando en la reunión aparte de los que ya tenemos agendados al principio del ciclo escolar, le vamos dando unos tiempos determinados para adquirir un compromiso general. E-8

Sandoval (1996: 63) menciona que al respecto, en relación a lo que dice el entrevistado que, los “directores son sujetos investidos de autoridad que ejercen a través del matiz de su experiencia, concepciones y estilos personales, no obstante, la escuela es un colectivo que requiere de la acción conjunta.

Un rol determinante en la incorporación del trabajo colegiado, es precisamente la forma en que pueden actuar las autoridades educativas, al hablar en el nivel micro se puede señalar la figura del supervisor y director de escuela, ellos resultan ser ya sea los principales promotores o verdaderos obstáculos para el trabajo colegiado, en este aspecto, resulta importante que ellos cuenten con una formación previa que apoye sus labores e impulse medidas de trabajo cooperativo en sus zonas y escuelas.

Algunas acciones que puede realizar el director son:⁴⁴

- a) Organizar las reuniones y preparar la agenda de trabajo.
- b) Conducir las reuniones de Consejo Técnico, lo cual supone coordinar al grupo y los temas de discusión.
- c) Conducir la realización del proyecto, así como el acompañamiento y apoyo académico a las tareas que de él se desprenden.
- d) Promover y apoyar el trabajo colectivo *dentro y fuera*⁴⁵ del espacio del Consejo Técnico, impulsando en especial, el proceso de toma de decisiones de manera horizontal y consensuada.
- e) Participar junto con los demás en las reuniones, escuchando diferentes opiniones de los maestros como un miembro más del grupo, recuperando el valor del sentido común y de las experiencias de los participantes.
- f) Actuar en los espacios colegiados responsablemente informado, como un compromiso básico para pedir a los maestros preparar también su participación en los trabajos colegiados con lecturas previas.
- g) Asesorar y aportar una opinión calificada en los asuntos técnico–pedagógicos que se plantean en las reuniones.
- h) Apoyar las gestiones externas para obtener apoyos de distinto tipo para el avance del proyecto, particularmente en el nivel de supervisión.
- i) Respalda en el nivel de gestión escolar, los acuerdos y proyectos generados por el colectivo. El papel de directores y directoras en relación con las decisiones que toma el grupo colegiado es muy importante para otorgarle un lugar especial en la toma de decisiones en asuntos relacionados con el trabajo académico.

⁴⁴ Tomado de “Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela” de Cecilia Fierro (2006).

⁴⁵ Remarcación personal, para hacer evidente que la cultura del trabajo colegiado no solo se limita a las reuniones formales y normadas del Consejo Técnico.

- j) Dar seguimiento y apoyo al cumplimiento de acuerdos, como una vía fundamental para otorgar credibilidad al espacio de trabajo colegiado y su propio interés por el trabajo de su equipo de maestros.
- k) Gestionar los espacios de formación necesarios con el fin de ampliar su conocimiento y manejo de un enfoque participativo y académico de la gestión escolar.
- l) Compartir en espacios académicos las experiencias de su escuela con otros colegas con vistas a crecer en su capacidad de gestión académica.

De este modo, la tarea que tienen asignada los directores no solo es la conducción de los trabajos en las reuniones, la responsabilidad es más ambiciosa, Fierro (2006) nos detalla las características que el directivo debe propiciar al interior de su colectivo para que las reuniones colectivas tengan sentido y funcionalidad para la escuela. Asentar que esta propuesta de trabajo es posible en la medida que se den las condiciones para implementarlo.

En este contexto es importante reconocer que las condiciones laborales y de trabajo son difíciles, por la fragmentación de diversos subgrupos dentro de la escuela, la ausencia de espacios colectivos de comunicación profesional y poco apoyo pedagógico, es el panorama general sobre el que los maestros desarrollan su trabajo. (Sandoval, 1996: 67).

En nuestra escuela, lo menos posible que nos desgastemos en algunas acciones que no son de utilidad, tratamos de ser eficientes en cuanto al tiempo que se les ofrece a los niños, no los convocamos cada rato a reuniones, solamente las que tenemos planeadas como tal y los consejos técnicos y cuando es necesario nosotros lo abordamos de manera personal en cada aula para que no descuiden el tiempo de los niños. E-3

Lo que se observa es un fenómeno de control del proceso de organización escolar, así como las reuniones en colectivo, esto es, la postura cuando se prefieren los espacios normados de convivencia porque ya saben lo que se va a tratar ya que está en la agenda, en ocasiones resulta una contingencia que se trata de forma aislada, de una en una las temáticas.

De esta forma el trabajo de la colegialidad en función del eje de análisis de la presente investigación denominada *distinguibilidad*, se configura a partir del espacio de la normatividad de lo que se debe hacer, lo cual significa que se apuesta al cumplimiento de

lo que requiere la nueva política educativa, pero se aparta de la mística de la organización en la escuela, es decir, lo hago porque me lo piden y lo hacen así en todas las escuelas, pero no hay claridad, no se aprecia como una oportunidad esta nueva forma de trabajo que se aporta en lo individual y en lo colectivo a la educación; en lo individual porque resulta una referencia de cómo un colectivo vive la planeación escolar, el proceso enseñanza–aprendizaje, fases de elaboración de estrategias, desarrollo de competencias tanto docentes como en el aula, elaboración de proyectos escolares, formas de evaluación, etcétera.

En resumen la colegialidad es un camino en construcción para la educación básica de las escuelas, es un camino que cuesta trabajo transitar, esto desde diferentes vertientes, particularmente del trabajo directivo y los maestros, en este rubro de acuerdo al concepto que de sí mismo tenga el responsable de la escuela permitirá establecer una dinámica institucional específica en tanto la identidad que tiene de sí mismo. En lo consecutivo se atribuye el término de identidad a una unidad distinguible, cualquiera que sea, puede ser una roca, un árbol o un grupo social; particularmente en las personas la identidad constituye la posibilidad de distinguirse de los demás, también tiene que ser reconocido por los demás en contextos de interacción y de comunicación, lo que requiere una intersubjetividad lingüística que moviliza la significación entre las personas (Giménez, 2009: 45). Un elemento de trascendencia es el que se relaciona con el reconocimiento y la percepción de los demás, toda identidad individual o colectiva requiere del reconocimiento social para que exista en el mismo sentido social y público.

