

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN



✓
LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA.

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DESARROLLO
EDUCATIVO
(LÍNEA: LA GESTIÓN PEDAGÓGICA)**

PRESENTA:

FERNANDO BELLO PINEDA.

AJUSCO

JUNIO, 1999.

A MI ESPOSA CON AMOR.

CON TERNURA E INMENSO CARIÑO PARA MIS HIJOS.

A pesar de que el presente trabajo de tesis representa la conclusión de una etapa de mi vida académica, es a la vez constancia de una época de gran riqueza que deseo sea permanente en mi mundo afectivo.

Con profundo agradecimiento a mi familia por su incuestionable apoyo.

A mis maestros y maestras de la maestría, excelentes guías y extraordinarios amigos, mi más amplio reconocimiento profesional y humano.

Particularmente deseo expresar mi agradecimiento al Dr. Prudenciano Moreno Moreno, a la Dra. Santa Soledad Rodríguez de Ita, a la Mtra. Patricia Medina Melgarejo, al Mtro. Cuauhtémoc Guerrero Araiza, a la Mtra. Guadalupe Cortés Torres, al Mtro. Marco Vinicio Santillán, al Mtro. Marcelino Martínez Nolasco, a la Mtra. Cecilia Martínez Díaz y a la Mtra. Mabel Encinas, por sus enseñanzas y gran apoyo.

A mis compañeros, con el respeto y cariño de siempre y de manera especial para Minerva, Carlos, Elda, Elba, Paty, Martha y Francisco por su gran amistad.

Con todo mi agradecimiento al director de la escuela primaria donde realicé la investigación, por todas las atenciones y apoyo.

INDICE

INTRODUCCION	4
I. ALGUNAS ACOTACIONES ACERCA DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA.....	4
II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
III. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	9
CAPÍTULO I	11
LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	11
I.1.UN SISTEMA DE ENSEÑANZA PARA EL NUEVO MODELO ECONÓMICO	11
<i>I.1.1.Reestructuración Institucional</i>	17
I.2.LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	21
<i>I.2.1.El Fracaso Escolar</i>	21
<i>I.2.2.Concepto de Calidad</i>	26
<i>I.2.3.La calidad en educación y la gestión pedagógica</i>	31
I.3.POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL.....	34
<i>I.3.1.La reorganización del sistema educativo</i>	35
<i>I.3.2.Reformulación de contenidos y materiales educativos</i>	38
<i>I.3.3.La revalorización de la función magisterial</i>	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
CAPITULO II	45
REFERENTES ACERCA DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA	45
II.1.EL TÉRMINO DE GESTIÓN.....	45
<i>II.1.1. La Gestión Escolar y la Gestión Pedagógica</i>	47
<i>II.1.2.La Conducción Escolar y la Calidad en Educación</i>	48
II.2.UN MODELO DE GESTIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	51
II.3. EL DIRECTOR Y LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN EN LA ESCUELA.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

CAPÍTULO III.....	69
EL PROYECTO ESCOLAR.....	69
II.1. EL PROYECTO ESCOLAR DE LA ESCUELA “JUÁREZ”.....	70
III.2. OBSERVAR Y EXPLORAR CÓMO SE DESARROLLA EL PROYECTO.	72
III.2.1. <i>El contexto de la escuela.....</i>	73
III.2.2. <i>El director y los maestros ante el proyecto escolar: La división del trabajo.</i>	76
III.2.3. <i>Caracterizando la función del director.....</i>	81
III.2.3.1. <i>El director atiende asuntos administrativos.....</i>	83
III.2.3.2. <i>El director debe atender el aspecto pedagógico.....</i>	87
III.2.3.3. <i>El papel de los padres de familia en el proyecto escolar.....</i>	91
III.3. ESCENARIO POSIBLE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA GESTIÓN PEDAGÓGICA.....	93
III.3.1. <i>Las condiciones institucionales como escenario.</i>	93
III.3.2. <i>El actor que promueva una nueva gestión.....</i>	96
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	101
CONCLUSIONES.....	102
A N E X O S.....	108
BIBLIOGRAFÍA.....	109

INTRODUCCION

El estudio que a continuación se presenta, por su carácter exploratorio limita su pretensión a caracterizar las acciones que desarrollan un director de escuela primaria y la planta docente en su cotidiana tarea para operar un proyecto escolar, donde es de particular importancia el estilo del director en la conducción del plantel educativo a su cargo. No obstante lo anterior, en ningún momento se renuncia al interés por entender la lógica y el sentido que tanto el director como los maestros, depositan en todas y cada una de las actividades que desarrollan en el centro escolar.

I. ALGUNAS ACOTACIONES ACERCA DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA.

La crisis de los sistemas educativos en América Latina es un palpable indicador del agotamiento o fracaso de la mayoría de las propuestas innovadoras que, a través de las dos últimas décadas, se han puesto en marcha con la intención de elevar la calidad de la educación. De esta manera, el rezago, la inequidad, la deserción y el alto grado de reprobación, son cuestiones que continúan acompañando a nuestras escuelas en cada ciclo escolar.

Aguerrondo (1996, 13) indica que la distancia hoy reconocida en toda América Latina entre lo que debería ser y lo que son los resultados de la educación, no puede explicarse con una visión restringida que transforme en "chivo emisario" a algunos de los actores intervinientes o algunos de los niveles o componentes de la educación. Es el conjunto de elementos que constituyen el sistema educativo lo que se muestra obsoleto.

Los grandes problemas enquistados en los sistemas educativos, requieren también de soluciones proporcionales. Pretender incrementar la calidad de la educación con equidad, significa promover cambios profundos en todo el sistema educativo. Si minimizamos el conflicto, estaremos identificando solamente una porción de la situación que se pretende atender, y por supuesto que estaremos reduciendo así, la visión de posibles soluciones.

Es posible que las propuestas innovadoras que visualizan sólo un aspecto de la cuestión educativa como causa de los precarios aprendizajes escolares,

puedan estar amparadas por sustentos válidos y que así mismo, puedan aportar valiosos elementos al campo de la educación, sin embargo, no es posible ni recomendable continuar entendiendo al proceso educativo como la agrupación de elementos independientes entre sí cuya existencia se limita a compartir un plano.

El proceso educativo como fenómeno multifactorial, sugiere la participación de diversos elementos y situaciones interdependientes que definen su existencia como tal, así por ejemplo, no contiene solamente a las didácticas, ni sería suficiente hablar sólo de los contenidos programáticos de un plan de estudios, mucho menos reducir el campo a la producción de nuevos libros de texto. La acción educativa comprende esos aspectos y muchos más, entre los cuales, se incluye a la gestión, entendida como la manera en que se conducen los centros escolares en la prestación del servicio educativo.

La gestión es un aspecto que al igual que la organización, debe tener su lugar en las propuestas que pretendan transformar el campo educativo, es decir, posibilitar la transformación de la estructura institucional con una conducción acorde a los requerimientos educativos actuales, además de los factores que hasta la fecha se han tocado de manera aislada, esto, puede ser el camino que conduzca a mejor puerto, asegura Aguerro (1996, 14).

Por su parte, Pastrana (1994, 1) comenta que los estudios respecto a la gestión escolar han cobrado fuerza en Latinoamérica durante las dos últimas décadas; siendo esto, un indicador de que en el sector educativo se ha reconocido la categoría de gestión, muy a pesar de que, por mucho tiempo, se haya asociado de manera exclusiva al ámbito empresarial, negándosele nexos con el quehacer educativo.

Frigerio (1994, 73) dice que el curriculum en acción es el terreno en el que los equipos de conducción desarrollarán su actividad de gestión con miras a garantizar la disminución de riesgos de la trasposición didáctica y asegurar el mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas. El curriculum en acción, agrega, es el curriculum real que junto con el curriculum prescrito, deben ser ejes fundamentales para la conducción educativa.

La gestión involucra simultáneamente, aunque con diferente peso, a las dimensiones organizacional, pedagógica, laboral, administrativa y social en el plano cotidiano para poner en acto la prestación del servicio educativo. La gestión escolar cobra vida mediante procesos de articulación de estas dimensiones; ya en la escuela, corresponde al director jugar el papel de eje articulador de los componentes que constituyen a la gestión (Pastrana:1994, 2).

copiar

copiar

Si entendemos a la gestión escolar o gestión pedagógica como una construcción local, situacional y temporal, no estamos apostando a un modelo infalible y universal de gestión, por el contrario, se busca una conducción que articule las estrategias necesarias y suficientes para atender las prioridades situacionales en la prestación del servicio educativo a cada plantel en particular, y que desde luego, tienda a lograr los objetivos educativos institucionales.

En este sentido Aguerrondo (1996, 30) sostiene que en cualquiera de las instancias o niveles en que se ejerza, la gestión que nos interesa es aquella que garantiza decisiones eficaces, es decir, que se cumplan para el mejoramiento de la educación; un estilo de gestión que conduzca a la institución hacia los objetivos prefijados. El estilo de gestión eficiente no se basa en un modelo de planificación que se rige por lo que debe ser; sino en la realidad de lo posible.

copi

Pastrana (1994, 5) comenta que la relación intrínseca entre organización escolar y capacidad de enseñanza comienza a ser construida como objeto de estudio, es decir, pensar en la organización escolar como condición objetiva de posibilidad para vehicular o no, ciertas propuestas pedagógicas.

ii. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

El presente trabajo fue diseñado como un estudio exploratorio que pretende describir e interpretar las actividades de un director de escuela primaria en su

tarea cotidiana de conducir el plantel educativo, la serie de relaciones que establece con la comunidad escolar, el intercambio sociocultural que sirve de base a la construcción de referentes, significados y sentidos que se comparten por los sujetos que dan forma a la escuela.

En este sentido, se consideró que el estudio que a continuación se presenta, pudiera insertarse en la corriente de investigación cuantitativa que privilegia los procesos escolares cotidianos, donde se concretiza la realidad institucional en función de los contextos locales; la resignificación por los sujetos particulares y los grupos de trabajo, así como por las acciones que de aquí se derivan (Rockwell y Ezpeleta:1992).

La escuela primaria "Juárez", turno matutino, fue el centro escolar que se eligió para realizar la investigación. Entre las razones que llevaron a esta elección figura la opinión de la Jefatura de Sector y también de la zona escolar, quienes consideran que el plantel es el más codiciado por los padres de familia en la zona, de tal suerte que se identifica como buena escuela entre la comunidad educativa del sector escolar, ya que, los dos últimos años ha obtenido el primer lugar en la zona, de acuerdo a indicadores oficiales que informan que el mayor porcentaje de alumnos aprobados le corresponde a la escuela "Juárez" y también por el porcentaje de los exalumnos que aprueban el examen de admisión a secundaria. Por otra parte, hace dos ciclos escolares inició el desarrollo de un proyecto escolar llamado "Papá, cuéntame un cuento", que dice involucrar a todos los maestros y a los padres de alumnos. Además, cuando a la escuela se le plantea un trabajo como el que ahora nos ocupa, sencillamente no existe objeción.

Estos atributos en una escuela, no pueden ser gratuitos, algo especial ocurre ahí, ¿qué de especial habrá en la manera de hacer escuela en la "Juárez"? Sin duda que esta interrogante atrae e invita a indagar al respecto y de manera específica a buscar indicios acerca de la participación del director es este fenómeno, en el sentido de entender alguna relación entre el estilo de conducir el plantel educativo y los resultados escolares, situación que conduce a considerar a la gestión directiva de esta escuela, como nuestro objeto de estudio.

De esta manera, se plantearon cinco etapas para organizar el trabajo de investigación. Durante la primera de ellas, se elaboró el anteproyecto de tesis, identificándose el propósito de la investigación que consistía en buscar indicios que indicaran alguna conexión entre la forma o estilo de conducir el plantel por parte del director y los resultados educativos que obtiene una escuela.

Durante este período de anteproyecto y a través de las siguientes etapas, se sostuvo una revisión bibliográfica que orientaron a la estructuración de los capítulos y apartados que conforman el documento final.

En la segunda etapa, se entró en contacto con el establecimiento educativo identificado, aquí se le planteó al director del plantel, la posibilidad de realizar el estudio mediante observaciones directas a sus actividades cotidianas, mismas que formarían parte de un registro para cada visita (se propusieron 16) y también que se le harían algunas entrevistas personales; afortunadamente no existió objeción a tal solicitud.

Durante la etapa tres, identificada como de trabajo de campo, se realizaron 16 observaciones directas que se identificaron como registros, tres entrevistas al director, una entrevista a su secretaria, otra a un maestro de 5º grado y una más a una maestra de apoyo técnico. Tanto los registros como las entrevistas se llevaron a cabo con la ayuda de una grabación que, una hora más tarde, tendría que transcribirse.

Las observaciones se realizaron, la mayor de las veces, durante toda la jornada de trabajo, así mismo, se procuró asistir cuando se programaban juntas de consejo técnico, estar en reuniones con padres de familia convocadas por el director y también asistir a festivales o eventos de convivencia del personal dentro y fuera del plantel, aunque no se pudo realizar todo lo planeado.

La cuarta etapa se destinó para hacer ejercicios de descripción, descripciones ampliadas y discusión en equipo con los compañeros del seminario, para después llegar a la quinta etapa que marcaba la redacción del primer borrador de la tesis.

iii. ESTRUCTURA DE LA TESIS.

El presente trabajo de tesis está constituido por tres capítulos, los cuales, se encuentran ordenados de tal manera que permitan, primeramente, hacer una revisión del papel que juega la gestión pedagógica en las políticas educativas, tanto en el plano internacional como en el nacional, así mismo, busca indicios de la tendencia educativa internacional como propuesta pedagógica que pretende permear la manera de hacer escuela en todo el mundo. Luego, se delimita lo que en el campo educativo se entiende por gestión y su papel en el intento de elevar la calidad de los aprendizajes escolares. De aquí, nos ubicamos en las prácticas cotidianas de un establecimiento educativo en particular que desarrolla un proyecto escolar como estrategia pedagógica.

De esta manera, en el capítulo I se buscan indicios de alguna conexión entre el modelo económico de la globalización y la tendencia o tendencias educativas contemporáneas, es decir, la posibilidad de que exista alguna correspondencia entre el mundo económico y el campo educativo. De igual manera, en el primer capítulo se hace referencia a algunas de las propuestas educativas que intentan elevar la calidad de la educación, así como el lugar que ocupa la gestión de los centros escolares, en esas propuestas.

El segundo capítulo pretende acotar el concepto de gestión en el campo educativo, caracterizando algunos estilos y modelos de conducción escolar que se han practicado y su incidencia en los aprendizajes escolares, así también se mencionan algunas propuestas en torno a los estilos para conducir los establecimientos educativos para la producción de aprendizajes escolares de calidad.

El tercer capítulo permite contrastar la realidad escolar con los supuestos que se manejan en los dos capítulos anteriores, es decir, ubica a la escuela como la unidad encargada de prestar el servicio educativo a una comunidad específica. Aquí se pretende caracterizar de manera particular, las actividades de un director en su tarea cotidiana de conducir el plantel educativo hacia los fines institucionales prefijados, esto mediante la instrumentación de un proyecto escolar y teniendo como escenario las condiciones institucionales que norman la vida escolar.

En este capítulo se intenta a la vez, entender el sentido y la lógica que tanto el director como la planta de maestros de la escuela primaria "Juárez", depositan a las acciones que se desarrollan en el plantel al poner en operación su proyecto escolar, lo que permitió contrastar una realidad escolar particular con los supuestos teóricos que sustentan la propuesta de la estrategia llamada proyecto escolar y desde luego, con la tendencia educativa internacional.

al finalizar cada uno de los tres capítulos que componen este trabajo de tesis se puede localizar una sección que contiene sus respectivas referencias bibliográficas. Particularmente en el tercer capítulo, existen notas que hacen referencia a información que contienen los registros (R) y entrevistas (E) elaborados durante el trabajo de campo y que sirven de sustento a esta sección de la tesis, documentos que desde luego, no aparecen en su totalidad en el trabajo de investigación, ya que, solamente se anexan tres registros y dos entrevistas que han de permitir identificar los instrumentos que hicieron posible esta sección del estudio que a continuación se presenta.

La introducción es una breve reseña del trabajo realizado e intenta al mismo tiempo, acercarnos al contenido de los capítulos. Las conclusiones nos permiten establecer relaciones entre los tres capítulos, contrastando las propuestas, proyectos y tendencias educativas, con la manera de hacer escuela por un grupo de docentes en particular, y sobre todo, un estilo para conducir un establecimiento educativo que desarrolla un proyecto escolar.

Al final de la tesis encontraremos una sección de anexos compuesta de tres registros (observaciones directas) y dos entrevistas, e inmediatamente después, la bibliografía general que sirvió de sustento para su elaboración, en esta sección además de incluir los textos que aparecen como referencias bibliográficas de cada capítulo, figuran otros, que si bien no se citaron directamente, fueron base de este trabajo.

CAPÍTULO I

LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

Este primer capítulo sirve para bosquejar un panorama general de lo que está ocurriendo a nivel mundial en el campo educativo, así mismo, pretende establecer una conexión entre el modelo económico de la globalización y la tendencia educativa que se promueve en el plano internacional, tendencia que privilegia, entre otras cosas, los aprendizajes escolares de calidad, la equidad en educación, la creación de la nueva ciudadanía, y también sugiere un estilo de gestión apropiada al modelo educativo.

I.1. UN SISTEMA DE ENSEÑANZA PARA EL NUEVO MODELO ECONÓMICO

Durante los últimos años de este milenio ha tomado forma un modelo económico que aspira al control universal; una propuesta que entre otros rubros, ha promovido la formación de bloques económicos integrados por países de ciertas regiones o por intereses recíprocos, los cuales se disputan la hegemonía económica mundial o por lo menos, pretenden mantener un reconocido nivel de competitividad en el mercado internacional. Esta situación exige, en primera instancia, no sólo ser difusor sino productor de conocimientos y en consecuencia, un amplio desarrollo de la tecnología con calidad, exigencia que tiene que ser atendida por un modelo educativo adecuado.

De esta manera, la producción acelerada de conocimientos exige estrategias adecuadas para que la producción tecnológica traducida en actividad comercial alcance y mantenga el rango de competitividad internacional que permita la sobrevivencia de cada país o bloque de países, meta que solamente puede lograrse mediante una educación coherente con el modelo económico que impera en el planeta, y que necesariamente tendrá que ser diferente a la

educación que tradicionalmente se ha venido instrumentando en la mayoría de las naciones.

En este sentido, Dieterich (1995, 12) dice que la subsunción real del mundo bajo el capital hace vislumbrar una sociedad global basada en la información, que será tan diferente en sus contenidos y formas de la sociedad industrial actual, como es ésta de las sociedades agrarias precapitalistas, agregando que la subsunción real del planeta al capital acontece cuando éste extiende sus intereses productivos a todo el globo, integrándolo en un sistema internacional de la división y apropiación del trabajo, cuyo corolario es la globalización de la sociedad burguesa en todas sus facetas.

El modelo económico que promueve la época de la globalización, la legalidad de la expansión de la sociedad burguesa, como la define Dieterich (1995, 11) exige productividad y consumo con un rango a nivel mundial. La competitividad limitada a una nación ha sido rebasada, el desafío actual consiste, por una parte en ampliar a todo el planeta el área de influencia y, por otro lado, competir en el mercado internacional en los rubros de eficiencia y calidad, ya que, como asevera Drucker (1994, 197) la economía seguramente seguirá siendo una economía de mercado - y de mercado mundial -.

*Es evidente que los requisitos que establece esta época a las naciones que aspiren participar en el mercado mundial, impactan significativamente todos sus ámbitos y de manera particular el del campo educativo. Así en la mayoría de las sociedades del planeta se han iniciado una serie de acciones gubernamentales que pretenden atender la ahora prioridad de las prioridades: adecuar los sistemas educacionales a los requerimientos del modelo económico que arrastra y agobia.

La mayoría de las estrategias institucionales tanto económicas como educativas que operaban hasta antes de este evento, en gran parte de los países ya se revisaron y reorientaron o bien, están viviendo ese proceso.