3. 5 Procesos identitarios: el hecho de ser director

El proceso de identidad, como ya se mencionó, se desarrolla a partir del reconocimiento de los otros en función de un rol determinado que se elabora socialmente por la interdependencia social que se tiene con los otros, en este sentido, Melucci (1991: 40) establece una tipología de estas configuraciones:

- 1) *Identidades segregadas*: Se da cuando el actor se identifica y afirma su diferencia independientemente de todo reconocimiento por parte de otros.
- 2) *Identidades hetero–dirigidas*: Cuando el individuo es identificado y reconocido como un ser diferente de los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo.

- 3) *Identidades etiquetadas*: Cuando el sujeto se auto-identifica en forma autónoma, aunque su diversidad ha sido fijada por otros.
- 4) *Identidades desviantes*: En este caso existe una adhesión completa a las normas y modelos de comportamiento que proceden de afuera, de los demás; pero la imposibilidad de ponerlas en práctica induce a rechazarlos mediante la exasperación de la diversidad.

La tipología de Melucci (1991) ilustra como identidad aquello que resulta como atribución que se le asigna a un determinado actor social, es una especie de transacción entre auto y hetero reconocimiento, es decir, entre lo que el mismo individuo asume como sí mismo y las características que experimenta que depositan en él las personas con las que convive, por lo que, para que esta dinámica tenga efecto, las personas deben tener el reconocimiento y la aprobación de los otros sujetos; en el caso de los directores, asumen lo que culturalmente se les ha dicho que son, pero de igual manera lo que ellos mismos han interiorizado. Al respecto los maestros entrevistados que tienen responsabilidad directiva, ante la pregunta *¿cómo siente usted que lo ven los maestros con los que trabaja?* dicha interrogante se planteó precisamente para tener la mirada que él asume de su propio quehacer por medio de lo que los otros se adjudican:

Nosotros como directivos o líderes del centro de trabajo sabemos hacer lo que es primordial, sabemos hacer lo que ordenamos en algún momento. E-2

En esta aproximación a su criterio de identidad, en primer término se asume como líder de la escuela que dirige, esto es porque el liderazgo es uno de los atributos que en lo cotidiano se le exige al director de escuela, esto es frecuente en los manuales y guías de cursos para directivos, pero además se percibe con un conocimiento calificado de su hacer, en la ruta de saber proveer, tomar decisiones y marcar el camino adecuado al que se deben de dirigir.

Ahora bien, consecuentemente se perciben elementos diferenciadores del soy director, no profesor frente a grupo, lo cual da paso a una visión de control y vigilancia del proceso pedagógico de los profesores, entonces esto, se traduce a que no cualquier profesor puede asumir ese rol de conducir los procesos en los que se encuentra inmerso el docente del grupo, he aquí el criterio de diferenciación, en el que se destacan tres series de elementos:

- 1) La pertenencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes y grandes colectividades) en el caso de la presente investigación, “la agrupación social: los directivos”
- 2) La presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales. “Todos dicen que debo ser líder, saber dirigir, trabajar colegiadamente”.
- 3) Una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona en cuestión. (se aprendió a ver a sus directores cuando eran docentes frente a grupo, ya han acumulado experiencia, han adquirido saberes que les permite construir un perfil de lo que son).

Esta categorización identitaria la comparten los directivos cuando asumen la expresión de sus ideas, legitiman sus acciones a partir de la estructuración de su trabajo, en reunión con los demás, finiquitando aquello que ha sido significativo en la trayectoria profesional que los define.

No es que me sienta como me ven, eres el centro de la atención, me gusta que me observen como la persona que les da seguridad, confianza, mostrarles cómo es la forma de trabajar, que se promueva el compañerismo entre el personal docente y la dirección para que haya esa comunicación. E-1

De lo expuesto se alude a la forma de identidad etiquetada por parte del director, pues él asume que los compañeros con los que trabaja lo observan y crea criterios de lo que ellos piensan de él, de esta manera configura una representación de guía, que les provee de seguridad para realizar sus acciones dentro de la escuela, así los hombres piensan, sienten y ven las cosas desde el punto de vista de su grupo de pertenencia o de referencia. (Giménez, 2009: 32), esta cuestión prevalece en los directores de la muestra de este documento.

Por lo que la identidad del individuo se define por la pluralidad de sus pertenencias sociales, dadas, desde su pertenencia a un determinado estrato social, a su profesión, como también en este caso a la historia de su profesión y cómo la construyeron. Un fenómeno que se encuentra presente en la elaboración de la identidad directiva es el círculo social que ellos mismos configuran, ya que en reuniones entrelazan sus atributos de lo que son, de cómo se viven y representan, como una suerte de espejos en el que todos se están mirando, esto ocurre mediante la apropiación e interiorización del universo

simbólico-cultural, ya que es en ese espacio donde conviven los valores concomitantes de ese imaginario que construyen, asumen y desarrollan.

Aquí nos consideramos como amigos, más que el jefe, que me vean investido en figura de autoridad, trato de ser un buen líder, nos respetamos, repartimos el trabajo y tratamos de fijar un ambiente en armonía. E-4

La concepción de esta forma de ser como director permea en el discurso de los entrevistados, se definen como democráticos o humanistas, esta producción asumida, es en primer término por un suceso bidireccional, la forma en que lo ven los maestros y cómo él mismo asume el rol que le ha sido asignado, en esta lógica de representación se encuentra la implicación del hecho de pertenecer a un grupo, a una comunidad, puesto que es en estos sitios quienes los caracterizan y definen, aquí se acuña el término de representación propuesto por Jodelet (1989: 36) como una “forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que orienta la práctica, contribuye a la construcción de una realidad como a un conjunto social”, así toda representación del ser se encuentra socialmente contextualizada en marcos de percepción y de interpretación de la realidad.

Además los atributos que caracterizan a los sujetos son un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, lo que atañe a su propia persona, de esta manera, no basta que un directivo se asuma como democrático o humanista, sino que tiene que ser congruente en su actuar, de nada sirve decirlo cuando no lo vive, tal como lo señala.

En una dimensión más profunda, un factor de mucha importancia en la definición de la identidad de los directores es su historia de vida, es con ella que dan origen a su reconocimiento, es por medio de su revelación que edifican la forma en que se definen, o sea que reconfigura una serie de episodios importantes en su trayectoria profesional del pasado para conferirle un sentido. En el caso de las escuelas, lo que ocurre es que en ellas se perciben identidades colectivas, coexisten una serie de identidades de todos los sujetos que participan en la organización, son individuos vinculados que comparten un núcleo de símbolos con una orientación común a la acción, entre ellos conocen formas de pensar, hablar y operar a través de sus miembros, esto ocurre, cuando los directores tienen que asumir la representación en nombre de todos, ya sea en un evento de la escuela, en reunión con sus superiores, es decir, ya no habla solo por él, sino también por

aquellos con los que comparte el espacio institucional, es imposible dar voz en un evento a cada uno de los actores involucrados, por ello, se ha de vigilar que su posición u opinión se conforme a partir de la posible actitud de todos, que es una de las vertientes de la propuesta de trabajar colegiadamente.

En este sentido, las identidades pueden provenir de diferentes contextos, familiares, étnicas, religiosas, políticas, culturales, sexuales, etcétera, las cuales no solo se construyen en lo social, sino también individualmente, dichas identidades se construyen con los materiales de la experiencia, de la práctica compartida, de la biología, de la historia, de todo lo que hace nuestro entorno, cuanto más materialmente está arraigada una identidad, más fuerza tiene la decisión individual de sentirse parte de esa construcción. (Castells, 2005: 28)

Es importante señalar que toda proceso identitario que se construye como ya se dijo en una realidad subjetiva tiene su persistencia en el tiempo, esto es, que para que se constituya como un habitus, se espera que esa noción permanezca estable y constante sobre una imagen que se proyecta en lo cotidiano. Puesto que la vida cotidiana se determina alrededor del aquí y el ahora, es decir, del presente, esto se percibe dentro de un todo continuo en el que el espacio y el tiempo conviven continuamente uno sobre el otro, también tiene importancia porque toda acción que desarrolle el sujeto se da en relación a un contexto, lugar y tiempo específico que se caracteriza por su unicidad irrepetible.

Por ello en la interacción cara a cara es que se tipifican las interacciones con y entre personas, las situaciones y los roles, cuestión que se articula en toda la argumentación del presente capítulo, como cuestiones que se van hilando una sobre otra para comprender el componente social de la realidad en el desarrollo del trabajo colegiado en la escuela a partir de la figura del director. El hecho de dar voz al directivo en tanto la forma en que define una nueva forma de trabajo organizacional en las escuelas de educación primaria, puesto que ellos enfrentan las situaciones cara a cara evidentes en las interrogantes planteadas, que en su discurso dan paso a sus actos y atributos, y esto en el marco de la institución escolar da sentido a sus acciones, les da significado para que sean reveladas en su actuar.

Como se señaló, la identidad está inserta en un contexto determinado, sin éste resultaría difícil comprender los fenómenos de representación del sujeto en relación con los otros, sus códigos lingüísticos, su comunicación verbal o simbólica, las formas de retroalimentarse, de este modo un componente de la diada es la cultura, entre estos conceptos resulta una relación simbiótica, este mar de significados, imágenes e imaginarios en donde todo tiene un significado que puede ser manifiesto o se tiene que interpretar, ya que las actitudes de las personas también son comunicación, vale ahora decir, que las identidades se construyen a partir de la apropiación que hacen los individuos de los repertorios culturales externos y los incorpora, por lo que la identidad es la cultura interiorizada por los sujetos. (Giménez. 2009: 57)

Los elementos que colaboran desde la noción de cultura a establecer una identidad, son:

- 1) Todo actor ocupa siempre una o varias posiciones en la estructura social. (soy director, pero también padre de familia, esposo, profesional, etcétera.
- 2) Ningún actor se concibe sino es en interacción con otros. (cara a cara)
- 3) Todo actor social está dotado de alguna forma de poder, en el sentido de que dispone de una serie de recursos que le permiten establecer objetivos y movilizar los medios para alcanzarlos.
- 4) Los individuos están dotados de identidad, que resulta ser la imagen distintiva de sí mismo.
- 5) En estrecha relación con su identidad, todo individuo tiene un proyecto, es decir, algún propósito a futuro.

En resumen, la identidad se define como un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo. (Giménez, 2009: 83), es por esto que la asunción del rol como humanista, democrático, líder, amigo y compañero son elementos de auto-identificación que ellos asumen a partir de entender la realidad en la que viven, es una forma cualitativa de reconocerse que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social.

Esta identidad no solo se le puede asignar a las personas, sino que también a otros elementos de la naturaleza, en el caso de los directores de escuela, se observa un

arraigo, atributos y procesos de diferenciación de sus escuelas, un criterio general es que las perciben como buenas, toman elementos objetivos para señalarlo como lo son eventos sociales, académicos, concursos, pruebas de evaluación, número de alumnos y maestros, todos acunían que su escuela es diferente con respecto a las otras.

Maestro es que ya hemos investigado, hemos preguntado y la escuela, la mejor escuela de la comunidad es la escuela azul, eso crea mayor orgullo, eso es muy gratificante para mí como director y yo creo que debe ser gratificante también para todos los docentes. E-1

Al menos tenemos una buena propuesta de trabajo, Afortunadamente es una escuela muy grande tenemos alrededor de 560 chicos, eso a mí me fortalece, es una de las más demandadas de la zona E-2

Tenemos la aceptación y reúne las características para ser un buen trabajo, estamos en el 2º lugar a nivel sector en los resultados de la prueba enlace⁴⁶ E-5.

Dentro del sector obtuvimos siendo turno vespertino, el 7º lugar de la prueba enlace, tenemos una matrícula de 374 niños en turno vespertino con 15 grupos, entonces creemos que somos competitivos para nuestra comunidad. E- 7

Lo anterior denota que se le atribuyó una identidad de prestigio a sus escuelas, pues es por medio de la opinión de padres de familia, autoridades educativas, de concursos o procesos de evaluación y de la propia percepción que asignan criterios de *distinguibilidad* a sus escuelas, lo cual las hace atractivas a los padres de familia que buscan la mejor oferta educativa para que sus hijos acudan a estudiar, de este mismo modo, es a través de los resultados que los directores reafirman su identidad en estrecha relación a los resultados que están dando en su desempeño frente a la escuela.

⁴⁶ Enlace es la prueba estandarizada que se realiza a los estudiantes de 4º a 6º grado en el que se evalúan los conocimientos escolares de las materias de español, matemáticas y formación cívica y ética, dicha prueba es una disposición de la SEP para ser aplicada en los centros escolares cada ciclo escolar durante la semana nacional de la evaluación marcada en el calendario escolar. www.enlace.sep.gob.mx

Hallazgos y prospectiva

En las entrevistas realizadas a los directores se percibe la perspectiva de cambio y transformación en las escuelas, de esta manera la modificación organizacional implica un rompimiento con esquemas tradicionales, para dar paso a una institución escolar dinámica y flexible que permita adaptar las actuales estructuras a las propuestas reformistas. En este sentido, el cambio organizacional se relaciona con el trabajo en equipo, la capacidad de colaboración, la reflexión entre los miembros sobre qué hacer, lo qué resulta y qué se aprende de ello, el estímulo de los comportamientos innovadores y la cultura organizacional que genera y sustenta (Pozner, 2000: 10).