Moreno (1996, 3) comenta que el nuevo contexto social derivado de la globalización ha provocado la necesidad de integrar la política educativa a la economía y la transformación del saber académico de corte cultural a uno referencial más ligado a áreas profesionales de trabajo productivo de corte económico.

Entonces, la tendencia sugiere instrumentar un modelo de enseñanza que forme recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la revolución tecnológica (Namo de Mello: 1993, 182), es decir, la formación de sujetos capaces de vivir en y para este mundo globalizado, lo que significa trastocar las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales de las naciones que compartan tales pretensiones. El cambio que se plantea es de fondo y no sólo de forma, los resultados educativos han de garantizar una forma distinta de vivir de los grupos humanos, una nueva manera de conducirse en sociedad.

El modelo educativo vinculado ha venido haciendo explosión desde los 80's mediante diversos mecanismos institucionales, indica Moreno (1996, 5-6) al referirse al Modelo Educativo Abierto cuyo núcleo, agrega, es la formación de la cadena productiva, que es precisamente, la vinculación de la educación-investigación-administración o coordinación gubernamental con el aparato productivo de bienes y servicios.

La propuesta en educación sugiere se trascienda el plano de los diseños, de la simulación institucional y se llegue a la acción pedagógica concreta de las escuelas, es decir, se apuesta a un modelo educativo que considera todas las

~~modalidades educativas como alternativas viables para satisfacer las necesidades de aprendizaje de las comunidades. Consecuentemente, surge la necesidad de evaluar las distintas instancias de los sistemas educativos para procurar construir, como parte fundamental, las condiciones institucionales propicias para el ejercicio educativo de calidad, y a la par, promover la capacitación y actualización de los profesores y profesoras que posibilite la concreción de esa propuesta educativa.~~

~~Se dice que ahora la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje (Comisión Interagencial:1990, Art.4, 6), en ese sentido Dieterich (1995, 18) comenta que la esencia política-ideológica del proyecto económico-educativo de la globalización es el binomio: desarrollo económico sostenible - desarrollo humano sostenible, con la obvia primacía de lo primero sobre lo segundo.~~

En América Latina, desde 1990 apareció un debate sobre el modelo educativo pertinente para esta región, centralmente la CEPAL/UNESCO/OREAL, somete a la consideración de los gobiernos, de los grupos dirigentes y de la opinión pública latinoamericana su propuesta “ **Educación y conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad**”, (CEPAL/UNESCO:1992, 34-35), documento que proporciona orientaciones para el desarrollo futuro de América Latina y donde textualmente se puede leer:

- Esfuerzo interno imprescindible, indelegable e impostergable para promover nuevos consensos nacionales acordes con las actuales condiciones internas y externas; así mismo, en lo que se refiere al diseño de políticas e instituciones y a la movilización de recursos internos hacia las metas de transformación productiva y de equidad. Lo anterior también implica apoyar las diversas modalidades de cooperación e integración regionales capaces de contribuir a este propósito.
- Competitividad y equidad en un contexto de sustentabilidad ambiental. Considerando que la competitividad que conduce a la elevación del nivel de

vida se basa en el aumento de la productividad y en la incorporación y difusión del progreso técnico; requiere, por su carácter sistémico, de un grado razonable de cohesión social y de equidad; pero la equidad no se sostiene si los países no logran una auténtica competitividad. Ahora bien, dado que la inserción internacional de América Latina se apoya en gran medida en la explotación y aprovechamiento de recursos naturales con diversos grados de transformación, la sustentabilidad ambiental en los países de la región no sólo incide en la calidad de vida sino que también condiciona su nivel.

- Recursos humanos y difusión del progreso técnico. Esta área representa la condición imprescindible para incrementar la competitividad y la equidad, propiciando además, la sustentabilidad ambiental.
- Readecuación del Estado. Se dice que para conducir esta nueva fase de la evolución de América Latina y el Caribe se necesita de un tipo de Estado que difiere del precedente. Este debe prestar apoyo a la base empresarial surgida durante el período anterior para que ejerza plenamente sus responsabilidades en el ámbito productivo y también promover el desarrollo de las capacidades necesarias para alcanzar niveles internacionales de competitividad, buscar una mayor equidad e impulsar la sustentabilidad ambiental. Las modificaciones que es necesario introducir al Estado comprenden su modernización, la reforma tributaria y el diseño de nuevas políticas e instituciones para financiar el desarrollo.
- Apoyo externo para posibilitar la transformación productiva con equidad. El logro de la transformación productiva con equidad dependerá en gran medida, de la evolución del entorno internacional, sobre todo en los ámbitos comercial, de acceso a la tecnología y financiero. La deuda externa constituye aún una traba poderosa que frena el impulso del desarrollo en los países de la región. Aunque se han logrado avances en este sentido, es imprescindible disponer de mayor

- holgura para lograr este objetivo; señalando que los progresos en la solución de la deuda externa complementan, pero no sustituyen, la responsabilidad y la decisión internas.

La propuesta internacional para la región Latinoamericana especifica que el objeto de la estrategia es contribuir durante los próximos diez años, a crear las condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social. Dicho objetivo sólo podrá alcanzarse mediante una amplia reforma de los sistemas educacionales y de capacitación laboral existentes en la región (CEPAL/UNESCO:1992, 125).

En este acontecer, por supuesto que la educación es considerada como la vía idónea de acceso a la nueva era. El modelo educativo que se necesita para esta transición, ha de concordar con el contexto mundial actual, en los ámbitos de lo social, lo económico y lo político, por tal razón, en las agendas de todos los países uno de los puntos más importantes y prioritarios es ocupado por los asuntos educativos, ya que, como apunta Schiefelbein (1993, 9) si un país se quiere desarrollar, tiene que elevar la calidad de su educación y ser más equitativo en la distribución de los beneficios de ella.

Al igual que en los debates mundiales se presenta el protagonismo del hecho educativo, frente a los numerosos desafíos del porvenir la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Entonces, la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI (Delors: 1992).

En conclusión, el modelo económico de la globalización obliga a los países que pretenden participar al interior del mismo, a replantear los esquemas de enseñanza para que puedan garantizar una participación competitiva en el

plano internacional, razón por la cual, los sistemas educativos mundiales enfrentan un proceso de revisión sistemática. El modelo de enseñanza arraigado en la mayoría de los países en vías de desarrollo, al parecer, se tambalea. Como dice Moreno (1996, 5) al entrar en crisis el antiguo modelo cerrado de educación, entró en crisis también el concepto de calidad educativa a él ligado.

I.1.1.Reestructuración Institucional.

Es consenso mundial la necesidad de revisar y reestructurar las instituciones para hacer frente al siglo venidero, de hecho, en las políticas educativas formuladas durante las dos últimas décadas, se pueden identificar elementos que responden a esa tendencia, por lo menos, en los intentos por adecuar las condiciones institucionales en que operan los establecimientos educativos. En Latinoamérica por ejemplo, la estrategia está representada por la propuesta que planteara la CEPAL a esta región para los años noventa, cuyos tres componentes fundamentales son: La creación de la nueva ciudadanía y la competitividad como objetivo; la equidad y el desempeño como lineamiento para las políticas y, la integración nacional y la descentralización como motivación y componente del esquema institucional (CEPAL/UNESCO:1992, 34,127).

Así el objetivo de la estrategia que consiste en contribuir a crear las condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico, sólo podrá alcanzarse mediante una amplia reforma de los sistemas educacionales. Por otra parte, las políticas que se proponen para materializarla habrán de responder a dos criterios esenciales: el de equidad y el de desempeño. Y en el plano de las reformas institucionales, la estrategia persigue una doble finalidad: integración y descentralización. Entonces, la

reforma institucional es considerada como la clave para lograr los objetivos planteados por la estrategia (CEPAL/UNESCO:1992, 125-126).

El fuerte oleaje internacional inevitablemente avanza impactando a todos los países del planeta, las instituciones y los modelos de enseñanza se ven en la necesidad de transformarse, ahora la educación enfatiza se concrete la calidad de los aprendizajes escolares, cierto tipo de calidad, aclara Moreno (1996, 5) al acotar que todo parece indicar que se llega al término de un ciclo educativo mundial y la transición a otro definido por su calidad.

De esta manera se vislumbra un rompimiento de tajo con la forma tradicional de organizar, administrar y conducir los asuntos educativos, por lo menos en lo que a los pueblos Latinoamericanos respecta, ya que al parecer, es una de las regiones más azotadas por el mal de la falta de calidad educativa, inadecuada gestión institucional, ausencia de democracia y miseria en demasía.

La inserción internacional plantea múltiples requisitos de innovación institucional a nivel de la organización de las empresas, las relaciones laborales, las vinculaciones entre los sectores público y privado, la sustentabilidad ambiental y la estrategia educacional (CEPAL/UNESCO: 1992, 29), de hecho, la evolución del sistema educativo en los próximos decenios no será resultado de la voluntad de un hombre o de un pequeño grupo de personas, sino de la actuación de un gran número de actores sociales, asegura Lesourne (1993, 11), de tal suerte que el modelo educativo que la época exige, deberá ser producto y a la vez promotor de una participación social amplia, y sobretodo, una estrecha vinculación con la comunidad, lo que implica, entre otras cosas, poner en tela de juicio a la centralización como sistema.

La propuesta de una reforma institucional para los sistemas educativos se sustenta en las discusiones al interior de la Conferencia Internacional

“Educación para Todos” realizada en Jomtien, Tailandia. En este evento los textos revisados y aprobados en sesión plenaria el día 9 de marzo de 1990, muestran el consenso mundial sobre la visión actual de la Educación Básica y el compromiso internacional de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Comisión Interagencial:1990, 1).

De tal forma que, la Educación Básica más que representar un fin en sí misma, es considerada como la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación. Ahora bien, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual, lo que se requiere es una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción (Comisión Interagencial:1990, 4).

En este orden de ideas nos encontramos que para Namó de Mello (1993, 184) el concepto de Necesidades Básicas de Aprendizaje constituye una orientación importante para la formulación de políticas, ya que dice, centra su atención en los contenidos que las personas, hombres y mujeres necesitan aprender, al focalizar lo medular del proceso educativo en la enseñanza-aprendizaje, es decir, que desde el sistema educativo nacional hasta las acciones áulicas no se pierde de vista el objetivo final: los cambios o desarrollo de habilidades y conceptos en cada educando.

De Ibarrola (1997, 15) precisa que organismos internacionales como la UNESCO, la CEPAL, la OIT y el Banco Mundial, coinciden en dar prioridad a una nueva educación básica, más prolongada, que deberá atender preferentemente el acceso de todos los niños no sólo a la escuela sino fundamentalmente al conocimiento. Se trata de una educación básica que se convierte en responsabilidad de la sociedad en su conjunto y no sólo de los

gobiernos, por lo que se impulsan medidas de descentralización en favor de una mayor participación de distintos grupos en la gestión de las escuelas.

Las exigencias de la época conducen a transformaciones profundas de los sistemas educativos y obviamente, de los sistemas políticos globales. Las instituciones al enfrentar el desafío de la modernización (Solé:1976) enfrentan su propio proceso de configuración. Así, las organizaciones que fueron diseñadas para operar verticalmente, ejercer el autoritarismo, la corrupción y otros vicios sociales, se ven en la necesidad de revertir el proceso y pasarse al otro frente para ahora, en teoría, ejercer y promover la democracia, la integración, la igualdad de oportunidades, la calidad educativa, la honestidad, el respeto, la tolerancia y otros tantos más. Por tal razón, Torres (1993, 105) advierte que sería equivocado creer que la suscripción de la Declaración de Jomtien o de la Declaración de Quito (PROMEDLAC IV), garantizan el compromiso o la voluntad política para asumir, como gobiernos y como naciones, lo contenido en dichas declaraciones. Los firmantes tienen escasa estabilidad en sus puestos y poco peso en las decisiones de gobierno y de política, y sus reemplazos a menudo toman distancia de los compromisos asumidos por sus antecesores.

En consecuencia, una reforma institucional que propicie el acceso de todos los niños al conocimiento y no sólo a la escuela, ha de interesarse en conocer y problematizar en torno a la calidad de los servicios educativos que se brindan a la comunidad, y en este sentido, la gestión de los establecimientos escolares representa un elemento de singular importancia en cualquier propuesta de reforma educativa que conciba a la calidad como meta, y a la vez, toda gestión escolar requiere de condiciones institucionales que permitan su instrumentación y desde luego, de actores capacitados para llevarla a cabo.

I.2.LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

En la última década del siglo XX, 1990 para ser exacto, en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (Comisión Interagencial:1990, 1) se sostuvo que más de 100 millones de niños y niñas no tienen acceso a la enseñanza primaria; que existen más de 960 millones de adultos que son analfabetas; que más de la tercera parte de la población adulta mundial no tiene acceso al conocimiento impreso y a las nuevas tecnologías; que más de 100 millones de niños no logran completar el ciclo de educación básica; y que, existen millones de niños y adultos que aún completando el ciclo de educación básica, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

I.2.1.El Fracaso Escolar.

Los datos estadísticos que se expresan en el párrafo anterior ponen de manifiesto que las políticas y los sistemas educativos que han venido operando en el planeta, han tenido un amplio margen de fracaso en su intento por ser la vía que proporcione conocimientos y capacidades esenciales a las comunidades, ya que, si partimos del supuesto de que el objetivo de la educación es, mediante los sistemas educativos, dotar de conocimientos y valores a todos los alumnos, promoviendo sus habilidades y capacidades para procurarles el acceso a mejores niveles de vida personal y social, podemos llegar con gran naturalidad a la conclusión de que existe un amplio margen de fracaso en este acontecer.

El fracaso al que aquí nos referimos se puede abordar, por lo menos, desde dos perspectivas: la primera de ellas es con relación a los aprendizajes escolares, en el sentido de por lo menos, cubrir con las expectativas de la escuela, entendiéndose estas expectativas como la serie de conocimientos y supuestos contruidos y validados en y para la escuela en exclusivo. Y la segunda, hace referencia a la manera en que la educación pudo haber

contribuido en el mejoramiento de la vida social para las comunidades a las que pertenecen los alumnos.

Al referirnos a supuestos contruidos y validados exclusivamente en y para la escuela, se está haciendo alusión a la autonominación que tradicionalmente ganaron los sistemas educativos y que desembocaron en un modelo que provocó una separación radical entre el sistema de formación de recursos humanos y su grado de adecuación a las necesidades del desarrollo socioeconómico, dice Moreno (1996, 5) que el mundo de la escuela se constituyó en un mundo aparte, con sus intereses propios, actores, normatividades y reglas del juego desconectadas del mundo del trabajo y del resto de prácticas sociales.

Por su parte Schmelkes (1995, 12) puntualiza que se ha logrado ampliar la cobertura de los sistemas educativos sin avances consecuentes en el terreno de la calidad de los aprendizajes adquiridos en la escuela, persistiendo también, grandes desigualdades entre países y entre regiones en el interior de los países.

Esta situación de ampliar la cobertura de una educación que se considera de mala calidad, pudo haber constituido el objetivo central de la perspectiva educativa hegemónica en ese momento histórico, dándosele, por consecuencia, un trato similar al asunto de la equidad, no obstante esta reflexión, el margen de fracaso es inobjetable. Tal y como asegura la CEPAL/UNESCO (1992, 24) que durante los años ochenta se mantuvieron las tendencias hacia una expansión de la cobertura de los servicios sociales, aunque con deterioro de la calidad, como sucedió en el caso de la educación primaria, media y superior.

Por otro lado, la ineficiencia escolar es preocupante en sí misma, pero lo es más porque esconde una ineficiencia social. La expansión educativa de las últimas décadas ha permitido el acceso a la educación formal a grupos sociales excluidos hasta entonces de ese derecho. No obstante se ha reproducido dentro del sistema un mecanismo de discriminación social: Los servicios educativos que se ofrecen a los grupos más pobres de la sociedad son los de peor calidad y los niños provenientes de esos grupos registran los mayores índices de fracaso escolar. Adicionalmente, el proceso educativo y la relación maestro-alumno se ajustan a una cultura escolar promedio propia de clases medias y altas, en demérito de los grupos menos favorecidos (Guevara:1992, 16).

En México, el índice de eficiencia terminal de la educación primaria a nivel nacional es de apenas 55% ; 18 de cada 100 niños reprueban el primer grado de primaria a nivel nacional; y casi 700 000 niños desertan cada año de la escuela primaria (Schmelkes:1994, 14-15).

La S.E.P. (1996a, 33) sostiene que hasta ahora el indicador de eficiencia terminal se ha calculado dividiendo el egreso de sexto entre la matrícula de primero de seis años antes. Sin embargo, la forma de integrar ese indicador subestima significativamente la verdadera retención del sistema educativo. Un indicador más preciso se obtendría comparando el egreso de sexto año con el número de alumnos de nuevo ingreso, a primero, seis años antes. Así medida, la eficiencia terminal evolucionaría como se observa a continuación:

AÑO ESCOLAR	INDICADOR TRADICIONAL	INDICADOR AJUSTADO.
1993/1994	61.2	74.2
1994/1995	63.6	77.5
2000/2001	78.3	87.4

161788

Respecto a la igualdad de oportunidades dice Schmelkes (1995, 19) que existen múltiples estudios que demuestran la existencia de diversos mecanismos que permiten la selección social del estudiantado en función de la clase social de origen. No obstante que, es cierto también que quienes tienen mayores niveles educativos tienen mayor bienestar y mejores ingresos.

Lo anterior pudiera antojarse como un círculo donde no existe salida alguna, ya que, de igual manera se podría asegurar que los que tienen mayor bienestar y mejores ingresos son los que también pueden tener mejores niveles educativos, y esta situación es radicalmente opuesta a la equidad en educación.

Tomemos por ejemplo el Censo de 1990 que registró a 2'514, 000 mexicanos de entre 6 y 14 años, que no asistían a la escuela. Para 1995 la S.E.P. estimó que solamente eran alrededor de 2 millones de personas las que permanecían en estas circunstancias, lo que representaba el 13.3% de la población nacional, siendo las entidades de Guerrero y Chiapas (dos de los Estados más pobres de la República) las que albergaban mayor población de este tipo, con un 19.1% y el 27.3% respectivamente (S.E.P.: 1996a, 22).

Por otra parte, la S.E.P.(1996a, 23-24) sostiene que la mayor parte de los grupos indígenas de México viven en condiciones de pobreza y marginación. Conforme al Censo de 1990, representan el 7% de la población nacional, aunque concentran el 26% de los analfabetas del país. La enseñanza en lengua indígena implica retos que apenas en los últimos lustros se han abordado. Todavía no se ha logrado una educación pertinente a estos grupos que ofrezca simultáneamente, una formación que les facilite la integración a la

vida nacional y les resulte más asequible y relevante en relación con su entorno.

Dadas las condiciones de desigualdad en el acceso a la educación básica prevalecientes en algunas regiones de nuestro país, sobre todo en las rurales e indígenas, existe el riesgo de que se profundice la brecha entre los que reciben y los que aún carecen de servicios de calidad. El entorno social y económico e incluso el geográfico, de las comunidades más pobres contribuye a la perpetuación de las condiciones que generan la pobreza extrema (SEP:1996a, 64).

En suma, considerando que existen millones de niños y adultos que, aún concluyendo su educación básica no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales, que un significativo porcentaje de los niños que logran matricularse en las escuelas reprueba y/o deserta, y que además, existen otros tantos millones que nunca han ingresado al sistema educativo y que lo más seguro es que nunca lo harán, se podría sostener que las líneas de política educativa centradas en la expansión de la oferta, han fracasado en sus propósitos educativos.

Toca ahora la oportunidad para entrar en acción a políticas educativas centradas en la calidad de los aprendizajes escolares, en busca de horizontes más alentadores para el nuevo milenio. Forjar a la nueva ciudadanía para que construya relaciones sociales democráticas y para que produzca conocimientos científicos y tecnologías capaces de competir a nivel internacional, no es una empresa fácil y mucho menos cuando se plantea la premisa de reorientar los propósitos y enfoques de la enseñanza, y sobre todo cuando existe la urgencia de reestructurar a la propia institución educativa buscando congruencia con la nueva gestión escolar e institucional, inherentes a la propuesta en materia de educación, para el siglo XXI.