El proceso transformacional de la escuela exige el tránsito de una institución articulada sobre la cultura de la reflexión, lo que implica incorporar los siguientes elementos: (Santos, 2002: 67)

Permeabilidad: El centro educativo debe abrirse al entorno, lo cual supone la posibilidad de diálogo entre la sociedad y la escuela.

Flexibilidad: La rigidez no permite realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente, para que la flexibilidad pueda existir se necesita la apertura de elementos que hagan fluir la organización, desde los elementos de decisión, trabajo y discusión.

Colegialidad: Se concibe la organización como una manera de emprender el trabajo cooperativamente, que permita, no solamente que todos participen, sino que aprendan unos de otros, como proceso estimulante de cambio permanente.

Un centro educativo que busca un nuevo modelo organizacional se finca en que tanto los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia compartan una visión común, ya que tienen altas expectativas sobre lo que se espera del trabajo educativo, y construyen un vínculo significativo con la comunidad así como su contexto. De esta forma se da la apertura para el cambio, procesos de evaluación, se introducen innovaciones como elementos que dan la pauta a un proceso permanente de aprendizaje.

Lo anterior se traduce al compromiso conjunto a que se someten los directivos y docentes para la mejora continua de los procesos en los que está implicada la escuela, convirtiéndose en una unidad de trabajo en donde se viven liderazgos compartidos y democráticos. Este modelo organizacional permite que se aprenda colegiadamente tanto de las experiencias pasadas como de las presentes, que les permita realizar una perspectiva de hacia dónde se va a dirigir, esto significa, reconocer errores, resolver problemas y plantear soluciones.

En síntesis, la escuela como organización debe transitar de una cultura centralista a la conformación de ambientes autónomos y democráticos que permitan incorporar la flexibilidad para potenciar el trabajo colegiado; horizontalizar la toma de decisiones en una dinámica colaborativa, con apertura hacia su entorno para promover la participación de la comunidad educativa y así abordar nuevas formas para organizarse.

Desde el ámbito de la pedagogía en el rubro de la gestión escolar se fortalece la visión de la transformación de la escuela, la tarea inmediata es la construcción de ambientes de trabajo con capacidad de cambio, potenciar el desarrollo de proyectos que incidan en la mejora de la calidad del servicio que la misma escuela ofrece, para ello se necesita la ruptura de esquemas burocráticos para la construcción de una nueva perspectiva de lo escolar, configurar un nuevo sentido de lo educativo que privilegie el proceso de aprendizaje, en este orden, el liderazgo de los directores escolares adquiere un papel fundamental, pues corresponde a ellos convocar y coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa para el logro de los propósitos planteados.

En la actualidad se observa particularmente en el rubro de la dirección de las escuelas el hecho de privilegiar el proceso administrativo por parte de las autoridades superiores, sin embargo, dicha tendencia deberá modificarse para recuperar el foco de lo pedagógico que es responsabilidad de la escuela, es decir, centrar la trascendencia de la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

La construcción de ambientes educativos centrados en el aprendizaje: la modalidad directiva autocrática en la que el director se encuentra centrado en la definición de metas para el logro de resultados y se olvida del proceso, es una idea que se rebasa, pues lo que se sugiere es pasar a una modalidad directiva flexible, democrática, que promueva el

trabajo colaborativo para incorporar a los diferentes actores educativos en la construcción del proyecto institucional y mejorar los resultados educativos.

Una modalidad directiva colaborativa redimensiona el ejercicio del liderazgo del directivo, como cualidad personal, para asumirlo como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización, poder de convocatoria, trabajo colegiado entre todos los maestros por la mejora continua. (Pozner, 2000: 9)

El liderazgo se entiende más como una propiedad organizativa que como una prerrogativa individual, el liderazgo constituye una destreza o actividad, una función desarrollada a través de los distintos roles de la organización y no como un conjunto de acciones asociadas a una determinada posición o rol, así el papel del directivo consiste en convertirse en el líder de otros para que ellos a su vez sean su propio líder, estimular a los participantes para que todos asuman un papel de liderazgo.

Finalmente en el rubro de la prospectiva del presente estudio es propicio conocer los ámbitos de formación de los directivos una vez que se encuentran en la función, en este sentido, se considera necesario institucionalizar una instancia educativa que se responsabilice de la formación, con carácter obligatorio, de los aspirantes a ocupar la dirección.

La formación de los directores escolares en servicio se considera como un proceso que se debe contextualizar paulatina, responsable y profesionalmente, es decir, a partir de las problemáticas que se presentan en las escuelas en donde es necesaria la acción de los directivos, se tendrá que participar directamente en ese proceso, vinculando elementos de la práctica vivida con referentes teóricos que fundamenten y profesionalicen el quehacer de la gestión escolar, los procesos de organización así como el trabajo colegiado. En este sentido, la política educativa considera elementos de actualización, como cursos o talleres, sin embargo, es preciso pasar de elementos temporales o discursivos hacia el diseño de procesos formativos para lo cual se necesita la adecuación de la norma, específicamente en lo que se refiere a la función directiva, atribuciones y marco legal.

Esta investigación permitió una aproximación a la realidad directiva y el trabajo colegiado para conocer aspectos relacionados con la forma en que se construye la dinámica organizacional de la escuela, la forma en que se concibe el trabajo colegiado y se incorpora en la actuación de los sujetos inmersos en la vida de las escuelas.

Conclusiones

El estudio de los procesos de organización en la escuela resulta una referencia relevante y obligada para abordar el tema de la calidad de la educación. Durante la década de los ochenta el sistema educativo y en general las políticas públicas inician un proceso de cambio, en el cual, las instituciones de educación básica no quedan exentas, y es en este espacio de construcción de aprendizajes en donde se vive el desarrollo de políticas educativas, con un punto de concreción en la operación que el director junto con los maestros realizan para construir su función pedagógica. La presente investigación tuvo como propósito analizar el devenir de esos cambios y procesos de transformación, así como conocer la forma en que impacta particularmente al colectivo docente desde la figura del director escolar.