Copiar

h

1.2.2. Concepto de Calidad.

Cuando se pretende un cambio educativo de las magnitudes que la época de la globalización plantea, la mayoría de los supuestos existentes tienen que ser reconceptualizados, los conceptos adquieren significados diversos y los estilos de conducción escolar precisan de una transformación profunda en el uso de estrategias de gestión.

El concepto de calidad en educación evidentemente que no es nuevo, lo que pudiera antojarse novedoso es el contenido que ahora ha relleno dicho término, así como la serie de acciones escolares que sugiere tal y como se podrá apreciar a continuación.

En su libro "Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas" Schmelkes (1995, 13-28) plantea que la calidad que se busca como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos:

1. el dominio de los códigos culturales básicos.
2. las capacidades para la participación democrática y ciudadana.
3. el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo,
y
4. el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.

Aclara también que un movimiento hacia la calidad es un *movimiento* cuya trayectoria es una espiral ascendente. Dice que la calidad no es algo absoluto

ni estático y advierte (desde la página 17 hasta la 129 de su libro), que toda pretensión de elevar la calidad en el campo educativo debe tener presente que:

- El objetivo externo de la educación es el que le da sentido a toda empresa que educa. Al perderlo de vista, muchas veces sucede que educamos más para la escuela que para la vida; que servimos mejor al aparato educativo que a la sociedad más amplia.
- Se debe partir del reconocimiento de que hay problemas. La complacencia es el peor enemigo de la calidad.
- La calidad depende de las personas que laboran en la escuela, porque son ellas las que pueden adaptar las medidas uniformes de política a los contextos específicos. El salto cualitativo en educación se dará cuando el personal de cada establecimiento escolar, sea capaz de interactuar adecuadamente con su comunidad.
- El mejoramiento de la calidad es un proceso que nunca termina. No hay tal cosa como “niveles aceptables” de calidad.
- La calidad depende de todos los que participan en el proceso. El equipo docente, director y maestros tienen que compartir el propósito de mejorar la calidad. No basta participar, hay que hacerlo en equipo.
- La calidad requiere liderazgo. El papel del director es fundamental en este proceso; se exige de él, un liderazgo basado en la experiencia y en la convicción personales; capaz de motivar, facilitar y estimular el proceso de mejoramiento de la calidad.
- La calidad conduce al mejoramiento continuo de las personas involucradas. El problema de la calidad reside principalmente en el sistema con que opera la escuela; sin embargo, la solución depende del equipo de docentes, siempre y cuando este equipo sea capaz de modificar el sistema. Lo importante en la calidad es la calidad de las personas.
- La calidad requiere de planeación y evaluación. Planificar significa hacer planes de mejoramiento en las prácticas actuales a partir de datos sólidos; hay que aplicar el plan; se debe revisar si se ha producido la mejoría

deseada y se debe prevenir la recurrencia o institucionalizar el mejoramiento como una nueva práctica para mejorarse.

- La calidad necesita la participación de la comunidad. La mejor manera de tener en cuenta al beneficiario es hacerlo participar.
- La calidad implica, entre otras, crítica y autocrítica, valorar la diversidad, consensos, relevancia, justicia, creer en nuestros alumnos, capacidad para compartir y difundir nuestros logros, y rendir cuentas.

Por lo anterior, un movimiento con miras a incrementar la calidad de la educación incluye, en términos generales, la forma de organizar y adecuar a un contexto específico los contenidos educativos, generar relaciones de calidad entre los actores, y un proceder característico en la prestación del servicio educativo. En este contexto de ideas la autonomía de los establecimientos escolares es un requisito fundamental. De igual manera, la profesionalización docente se afirma como indispensable y la gestión pedagógica se proyecta como el eje articulador del movimiento.

Muñoz (1996, 55) señala que desde un punto de vista humanista y social, teniendo como marco irrenunciable la igualdad de oportunidades, una definición aceptable de escuela de calidad y eficacia de los sistemas educativos es la de Mortimore (1991), que dice: "La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados".

Al parecer, a nivel mundial existe consenso acerca de que para buscar incrementar la calidad de la educación es necesario reformar los sistemas educacionales, sus instituciones y sobretodo el tipo de gestión que se ha encargado de conducir a los centros educativos, ya que, como sostiene Muñoz (1996, 56) el descubrimiento de la gran repercusión que tienen los

procesos de gestión y organización de las escuelas en la eficacia escolar ha llevado en los últimos tiempos a centrar en ellos los esfuerzos de mejora.

No obstante, para que una gestión escolar sea acertada, en el sentido de conducir eficientemente al establecimiento educativo hacia los fines preestablecidos, se ha de requerir en primer término, de condiciones institucionales favorables y, en segundo lugar pero con igual peso, de profesionales de la educación capacitados para enfrentar el reto de transformar la manera de hacer escuela.

Safa (1992, 53) asegura que en cuanto a la calidad, los factores que más influyen en su deterioro han sido: el uso del tiempo en las escuelas, la simulación de la enseñanza/aprendizaje, el creciente burocratismo y corporativismo, la insuficiencia en la formación y capacitación del magisterio y las insuficiencias en el acceso a materiales educativos más allá de los libros de texto.

Por su parte Schiefelbein (1992, 3) sostiene que ahora existe un gran interés para elevar la calidad de la educación hasta niveles que permitan una participación efectiva de los ciudadanos y un eficiente funcionamiento del sistema económico, sin embargo esta nueva etapa exige estrategias diferentes. Mientras el acceso universal se logró ofreciendo “más de lo mismo” el elevar la calidad implica encontrar el modelo adecuado de enseñanza que logre por lo menos, que sus graduados puedan:

- Pensar en forma autónoma.
- Comparar el razonamiento propio con el de otros.
- Saber escuchar y evaluar opiniones de otros.
- Tomar decisiones de acuerdo a la información disponible; y
- Comunicarse eficientemente por escrito.

Parece ser que se ha establecido una estrecha relación entre lo que se denomina “calidad de la educación” y “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, lo que sugiere que la propuesta para incrementar los niveles de calidad en los servicios educativos, está en función de la operativización de un enfoque educativo orientado por el concepto de las necesidades básicas de aprendizaje, concepto caracterizado en Tailandia en 1990 y retomado un año después por El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Torres (1993, 115) puntualiza que no es la primera vez que en América Latina se plantea un cambio en educación. Las propuestas de cambio han venido en oleadas, con nuevos personajes y terminologías y han perdido gradualmente terreno, cayendo muchas de ellas en el cuestionamiento, en el rechazo y luego incluso en el olvido. Y se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué garantiza que esta vez la “nueva visión” de la educación básica y el enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje, en particular, no pasen a ser vistos como una nueva moda?

En las dos décadas anteriores a los 80, la preocupación educativa en la región Latinoamericana se centraba en ampliar la cobertura del sistema educativo, cosa que se logró de manera significativa. Hoy la preocupación se focaliza en la calidad de los servicios educativos que ofrecen los establecimientos escolares públicos. Ante esta situación, Schmelkes (1995, 12) plantea que no es posible seguir haciendo más de lo mismo si queremos combatir el problema de la deficiente calidad de la educación que imparten nuestras escuelas; y por otra parte, Torres (1993, 105) indica que el acento sobre el mejoramiento de la calidad, ha contribuido a hacer creer que de lo que se trata es de mejorar lo que se está haciendo.

Si en las escuelas, los directores, los maestros y los padres de alumnos convienen en que la nueva tendencia educativa pretende mejorar lo que se ha venido haciendo, los resultados educativos serán bien diferentes a los que se

pudieran generar si los directores, los maestros y los padres de familia interpretaran la propuesta como la necesidad de cambiar lo que se necesite cambiar para iniciar el movimiento hacia la calidad.

Sin embargo, de ninguna manera puede afirmarse que en nuestras sociedades hay conciencia cabal acerca de la verdadera profundidad y complejidad de la crisis educativa. Estamos lejos - al menos en varios países - de haber completado el ciclo de la toma de conciencia del problema educativo, para pasar ahora a la conciencia del cambio y de su urgencia. Los maestros, agobiados por su nivel de vida y la frustración de su tarea, se mantienen en buena medida ajenos a la discusión, al planteamiento de alternativas, a la exigencia del cambio cualitativo. Los padres de familia cuentan poco todavía, y los alumnos, nada. Asegura Torres (1993, 105).

1.2.3. La calidad en educación y la gestión pedagógica.

→ *copie*

Referirse a la calidad de la educación implica abordar el término de gestión pedagógica, que alude a una forma específica de planear, organizar, administrar, evaluar e instrumentar la prestación del servicio educativo a una comunidad específica. Dicho de otra forma, hablar de gestión es hacer referencia a un estilo peculiar de conducir los establecimientos educativos hacia el nivel de calidad preestablecido. Es decir, la calidad de los aprendizajes está en función, entre otros factores, del modelo de gestión que se desarrolle en los centros escolares.

En este sentido Ezpeleta (1992, 107) indica que la estructura y dinámica organizativa de la escuela no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad.

Incrementar la calidad de los aprendizajes escolares significa necesariamente, elevar la calidad de las acciones que realiza la escuela y las que desarrollan todas las instancias del sistema educativo global. Si las expectativas se posan en el incremento de la calidad del producto de la educación, de igual manera se ha de apostar a la calidad de los servicios que se ofrecen. Al respecto Ezpeleta (1991, 1) dice que uno de los primeros aprendizajes del oficio docente consiste en descubrir que las reglas de organización y funcionamiento de las escuelas tienen una notable incidencia en el desarrollo de la tarea pedagógica.

Muñoz (1996, 56) anota diez características de una gestión eficaz:

- ✓ 1. Un compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas.
- ✓ 2. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado (de los profesores).
- ✓ 3. Dirección positiva.
- ✓ 4. Estabilidad laboral.
- ✓ 5. Una estrategia para el desarrollo del personal acorde con las necesidades pedagógicas de cada escuela.
- ✓ 6. La elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado.
- ✓ 7. Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
- ✓ 8. La búsqueda y reconocimiento de unos valores propios de la escuela.
- ✓ 9. Buen empleo del tiempo de aprendizaje.
- ✓ 10. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa.

Focalizar la función de la escuela en el aprendizaje implica hacer de la gestión pedagógica el eje central de la organización del proceso educativo, desde su dirección central hasta la unidad escolar, sostiene Namó de Mello (1993, 193).

Si la calidad de la educación representa la preocupación central de los países, es obvio que los resultados educativos obtenidos hasta ahora, no satisfacen las expectativas puestas al modelo de enseñanza en operación, no obstante que la mayoría de las escuelas, los directores y los maestros, así como las

distintas instancias del sistema global, puedan sostener (y de hecho así se hace) que su desempeño educativo ha sido de calidad y con un alto profesionalismo.

Lo cierto es que al proponerse un cambio de modelo de enseñanza se está sugiriendo también un cambio de gestión, aunque como dice Ezpeleta (1992, 115) la concepción de fondo sobre la operación de los establecimientos, no parece haber cambiado aunque el tema de la gestión ha sido destacado en las nuevas políticas. Así también la S.E.P. (1996a, 43) por ejemplo, sostiene que para elevar la calidad de la educación pública es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa.

Cuando se plantea una mayor autonomía de los establecimientos, en realidad se toca el tema de la nueva gestión institucional y pedagógica que hace falta construir en las escuelas, dice Ezpeleta (1993, 357) nueva gestión imprescindible para atender el logro de los objetivos de calidad y equidad. No obstante, hay que tener presente que la nueva gestión necesaria en la escuela, no se construye por decreto. Ya que, en el sistema educativo la política vigente sigue atada a la concepción tradicional, las reglas de organización son entendidas como materia exclusivamente administrativa separada de la materia técnico-pedagógica, y la estructura del poder escolar sustentada por la organización vigente constituye la fuente principal de la dinámica que debilita a la tarea pedagógica, asegura Ezpeleta (1991, 1-6). Y esta situación genera las condiciones institucionales donde se lleva a cabo la acción educativa.

Sintetizando, dado que la calidad en educación mantiene una relación directa con el tipo de gestión escolar que se desarrolla en cada una de las escuelas, cada centro educativo debería ser concebido y administrado como un proyecto

- intelectual e institucional - y dotado de la necesaria libertad de iniciativa para materializarlo. Como consecuencia de su autonomía, se entiende que los establecimientos deben insertarse en los medios local y regional y funcionar a partir de las condiciones de éstos, pero no confinarse ahí. La educación tiene que mirar siempre más allá del horizonte temporal y local. Una verdadera descentralización significa entonces autonomía, sentido de proyecto, identidad institucional e iniciativa y capacidad de gestión radicadas dentro de los propios centros educacionales. Estos elementos, si bien esenciales, no constituyen un fin en sí mismos. Sólo son las condiciones necesarias para que los establecimientos educativos puedan adaptarse e integrarse al medio (CEPAL/UNESCO:1992, 131).

I.3.POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL.

En lo que respecta a México, la tendencia educativa internacional obliga a una revisión del sistema educativo nacional en busca de estrategias acordes con la época, de tal suerte que, ~~durante el sexenio del Presidente Salinas de Gortari~~ se acelera el proceso de reorientar las acciones educativas en todo el País.

“Con base en las disposiciones señaladas en el artículo 16 de la ley de planeación, y en congruencia con el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se presenta el programa del sector educativo que orientará las acciones durante la actual administración” (Poder Ejecutivo Federal: 1989, xvii), de esta manera se da a conocer EL PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA que fuera validado en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

De Ibarrola (1993, 28) anota que el acuerdo fue firmado por tres actores fundamentales: el gobierno federal, los gobiernos de cada uno de los estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Y que, contiene tres puntos clave:

1. La reorganización del sistema educativo.

2. La reformulación de contenidos y materiales educativos, y

3. La revalorización de la función magisterial.

Se dice que El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica abrió amplias y nuevas posibilidades para organizar el sistema educativo. Con la posterior reforma del Artículo Tercero Constitucional y la expedición de la Ley General de Educación se reafirmaron y precisaron las atribuciones de cada uno de los órdenes de gobierno. La distribución de la función educativa establecida en nuestra Carta Magna y en la Ley General de Educación constituye la base de la organización del Sistema Educativo (SEP:1996a, 35-36). De esta manera, los alcances de la Modernización Educativa, además de los señalados, sirve de plataforma para que en 1995 se elabore El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

1.3.1. La reorganización del sistema educativo.

En atención a lo dispuesto por el artículo 9 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, así como por los artículos 16,17,22,23 y 29 de la Ley de Planeación, la Secretaría de Educación Pública presenta El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. El programa recoge las contribuciones que efectuaron los participantes, y de manera especial fueron consideradas las 10 propuestas para asegurar la calidad de la educación básica. Así mismo, pretende lograr equidad en el acceso a las oportunidades educativas y establecer condiciones que permitan su aprovechamiento pleno. En la educación básica se fortalecerán y perfeccionarán los programas que tienen como finalidad compensar la desigualdad económica y la falta de un ambiente propicio para el desarrollo educativo de los niños, así como estimular a los maestros para realizar mejor su labor (S.E.P.: 1996a, 8,9,13).

A partir de mayo de 1992 comenta De Ibarrola (1993, 29), la educación básica (primaria y secundaria) y la educación normal del país, se apegan a una política de descentralización que recibe el nombre de federalismo. Así, el ejecutivo federal traspasa, y el gobierno estatal recibe los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles; así como los recursos financieros utilizados en su operación; se trata de 68,932 escuelas primarias y 9,436 secundarias, al igual que 349,435 maestros de primaria y 148,637 de secundaria.

El gobierno federal quedó como responsable del cumplimiento de las leyes nacionales y de asegurar el carácter nacional de la educación. Además conserva 13 atribuciones claves, que están contenidas en la Ley General de Educación (De Ibarrola:1993, 29).

Sin embargo, los avances en materia de descentralización hasta ahora logrados, para Guevara Niebla (1992, 16-21) no resultan alentadores, al plantear que las medidas descentralizadoras han sido en gran parte ilusorias, ya que para él, las decisiones siguen tomándose en el centro del país con frecuente ausencia de la voluntad o la opinión de los estados. Por un lado, los estados no tienen control sobre los recursos financieros ni sobre la creación y asignación de las plazas magisteriales. Por el otro, las decisiones tomadas con arreglo a criterios políticos han llevado a la S.E.P. a ceder ante las presiones del sindicato. Agrega que factores políticos no educativos deciden en su mayor parte las asignaciones de recursos para el sector educativo. En las decisiones de asignación presupuestal imperan los mecanismos informales, las presiones, la complicidad burocrática y la negociación a puerta cerrada, caminos todos ajenos, a menudo contrapuestos a los criterios técnicos que debieran regir en el sector.

No obstante lo anterior, la S.E.P. (1996a, 36-37) afirma que las autoridades locales ya han comenzado a ocuparse de problemas frente a los cuales no tenían competencia y la autoridad central responsable carecía de la capacidad de gestión real para cumplir su obligación; ahora la Secretaría de Educación Pública ejerce las atribuciones que le son propias considerando las propuestas y opiniones de los gobiernos estatales.

Muñoz (1996, 53) sostiene que sólo es posible una gestión de calidad en un marco de cierta autonomía institucional; según parece indicar, los resultados de las investigaciones en varios países, el aumento de autonomía en la gestión escolar mejora la eficacia educativa si se dan ciertas condiciones, como: estar planteada sobre la base de principios educativos y no sólo reducida a problemas organizativos y de recursos; ir ligada a la claridad de objetivos por parte de la comunidad educativa (ya que la autonomía de gestión sólo tiene sentido en función de conseguir ciertos fines); que se permita a las escuelas tener sus propios programas y sus recursos; una gestión con responsabilidad compartida entre profesores, padres y alumnos; que el director asuma su papel con competencia, entre otras.

Es indudable que se hayan realizado acciones gubernamentales para reorganizar el sistema educativo nacional, de igual manera es evidente que el debate que se sostiene en torno a esta cuestión es enriquecedor, sin embargo, las condiciones institucionales reales en las que operan las escuelas del País, al parecer aún no se han podido modificar, ya que, las sugerencias educativas o prescripciones que plantean las distintas instancias de la estructura institucional son entendidas, tanto por las escuelas que las reciben como por las propias instancias que las generan, como acciones adicionales a la manera en que tradicionalmente han funcionado los centros educativos.

Esta situación confusa ha provocado un estancamiento del proceso renovador de los centros educativos, por una parte, las escuelas se ven obligadas a

continuar sosteniendo los procedimientos burocráticos de simulación que priorizan los asuntos cuantitativos y por otro lado, con los mismos tiempos, se dan a la tarea de instrumentar acciones adicionales que den cumplimiento a las nuevas disposiciones.

I.3.2.Reformulación de contenidos y materiales educativos.

Las reformas de los planes y programas de estudio de la educación primaria y secundaria realizadas hace tres años se orientan al fortalecimiento de competencias, conocimientos y valores fundamentales. La formulación pedagógica permite, de manera más eficaz, la acentuación de los propósitos formativos, por encima de los que sólo atienden la adquisición de información (SEP:1996a, 46-47).

En educación básica, los contenidos educativos están enfocados a privilegiar la enseñanza del Español y las Matemáticas, procurando de manera especial, promover una actitud científica en los alumnos. Para iniciar el ciclo escolar 1992-1993, se distribuye a nivel nacional, un paquete de 27 materiales didácticos para la educación básica, mismos que, representaron el inicio de la reformulación de contenidos. Los libros de Historia de México de 5º y 6º grados, que se habían recibido en las escuelas por el mes de julio de 1992 y que se deberían utilizar en ese ciclo escolar, generaron una serie de debates y desacuerdos que orillaron a la S.E.P. a convocar en enero de 1993 a un concurso abierto para la elaboración de los libros de texto gratuitos nacionales, de algunas de las materias y grados. De la misma forma se procedió para todas las entidades del país (De Ibarrola:1993, 31).

No obstante esta situación de concurso, en donde las bases de participación estaban bajo un control absoluto por parte de la S.E.P., también trajo una serie de desacuerdos y un amplio debate que aún se continúa.

Para 1993 se distribuyó la reformulación de los programas de estudio de primaria y secundaria (Plan y programas vigentes), junto con la emisión de los libros de texto oficiales correspondientes a primaria. Para la secundaria, se retoman las asignaturas de Física, Química y Biología; Historia, Geografía y Civismo, y se incrementa el tiempo para Español y Matemáticas (De Ibarrola:1993, 30).

En este apartado es de fundamental importancia considerar que la reformulación de contenidos educativos, si bien son necesarios, no basta para avanzar hacia la calidad de los aprendizajes escolares, existen otros factores fundamentales como por ejemplo, contar con profesionales capaces de instrumentar una enseñanza que se propone tal meta, ya que, de poco servirán los nuevos programas y recursos didácticos si los docentes no están capacitados para operarlos adecuadamente.

I.3.3.La revalorización de la función magisterial.

Para realizar su labor el maestro requiere de condiciones dignas de vida, de una situación profesional estable y de apoyos materiales y técnicos adecuados a la naturaleza de sus tareas. Entre los factores de mayor influencia en el desempeño de los educadores se encuentran una formación inicial sólida y congruente con las necesidades del trabajo, y un sistema que ofrezca oportunidades permanentes para la actualización y el perfeccionamiento profesional de los maestros en servicio (S.E.P.:1996a, 57).

De Ibarrola (1993, 31) dice que de conformidad con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la revalorización de la función

magisterial incluye los siguientes rubros: formación de maestros, actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, salario profesional, vivienda, y carrera magisterial. Agrega que respecto al salario, para la plaza inicial se llegó a 3.23 salarios mínimos, que la carrera magisterial se ha abierto en distintas modalidades y se han inscrito más de 500,000 maestros, aunque, el proceso de incorporación y promoción a carrera magisterial, presenta una amplia gama de complicaciones, sobretodo, en el sentido de las evaluaciones.

En lo que se refiere al rubro de carrera magisterial, sin embargo, no existe hasta la fecha algún indicador acerca de que esta medida incida positivamente en el desempeño profesional de los docentes en el aula, mucho menos de que represente una estrategia coherente con la tendencia educativa mundial que habla de la calidad de la enseñanza para promover la calidad en los aprendizajes.

No obstante, la S.E.P. (1996a, 57-63) insiste en sostener que la carrera magisterial busca estimular la preparación y el desempeño profesional de los docentes y contribuye a la revaloración del maestro; así, una tarea permanente de las autoridades será continuar las acciones que, al reconocer el valor de la labor docente, fortalecen el aprecio social por el trabajo del maestro. Por otra parte, plantea que el primer objetivo de esta transformación será resolver los problemas de desarticulación que permanecen aún entre las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio: las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional y las unidades que operan en los estados.

A manera de conclusión para este primer capítulo, se podría precisar que México se encuentra con la época de la Globalización, exhibiendo significativas limitaciones en toda la vida nacional. Por una parte, las desigualdades sociales se agudizan, se ensanchan los cordones de miseria hasta la llamada clase

media, se incrementan la violencia, la impunidad y la inseguridad ciudadana en todo el territorio. Así también, la delincuencia organizada con y sin uniforme, prolifera de manera significativa (ver cualesquier medio masivo de comunicación, durante la década de los noventa en México). Por otro lado, se arrastran deficiencias educativas de dimensiones considerables, la baja calidad de los aprendizajes escolares, herencia de políticas educativas centradas en contenidos educativos y métodos de enseñanza y a la vez preocupadas por la expansión de la oferta, evidencian el empobrecimiento del servicio educativo de finales del milenio, además de una incipiente profesionalización de los docentes inmersos en el Sistema Educativo Nacional, y para colmo, desde la mayoría de las autoridades educativas, una visión limitada acerca del modelo de gestión adecuado para conducir los establecimientos educativos.

El modelo económico que se caracteriza en este capítulo se convierte en el marco de referencia para el diseño del modelo educativo pertinente para la época, de hecho, la tendencia internacional en lo que a asuntos educativos se refiere, ha sido determinante en la formulación de políticas educativas durante las dos últimas décadas, aunque paradójicamente, las condiciones institucionales que sirven de escenario a la gestión de los centros educativos, se convierte en uno de los obstáculos más fuertes que tiene que enfrentar el movimiento hacia la calidad de los aprendizajes escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BAZÁN, L. J.(1992) Problemas y perspectivas del bachillerato. En Revista Encrucijada. No.1. CCH-UNAM. México. pp. 21-52

CEPAL/UNESCO.(1992) Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Universidad Futura. Santiago de Chile. UNESCO.

COMISIÓN INTERAGENCIAL (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL) (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. N.Y. U.S.A.

De IBARROLA, M.(1993) El Futuro de la Educación Básica. Los Grandes Rubros del Debate. En: Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. Tomo I. Fundación SNTE. México. pp 27-40.

De IBARROLA, M. Gilberto, S. y Adrián, C.(1997) Quiénes son nuestros profesores. México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

DELORS, J.(1992) La Educación Encierra un Tesoro. En: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO.

DIETERICH, S. H.(1995)Globalización y Educación en América Latina. En: Memoria del Simposio Internacional sobre Formación Docente, Modernización educativa y Globalización. UPN-SEP. México. pp 11-36.

DRUCKER, P.F.(1994). La Sociedad Post-capitalista. Editorial Norma. Bogotá Colombia.

EZPELETA, J.(1991). Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria. México. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.(documentos,20).

EZPELETA, J.(1992) Momentos de la Investigación. en La Gestión Pedagógica de la Escuela. pp. 101-116. Santiago, Chile. UNESCO/OREALC.

EZPELETA, J.(1993) Hacia una Nueva Gestión en la Escuela. en ¿Hacia dónde va la Educación Pública?. Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. Fundación SNTE, México.

GUEVARA NIEBLA.(1992) La Educación y la Cultura ante el TLC. Nexos - Nueva Imagen. México

LESOURNE, J.(1993) Educación y Sociedad: Los Desafíos del Año 2000. Gedisa. España.

MORENO, P.(1996) El Modelo Educativo Basado en Normas de Competencia. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires, Argentina.

MUÑOZ Mercedes(1996) La Calidad como Meta. En Cuadernos de Pedagogía No.246. Fontalba, S.A. Barcelona, España.

NAMO DE MELLO, G.(1993) "Modelo de Gestión para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje" en: Necesidades Básicas de Aprendizaje. Santiago, Chile. UNESCO.

PODER EJECUTIVO FEDERAL(1989) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Encuadernación Progreso. México.

SAFA, P. y NIVÓN, E.(1992) La Educación y El Tratado de Libre Comercio: De la Crisis a las Perspectivas. En: La Educación y la Cultura ante el TLC. Nexos - Nueva Imagen. México pp 49-72.

SCHIEFELBEIN, E.(1992) Relación entre la Calidad de la Educación y el Modelo de Enseñanza Frontal en América Latina. En: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 29, 3-18, Santiago, Chile.

SCHIEFELBEIN, E.(1993) Desafíos, Mitos, Avances y Posibilidades de la Educación Básica. En: Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. Tomo I. Fundación SNTE. México. pp 9-26

SCHMELKES, S.(1994) La desigualdad en la calidad de la educación primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. Vol. XXIV.

SCHMELKES, S.(1995) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. S.E.P. Biblioteca para la actualización del maestro. México.

S.E.P.(1996a) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México.

SOLÉ, C.(1976) Modernización: Un análisis sociológico. Península. Barcelona, España.

TORRES, Rosa Ma.(1993) ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades Básicas de Aprendizaje y Contenidos Curriculares. Santiago, Chile. UNESCO.

CAPITULO II

REFERENTES ACERCA DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA.

El capítulo anterior sirvió para identificar la correspondencia entre el modelo económico de la globalización, que toma fuerza durante la última década del siglo XX, y el modelo educativo que se promueve para todas las naciones del mundo, así también permitió identificar algunas evidencias de este fenómeno mediante las propuestas, enfoques y tendencias que en el campo de la educación toman forma en las políticas educativas locales, así también se pudo ubicar el papel articulador que se le da a la gestión escolar en las propuestas, los enfoques y las políticas educativas.

En este segundo capítulo se pretende caracterizar el concepto de gestión en el campo educativo, como el aspecto articulador de las acciones pedagógicas con miras a lograr aprendizajes escolares de calidad, siendo la acción directiva un aspecto de singular relevancia en los logros educativos de la gestión escolar.

II.1.EL TÉRMINO DE GESTIÓN.

La noción de gestión denota y connota sentidos diversos. Los estudios realizados durante las dos últimas décadas en torno de la gestión, indican que el término no se encuentra aún perfectamente acotado en el campo educativo, sin embargo, existe amplia coincidencia en que hablar de gestión es referirse a una forma de dirigir las instituciones educativas e incluso, como apuntan Furlán y Rodríguez (1993, 9) posiblemente a la mejor manera de hacerlo.

En su origen etimológico gestión se refiere a administración, dirección, diligencia, actividad y se relaciona con "gestus" participio pasado de "gerere"

que significa traer, llevar, hacer, ejecutar, administrar. De ahí que uno de sus usos comunes sea como sinónimo de administración de una organización, o bien se entienda como la acción principal de la administración, y se le considera el eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar (Furlán y Rodríguez:1993, 11).

Dice Aguerrondo (1996, 14) que el campo de la organización hace referencia fundamental a los aspectos de estructuración de la forma institucional y que, el campo de la gestión es el campo de la gerencia, es decir, aquél que se ocupa de poner en práctica los mecanismos necesarios para lograr los objetivos de la institución y de resguardar su cumplimiento. De tal suerte que los aspectos de la gestión y la organización del sistema educativo se ven involucrados en la posibilidad de cumplir con los objetivos de calidad y equidad en educación, ambos aspectos son complementarios, asegura.

En este sentido hablar de gestión en educación, gestión pedagógica o gestión escolar, es hacer referencia a la acción de poner en práctica las estrategias necesarias y suficientes para alcanzar el objetivo educativo, es decir, si partimos del supuesto de que la escuela como institución, se plantea el objetivo de proporcionar conocimientos, habilidades, destrezas, o determinados contenidos educativos a una comunidad, necesariamente la gestión que se debe realizar en la escuela ha de pretender que las acciones pedagógicas se traduzcan en su adquisición por parte de la comunidad identificada. Así Ezpeleta (1992, 102) resalta el papel articulador de la gestión pedagógica entre las metas y lineamientos propuestos por el sistema y las concreciones de la actividad escolar.

Respecto a la manera en que las organizaciones pueden estructurarse para pretender sus objetivos, Aguerrondo (1996, 26) visualiza dos perspectivas que generarán dos modelos de organización bien diferentes: La perspectiva

tradicional, que piensa a la gestión y la organización desde el paradigma del control, que implica regular, controlar, estandarizar y prevenir el error. La segunda, concibe a la organización y la gestión desde el paradigma del aprendizaje institucional, que significa por un lado conocer y corregir el error (como desvío de los objetivos) pero también flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos.

En suma, hace mención de una perspectiva que crea una organización rígida y endodirigida que desconoce los cambios y turbulencias externas, y en contraste, otra perspectiva que genera una organización flexible y heterodirigida que no sólo acepta el desafío del entorno sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de la transformación institucional.

II.1.1. La Gestión Escolar y la Gestión Pedagógica.

Dice Pozner (1995, 8,70) que la gestión escolar puede ser entendida como el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa.

Considera que es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país, es decir, que realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa.

Para Ezpeleta (1992) existe diferencia entre gestión escolar y gestión pedagógica en la medida en que hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica en los niveles

superiores a la escuela. Asegura que no obstante que la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes.

De esta manera, gestión pedagógica siendo un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares, en el sentido de que las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia, incluye sin embargo, acciones más allá del propio establecimiento.

II.1.2.La Conducción Escolar y la Calidad en Educación.

El tema de la calidad y la equidad hoy día ocupa un espacio considerable en todos los ámbitos del campo educativo. Las políticas, reglamentos, tendencias, propuestas, proyectos, enfoques, discursos, etc. se encuentran prácticamente bañados por estos términos, es decir, que se han estructurado alrededor de los conceptos de calidad y equidad.

Este fenómeno ha llegado hasta la cotidianeidad de las escuelas donde, sin importar el modelo o perspectiva organizativa y de gestión que se desarrolle en el plantel, en todos ellos se está en pos de la calidad y la equidad.

Dicho de otra forma, este objetivo es compartido por los establecimientos educativos organizados desde una perspectiva rígida preburocrática con prácticas escolares cuya esencia se limita a la transmisión de conocimientos para una generación que considera homogénea, así también por aquellos centros escolares en transición hacia formas organizativas flexibles que responden a la nueva tendencia educativa.

Sin embargo, como se plantea en el capítulo anterior, existen evidencias de que los sistemas educativos y las escuelas que operan mediante modelos de organización diseñados alrededor del paradigma del control y orientados por políticas centradas en contenidos, métodos de enseñanza y empeñadas en incrementar la cobertura del servicio, no han producido aprendizajes de calidad ni logrado la equidad en educación. Por consecuencia y dado que la gran mayoría de las escuelas y los sistemas globales están conformados desde este referente, en el campo educativo se precisa de reformas amplias y también de cambios profundos en los modelos organizativos y de gestión.

En este sentido, Ezpeleta (1992, 115-116) indica que se corre el riesgo de agilizar solamente la gestión administrativa si no se revisan las concepciones vigentes que definen su operación paralela a la actividad pedagógica, ya que, la gestión de la escuela se ha entendido hasta ahora como administrativa.

De hecho, la gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto residual del quehacer institucional dentro de la escuela, en la medida en que se ha restringido a los aspectos administrativos. Dimensión administrativa que pudo haberse pensado como un apoyo a las acciones pedagógicas, pero que en la práctica cotidiana ha alcanzado un lugar cada vez más central, precisa Aguerrondo (1996, 23).

A pesar de que los sistemas de gestión y administración que todavía sobreviven en buena parte de los países latinoamericanos responden, en la gran mayoría de los casos, a modelos de organización institucional preburocráticos, caracterizados básicamente como artesanales y basados en relaciones personales o no profesionalizados, con la crisis de los sistemas educativos y el fracaso de las propuestas innovadoras que atendían básicamente los aspectos del contenido y la metodología de la enseñanza, se ha avanzado notablemente en la toma de consciencia de la importancia central

de la gestión y la organización de las instituciones escolares (Aguerrondo:1996, 15,23).

Esta situación no solamente se vive en el campo educativo, en otros ámbitos suceden cosas similares, como por ejemplo Dillanes (1997, 36) sostiene que las estructuras organizacionales que heredamos, simplemente, ya no son funcionales. La nueva empresa se vislumbra más dinámica y capaz de responder con rapidez a las variaciones de las condiciones del mercado. Tiene una estructura diferente, más plana, orientada al trabajo de equipo, se elimina la jerarquía burocrática y se funda en el compromiso en vez del control.

Por esta razón es que Pozner (1995, 8) afirma que resulta imposible seguir conduciendo y administrando escuelas como si todas atendieran a poblaciones homogéneas o presentaran los mismos problemas. Esta forma de tratamiento, no le ha sido productiva ni para la escuela, ni para sus directivos y mucho menos para la sociedad. La escuela tiene que construir una nueva forma de concretar la educación y una nueva modalidad de organización. Precisaré recuperar su intencionalidad educativa y situar a docentes, profesores, alumnos y padres como reales protagonistas del quehacer institucional.

Para una modalidad diferente de conducir y administrar los establecimientos escolares se precisa, entre otras cosas, de condiciones institucionales que permitan y promuevan una organización y gestión coherentes con la propuesta, resultando fundamental una reestructuración de la institución educativa, de la normatividad que la rige y que el proceso de descentralización se convierta en una realidad palpable, lo que significaría que cada escuela tuviera poder real de decisión sobre su quehacer educativo contextualizado. La autonomía de los establecimientos escolares es imprescindible si se piensa en un modelo de organización y gestión que ubique el aprendizaje de calidad de sus alumnos como el centro de su actividad pedagógica, escolar o educativa.

II.2.UN MODELO DE GESTIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

De manera reiterativa la experiencia en los resultados educativos han demostrado que los estilos inflexibles para conducir los establecimientos educativos, no son los apropiados cuando se pretenden aprendizajes de calidad. De igual manera resulta infructuoso todo intento por modificar los estilos de gestión de las escuelas si las condiciones institucionales no se modifican a la par, es decir, que el movimiento hacia la calidad se inicia con una estructura organizativa institucional coherente con los propósitos educativos.

Esta situación no niega la posibilidad de que, a pesar de que las condiciones institucionales no cambiaran, algún plantel educativo por su cuenta iniciara o pretendiera un intento por innovar hacia aprendizajes de calidad para su comunidad particular, situación que indudablemente se ha producido, pero que desgraciadamente, su conclusión pudiera ser el abandono, la apatía ante nuevas propuestas o la frustración e impotencia ante una realidad institucional hostil e incongruente.

A partir de la década de los 80s, el modelo de administración centralizada, predominante también en educación, entró en crisis en todo el planeta; una serie de iniciativas con tendencia a transformar este estilo de conducir a las organizaciones se empiezan a generar en todos los ámbitos sociales. Como una de sus consecuencias, las políticas educativas a nivel internacional promueven entre otras cosas, la descentralización, la autonomía, la participación social y el trabajo colegiado (Comisión Interagencial:1990).

En el Programa de Desarrollo Educativo que se instrumenta actualmente en México, se puede leer: "La unidad básica del sistema educativo es la escuela:

el espacio donde profesores, directores y alumnos comparten la responsabilidad cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje" (SEP:1996 b, 1).

Precisamente en el intento por mejorar la calidad de la educación, la gestión de los establecimientos educativos cobra gran relevancia. Pozner (1995, 52-53) dice al respecto que la condición para tornarse más eficaz en potenciar los aprendizajes de niños y jóvenes, es delegar funciones a los niveles de base, restituyéndole a la unidad educativa su autonomía para que ésta pueda asumir, con responsabilidad y proyecto, el trabajo de concretar los aprendizajes que la sociedad le delega. De tal suerte que la delegación de funciones promoverá calidad de los procesos y resultados académicos, eficiencia en las acciones, participación amplia o democrática e igualdad de responsabilidades en la gestión escolar.

La calidad de la educación, considera Schmelkes (1995, 14), sólo podrá mejorarse, en forma real, en la medida en que se generen desde cada plantel educativo, las condiciones que ese plantel necesita para lograr resultados de calidad en la educación impartida a esos alumnos, en las condiciones específicas de la comunidad concreta a la que presta sus servicios.

Aunque es indudable la urgencia de una transformación educativa, Aguerro (1996, 29) precisa que cuando se trata de enfrentar cambios, las escuelas tienen un doble problema. Primero, en general están bastante burocratizadas lo que quiere decir que tienen problemas de rutina, resistencia al cambio y falta de flexibilidad. Segundo, la educación en sí misma tiene un ritmo de cambio relativamente lento no sólo porque forma parte de los aspectos de la conservación de la cultura, sino porque la cultura en sí misma es un campo en el que las transformaciones toman muchos años.

Dos problemas que no pueden evadirse, de tal suerte que la necesidad de mejorar la calidad de la educación debe acelerar el proceso de la

transformación, lo contrario puede acarrear repercusiones de dimensiones insospechables para los países. Esta situación está urgida especialmente de una gestión capaz de conducir a la institución educativa hacia ese objetivo. Esta gestión se puede caracterizar como un procedimiento que involucre a la comunidad en el quehacer educativo del plantel, una conducción escolar que comprometa a los sujetos a actuar colectivamente en el sentido de compartir la responsabilidad en la planeación, instrumentación y evaluación de las acciones educativas mediante un proyecto de atención, cuya esencia radique en los aprendizajes de calidad de los alumnos.

En ese intento la S.E.P. (1996b, 1) sostiene que el fortalecimiento de la capacidad de las escuelas para planear y desarrollar sus actividades, así como el respeto a su tiempo y responsabilidades, son los medios principales para elevar la calidad de la educación pública y transformar la administración educativa.