A partir de una mirada histórica que inicia con el periodo histórico del Porfiriato, en el que el discurso progresista del gobierno desempeñó el eje rector para introducir los cambios sociales en que se inicia con un proyecto de integración nacional y se empieza a promoverse un proyecto federalizador de la educación que pretendió la centralización, es a partir de la Revolución Mexicana y los ideales heredados que se formularon compromisos con las reformas sociales, que se erigió un Estado paternalista y autoritario, de esta manera la rectoría estatal se fue fortaleciendo.

El proyecto vasconcelista con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, formuló la federalización centralista que se dio entonces por la vía de la expansión de la acción del gobierno en los distintos estados del país, ganando para los gobiernos elementos de legitimidad social que contribuyeron a la estabilidad política, los años veinte fueron el escenario de la instalación de escuelas con una autoridad de tipo personal, por su parte los maestros se convirtieron en los impulsores de un arraigado nacionalismo, pues resultaron los más adecuados para hacer la tarea de la integración nacional y promotores del desarrollo del país, se ejerció una alianza con los gobiernos de la revolución, organizando desde la escuela a la sociedad.

El magisterio fue inserto en la estructura administrativa del sector educativo, se hizo el monopolio de la gestión educativa, esto por el fuerte centralismo que con los años se fue estructurando y fortaleciendo, mismo que fue capitalizado por la organización sindical (SNTE). Una estructura vertical y centralizada, las ligas del sindicato con el entonces partido oficial (Partido Revolucionario Institucional-PR) hicieron posible que la base

magisterial pudiera acceder al intercambio político que se formó por décadas, en relación a oportunidades laborales, ascensos políticos así como profesionales, la injerencia en el aparato oficial institucional ha hecho posible la imbricación burocrática de que el personal de mando medio y operativo de la SEP, sea al mismo tiempo integrante del sindicato.

Sin embargo, en los años noventa el Estado centralizado y autoritario hizo crisis, hubo que cambiar el modelo, cuya opción se encontró en el diseño del inicio de un proceso descentralizador, esto pudiera afirmarse en todos los ámbitos de la administración pública en general. Así, las políticas de descentralización de la educación básica del país buscaron resolver los problemas que el crecimiento del sistema educativo, bajo un enfoque centralizado había generado, por lo que se echó a andar el primer intento de reforma durante el gobierno de José López Portillo, sin embargo esta acción resultó solo un primer ensayo pues no se concretó.

En el gobierno de Carlos Salinas de Gortari este proyecto modernizador fue impulsado con mayor vigor, en el marco del proceso de Reforma del Estado que quitó a éste su carácter asistencialista e intervencionista, es así, que aprovechando un momento de coyuntura y crisis dentro de la vida institucional del SNTE, el gobierno propicio un nuevo grupo encabezado por Elba Esther Gordillo quien hizo suyo el discurso sindical modernizador del gobierno, que finalmente consolidó la puesta en práctica del radical proceso de descentralización, salvaguardando su interés principal de tener la titularidad como sindicato nacional, de las relaciones colectivas de trabajo.

La firma del ANMEB en 1992 dio lugar a una nueva visión de la función escolar y a la consecuente reestructuración del sistema educativo nacional, a través de la definición de facultades exclusivas que conservó para las autoridades centrales –las funciones sustantivas–, principalmente las de normatividad, descargando en las autoridades estatales las responsabilidades operativas por los servicios de educación básica y normal, haciendo más pequeñas las de nivel municipal. De este modo se presentó un nuevo esquema para eficientar la administración educativa, que puede ser cuestionable, y que escapó de un federalismo que se consolidara, pues el principio de organización siguió subordinado al ámbito federal.

La reestructuración del sistema educativo nacional contempló también la promoción de la participación social en la educación apelando a cuatro objetivos fundamentales: propiciar el equilibrio en la participación de actores, fortalecer la capacidad organizativa de la sociedad, cambiar el burocratismo del aparato educativo e instituir la contraloría social de la educación, se propuso para ello la formación de organismos representativos de la sociedad en diferentes niveles, como instancias de consulta, colaboración y apoyo, los llamados Consejos de Participación Social en la Educación.

Más allá de la realidad nacional, las principales causas para la reestructuración del sistema educativo que planteó en ANMEB –proceso descentralizador y federalizador– respondieron al cambio que se gestó en torno a los paradigmas predominantes de gestión gubernamental, a partir de la crisis del modelo de Estado centralizado y autoritario con carácter benefactor por uno que se estructuró bajo el discurso de la rendición de cuentas, que se le conoce como Estado evaluador. A partir del cambio en la concepción de la naturaleza y funciones del gobierno, se promueve en muchos de ellos una reforma institucional que repliega lo público por la intromisión de lo privado, de esta manera, a nombre de los conceptos de eficacia, eficiencia y legitimidad de las políticas, ahora valores de un buen gobierno desde una perspectiva democrática que mejoraría el desarrollo económico, la descentralización así como la federalización fueron propuestas y reforzadas desde los ámbitos de la política, la academia, grupos sociales, empresariales y agencias internacionales de desarrollo, principalmente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Particularmente en el ámbito de la educación, que vivió también la crisis de un modelo educativo, los organismos internacionales recomendaron realizar cambios en la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos nacionales, que contemplaron nuevas formas de participación y organización en el rubro de gestión institucional de la escuela. Al respecto es trascendente la incorporación de México en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” en Jomtien, Tailandia en 1990, pero también los condicionamientos que el Banco Mundial impuso a México vía la asignación de financiamientos.

De este modo, con la descentralización que generó los procesos de autonomía escolar con la incursión años más tarde del proyecto escolar con un nuevo paradigma en la

gestión escolar, con una fuerte dinámica administrativa, que contradictoriamente propone un ejercicio de hacer más eficiente y eficaz las dinámicas organizacionales de la escuela por medio de procesos de planeación enfrentando los problemas más sentidos del centro escolar.

Sin embargo, en México, las vías de reestructuración de la gestión institucional de la educación vinieron de arriba, es decir, como una política gubernamental bajo una fuerte estructura vertical y centralizada, los elementos de responsabilidad suscritos en el ANMEB solo se efectuaron en lo que respecta a los elementos de financiamiento e infraestructura, mientras que el diseño de políticas siguió a cargo de la SEP central.