En este sentido Aguerro (1996, 30) plantea el estilo de GESTIÓN EFICIENTE que se basa en un modelo de planificación estratégico-situacional, opuesto a la planificación clásica normativa, y nos enuncia sus cuatro características principales, que textualmente dicen:

a). No se basa en las normas de lo que debe ser, sino en la realidad de lo posible. No se trata de decir cómo “deben ser” las cosas, sino más bien de generar una estrategia para que la situación actual que se reconoce como problemática, pase a tener otras características posibles. No hay una norma absoluta que guíe la acción, hay una “imagen objetivo” que da direccionalidad a la acción.

b). No trata de hacer todo junto sino de priorizar en función de la importancia de los problemas. La visión estratégico-situacional reconoce que no se puede hacer todo a la vez. Fijar la estrategia supone, precisamente,

fijarse prioridades para establecer un camino que puede no ser muy ambicioso, pero es siempre de permanente avance.

c). Lo que hoy no es posible puede serlo mañana, si se van abriendo las condiciones de su factibilidad. Las etapas clásicas del planeamiento normativo, cierran un ciclo en sí mismas, en el cual se consigue todo o no se consigue nada; de ahí que aún cuando algunos de los objetivos parciales se alcancen, si no se llega a la meta final, aparece como un fracaso. El planeamiento situacional considera el proceso institucional como una sucesión de situaciones. Se parte de la situación actual y se intenta llegar a una ideal diseñada en la "imagen-objetivo" que fija la dirección del cambio. No se postula llegar a ella de una vez y sin etapas intermedias. Más bien se acepta que cada realidad y cada institución tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas, y que mientras se mueva hacia la imagen-objetivo, se va por el buen camino.

d). No se trata de administrar la institución sino de guiarla hacia su transformación. La planificación normativa ponía el énfasis en la necesidad de introducir elementos de racionalidad en la gestión institucional. Esta racionalidad estaba definida por los distintos pasos de su metodología: saber qué se quiere hacer (fijación de objetivos); conocer la realidad y sus problemas (diagnósticos); poner en marcha las tareas (ejecución); saber qué pasó con lo que se proponía (evaluación). En última instancia, cuáles eran los objetivos no tenía importancia. Lo que se priorizaba era pensar un esquema eficiente para llevarlos a cabo, y escribir este esquema en un documento. La planificación situacional se compromete con la transformación de la institución. No intenta sólo administrarla (es decir, conseguir y organizar los medios y los recursos), sino que se fija como objetivo general mejorarla, es decir, sacarla de su rutina e introducir nuevos objetivos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje.

El quehacer de la GESTIÓN EFICIENTE se resume en su capacidad de generar y sostener líneas de acción; aunque, la efectividad de la planificación depende de tres condiciones: **saber hacer, querer hacer y poder hacer**.

Entonces, si gestionar es *saber hacer, querer hacer y poder hacer*, el común denominador es HACER, lo que implica que esta perspectiva de gestión/planificación tiene un compromiso concreto con la acción. Pierde su sentido si no se llega a una acción transformadora concreta de la realidad institucional, es decir si no se conduce o gobierna (Aguerrondo:1996, 30-32).

II.3. EL DIRECTOR Y LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN EN LA ESCUELA.

El papel que juega el director de una escuela, en la nueva gestión es fundamental. Para ello, este personaje tendrá que actualizar su actuación dentro de un marco de participación colegiada que exige de él, liderazgo académico, iniciativa para promover el trabajo en equipo y claridad de los objetivos educativos, entre otras características.

La gestión educativa o el gobierno y la toma de decisiones sobre la educación de un país, fue ejercida hasta ahora, por el poder central del sistema educativo formal. Actualmente, los procesos de descentralización y desconcentración en marcha en varios países de la región americana, se proponen reorganizar los procesos de toma de decisiones en tres instancias básicas: el poder central, el nivel intermedio y el nivel local, es decir, la escuela (Pozner:1995, 70).

Precisamente el funcionamiento de la escuela representa el interés de este apartado. Ezpeleta (1991, 3) nos dice que las tradiciones organizativas y laborales que acompañaron la consolidación de la escuela primaria sustentaron una asignación de jerarquías que, a pesar de las variadas propuestas,



161788

161788

proyectos, reglamentos, etc. sobreviven en la cotidianeidad escolar y ocupan una posición significativa en la toma de decisiones locales.

Siguiendo su exposición plantea como ejemplo que, El Reglamento Interior de Trabajo de las Escuelas Primarias de la República Mexicana ordena que en todas las escuelas del sistema que tengan más de cuatro maestros, se constituirá el Consejo Técnico, cuya función será consultiva para auxiliar a la dirección del plantel (Capítulo 5º, Artículo 10), y que el artículo 13 del mismo reglamento, define la competencia propia del Consejo para estudiar asuntos relacionados con la elaboración de planes de trabajo, métodos de enseñanza, problemas de disciplina escolar, evaluación de resultados e iniciativas para labores que tengan por objeto la superación de la acción educativa, escolar y extraescolar.

En la práctica, sin embargo, los Consejos Técnicos ocupan un lugar periférico en relación a otras instancias de la organización institucional, especialmente las comisiones, cuya existencia compete también a los directores. De aquí que, el Consejo Técnico parece haberse constituido en respuesta formal a un requisito reglamentario (Ezpeleta:1991, 3).

En agosto de 1996, la Secretaría de Educación Pública (a través de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal), da a conocer "El Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal" con el propósito de lograr, entre otras cosas:

1. La capacidad de gestión y de acción de las escuelas públicas para mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos y apoyar la función docente.
2. Fortalecer los canales de comunicación entre maestros, directores, supervisores y autoridades educativas para incrementar la capacidad de gestión escolar.

3. Procurar el respeto al tiempo de trabajo escolar y lograr que los directores y supervisores puedan, con la descarga de actividades administrativas, especializarse en el apoyo a la tarea de los docentes.
4. Promover la capacidad de las escuelas para decidir de manera colegiada y con toda responsabilidad, su participación, servicios y acciones ofrecidos por diversas instituciones públicas y privadas, con objeto de realizar con eficiencia y oportunidad sus tareas prioritarias (SEP:1996b, 7-8).

No cabe duda que en los últimos años, ha comenzado a aparecer, como elemento destacable en las políticas educativas de distintos países latinoamericanos, el diseño de un nuevo estilo de gestión educativa centrado en el fortalecimiento de las relaciones de la escuela con su medio social inmediato; lo que en teoría, hace que la escuela prometa ser el corazón del sistema educativo y la organización que nucleee y sea el referente social inmediato de las temáticas educativas (Pozner:1995, 56).

Sin embargo, las legislaciones sólo proporcionan el entorno en el cual se desarrolla la innovación, siendo los profesores quienes deben llevarla a cabo (Ferrer:1996, 1) por lo tanto, no hay que perder de vista que existe una diferencia entre el reglamento y la apropiación de éste por los sujetos, donde el mensaje es reelaborado por los sujetos al insertarlo en el campo de sus propios significados (Edwards:1991, 12).

Es fundamental establecer también que en este sentido, cada escuela es única y consecuentemente, el equipo directivo y docente de cada establecimiento desarrolla estrategias y acciones educativas de acuerdo con la cultura escolar del centro en cuestión. Así, el papel del director o directora de la escuela, en su rol de líder de la organización, se convierte en el elemento clave en la pretensión de innovar la manera de conducir los establecimientos educativos y de plantearse sus objetivos.

En este sentido Rockwell y Ezpeleta (1992, 2) manifiestan que la construcción de cada escuela es siempre una versión local y particular. Si bien la escuela está inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, seguramente no es la misma ni siquiera entre los países de América Latina, mucho menos a niveles más amplios; de aquí que tengamos la necesidad de mirar con particular interés el movimiento social desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia. Las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales, los maestros y sus reivindicaciones, las diferencias étnicas y el peso relativo de la iglesia, marcan el origen y la vida en cada escuela.

Sammons (1998, 14-16) destaca que los esfuerzos para el mejoramiento de las escuelas requiere un enfoque específico sobre los procesos de cambio y una comprensión de la historia y contexto de cada institución en particular. Puntualiza también, que las escuelas “efectivas” son aquellas donde los estudiantes avanzan más de lo que podría esperarse considerando sus características al matricularse, es decir, una escuela efectiva añade valor adicional al rendimiento de sus estudiantes. Casi todos los estudios sobre efectividad escolar han demostrado que el liderazgo es un factor clave; ya que, no ha surgido evidencia alguna de escuelas efectivas con liderazgo débil (Sammons:1998, 25).

Gairín (1996, 348) citando a López (1994) en su documento: “La gestión de calidad en educación”, indica que ni el tamaño de las clases, ni la experiencia de los profesores, ni su nivel retributivo, ni el currículo de la escuela - recordémoslo- se pudieron identificar como variables especialmente relevantes a la hora de explicar el rendimiento académico de los centros escolares. Por contra, la calidad de la gestión -en tanto que variable compleja- se ha revelado como fundamental en todos los estudios sobre escuelas eficaces, capaz de influir positivamente sobre una amplia colección de factores relacionados directamente con la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pozner (1995, 71) asegura que muchas veces, en la rutina escolar, se confunde ser director de una escuela con la tarea de crear condiciones para la consecución de objetivos estrictamente didácticos o la preocupación por obedecer a mandatos burocráticos. En ambas condiciones se llega a descuidar objetivos no menos relevantes.

Ser director, o integrante del equipo directivo de una escuela, asegura Pozner (1995, 72) es poder llevar adelante la gestión de esa institución. Es tener la capacidad de construir una intervención institucional considerando la totalidad de las dimensiones (señala cuatro), que le dan sentido como organización:

- La dimensión pedagógico-curricular (fines y objetivos específicos o razón de ser de la institución escuela en la sociedad).
- La dimensión comunitaria (relaciones entre sociedad y escuela y, especialmente, con la comunidad local: relación con los padres, fuerzas vivas, etc.).
- La dimensión administrativa-financiera (recursos necesarios, distribución, articulación y su optimización).
- La dimensión organizacional-operativa (constituye el soporte de las anteriores dimensiones proponiéndose articular su funcionamiento).

Por su parte Aguerro (1992, 145) explica que el principal requerimiento que debe afrontar la función planificadora es asegurar la mayor coherencia técnica y política para lograr adecuados resultados de aprendizaje en los alumnos, lo que se traduce en su capacidad de prever y organizar todo tipo de requerimientos técnicos. Desde esta visión, la planificación institucional enfrenta tres grandes tareas:

1. Debe apoyar y facilitar la formulación de los objetivos institucionales (el proyecto educativo concreto) que orienta las acciones de la institución.
2. Debe brindar a los diferentes niveles de gobierno (equipos de conducción) información oportuna y relevante que permita tomar decisiones adecuadas.

3. Debe facilitar la viabilidad de las decisiones que tomen cada una de estas instancias.

Así, ningún estilo simple de dirección parece ser apropiado para todas las escuelas; los directores deben encontrar el estilo y las estructuras más adecuados a su propia situación local. Sin embargo, la investigación al respecto identifica tres características asociadas con el liderazgo exitoso; las cuales son: fuerza en los propósitos; involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones; y, autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Sammons:1998, 27).

Pozner (1995, 74) hace hincapié en que la gestión escolar se puede entender, también, como la dirección participativa de la escuela, ya que, la toma de decisiones en el nivel local y escolar es una tarea colectiva que implica a muchas personas. Lo anterior es posible mediante dos acciones concretas: la primera, propone la elaboración de un proyecto de la institución, que determine la orientación del proceso; y la segunda, se refiere al desarrollo de equipos de trabajo.

El proyecto pedagógico institucional, es el compromiso colectivo de asumir determinados signos de identidad, de comprender y definir objetivos educativos y pedagógicos y de contribuir en la gestión escolar de cada establecimiento; es el instrumento que da sentido y significación a los procesos escolares y simultáneamente, es una estrategia de comunicación y motivación de los actores (Pozner:1995, 78).

Sammons (1998, 31-33) al respecto comenta que las escuelas efectivas tienden a recibir participación constante del personal con relación al funcionamiento de la escuela. La investigación ha demostrado que las escuelas son más efectivas cuando el personal construye un consenso sobre los

objetivos y valores de la escuela y los pone en práctica mediante formas sólidas de colaboración en el trabajo y la toma de decisiones.

Sin embargo, tradicionalmente, tanto desde el sistema educativo como desde las teorías de la organización y administración escolar, los directivos escolares eran considerados como administradores. Hoy día, muchos de los textos que se presentan como renovadores de esta tradición en materia de dirección de escuelas, vuelven a repetir, de una manera u otra, esta vieja conceptualización (Pozner:1995, 95-97). Agrega que hasta el presente, la gestión de los procesos escolares ha estado ubicada en el terreno de lo administrable. Aleja al directivo del terreno de lo pedagógico y de la política institucional, actuando de esta forma solamente como mero organizador. Esta cultura burocrática ha contribuido a desarrollar la creencia de que la escuela como organización existe y funciona por sí sola.

Superar el mandato de tareas de mantenimiento y de rutina requiere mucho más que de meros administradores. Se requieren personas con competencias para dirigir y que, a su vez, sean eficientes organizadores de equipos directivos con capacidad de otorgarle coherencia y sentido global a la acción escolar, abarcando la función docente (Pozner:1995, 102).

La percepción e incluso la certeza de que la escuela no está cumpliendo con sus propósitos, ha motivado el interés de distintos grupos de investigadores por estudiar cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan la calidad del servicio educativo en la escuela. El conjunto de estudios muestran que varios rasgos internos de la escuela son fundamentales para lograr que sus alumnos logren los propósitos educativos que les permitan continuar desarrollándose y aprendiendo con autonomía (Sammons:1998, 7-8).

Pozner (1995, 100-101) comenta que el trabajo de la mayoría de los directivos es un “trabajo sobre la hora”, de respuestas urgentes para ayer y con un gran contenido burocrático. Por otra parte, muchas tareas que podrían o deberían realizar otras personas son realizadas por los directivos, por diferentes razones o circunstancias, y puede decirse que gran parte de su trabajo es dar respuesta por escrito a los requerimientos administrativos. Muchas veces, no se plantea o supervisa la tarea pedagógica, ya que no existe un tiempo laboral reconocido para esas actividades pedagógicas, asegura. A esto se suma que los directivos son profesores y profesoras que tradicionalmente ascienden sin ninguna capacitación específica con sus nuevas funciones, lo que ha llevado a que los estilos de conducción de la escuela sea extremadamente dependiente de las características personales de los directivos.

El papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela. Las responsabilidades legales del director lo sitúan en una posición única de autocracia admitida. La mayoría de los comentaristas dan por sentado que el director es “en gran medida responsable de planificar y mantener su escuela como organización formal, y por ende, de un modo muy revelador, la escuela se convierte en la expresión de su autoridad” (Ball:1989, 91).

Para superar el estado en que se encuentran los actuales procesos de escolarización, dice Pozner (1995, 101) que se deberá partir de esta realidad existente y reelaborar la función del trabajo docente y la del directivo escolar. Hay que identificar, entonces nuevos procesos de organización, las nuevas misiones y la gestión capaz de generar una propuesta que propicie nuevas identidades culturales y profesionales. Ya que, el aumento -cuantitativo y cualitativo- de la autonomía escolar, modifica profundamente las competencias y las responsabilidades de la función del directivo.

El gobierno de una escuela exige del directivo escolar habilidad para ejercer un liderazgo democrático que lo constituya en el animador, promotor, iniciador o inspirador de acciones destinadas a lograr los objetivos deseados y compartidos por el grupo de trabajo. El ejercicio de su liderazgo, en armonía con la escuela y su entorno, requiere de él una actitud prudente y equilibrada (Lentijo:1995, 92).

El trabajo conjunto de los maestros de cada escuela es necesario para que las acciones individuales no ocurran de forma aislada, sino que se articulen y dirijan hacia un mismo fin. En este sentido, el papel del director tiene una gran relevancia, ya que debe convertirse en un auténtico animador académico que promueva la participación y que durante el desarrollo del proyecto escolar impulse iniciativas para la consolidación del equipo docente (SEP:1997, 5-6).

Schmelkes (1995, 65) puntualiza que, en un proceso de mejoramiento de la calidad, el papel del director es fundamental. Aquí se exige de él una función muy diferente de la que usualmente desarrolla el director en las escuelas de nuestros países. El director debe ser el primero y el más comprometido con el propósito de mejorar la calidad. Debe fungir como auténtico líder, capaz de motivar, facilitar, estimular el proceso de mejoramiento de la calidad; es decir, es un animador de la comunidad escolar.

Le corresponde al director, dice Schmelkes (1995, 66-74) la difícil tarea de ser el motor principal de un proceso mediante el cual la escuela logre niveles de resultados cada vez mejores y cada vez más acordes con las necesidades de sus beneficiarios; señalando cinco características necesarias para una adecuada dirección, mismas que textualmente se enuncian como sigue:

1. **El director debe buscar que el docente esté orgulloso de su trabajo.** El líder de un proceso de calidad debe ayudar a los docentes a trabajar más inteligentemente, no más duramente. La dirección debe comprender y actuar

sobre los problemas que privan al docente de la posibilidad de realizar su trabajo con satisfacción.

2. **Un director se preocupa por investigar.** Dado que no se puede planear mejorar la calidad de la escuela a partir de intuiciones, es necesario contar con información sólida e interpretarla correctamente. Esto significa que hay que conocer nuestra escuela y nuestro entorno.
3. **Un director se preocupa por la formación en el trabajo.** El proceso de mejoramiento de la calidad es un proceso que educa continuamente a quienes en él se involucran.
4. **El director tiene dos responsabilidades: mantener y mejorar.** La responsabilidad de mantenimiento del sistema se refiere a la necesidad de asegurar que todos puedan alcanzar los estándares establecidos en un determinado momento dentro del ciclo de mejoramiento de la calidad. Y después de un ciclo de mejoramiento de la calidad, alcanzados nuevos estándares de logro, es necesario volver a precisar, con toda claridad, los nuevos mínimos de comportamiento esperado para mantenerlos.
5. **El director tiene dos funciones: la función estimulante y de apoyo y la función de control.** La primera de éstas, está dirigida a los procesos; y la segunda se refiere a los resultados.

Desde 1984, en México, la Secretaría de Educación Pública puso en operación los proyectos estratégicos como apoyo a sus dependencias, lo que permitiría sumar esfuerzos para la consecución de los objetivos del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.

Uno de estos proyectos, fue el denominado: "Fortalecimiento de la Capacidad Técnico-Administrativa de los Directivos Escolares" cuyo objetivo específico era **fortalecer la capacidad de gestión administrativa y técnico-pedagógica de los directivos escolares de educación elemental, media básica, media superior y superior tecnológica, para contribuir a elevar la calidad de la educación.** Y le daba al director un papel como orientador técnico-pedagógico

del personal docente adscrito al plantel; reconociendo su liderazgo dentro de la comunidad educativa, su autoridad moral e intelectual y su carácter de administrador de los recursos de la escuela (SEP:1986, 7).

En México, a quince años de distancia, hoy 1999, las intenciones y proyectos institucionales enarbolan, en los mismos términos, las también mismas banderas. Al parecer, las realidades escolares, con sus particulares prácticas docentes y estilos propios en la conducción de los planteles, también permanecen fuertes y contundentes ante el paso del tiempo, a pesar de propuestas innovadoras y de modernas tendencias educativas.

Esta situación desde luego que no establece una correspondencia entre los planes institucionales y las realidades escolares sino todo lo contrario, a nivel institucional se enarbolan las mismas banderas porque el discurso no ha sido capaz de incidir sobre las prácticas escolares, o lo que es peor, que las condiciones institucionales no han permitido que las escuelas operen los contenidos del propio discurso institucional, cuando por ejemplo, la propia institución absorbe el tiempo de las escuelas y de los maestros para instrumentar acciones que la mayor de las veces, los que las realizan desconocen los propósitos de las mismas e incluso, acciones que deben cumplirse aún en detrimento de su particular planeación escolar, de esta manera se deja a la deriva o se obstruye la posibilidad de una organización escolar más coherente con la tendencia del discurso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, I.(1996) La Escuela como Organización Inteligente. Troquel Educación. Argentina.

BALL, S.(1989) La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós, España.

COMISIÓN INTERAGENCIAL(1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. N.Y. U.S.A.

DILLANES, E.(1997) Estrategias Gerenciales y Cambio de Paradigmas Empresariales. En González, G. Administración y Estrategias de Fin de Siglo. UAM. Azcapotzalco. Colección Memorias. México.

EDWARDS, V.(1991) Directores y Maestros en la Escuela Municipalizada. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago, Chile.

EZPELETA, J.(1991) Sobre las Funciones del Consejo Técnico: Eficacia Pedagógica y Estructura de Poder en la Escuela Primaria. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento 20. México.

DIECI LAIPN

EZPELETA, J.(1992) Momentos de la Investigación. Problemas y Teoría a Propósito de la Gestión Pedagógica. en La Gestión Pedagógica de la Escuela. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.

FERRER, F.(1996) Los Docentes, la Gestión de la Escuela y la Innovación Educativa. En Conferencia Internacional de Educación. 45ª reunión. UNESCO. España.

FURLAN, A. y RODRIGUEZ, A.(1993) Gestión y Desarrollo Institucional. Estados de Conocimiento 15, 7-62. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

GAIRIN, J.(1996) La Organización Escolar: Contexto y Texto de Actuación. La Muralla. Madrid, España.

LENTIJO, P.(1995) Conducción Escolar y Transformación Educativa. El directivo escolar frente a la transformación del Sistema Nacional de Educación. AIQUE. Argentina.

POZNER, P.(1995)El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares. AIQUE. Argentina.

ROCKWELL, E. y EZPELETA, J.(1992) La Escuela, Relato de un Proceso de Construcción Inconcluso. Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV. I.P.N. México.

SAMMONS, P.(1998) Características Clave de las Escuelas Efectivas. S.E.P. Cuadernos. Biblioteca para la actualización del maestro. México.

SCHMELKES, S.(1995) Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas. S.E.P. Biblioteca para la actualización del maestro. México.

S.E.P.(1986) Manual del Director del Plantel de Educación Primaria. Proyecto estratégico 5. Fortalecimiento de la capacidad técnico administrativa de los directores escolares. México.

S.E.P.(1996a) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México.

S.E.P.(1996b) Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal. México.

S.E.P.(1997) El Proyecto Escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. México.

CAPÍTULO III

EL PROYECTO ESCOLAR.

Mientras que el primer capítulo centralmente visualiza una conexión entre el modelo económico de la globalización y el modelo educativo que se promueve a nivel internacional, así como el papel que juega la gestión de los centros escolares en su intento por producir aprendizajes de calidad, el segundo capítulo permitió caracterizar el término de gestión en el contexto educativo, además de un acercamiento a propuestas actuales de organización institucional y estilos para conducir los centros educativos hacia el incremento de la calidad de los aprendizajes escolares, resaltando en este proceso, el papel del director de escuela o de los equipos directivos.

Este tercer capítulo plantea un acercamiento a realidades escolares de éxito, fracaso o problemáticas cotidianas que vive una escuela al implementar una gestión desde un proyecto escolar. En este capítulo principalmente se recurre al contenido de los registros de observación (R = registro) y de las entrevistas (E = entrevista) que se generaron durante la etapa de trabajo de campo en la escuela que se eligió para este propósito.

La intención central de este tercer capítulo consiste en caracterizar las acciones que desarrollan el director, los profesores frente a grupo, los alumnos y los padres de familia en su propósito de instrumentar un proyecto escolar, aunque también resulta atractivo indagar acerca de las condiciones institucionales existentes para que este proyecto sea realizable.

La tendencia educativa internacional propone la estrategia de proyecto académico escolar para conducir a los centros educativos hacia prácticas

~~escolares que generen aprendizajes de calidad, así mismo sugiere una gestión escolar adecuada a estos propósitos.~~ Mediante este capítulo se abre la posibilidad de indagar si las prácticas escolares han sido permeadas por estos supuestos, sugerencias o propuestas educativas o si la apropiación de esta terminología ha trastocado la esencia de la práctica docente, posiblemente permita conocer en qué sentido ha modificado la perspectiva educativa de los profesores o bien, si existe alguna repercusión en los resultados educativos institucionales.

La escuela primaria "Juárez" viene operando desde hace dos años, un proyecto de lectura denominado "Papá, cuéntame un cuento" lo que hizo atractiva la posibilidad de conocer la serie de situaciones escolares que puede generar una gestión de un plantel que se propone esta empresa, sobretodo el grado en que los maestros, los alumnos y los padres de familia se involucran en las acciones, pero particularmente, la participación del director en la planeación, organización y operación de las actividades educativas.

Se dice que cuando una escuela ha realizado un análisis detallado de los problemas que enfrenta para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos y ha identificado cuál o cuáles son los más importantes, es necesario buscar el camino más adecuado para solucionarlos. Uno de los medios que se puede poner en práctica es el proyecto escolar, ya que en él se plasman objetivos, estrategias y actividades determinadas y desarrolladas colectivamente para solucionar los problemas que han sido detectados (S.E.P.:1997, 5).

II.1. EL PROYECTO ESCOLAR DE LA ESCUELA "JUÁREZ".

En el diseño del proyecto de la escuela primaria "Juárez", documento anexo al registro No. 3 (R:3) en la parte de antecedentes se puede leer: "en el presente

ciclo escolar contamos con 18 grupos, tres de cada grado con 25 niños de promedio en existencia. Se podría suponer que con tan reducida población escolar, la eficiencia del aprendizaje sería excelente y que nuestros alumnos al término de su educación primaria, fueran del todo reflexivos, autodidactas, capaces de resolver los problemas a los que hubiera que enfrentarse y, sobre todo, que tuvieran la habilidad para comunicarse en forma oral o escrita con sus semejantes; pero por desgracia no es el caso. Sino, por el contrario, nuestros niños observan dificultad para extraer con precisión las ideas principales de un texto, manifiestan una lectura lenta; deletreada y por lo general sin matices ni emotividad; pésima ortografía y reducida habilidad para expresar sus ideas, tanto oralmente como por escrito."

Ante esta desalentadora realidad, dice el director (R:3, 5), decidimos atacar los problemas referentes a la lectura y dado que para tal fin no bastaba sólo el esfuerzo de la escuela, ya que ésta se encuentra inmersa en la comunidad social en que se ubica, se buscó el apoyo de los padres de familia. En forma conjunta escuela-hogar establecer compromisos y responsabilidades.

Es importante recordar que la tarea fundamental de cada escuela primaria es lograr que sus alumnos adquieran los conocimientos y habilidades básicos establecidos en el plan y los programas de estudio. Para cumplir con esta tarea, es necesario reconocer que esos propósitos se construyen a lo largo de los seis años que los niños asisten a la escuela, con el aporte de cada grado que cursan. De ahí la necesidad de que cada plantel constituya una unidad en donde todos los profesores, incluido el director, trabajen como verdaderos equipos de trabajo con un objetivo común: proporcionar aprendizajes de calidad a todos los niños que atienden (S.E.P.:1997, 5).

El proyecto que está implementando la escuela se identifica con el título de: "Papá, cuéntame un cuento" y marca los siguientes propósitos:

- Que los maestros y padres de familia fortalezcan sus relaciones y esfuerzos en beneficio de la comprensión lectora de los alumnos.
- Que la escuela y la comunidad se vinculen en forma organizada para superar el nivel de aprovechamiento escolar.
- Que el padre de familia y el niño enriquezcan su relación familiar por medio de la convivencia placentera que proporciona la lectura (R:3) y se confirma en la entrevista No.2 (E:2, 14).

III.2. OBSERVAR Y EXPLORAR CÓMO SE DESARROLLA EL PROYECTO.

La escuela primaria "Juárez" turno matutino, tiene el prestigio de ser la mejor escuela de la zona escolar, esta situación pareció atractiva para realizar observaciones que permitieran explorar más de cerca las acciones que desarrollan el director, los maestros, los alumnos y padres de familia en la operación de su proyecto escolar.

No obstante de que todas las escuelas de la zona escolar operan en condiciones institucionales semejantes y atienden a poblaciones marginadas de bajos recursos económicos y precaria preparación académica de los adultos, en los dos últimos años, la escuela "Juárez" ha logrado el primer lugar por su índice de aprobación y también en el examen de diagnóstico para los alumnos que egresan de sexto año e intentan ingresar a la educación secundaria (SAID), esto de acuerdo con los indicadores emitidos por el Registro de la Dirección General de Planeación y Programación en el Distrito Federal (E:2, 13). Así también, la escuela ha mantenido por lo menos durante cinco años, el antecedente de ocupar uno de los tres primeros lugares en los concursos, festivales y encuentros escolares que se convocan por la zona o el sector (R:16, 2).

En relación con esta situación, Sammons (1998, 7) comenta que por más de una década se mantuvo la idea generalizada - y errónea - de que la escuela

podía hacer poco por los alumnos, sobre todo en contextos socioeconómicos y culturales desfavorecidos, asumiendo que estas condiciones predeterminan y limitan, por sí mismas, las posibilidades de éxito o fracaso de los niños; creencia que afortunadamente ha sido superada y que si bien es cierto que existen factores individuales o de grupo que pueden incidir en la educación, las escuelas representan otros factores que pueden ser igual o más significativos en el proceso educativo de las comunidades.

III.2.1. El contexto de la escuela.

El plantel escolar "Juárez" se ubica en una colonia de la periferia de la ciudad que pertenece a la Delegación Gustavo A. Madero. Cuenta con 18 salones de clase, distribuidos en las dos plantas de los edificios oeste y sur, una cocina-comedor que actualmente tiene otros usos, un salón para cada dirección (matutina y vespertina), un espacio para la supervisión de la zona, el salón de la biblioteca que ahora también es utilizado por el equipo de Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la cooperativa que se instala en el descanso de las escaleras descubiertas. La escuela tiene un patio lo suficientemente grande para la población escolar, contiene dos canchas de basketbol y una de volibol. En el extremo derecho está la casa del conserje y en la planta baja del edificio que se localiza al poniente, existe un salón que se usa como bodega. El acceso al plantel cuenta con una puerta y un zaguán ambos metálicos, y toda la escuela se encuentra bardeada.

En términos generales se puede decir que la escuela está en buen estado físico, esto es posible por el mantenimiento que se le proporciona, ya que el director está pendiente para atender las fallas, deterioro del edificio o situaciones de riesgo en las instalaciones (R:11, 1).

La colonia está rodeada por cuatro calles de significativa carga vehicular a cualquier hora del día y sobretodo, en las mañanas y tardes, ya que éstas son vías de acceso entre el Distrito Federal y el municipio de Ecatepec, del Estado de México.

La localidad cuenta con los servicios de alcantarillado, pavimentación de las calles, a excepción de dos cerradas o callejones, energía eléctrica, teléfonos públicos, agua potable y abundante transporte público que transita a través de las cuatro avenidas que delimitan a la colonia, ésta se compone de 19 calles, cinco de ellas van de Este a Oeste y catorce que se orientan de Norte a Sur, existiendo algunas que salen diagonalmente, pero siendo todas de diferente tamaño dado que las manzanas que conforman esta colonia son en su mayoría, de medidas irregulares.

Aquí se pueden apreciar diferentes tipos de construcciones, las hay desde edificios de dos y tres pisos, que en su mayor parte, se rentan como viviendas y que se caracterizan por tener un patio central con tendederos e hileras de cilindros de gas, y comercios en la parte exterior de la planta baja. De igual manera existen construcciones de una planta, con viviendas en ambos lados de un largo pasillo lleno de macetas, tendederos y cilindros de gas. En contraste podemos apreciar, aunque en menor proporción, construcciones de casas particulares que sugieren pertenecer a familias de clase media alta.

En una de las avenidas que delimitan esta colonia, las construcciones se usan de manera exclusiva para el comercio, de tal suerte que una vez que cierran estos establecimientos, la calle es solitaria aunque con mucho movimiento vehicular. En la localidad no se localiza algún parque recreativo, no hay biblioteca pública, tampoco existe algún centro de salud.

La escuela "Juárez", que funciona en ambos turnos (matutino y vespertino) es la única escuela primaria oficial que existe en esta localidad, colonia que también cuenta con un Jardín de niños oficial que atiende solamente en el turno matutino, este centro preescolar se ubica a una calle de la primaria. Las otras dos escuelas primarias que pertenecen a la misma zona escolar se localizan en dos colonias vecinas, una para cada colonia.

Mescaderia

La población de esta localidad se caracteriza por lo limitado de sus recursos económicos, familias que van al día o que pueden subsistir por contar con un empleo fijo de salario mínimo (R:10, 2), aunque también existe una población significativa de subempleados y desempleados que se dedican, entre otras cosas, a limpiar parabrisas en las avenidas principales de la colonia y que forman parte de familias en extrema pobreza.

La precaria situación económica de algunas familias que envían a sus hijos a la escuela "Juárez" ante el alto costo de la vida, y de manera particular, el aumento en la renta de sus viviendas, les obliga a buscar opciones más accesibles en lugares aún más periféricos del área metropolitana, situación que repercute en el centro escolar, entre otras cosas, en el aspecto de movimiento de bajas y altas por cambio de domicilio, ya que se van unas familias pero llegan otras procedentes del centro de la ciudad. Al respecto Ezpeleta (1991, 12) afirma que la escuela se complementa o termina de conformar cuando a la mínima base material y al cuerpo docente se agrega una población determinada: "sus modos de existir dependen siempre de los usuarios que atiende".

La población escolar de esta escuela asciende a 446³⁰⁰ alumnos, distribuidos en 18 grupos, ²tres para cada grado, con un promedio de 25 niños por grupo. De hecho, esta cantidad de niños es la que procura tener la escuela en cada ciclo escolar (R:10, 3). Esta población está integrada principalmente, por niños que

epm, sa-

viven en la colonia, pero también cada ciclo escolar se recibe un buen número de niños que viven en colonias del Estado de México, y sobre todo de aquellas que, por el rumbo, limitan con el Distrito Federal.

vecinos

III.2.2.El director y los maestros ante el proyecto escolar: La división del trabajo.

A grandes rasgos, el proyecto escolar "Papá, cuéntame un cuento" se puede describir, según documento oficial de fecha 9 de febrero de 1998, como sigue:

Encabezado: COORDINACION SECTORIAL DE EDUCACION PRIMARIA, Subdirección Técnica, Departamento de Rendimiento Escolar, Proyecto Escolar, Dirección Operativa No. 2.

Datos de Identificación de la Escuela: Fecha, Escuela, Clave y nombre, Director.

Datos Generales del Proyecto: Nombre, Propósito, Asignatura, Campos de interés.

En esta sección del documento se puede leer: "Que el maestro y padre de familia fortalezcan sus relaciones y esfuerzos en beneficio de la comprensión lectora de los alumnos. Que la escuela y la comunidad se vinculen en forma organizada para superar el nivel de aprovechamiento escolar. Que el padre de familia y el niño enriquezcan su relación familiar por medio de la convivencia placentera que proporciona la lectura."

Situación en la que se encuentra el Proyecto: Documentación existente, Etapas en las que se encuentra el proyecto y subetapas en las que se encuentra el proyecto.

Acciones Relevantes Realizadas: Alumnos, profesores, padres de familia, comunidad.

Efectos del proyecto: Se presenta un cuadro con tres columnas que identifica a los indicadores, los problemas y los logros.

Necesidades Técnicas de la Escuela: Aquí se enuncian las carencias técnicas de la escuela.

Apoyos que la Escuela ha recibido por parte del Asesor del Proyecto:

Otros Apoyos:

Visita realizada: Se enuncia si se dirigió a los alumnos, a los profesores de grupo, a los padres de familia o al director de la escuela. Al final del documento firman el director y el asesor del proyecto.

El director refiriéndose al proyecto escolar que está desarrollando la escuela, aclara a los maestros en junta de consejo técnico: "Me pidieron que le pusiera un título y anoté como yo lo recordaba y le puse: "Papá, cuéntame un cuento" y me pidieron que escribiera a grandes rasgos una reseña del proyecto para entregarlo en ese momento y pues me puse a redactar lo que está aquí, no le saqué copias para todos, sin embargo hay algunos tantos que podemos revisar si nos juntamos en equipos para que todos conozcamos lo que se entregó a las autoridades acerca de nuestro proyecto" (R:7, 5-6).

Al parecer, el acuerdo entre la dirección de la escuela y los profesores consiste en dividir o clasificar las acciones escolares en dos dimensiones: administrativas y técnico-pedagógicas. De igual manera, las personas que fungirán como responsables de cada una de ellas se encuentran plenamente identificadas, de tal suerte que las tareas administrativas son cubiertas por el cuerpo directivo (director, secretaria y adjunta), y los asuntos técnico-pedagógicos o educativos, son de responsabilidad exclusiva de los profesores frente a grupo (R:4, 1), (R:7, 6) y (R:16, 3).

Respecto a la manera en que se distribuyen las actividades del proyecto, el director precisa: "Bueno, yo me encargo del asunto administrativo, Flor (refiriéndose a su secretaria) me ayuda mucho con esto, yo redactando y la maestra lo captura y lo imprime, le da presentación. Ya sabe que luego piden que tantas cuartillas, que debe llevar el margen de tal forma, que la fecha en

tal lugar, que el sello, en fin, todos esos detalles, y los maestros son los que llevan a la práctica las actividades, ellos son los que están haciendo los talleres en sus grupos, con los niños y con los padres, en algunas ocasiones yo paso a los grupos y platico con los padres” (R:15, 4).

La secretaria expone que: “lo administrativo lo cubrimos nosotros, los maestros no hacen casi nada administrativo, es realmente poco lo que se les pide, solamente al principio que la lista de sus grupos, altas, bajas y al final las calificaciones. Nosotros ya tenemos en la computadora esos datos y ya no les molestamos durante el año, así los maestros les pueden dedicar todo el tiempo a sus grupos” (R:16, 3).

Estas dos dimensiones tienen un punto de encuentro en las reuniones de consejo técnico, aquí todos pueden discutir, proponer, evaluar, planear y acordar acciones tanto de carácter técnico-pedagógico como administrativas.

Ya fuera de esta instancia, las tareas pedagógicas y administrativas coexisten en el plantel estableciendo un territorio de acción para cada una de ellas, en el sentido de un mutuo respeto que mantiene a la escuela, sin problemas y marchando (R:10, 1) (R:11, 3) y (R:16, 2).

No obstante que a nivel de discurso el director se involucra en los asuntos pedagógicos, en las prácticas escolares cotidianas se abstiene de participar directamente. Así mismo, maneja dos criterios respecto al proyecto escolar, dos mensajes que resultan antagónicos entre sí, como se aprecia a continuación:

En junta de consejo técnico, el director les dice a los maestros: “Estamos conscientes que tomamos un proyecto para ayudar a nuestros niños y desde luego, a la comunidad, a los padres de familia para que ellos lean y participen en talleres en cada grupo y que lean junto con sus hijos” (R:4, 3).

En entrevista, refiriéndose al proyecto escolar, el director comenta: "Nace lo del proyecto como asignación divina directamente. Tengo entendido que fuimos elegidos por la 2 para organizar un proyecto" (E:2, 2).

El director dice que pensaba dejar oficialmente el asunto de proyecto escolar, ya que sólo les ha traído más carga administrativa y no les ayudan con ningún apoyo, pero que a nivel escuela pensaban seguir desarrollando los talleres. "fijese maestro, tenemos que entregar una memoria que es un informe detallado y para el próximo martes en la 2. Ya entregamos la memoria el año pasado y parece que la perdieron, que no la encuentran y entonces me dijeron - Usted no entregó -, les llevé el acuse de recibo y de todas formas, tengo que entregar otro tanto porque el anterior, pues ya no existe. El caso es que continuamos este año porque nos prometieron que nos van a ayudar con materiales y me pidieron que hiciera una lista de las necesidades, ya la entregué y todavía no nos dan nada" (R:3, 2).