Así, después de que en 1992 y 1993 se asentaron las bases de la política, pasaron varios años, prácticamente toda la gestión presidencial de Ernesto Zedillo con Miguel Limón Rojas como titular de la SEP, que se plantea un nuevo modelo para comprender la organización escolar a través del discurso de la gestión escolar y la calidad educativa. Con la alternancia del ejecutivo federal, al asumir la presidencia Vicente Fox, es que se planteó una visión educativa de largo alcance, se contemplaron metas a desarrollar con perspectiva al 2025, uno de los ejes fundamentales resultó la transformación de los modelos de gestión.

En este mismo sentido, la propuesta fue elevar la calidad de la educación, colocando en el centro de la política educativa los procesos de planeación educativa, diseño de proyectos escolares y la creación del Programa Escuelas de Calidad, que dio un empuje a los procesos de financiamiento en cada escuela, pues a partir de la aceptación de la institución en el programa se le dotaría de una cantidad económica que serviría para atender los problemas de infraestructura escolar, es pues, con la política educativa 2001–2006 que se sientan las bases de un nuevo modo de entender el clima organizacional de la escuela.

El planteamiento del proyecto escolar llegó a las escuelas como mecanismo idóneo para lograr la transformación del sistema educativo, entonces, se perfiló el hecho de que para poder apuntalar el proyecto era preciso colocar en el centro del proceso a los directores escolares, en este sentido, se crearon cursos de actualización para directivos en el que se les habló de la necesidad de su actuación para cambiar el paradigma de organización en

la escuela, se les preparó para asumirse como líderes del entorno escolar, en el que tendrían que dinamizar a los maestros con los que comparte el espacio educativo, involucrar a padres de familia y colocar como prioridad la dimensión pedagógica de su actuar en función de los aprendizajes de los estudiantes.

Ante el escenario anterior, se modificó la visión del directivo escolar como figura de autoridad y poder centralizado que hasta entonces se tuvo, pues el reto fue cambiar el paradigma de gestión escolar, que se tenía fuertemente arraigado, esto resultó comprensible por la fuerte influencia de la cultura política del país, de un sistema presidencialista centralizado, así pues, el escenario nacional se reproducía en distintos ámbitos de gobierno y niveles, en donde la escuela no podía quedar exenta.

Por lo que el cambio no podía generarse de forma automática, ni por decreto, se planteó entonces involucrar a todos los actores de la educación, de este modo, se perfiló la propuesta de la horizontalidad en la escuela por medio del trabajo colegiado. Este proceso ha dado de forma paulatina a la par de cambios importantes en los distintos niveles de la educación en México, en seis años implantaron reformas en los distintos niveles de la educación básica, se introdujeron en el nivel preescolar en 2004, para el año 2006 ocurrió en la educación secundaria, para concluir en 2009 con el nivel primaria, actualmente se está planteando la reforma en la educación media superior; para todos los niveles la fundamentación es el enfoque por competencias, esto resulta relevante porque dichos cambios han generado actitudes de duda y necesidad de actualización en los maestros, por lo que la realidad les ha demandado agruparse alrededor de dichos cambios.

El trabajo colegiado es una proyecto puesto en marcha que intenta colocar a la escuela como un espacio autónomo con capacidad de responder, así como responsabilizarse de su vida interna, es decir, la búsqueda y ejecución de esta forma de trabajo recae en el compromiso moral que los actores de forma conjunta puedan llegar a establecer; la apuesta es tener capacidad de respuesta ante los problemas que cada centro de trabajo vive, de igual manera resulta el marco de referencia para la existencia de un proceso de evaluación al postular la creación del proyecto escolar sometido a una legitimación de la calidad, que, si cumple los requisitos será apoyado con recursos económicos.

En su carácter cualitativo el trabajo colegiado permite al directivo y a los docentes asumir de manera distinta su desempeño diario, como una oportunidad de crecimiento en los ámbitos del desarrollo profesional de cada uno, resulta un área de oportunidad para la formación permanente, el enriquecimiento de la experiencia, lograr procesos de organización más estructurados, apartarse de episodios de conflicto, creación de grupos o sedimentación docente, permite también crear vínculos de trabajo en razón de su materia de trabajo.

Como realidad tácita, el trabajo colegiado resulta que se vive como una propuesta impuesta desde los departamentos operativos de la educación, en el caso del Estado de México, de las Subdirecciones Regionales Educativas, que a su vez obedecen a su instancia central, que son los SEIEM, por lo anterior, la incorporación del trabajo colegiado en los colectivos docentes se percibe como algo impuesto, normado y que se debe cumplir cada fin de mes en las reuniones de consejo técnico, cuando la verdadera apuesta es que la colegialidad se vea como una forma permanente de organización, de entender los procesos cotidianos de la escuela.

La creación del proyecto escolar se observa como cumplimiento institucional con la autoridad inmediata superior, lo mismo la prueba enlace, esta se considera como un proceso de legitimación de la escuela en tanto ubicación de lugar a nivel zona y sector, no necesariamente como traducción de un buen desempeño o en el auténtico logro de desempeño de los alumnos, los espacios de reunión, en el caso de los directores, lo ven como pérdida de tiempo en detrimento del aprendizaje de los alumnos en la escuela, se inclina por la reducción de espacios de intercambio y diálogo más allá de los que estén institucionalmente fijados por la norma, tal pareciera que existe una obsesión por la permanencia dentro del salón de clases por parte de los maestros, lo cual podría generar inercias y estatismo en la participación docente a nivel de colectivo.

Sin embargo, como todo proceso en construcción, el trabajo colegiado se mira de forma diferente desde la figura del directivo escolar, esto es, se aleja la postura autoritaria y de mandato en su actitud, se están dando cuenta que no necesita de mecanismos de control y sanción para ganarse el apoyo de los maestros con quienes trabaja, de igual forma la evidencia empírica refleja que con el estilo de dirigir la escuela se obtienen mejores resultados en los espacios en los que participa la escuela como son: resultados

académicos, concursos académicos, eventos especiales, procesos de evaluación, así mismo para contar con apoyos externos a la escuela.

En el plano político–sindical, se reconoce la fuerte influencia que tiene el SNTE, en el caso del Valle de México, la sección 36, en la asignación del ascenso a directivo por parte de los maestros con una fuerte militancia, salvo un caso particular con tradición democrática que desde hace 24 años, la base define por medio de mecanismos de presión política la asunción del directivo, de igual forma se devela que no existe un perfil académico idóneo para los profesores que aspiran a ser directivos.