Ante esta situación, la dirección de la escuela no pierde la oportunidad para darle a las acciones del proyecto un propósito administrativo, así en junta de consejo técnico el director del plantel, dirigiéndose a los profesores indica (R:7, 6): "lo que les voy a pedir es que de cada actividad, ustedes guarden en un folder por cada niño, un trabajo de esa actividad, para que a final de año se pueda elaborar un libro rústico con esos trabajos, mientras yo me encargo de ir haciendo lo de la memoria del proyecto, porque como ustedes saben, así se las gastan las autoridades: - las cosas son para hoy y ahorita mismo se deben entregar -."

La opinión de los profesores se expresa en términos de acciones cotidianas como por ejemplo, uno de los maestros comenta: "Hay un buen equipo porque nadie se mete con los otros, respetamos el trabajo de los compañeros y así trabajamos en santa paz. Yo llego y me meto con mis muchachos y nadie me interrumpe, sólo cuando urge alguna cosa y tengo que entregar algo y creo que

todos así le hacemos. Y para los talleres del proyecto pasa igual, se trabaja de la misma manera, discutimos en consejo técnico, llegamos a acuerdos y cada quien los trabaja como puede; me he puesto a pensar, si nosotros tenemos el primer lugar de la zona, ¿cómo estarán los otros?” (R:16, 4).

El maestro es muy listo, precisa una maestra refiriéndose al director, “yo creo que él sabe que no se hace todo lo que se dice y posiblemente sea muy paciente o entienda que así son los cambios. El, siempre dice que las cosas van muy bien que se necesita trabajar más en los consejos técnicos, pero yo creo que el maestro ha logrado, por un lado, darle a sus maestros la información que se está manejando en la educación actual, les ha permitido que participen en la toma de decisiones y también, les permite que continúen con sus prácticas individuales en sus salones, y esto pues hace que no se vean problemas. Por eso digo que aparentemente todo marcha bien, aunque no todo lo que parece ser sea cierto” (R:14, 3).

Otra maestra indica que “aparentemente los maestros han modificado las formas de enseñar. En las juntas de consejo técnico se maneja que se tiene presente la propuesta constructivista, sin embargo, hay una gran mayoría que sigue trabajando de manera muy tradicional: el maestro enseña y el alumno aprende. Memorizan, tareas de planas y planas, copias, numeraciones y castigos de - no debo hacer -, eso se encuentra en los cuadernos de los niños” (R:14, 3).

Un maestro que estuvo de permiso y el ciclo escolar pasado se reincorporó a la escuela, comenta: “cuando iba a regresar yo pensaba: después de tantos años, los maestros ahora ya están más preparados y me voy a sentir desencanchado, porque en ese tiempo que estuve ausente pues se pierde la práctica, pero al poco tiempo de estar en la escuela, me voy dando cuenta que las cosas sí han cambiado pero no como yo creía, ahora el maestro no se preocupa por sus alumnos más allá de su salón” (R:16, 3).

III.2.3. Caracterizando la función del director.

El desempeño de la función directiva en esta escuela no pierde de vista la cuestión administrativa, caracterizada como la serie de documentos que avalan, de cierta manera, la realización de actividades educativas en el plantel, mismos que se tienen que entregar a las autoridades. Estos productos son identificados desde la dirección, como prioritarios de cada una de las acciones que se desarrollan al interior de la escuela.

El director, dirigiéndose a una maestra de quinto grado: “no vas a tener problema, si tú trabajaste desde septiembre pues no vas a dedicarle mayor tiempo a nada, tú ya tienes tus trabajos organizados en un folder, lo único que vas a hacer es agregar los trabajos que resulten en el año, mandarlos encuadernar y por último, elegir el mejor para enviarlo a la 2” (R:13, 4).

Respecto a la organización del plantel, la estrategia que el director ha usado para lograr la participación o aceptación de las funciones asignadas a cada maestro, consiste en el convencimiento a nivel individual como primer paso, y como conclusión, la ratificación en junta de consejo técnico.

Este procedimiento lo usa tanto para las actividades que se pueden planear anualmente (comisiones, concursos, festivales y visitas obligatorias), así como para aquellas que se presentan sobre la marcha y sin previo aviso, en estos casos ya cuenta con la ayuda de los representantes de cada grado, primero platica con ellos de manera individual y posteriormente, los acuerdos se ratifican en junta con todos los maestros o con los tres profesores de cada grado, según sea el caso.

Así el director se encarga de asignar tareas y la instrumentación corre a cargo de los maestro mediante la estrategia que ellos decidan, la cuestión es que se hagan las cosas y a tiempo (R:15, 2). Para distribuir las responsabilidades en las actividades, dice el director: "les sugiero que ellos se organicen para que lo propongan en la asamblea de consejo, o si no hay junta, que ellos me propongan la estrategia que se seguirá, y yo respeto su decisión y me concreto a darles alguna sugerencia cuando considero que es necesario" (R:15, 3).

Ball (1989, 95) precisa que la mayoría de los estilos de liderazgo exigen un mayor o menor grado de apoyo mutuo entre el líder y los que dirige y, a medida que avanza el proceso de acción conjunta, el ajuste mutuo, los acuerdos y las negociaciones desempeñan todos un papel importante en el desarrollo de la relación social, lo que implica que la dimensión psicosocial representa un factor significativo en la vida cotidiana de las escuelas.

Director: "Ya ve que en la mayoría de las escuelas ocurre que se presentan problemas a la hora de repartir grupos, yo lo que he hecho y me ha dado resultado, es que hago una encuesta, le pido a cada maestro que elija tres opciones de los grupos que le gustaría atender el siguiente año y le indico que como nadie quiere primero o sexto, considere en esas opciones un primero o un sexto, luego yo estudio estos datos y le juego al ajedrez, intento que por lo menos, un maestro de los que siempre participan esté en cada grado. Cuando llega el momento de la junta pues no tengo problema porque a los maestros les toca uno de los grupos que aparecen en las opciones que ellos formularon, además les argumento que cada maestro es el idóneo para el grado sugerido" (R:15, 2).

III.2.3.1.El director atiende asuntos administrativos.

La abrumadora exigencia de documentación que plantea la estructura institucional y la serie de eventos con carácter obligatorio que se prescriben por las instancias superiores al plantel durante el año escolar, además de las actividades de administración y control, que a nivel local se generan como resultado de la operación de una escuela, constituyen el eje central del ejercicio profesional del director de la escuela primaria "Juárez", y constituye también una dimensión de suma importancia en la manera en que se puede hacer escuela, esta dimensión está definida por las condiciones institucionales en donde se desarrolla la acción educativa.

Director: " hoy por ejemplo, urge entregar la cédula censal que contiene 20 hojas , confirmar lo del teatro para el 22 a las diez de la mañana, cuyos camiones y permisos ya están listos; el plan de trabajo de ecología o cruzada ecológica, organizar los expedientes de carrera magisterial, hacer la memoria del proyecto, que hay que entregar a la dos; preparar las bolsitas con ayuda para los damnificados de Oaxaca y Guerrero, y otras cosas pendientes que tengo anotadas en estas hojas, más lo que se acumule" (R:1, 1-2) y (R:5, 1).

Efectivamente, sobre el escritorio del director, todos los días hay por lo menos, tres hojas engrapadas, tamaño carta, escritas a mano, con los asuntos que se propone realizar o mejor dicho, que debe realizar, siendo la mayoría de ellos, prescripciones de la autoridad educativa o bien, cobros o pagos que se tienen que hacer por la escuela. Sólo en ocasiones excepcionales aparecen actividades culturales o educativas promovidas por el plantel, como por ejemplo, el asunto de la ofrenda para el día de muertos (R:1, 3) y (R:2, 2).

El director en una junta de consejo técnico sostuvo: "existen muchas cosas que se podrían ventilar en consejo técnico pero no existe el tiempo que se necesita para hacerlo, lo que se marca a nivel de política educativa, por ejemplo - los

famosos 200 días de trabajo, son intocables -, lean la circular 001, que ahora se llama Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Primaria, y verán que no existe ni un minuto para consejo técnico, que además se debe realizar sin suspensión de clases, etc.; entonces, todos debemos buscar a través de todas las instancias, ver esta situación, que tengamos tiempo para tratar los asuntos de la escuela, porque cuando yo planteo a las autoridades ¿me permite que un día yo no le entregue ningún papel? Me contestan: - ah, eso sí que no, lo administrativo tiene que funcionar a fuerzas - (R:7, 4).

Director: “ yo he tratado de cumplir con los requerimientos de la supervisión y cubriendo esto, pues el asunto está arreglado. La maestra Yolanda (supervisora de la zona) también cumple con lo que le indica el sector y está pendiente de llevar las cosas de acuerdo a normatividad. El asunto es cumplir con lo administrativo antes que nada” (R:15, 4).

Cuando el maestro Juan, director de esta escuela, se refiere a sus prioridades, precisa: “Antes que nada veo qué asuntos están pendientes, hago una lista de asuntos pendientes o que se requieren para la semana, primero, los que obligatoriamente hay que entregar y que la mayoría son papeleo, para olvidarse de ellos, y luego anoto los asuntos que también son importantes pero que no son papeles. Pero ya sé que los que se anotan primero, son los que hay que entregar oficialmente, como lo de la cruzada ecológica, que lo del teatro, que el techo financiero, la nómina, los oficios fulanos y todos esos asuntos, y también los combinamos con asuntos de los grupos, de los maestros y también con actividades de los padres, porque hay tantas cosas qué hacer que no se pueden anotar todas porque muchas cosas resultan el mismo día y también son importantes y hay que atenderlas” (R:15, 5).

La percepción que el director tiene del campo administrativo se encuentra claramente ubicado como un asunto ajeno a las acciones escolares conducentes a la enseñanza y el aprendizaje, o por lo menos se piensa que la cuestión administrativa no incide directamente en las tareas educativas, de tal suerte que se establece de manera diferenciada, una dimensión para las acciones pedagógicas, y otra para las actividades administrativas. En este sentido, Ezpeleta (1992, 103). sostiene que la formación de los maestros y especialistas en educación han mantenido, en gran medida por omisión, una clásica separación entre la problemática pedagógica y el campo que contiene a la gestión.

La presencia de la figura de autoridad, las disposiciones que de ella emanan y el sentido del cumplimiento, son tres características que se identifican en el estilo de trabajo del director de la escuela "Juárez", aspectos que permean y orientan las acciones que ha desarrollado en su ejercicio profesional, tal y como lo manifiesta a través de las siguientes expresiones, producto de su trayectoria laboral y profesional: "lo que me preocupaba, ya siendo director, era la cuestión de las relaciones con las autoridades" (E:1, 5), "el maestro Barboza me invitó a trabajar en la 4, yo no acepté por fidelidad al inspector" (E:1, 6), "ya que estoy aquí hay que hacer las cosas bien" (E:1, 5), "Con la recomendación que llevaba rápido se hicieron los trámites, entonces comprendí el valor de las tarjetas firmadas por los directores" (E:1, 6), "Lo que pasa es que yo he tratado de cumplir con los requerimientos de la supervisión y cubriendo esto, el asunto está arreglado" (R:15, 4).

De esta manera, el campo administrativo de la escuela es vivido por el director, como la serie de documentos que le requiere la autoridad superior, es decir, la cantidad de papeles oficiales que el plantel debe producir durante el año escolar. Dice que en lo administrativo el trabajo ha aumentado en un 300% a 400%, "ese asunto de la simplificación es puro cuento, en unos cinco o seis años ha aumentado en esa proporción lo administrativo, antes el tiempo

alcanzaba para muchas cosas, ahora falta tiempo para cubrir siquiera lo administrativo (R:5, 2), de aquí que el asunto sea cumplir con esta cuestión antes que nada y así ya las escuelas tenemos plena libertad para organizarnos en el trabajo” (R:15, 4).

El director plantea que la escuela tiene una vida formal que no se parece a la vida real: “lo cual nos lleva a la situación de estar cumpliendo entre comillas, que es uno de los grandes problemas de la educación. Estamos haciendo que hacemos y así se cumplen los 200 días, pero realmente, ¿cuántos de esos 200 días se aprovecharon en clases? (R:7, 4). Es lo que está pasando ahorita aquí, hay que cumplir y esa es la formalidad, pero no estamos realmente convencidos de que esta situación sea la correcta” (R:11, 4).

Con respecto a lo laboral, el maestro Juan comenta que no se generan problemas porque todos están conscientes de sus derechos y si los ejercen de acuerdo a normatividad, pues no hay por qué se presenten problemas. Aunque aclara que en realidad las cosas no son tan rígidas, por ejemplo “con el asunto de los días económicos, los maestros hacen uso de ellos como quieran, es más, cuando se llegan a juntar algunos permisos de dos o tres maestros y se pueden atender a los grupos, se conceden, y cuando por alguna razón no se pueden atender, entonces se habla pero siempre se resuelve favorablemente ” (R:15, 3).

Incluso, cuando se les terminan los días económicos y hay necesidad de que los maestros falten de manera justificada, se les concede el permiso “y esto se hace con todos sin ninguna distinción, aquí no hay eso de que sólo a los que participan o a los consentidos, nada de eso, sin tomar en cuenta ese aspecto, si el maestro tiene la necesidad de ausentarse, se le da el permiso, nunca con la intención de cobrarse más tarde el favor” (R:15, 3).

III.2.3.2. El director debe atender el aspecto pedagógico.

“Ya ve maestro, dice el director (R:1, 4), tengo muchas cosas urgentes y no tengo tiempo para visitar a los maestros en sus salones. La cosa técnica pedagógica no se cubre como uno quisiera”.

Aunque todo parece indicar que para la dirección de la escuela “Juárez”, las acciones pedagógicas no representan el interés central de sus funciones, ya que las cuestiones administrativas ocupan un lugar privilegiado al delegar en los maestros frente a grupo todo lo referente a la enseñanza y el aprendizaje, en las reuniones de consejo técnico consultivo el director, invariablemente participa con asuntos que bien pueden entenderse como técnico-pedagógicos, lo cual puede llevarnos a inferir situaciones dudosas respecto a este planteamiento.

Así nos encontramos con participaciones del director donde privilegia lo cualitativo, como por ejemplo: “aquí podemos apreciar que tenemos 8 reprobados nada más, que nos da un índice de reprobación de 1.68%, esto en comparación con las seis escuelas de la zona, pero ¿cuál es la realidad dentro del sector o del Distrito Federal? Una cosa es decir de 30 niños pasé a 29 y otra cosa es saber en qué condiciones los pasé” (R:7, 5).

A cada reunión de consejo técnico consultivo, el director lleva materiales que se relacionan con el aspecto técnico pedagógico, los cuales se revisan y comentan, regularmente como último punto del orden del día, tomando un segmento de tiempo de aproximadamente 45 minutos y a veces hasta de una hora. Los otros asuntos que considera el orden del día dan cuenta entre otras cosas, de los documentos que hay que entregar y de los eventos organizados por la zona, el sector o la dirección operativa y que la escuela debe participar o ha participado.

Dice el director: "A mí, siempre me gusta tener material preparado para la junta de consejo" (R:7, 1). "Aquí tengo unas lecturas muy interesantes que ayudarán a los maestros a reflexionar sobre cómo tratan a sus alumnos y qué es lo que les exigen, sin considerar la situación individual de cada uno" (R:9, 1).

Así también asegura que: "los maestros caemos en una rutina que nos hace olvidarnos de teorías, enfoques y propuestas innovadoras y para que no suceda eso, pues yo intento que cada consejo técnico se refresque la memoria con lecturas o actividades que nos hagan reflexionar sobre lo que hacemos todos los días y sobretodo, lo que se hace con los alumnos" (R:15, 2).

Puede ser que la práctica docente que se desarrolla cotidianamente en el plantel, no es del todo satisfactoria para la dirección, que intenta mediante esta estrategia en el consejo técnico, incidir y transformar las relaciones que se establecen en las aulas entre los maestros y sus alumnos, además de los resultados reales obtenidos en términos cualitativos.

Una maestra dice que "existen maestros que tratan mal a los niños, les gritan, los castigan y algunas veces les dicen groserías, pero eso no se hace público. Los niños nos lo dicen aquí, cuando vienen de manera individual" (R:14, 2).

No obstante lo anterior, cuando se le preguntó al director acerca de cómo se daba cuenta que los maestros de su escuela, trabajaban realmente los contenidos educativos que marcaban en los avances programáticos, contestó: "Muchas veces no me doy cuenta inmediatamente, una forma es a través de los indicadores, de las hojas que le enseñé la otra ocasión, donde nos dicen que ocupamos el primer lugar de la zona, en otras ocasiones visito los grupos y les pregunto a los niños ¿qué están viendo? Y ya me dicen: que esto, que aquello y me enseñan sus trabajos y cuadernos. Luego, cuando se organizan

exposiciones me mandan algunos trabajos que reviso y les hago comentarios, y también con los exámenes que cada maestro aplica” (R:15, 4-5).

Los avances programáticos de los profesores son la mayor de las veces, firmados y sellados por el director sin haber sido revisados, bajo el argumento de que con tanto trabajo no se cuenta con el tiempo para hacerlo, para leerlos. Dice el director que con que los hagan ya es suficiente (R:2, 4).

Al parecer, esta lógica es compartida por la supervisora de la zona escolar, quien le indica al director: “maestro vaya pidiendo los avances para el jueves o viernes, para checarlos, voy a empezar por las otras escuelas” (R:5, 2), de esta manera, el director se permite expresar: “voy a anotar lo de los famosos avances, que tengo que recogerlos el jueves, para que no se me olvide” (R:5, 4).

La planeación de clase que elaboran los profesores o también llamada: Avances Programáticos, son entendidos por la dirección como un papel más que se tiene que elaborar y entregar, despojándolos de esta manera, de la función de planeación pedagógica. Así, no obstante que durante las reuniones de consejo técnico consultivo se perciba un interés especial por parte del director en los asuntos pedagógicos, las acciones administrativas representan casi siempre, la concreción de ese interés, situación que según evidencias, se comparte por la gran mayoría de las instancias educativas institucionales.

“Como ya se van las autoridades de educación, dice el director (R:7, 5), quieren dejar constancia del trabajo y quieren organizar una especie de antología de las actividades que se están realizando en las escuelas, este es un trabajo que se propone la Subsecretaría para antes de que termine su gestión. Me pidieron que les entregara un informe un tanto detallado de nuestro proyecto, para que sea analizado por las gentes de la Subsecretaría y si están de acuerdo, la introduzcan en esa antología”.

Es posible que mediante su participación en las reuniones de consejo técnico, el director considere cubrir el aspecto técnico pedagógico que le confiere su puesto directivo. Sin embargo, también existe la posibilidad de que su propósito consista en crear o mantener una situación escolar adecuada y eficaz para la tarea educativa. Entonces, desde esta perspectiva, se puede pensar en la posibilidad de que el director esté desarrollando y manteniendo una estrategia de gestión que por experiencia, le haya redituado buenos dividendos tanto en el campo administrativo como en lo pedagógico.

De esta manera, el director y la planta docente de la escuela primaria "Juárez", mediante su particular trama organizativa y las acciones desarrolladas en el establecimiento educativo, sostienen y comprueban que la escuela marcha en la medida en que se cumple en un porcentaje significativo, con las expectativas de los padres de familia, de las autoridades educativas locales, de la propia planta docente y del equipo directivo.

La escuela obtiene, por dos años consecutivos, el mayor índice de aprobación en la zona escolar. Así también, consigue el primer lugar de la zona por el porcentaje de alumnos egresados de este plantel que logran aprobar el examen de selección para acceder a la escuela secundaria, además y dado que la escuela se ha caracterizado por entregar a tiempo la documentación requerida, se define y reconoce desde la visión institucional, como una escuela eficaz.

Aunque esta situación no es tan alentadora para la dirección de la escuela, cuando el director la analiza desde otra perspectiva: "para mí es más interesante esta segunda hojita, dice el director en junta de consejo técnico (R:7, 5), ésta es desgraciadamente la realidad, no de un grupo sino de todo el trabajo de todos ustedes en conjunto, es el resultado de nuestros alumnos de la generación, es la realidad y yo diría la triste realidad de los muchachos que

presentan examen en secundaria y en Español no alcanzamos ni siquiera un seis. Efectivamente, en Español que es nuestro proyecto, estamos por debajo de la media, no podemos sentirnos satisfechos en ocupar el primer lugar de la zona, sino tratar de superar siquiera la media en todas las asignaturas" (R:7, 5).