La estructura del trabajo de investigación, se inició con la búsqueda de evidencias empíricas a través de la entrevista en profundidad que reportaran al investigador las directrices teóricas para configurar el capitulado, por ello, cobró importancia reconocer el marco histórico social, político y económico de la puesta en marcha de políticas educativas en el contexto de los diferentes gobiernos, en un primer momento emanados de la tradición revolucionaria del partido oficial (PRI) que confluye con formas de entender las dinámicas institucionales, un factor de importancia fue la referencia de la apertura comercial a nivel Estado que es el punto de partida de la descentralización educativa puesta en marcha hacia 1992, esto, a la par de la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), el modelo globalizador resulta explícito en detallar cómo se empezaron a introducir importantes reformas, no solo cambió en las rutas sino en el ámbito administrativo y también en el rubro de los planes y programas, del marco normativo de la educación, de la participación social, los procesos de organización y las distintas maneras en que se asumen los actores educativos.

La conceptualización de la organización escolar desde una visión educativa resultó un hallazgo preponderante, pues el estudio de las teorías de la organización siempre se abordan desde la empresa como una visión meramente cuantitativa en la relación proceso–producto, encontrando cierta aridez conceptual en el marco de su contribución a la pedagogía, pues tradicionalmente se buscó que la escuela se explicara y estudiara desde la teoría de la administración que si bien por años resultó un referente válido, hoy en día existen otros esquemas teóricos que ayudan a su comprensión.

La consecución de los capítulos permite obtener una visión desde un espacio mayor o macro a una perspectiva que se va concretizando al contexto específico de la escuela en el plano micro, lo cual obedeció a la configuración en el capítulo 1 a lo que se relaciona con el diseño y desarrollo de políticas educativas en tanto procesos de transformación del sistema educativo, pues la premisa fue que para poder aproximarse a la cotidianidad de la escuela, era preciso conocer el marco que la signa, es decir, la política educativa.

De esta manera, la realidad concreta de la escuela encuentra muchas de sus explicaciones a partir del cambio de rumbo que se registra en 1992 con el ANMEB, es con el acuerdo que se signan nuevos criterios para llevar a cabo los asuntos de la gestión escolar, adoptando el discurso de la calidad, rendición de cuentas así como los mecanismos de evaluación.

Por ello en el capítulo 2 se presenta una visión intermedia sobre los elementos organizacionales de la institución que sirvan como punto de referencia entre las políticas educativas que signa la SEP central y la manera en que se van aproximando a la escuela como ejecutora de esas medidas, para finalmente presentar la cuestión del directivo escolar como eje regulador de las acciones que se realizan en la institución para su funcionamiento, donde su estilo, autoridad y el espacio de consejo técnico como mecanismo privilegiado para el trabajo colectivo se analizara.

Finalmente en el capítulo 3 se efectúa la articulación de los referentes teóricos con la evidencia empírica, articulando los hallazgos por medio de los ejes de análisis, los cuales arrojaron la trascendencia de los valores del deber ser del directivo en relación al compromiso y responsabilidad que asumen en su función, relacionándolos a los atributos de desempeño, tipo de director, liderazgo, asunción de roles, que los llevan a establecerse dentro de procesos de regulación en el que los mecanismos de control y disciplina se encuentran controlados por medio del estilo de dirigir que asumieron, entrecruzando estos factores con la dinámica sindical para la concreción de su movilidad laboral, pues resulta el SNTE un puente entre la aspiración de dirigir una escuela en cuestión de obtener dicho ascenso, esto permitió abordar la categoría de colegialidad como eje de distinguibilidad en relación al conocimiento de cómo se vive el trabajo colectivo de los maestros, se asume la ambigüedad del proceso de organización si se sigue viendo esta propuesta de trabajo (colegiada) como algo impuesto desde afuera, en

el que no se percibe como una cultura a desarrollar al interior de la institución, se reconoce que al interior se asumen roles que permiten la construcción de la realidad cotidiana de la escuela, lo cual evidencia la estructuración de una grupalidad ante la colectividad.

En este mismo capítulo se muestra además la evidencia identitaria de los directores en relación a su función, a la forma en que se mira y lo miran, el acercamiento a la definición de su rol, así como ante la responsabilidad que le ha sido encomendada, se percibe pues su realidad al extraer el reconocimiento de su historia de vida profesional, sobre lo que para él qué significa ser director, sus funciones, la aplicación de la norma, la percepción que tienen de ésta los profesores con los que labora, de igual manera el conocimiento de su trayecto para llegar a ser director, el reconocimiento de la perspectiva histórica que conserva de quienes fueron sus directores cuando se desempeñaron como maestros de grupo, los problemas a los que se enfrenta en el trabajo diario con los docentes, la manera en que los concibe, la forma en que se implementa el trabajo colegiado para concluir la articulación de lo anterior con aquello que hace distinta a su escuela de las instituciones homólogas cercanas para descubrir el o los factores que influyen para que permanezca como directivo en la escuela donde laboran. En síntesis, se obtiene una perspectiva diferente del estudio de la organización escolar desde el directivo, frente a estudios que frecuentemente lo hacen desde la visión de los docentes.

Bibliografía

Aguilar, H. y Meyer, L. (2002) "A la sombra de la Revolución Mexicana", Cal y Arena, México.

Alvarez, M. (1997) "El equipo directivo, recursos técnicos de gestión", Popular, Madrid.

Ander – Egg, E. (1993) "La planificación educativa, conceptos, métodos y técnicas para educadores", Magisterio del Río de Plata, Buenos Aires.

Antúñez, S. (1999) "El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares", SEP, México.

Antúñez, S. y Gaírin, J. (1998) "La organización escolar prácticas y argumentos", Grao, Madrid.

Arizmendi, J. (et. al.) (2001) "La gestión educativa como disciplina" GE, México.

Arnaut, A. (1998) "La federalización educativa en México, historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889 – 1994), COLMEX, México.

Ashton, T. S. (2006) "La Revolución Industrial", FCE, México.

Baldrige, J.(1971). Images of the future and organizational change The case of New York University.

Ball, S. (1990) "La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar", Paidós, Buenos Aires.

Bardisa, T. (2001) "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", OEI, Madrid.

Barnard, Ch. (1987) "Las funciones de los elementos dirigentes" Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

Barrientos, A. y Taracena, E. (2008) "La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria", UNAM, México.

Berger, P. y Luckmann, T. (2008) "La construcción social de la realidad", Amorrortu, México.

Betancur, N. (1998) "El estado evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado – Universidades", Montevideo.

Beuchot, M. (2000) "Tratado de Hermenéutica analógica", México, UNAM, Edición Digital.

Camacho, E. (2002) "Teoría de la gestión educativa", Grao, Madrid,

Coraggio, J. y Torres, R. (1997) "La educación según el Banco Mundial", Buenos Aires, CEM.

Coriat, B. (1998) "Pensar al revés, trabajo y organización en la empresa japonesa", Siglo XXI, México

Crozier, M. (1980) "El fenómeno burocrático", Amorrortu, Buenos Aires.

Chiavenato, I. (2006) "Introducción a la teoría general de la administración", Mc Graw Hill, México.

Delgado, A. (1999) "La descentralización educativa de Zedillo", caballito, México.

Diario Oficial de la Federación (1983)

Drucker, P. (1999) "Los desafíos de la administración en el siglo XXI, Sudamericana, Buenos Aires.

Elmore, R. (1993) "Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales", Porrúa, México.

Escudero, M. y Santos, M. (1994) "El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración", I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar Actas, Barcelona

Everard, K. y Morris, G. (1985). *Effective school management.*, Harper&Row, London

Ezcurra, A. (1998) "¿Qué es el neoliberalismo?", Ideas, Buenos Aires.

Ezpeleta, J. (2004) "La gestión de la educación básica", UPN, México.

Fairclough, N y Wodak, R. (1997), "Critical Discourse Analysis". Londres. Inglaterra. en: Guanipa, M. y Velazco, L. (2005) "Hermenéutica del discurso pedagógico del profesor", *Lingua Americana*, Universidad Rafael Beloso"

Fernández, L. (1994) "Instituciones educativas, dinámicas institucionales en situaciones críticas", Paidós, Buenos Aires.

Fierro, C. (2006) "Construir el trabajo colegiado, un capítulo necesario en la transformación de la escuela", México, UPN.

Frigeiro, G. y Poggi, M. (1996) "Instituciones educativas, elementos para su comprensión" Cara y Ceca, Buenos Aires.

Fischer, G. (1992) "campos de intervención en psicología social", Narcea, Madrid.

Gadamer, G. (1998) "Verdad y método II", Salamanca, Sígueme.

García – Hoz, V. y Medina, R. (1987) "Organización y Gobierno de centros educativos", Madrid, Rialp.

Giménez, G. (2009) "Identidades sociales", CONACULTA, México.

----- (2010) "La cultura como identidad y la identidad como cultura, UNAM, México.

Greenfield, W. (1986) "Rationale and Methods To Articulate Ethics and Administrator Training." American Educational Research Association, Chicago,

Guanipa, M. y Velazco, L. (2005) "Hermenéutica del discurso pedagógico del profesor", Lengua Americana, Universidad Rafael Belloso", Caracas.

Guerra, M. (2006) "La escuela como organización social", UPN, México.

Guzmán, T. (1990) "Trabajar como director", UPN, México.

Hergreaves, A. (1996) "Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos, cambia el profesorado", Morata, Madrid.

Hoyle, E. (1996) "The politics of school management", Stoughton, London.

Ibarra, E. y Montaña, L. (2001) "Mito y poder en las organizaciones, un análisis crítico de la teoría de la organización", Trillas, México.

Ibarra, M. (1998) "La historia de la descentralización educativa es una relación de fracasos" en: posturas de algunos especialistas y organizaciones relacionadas con el proceso de la descentralización de la educación", Senado de la República, México.

IILSEN (2002) "Aspectos generales de la descentralización educativa, estudio de caso", México, Senado de la República.

Kaufman, J. (1965) Special education and the process of change: victim or master of educational reform, EUA.

Koontz, H. y O'Donnell, C. (1990) "El curso de la administración moderna", Mc Graw Hill, México.

Lacey, C. (1980): "Hihtown Grammar". Manchester: Manchester University Press.

Latapí, P. (2004) "La SEP por dentro", FCE, México.

León, O. y Montero, I. (2003) "Métodos de investigación en psicología y educación", Mc Graw Hill, México.

March, J. y Simon, H. (1966) "Teoría de la organización" Ariel, Barcelona.

Marín, A. (2000) "Profesionalización docente y globalización", UPN, México.

Martínez, F. (2009) "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", México.

Miranda, F. (2004) "La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa", Sociología, México.

Morgan, G. (1986) "Imágenes de la Organización", cambio, Bogotá.

Namo de Mello, G. (1993) "Nuevas propuestas para la gestión educativa", SEP, México.

Noriega, M. (2000) "Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización, el caso de México, 1982 – 1994, México, UPN.

Observatorio Ciudadano (2001) "Federalismo educativo", comunicado 45, diciembre 22 de 2001.

Ornelas, C. (1995) "El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo", México, CIDE.

Pereyra, M. (et. al.) (1996) "Globalización, y descentralización de los sistemas educativos", Pomares, Madrid.

Pfeffer, J. (1981) "organizaciones y teoría de las organizaciones", FCE, México.

Pozner, P. (1994) "El directivo como gestor de aprendizajes escolares", Aique, Buenos Aires.

Ramales, M. (2009) "Industrialización por sustitución de importaciones (1940 – 1982) y modelo secundario exportador (1983 – 2006) en perspectiva comparada, Porrúa, México.

Rodríguez, M. (1993) "Función directiva escolar, guía y autoperfeccionamiento", Castillo, México.

Sampieri, R. (et. al.) "Metodología de la Investigación", Mc Graw Hill, México.

Sandoval, E. (1996) "Elementos para debatir y pensar el cambio de la organización y gestión", UPN, México.

Santos, M. (2006) "Organizaciones que aprenden", UPN, México.

Segovia, M. (2010) "Construcción de la identidad del docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH", UNAM, México.

Schmelkes, S. (1994) "Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas", SEP, México.

Sisto, V. (1985) "Teoría Psicológica en Acción", Psicología, Madrid.

SEP (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

SEP (1994) Ley General de Educación.

SEP (2001) Programa Escuelas de Calidad.

SEP (2001) Programa Nacional de Educación 2001–2006.

SEP (1993) Acuerdo 96.

SEP – SNTE Programa Carrera Magisterial, México.

Smith, A. (1776) "Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones", México.

Solana, F. (1999) "Historia de la educación pública en México, FCE, México.

Soriano, R. (2007) "Instrumentación de una nueva cultura académica en las universidades públicas: ¿inmersión o sujeción de la colectividad?", UNAM, México.

Strauss, A. (1978) "Negotiations: varieties, contexts, processes and social order", Bass, San Francisco.

Torres, M. (2006) "El directivo y las escuelas de calidad", UPN, México.