Sin embargo y a pesar de esta situación, para el centro educativo "Juárez" la cuestión del prestigio de - buena escuela - dentro de la zona escolar, se convierte en la expectativa que articula las acciones que se desarrollan al interior del establecimiento.

En realidad para mantener este prestigio, poco importa a los actores, si el estilo de gestión del director o la práctica docente que se desarrolla en las aulas, resultan coherentes o no con las actuales tendencias educativas que se difunden a nivel mundial (R:7, 4), además ante los logros obtenidos, ¿a quién le interesaría cambiar y sobre todo, para qué? considerando que la situación que vive la escuela, por una parte permite al equipo directivo cumplir con los roles asignados, y por otro lado, a los profesores les ha garantizado conservar el trabajo individual y privado en cada salón de clases; además, todos comparten el prestigio de buena escuela en la zona escolar.

III.2.3.3.El papel de los padres de familia en el proyecto escolar.

En la escuela primaria "Juárez" al igual que en todas las escuelas oficiales, la asociación de padres de familia se encuentra constituida formalmente, es decir, que existe una acta constitutiva certificada con las firmas y los sellos correspondientes. Esta asociación se responsabiliza de desarrollar la serie de acciones, que el reglamento respectivo les marca, a excepción de la custodia del dinero, los talonarios de cuotas y los libros de control administrativo, mismos que permanecen a cargo del director, en la dirección de la escuela .

El director señala que la normatividad marca que los padres de familia deben hacerse cargo de todo lo relacionado con cuotas y desayunos escolares, pero que de cualquier forma, la escuela se tiene que hacer cargo de todo, porque de otra manera no funciona. "imagínese maestro, que un padre de familia se lleve el dinero de las cuotas y que no se haga el depósito en el banco o que pueda hacer el retiro del dinero a la hora que quiera y que, sin previo aviso se cambia de domicilio, se va a otra colonia o a otro estado y ya, ¿Qué se podría hacer para recuperar eso?" (R:10, 1).

Por esa razón, dice el director que la escuela tiene que llevar el control de los libros con sus respectivas anotaciones, los talonarios de las cuotas, el dinero y las fichas de depósito, tanto de la asociación como de los desayunos escolares. Los padres de familia que integran la asociación, sólo se encargan de cobrar las cuotas en los salones de clase y para ello, pasan por los talonarios todos los días a la dirección y los regresan después de haber cubierto esta actividad (R:10, 2).

De igual manera, los papás solamente reciben las cajas con los desayunos, los reparten a los grupos y reúnen el dinero para después entregarlo al director, ya el director se encarga de comisionar a alguien para que realice los pagos correspondientes (R:10, 2). Cuando el director convoca a junta general de padres de familia o solamente con la mesa directiva de la asociación, les informa de estos dos asuntos y los integrantes de la asociación supervisan los libros, las cuentas bancarias y los gastos que ellos mismos han autorizado (R:10, 3).

Director: "los padres de familia están siempre dispuestos a colaborar con la mayoría de las cosas que se les solicita, lo que pasa es que a veces no se puede, por ejemplo, han dado la cooperación como unos doscientos noventa y tantos, como la mitad, pero no es que no quieran darla lo que pasa es que hay

muchas familias que les es difícil desembolsar cualquier cantidad y bueno, hay que darles tiempo para que se cubra esta situación” (R:10, 2).

La participación de los padres es muy buena en todos los aspectos, asegura el director, “los padres vienen a lijar las bancas, a pintarlas, participan en los talleres del proyecto escolar, asisten a las juntas y a los eventos que se programan y también llegan a sugerir cosas para que la escuela marche lo mejor posible, o sea que hay mucha disposición aunque como en todas partes, hay de todo y aquí no vamos a ser la excepción” (R:10, 2).

Respecto a la participación de los padres de familia en el aspecto pedagógico del proyecto escolar de esta escuela, concretamente consiste en asistir a los talleres de lectura que cada maestro organiza en su salón de clase, en donde durante una hora cada semana, algunos de los padres de familia se agregan al grupo de sus hijos, para conjuntamente leer, actuar o escenificar, bajo la dirección del respectivo maestro, así también participan en ceremonias y festivales organizados por la escuela (R:15, 4) y (R:16, 4).

III.3. ESCENARIO POSIBLE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA GESTIÓN PEDAGÓGICA.

Según el recorrido que se ha realizado a través de este trabajo, **las condiciones institucionales** con las que operan las escuelas primarias, pueden representar uno de los obstáculos más fuertes para que se pueda instrumentar una nueva gestión.

III.3.1.Las condiciones institucionales como escenario.

Para una gestión como la que propone la nueva tendencia educativa mundial, el papel del director tiene una gran relevancia, ya que debe convertirse en un auténtico animador académico que promueva la participación y que impulse iniciativas para la consolidación del equipo docente (S.E.P.:1997, 5-6), empresa que no es posible asumir desde un escenario que aprieta a los directores con demandas administrativas que absorben prácticamente todo su tiempo como cuerpos directivos, y desde una normatividad que no contempla tiempos que son de suma importancia para el trabajo colegiado (S.E.P.:1998 a, 13-14).

Proponer una gestión que identifique a la calidad de los aprendizajes escolares como su razón de ser, significaría modificar la perspectiva institucional, o mejor dicho, modificar la perspectiva de algunos sujetos que ocupan puestos con capacidad de decisión institucional, pero que desgraciadamente, no alcanzan a comprender el verdadero contenido y significado de la propuesta educativa.

Lo sorprendente del asunto, sin embargo, es que desde las distintas instancias del sistema educativo, se continúan promoviendo prácticas que garantizan resultados cuantitativos dejando de lado el aspecto de la calidad, se persiste en la idea del control administrativo burocrático sacrificando la autonomía de los planteles y la participación colegiada, se prescriben acciones que se aferran a la idea de lo homogéneo en los procesos escolares, ignorando las bondades de la planeación educativa situacional en los proyectos escolares y la atención diferenciada en educación.

En este contexto nos encontramos que, en la Guía para la elaboración del Plan de Trabajo Anual de las Escuelas Primarias (S.E.P.:1998 b, 1) se minimiza la acción directiva en el aspecto técnico pedagógico cuando se enuncia: "Al realizar estas tareas, el director reafirma su capacidad de conducción técnica de las actividades escolares", aclarando que se está haciendo referencia exclusiva a que el director de la escuela, con el apoyo del trabajo colegiado,

integra el plan de trabajo anual de la escuela y lo presenta a los padres de familia. Además, durante las primeras semanas de labores, asesora a los profesores en el diseño de sus propios planes de trabajo.

Por otra parte, en la situación anterior, al director se le indica una estrategia colegiada, imposible de llevarse a la práctica en las condiciones institucionales en que se recibe, lo que se puede constatar según el contenido del número 44.2 de las Disposiciones Generales de los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria en el Distrito Federal, 1998-1999, que dice: "Las reuniones ordinarias de Consejo Técnico Consultivo se llevarán a cabo una vez al mes, sin suspensión de labores docentes." Y se apuntala esta situación con lo que se expresa en el número 44.3 de estos lineamientos, que precisa: "al elaborar los planes, se habrá de considerar que los programas de estudio vigentes, se desarrollarán durante los 200 días efectivos de clase que señala el calendario escolar oficial."

Lo anterior debe entenderse, sin margen de error, que a pesar de que no se están considerando tiempos del calendario oficial para las reuniones de consejo técnico consultivo, que permita la planeación, los ajustes, la evaluación o cualquier otra situación parecida, la estrategia del trabajo colegiado es la indicación institucional. Para cumplir con esta disposición oficial, en las escuelas se tendría que echar mano de tiempos fuera de estos 200 días, planteamiento que resulta un tanto cuanto ingenuo, insensato, soñador, arbitrario, incongruente, tendencioso, agresivo, o simplemente generado por un sujeto o sujetos poco conocedores de la vida escolar, ya que, en las escuelas fuera del calendario oficial, sencillamente, no existen esos tiempos.

Ahora bien, apegándose a lo prescrito, si las juntas de consejo técnico consultivo se deben realizar sin suspensión de labores, es decir,

permaneciendo los niños en el plantel, el trabajo colegiado resultaría sólo una ilusión, ya que los maestros no podrían reunirse con el fin de analizar, reflexionar, discutir, planear, etc. mientras sus alumnos permanecen solos en los salones o patios, esta modalidad resultaría por demás descabellada para organizar el trabajo colegiado, de esta manera, sin embargo, se estaría dando fiel cumplimiento con la simulación de un trabajo colegiado dentro del calendario de los 200 días.

Con las condiciones institucionales existentes como escenario, cualesquiera de las modalidades que se pudieran diseñar para el ejercicio del trabajo colegiado, resultaría en todos los casos, poco o nada trascendente para una nueva gestión en los establecimientos escolares.

III.3.2.El actor que promueva una nueva gestión.

Para construir una nueva gestión, además de los escenarios, se requiere de los actores adecuados. La labor educativa conjunta, de los maestros y los directores de escuela son para esta empresa la pieza clave, por lo que se precisa de verdaderos **profesionales de la educación**, sujetos portadores de las cualidades que necesita la acción educativa que se propone aprendizajes de calidad para todos los alumnos.

El trabajo conjunto de los maestros de cada escuela es necesario para que las acciones individuales no ocurran de forma aislada, sino que se articulen y dirijan hacia un mismo fin, una estrategia para lograr este tipo de trabajo conjunto es el proyecto escolar, donde el papel del director como el compromiso de cada maestro con el equipo de trabajo escolar, adquieren gran relevancia (S.E.P.:1997, 5-6).

El proyecto escolar tiene como propósito general orientar el trabajo de todos los profesores para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Representa la posibilidad de que cada escuela defina el camino para alcanzar este objetivo, tomando en cuenta que las poblaciones atendidas, la estructura de las escuelas, la experiencia de los maestros y el contexto socioeconómico y cultural son diversos (S.E.P.:1997, 7).

Para participar en una nueva gestión escolar, es necesario que el equipo docente, sin excepción, esté dispuesto a cubrir las necesidades de actualización que como equipo de trabajo escolar considere que necesita para operar un proyecto escolar.

Definir la estrategia del proyecto significa realizar un plan general que incluya actividades vinculadas entre sí y, sobre todo, con el objetivo mismo, y que señale los recursos necesarios para superar el problema seleccionado, incluido la actualización de los maestros (S.E.P.:1997, 22).

Otro de los grandes obstáculos que se puede encontrar en la búsqueda de una nueva gestión, la representa el propio docente cuando se aferra a prácticas escolares circunscritas a su grupo y a su aula, cuando rechaza el trabajo de equipo y se abstiene de participar colectivamente en el quehacer educativo del centro escolar.

El docente, al igual que cualquier otro profesionalista, necesita de una constante actualización que le permita mejorar día a día sus niveles de desempeño, de otra manera, sus prácticas estarían estacionadas en el tiempo mientras que la ciencia, la tecnología y la cultura en general, inexorablemente avanzan, situación que generaría una incongruencia entre los contextos en que viven las comunidades y las prácticas docentes que pretenden educarlas.

Una nueva gestión no propone el cambio por el cambio mismo, ni sugiere modificar prácticas escolares por considerarlas "viejas", propone una estrategia de trabajo adecuada a la meta fijada, estrategia que articule todas las acciones

escolares para dirigir las a un fin único y común: los aprendizajes de calidad de todos los alumnos.

El proyecto escolar se identifica como el instrumento que puede permitir el logro de tal objetivo, así mediante una nueva gestión, se plantea una forma de organizar y operar los asuntos educativos de manera congruente con los objetivos identificados, obviamente que para la instrumentación de esta propuesta se requiere de docentes capaces de operarla; ya que, cada proyecto escolar es único. En tanto responde a necesidades y problemáticas específicas, es muy difícil que un proyecto sea útil para varias escuelas conservando exactamente el mismo contenido. De la misma manera, no es conveniente establecer un modelo; si bien hay elementos indispensables que todo proyecto debe tener (objetivos, estrategias, actividades y mecanismos para su seguimiento y evaluación), cada escuela debe definir la mejor manera de estructurar su proyecto (S.E.P.:1997, 12), además, es conveniente que los proyectos escolares que se elaboren, consideren las siguientes características:

- Deben ser producto de la participación de todos los maestros de la escuela.
- Tener como eje articulador la atención de los problemas de aprovechamiento de los alumnos.
- Establecer los propósitos a largo plazo que la escuela pretende lograr con la realización del proyecto y definir con claridad los resultados que se espera obtener a mediano y corto plazo, es decir, en un ciclo escolar y en cada grado.
- Definir actividades y formas de trabajo que permitan la coordinación de esfuerzos para conseguir los propósitos en tres ámbitos: el aula, la escuela y la relación con las familias.
- Definir el papel que tendrá cada uno de los miembros de la escuela.
- Establecer los mecanismos de evaluación del proyecto escolar.

En conclusión, entre otros factores, dos aspectos de fundamental importancia para la construcción de una nueva gestión, está representada, en primer lugar,

por las condiciones institucionales que den margen a prácticas escolares coherentes con este propósito; y en segundo término, aunque con igual valor, una plantilla docente capacitada para desarrollar un proyecto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

BALL, S.(1989) La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós. Argentina.

EZPELETA, J.(1991) Sobre las Funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria. Documento DIE 20. Departamento de investigaciones educativas. Centro de investigación y de estudios avanzados del IPN. México.

EZPELETA, J. (1992) Momentos de la Investigación. En La Gestión Pedagógica de la Escuela. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.

MERCADO, R.(1991) Los Saberes Docentes en el Trabajo Cotidiano de los Maestros. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.

SAMMONS, P.(1998) Características Clave de las Escuelas Efectivas. S.E.P. Cuadernos para la actualización del maestro. México.

S.E.P.(1997) El Proyecto Escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. México.

S.E.P.(1998 a) Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Primaria 1998-1999. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México.

S.E.P.(1998 b) Guía para la elaboración del Plan de Trabajo Anual de las Escuelas Primarias. Directivos. Ciclo escolar 1998-1999. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México.

CONCLUSIONES.

En un estudio exploratorio como el que ahora se presenta, la pretensión se reduce a la somera travesía que se pudo realizar mediante los tres capítulos que lo componen. En el intento por realizar este estudio desde una perspectiva cualitativa, se pudieron identificar una serie de dimensiones o niveles de análisis desde donde se podría abordar la cuestión educativa, no obstante, la gestión directiva en la escuela primaria, fue el eje conductor que dio forma a este trabajo de tesis. De esta manera y siguiendo el orden en que se presentan los capítulos, hemos de concluir que:

La tendencia política y económica que el mundo vive en la actualidad, produce como una de sus consecuencias, un estado de crisis en la gran mayoría de los modelos educativos, que si bien, habían sido coherentes y eficaces hasta antes de este evento de la globalización, ahora sin embargo, ya no lo son.

La necesidad de encontrar el equilibrio entre el modelo económico y el educativo mediante la adecuación del segundo, es que se genera una nueva tendencia educativa que involucra a todos los países del planeta. Tendencia que ha venido avanzando significativamente durante las dos últimas décadas.

Cada país o nación de acuerdo a sus particulares características económicas y políticas, se apropia de esta tendencia educativa, la difunde e incluso la instrumenta a través de su sistema educativo, con la profundidad que considera conveniente para sus intereses o también de acuerdo a sus recursos.

La nueva tendencia educativa mundial que pretende, entre otras cosas, elevar la calidad de la educación con equidad, generar sujetos aptos para vivir en un

mundo globalizado y contribuir a la democratización de los pueblos, considera a la gestión, como el eje articulador de toda la propuesta.

Al igual que la gestión política e institucional, la conducción de los establecimientos escolares son posiblemente, los aspectos más relevantes que se pueden encontrar en la ahora tendencia educativa mundial, situación que se pone de manifiesto cuando reiteradamente se hace alusión a la descentralización de los sistemas educacionales, la autonomía de las escuelas y el trabajo colegiado en los planteles educativos.

Es un hecho que en el campo educativo el término de gestión ha conquistado un lugar en la dimensión técnica pedagógica, independientemente que se le quiera adicionar el apellido “escolar”, “pedagógica” o “educativa”, ya que la trama organizacional que construye una escuela y la manera en que ésta se conduce, es uno de los factores definitivos en los resultados educativos.

Desde este panorama y a nivel de políticas y tendencias educativas, la figura del director de escuela toma gran relevancia cuando se le piensa también como gestor de aprendizajes escolares y sobre todo, de aprendizajes escolares de calidad.

En la escuela de todos los días, por ejemplo, la escuela primaria “Juárez”, lugar donde se realizó la investigación, la trama organizativa construida por sus actores particulares y el estilo del director en la conducción del plantel, han contribuido durante ya algunos ciclos escolares a la producción de resultados educativos que satisfacen en gran parte, las expectativas propias, las de la comunidad y las expectativas de la estructura institucional.

A continuación se resaltan dos aspectos de singular importancia en la organización y operación del proyecto escolar de la escuela primaria “Juárez”:

El primero de ellos se refiere a la trama organizativa que se encuentra de manera medular, en lo que en este documento llamamos “la división del trabajo”. Las actividades del proyecto escolar están claramente organizadas en dos dimensiones: las tareas que se pueden llamar técnico- pedagógicas, encaminadas a la enseñanza y el aprendizaje, y las tareas administrativas que identifican al plantel como una organización educativa formal.

La dimensión técnico-pedagógica del proyecto escolar es asunto exclusivo de la planta docente frente a grupo, donde cada maestro se responsabiliza de los aprendizajes particulares de su grupo con la firme intención de cubrir los contenidos educativos que el programa le marca a cada grado. Las técnicas, metodología y las didácticas, también corren por cuenta de cada profesor de grupo sin la menor injerencia externa al salón de clase.

La dimensión administrativa, entendida como todas las actividades que tienden a realizar trámites, adquisiciones, distribución y control de los recursos humanos, materiales, financieros y de apoyo a la educación, así como la serie de documentos y formatos que una escuela debe producir, son responsabilidad absoluta del director y sus auxiliares (director, secretaria y adjunta).

Estas dos dimensiones mantienen su existencia paralelamente en cada jornada de trabajo en la escuela “Juárez”, una coexistencia que puede ser rota, en la medida en que alguna de las partes rebase los límites que se establecen entre dichas dimensiones. Así también, las juntas de consejo técnico consultivo desvanecen las fronteras que separan a estas actividades, en estas juntas se vive una gran apertura a todas las posiciones tanto administrativas como técnico-pedagógicas, aquí se discute, se evalúa, se proyecta y se pueden plantear todo tipo de propuestas. Es precisamente en este espacio donde el director y los maestros revisan, analizan, discuten, etc., los documentos que a nivel de política educativa, circulan por el medio educativo.

De esta manera se ha creado un ambiente de trabajo que se identifica como de respeto mutuo entre los asuntos de enseñanza-aprendizaje y los administrativos. De igual forma, el mutuo respeto se puede encontrar de un grupo a otro, en el sentido de que cada maestro individualmente ejerce su profesión desde sus particulares saberes y recursos, es decir, que aún existiendo consensos en consejo técnico que sugieran modificar prácticas, cada docente desde su particular arbitrio decide si aplica lo acordado o lo ignora.

El segundo aspecto se refiere a la función del director. Para que la escuela cumpla su función y marche sin problemas, el estilo del director consiste principalmente, en cumplir con los asuntos que de manera oficial debe cumplir. Esta situación no se reduce a lo administrativo sino que se extiende hasta lo técnico pedagógico en el sentido de que la escuela debe cumplir oficialmente con las expectativas de aprendizaje que marcan los programas oficiales.

De esta manera el director, al distribuir las tareas en el plantel, compromete a los profesores de grupo para que los contenidos educativos correspondientes se traten en el salón de clases, independientemente de los recursos pedagógicos que el maestro utilice para tal fin. No obstante en esta situación, él se está comprometiendo a no inmiscuirse en las labores educativas cotidianas y dedique la mayor parte del tiempo al papeleo oficial, sin embargo, mediante esta estrategia ha logrado que los maestros de la escuela intenten que sus alumnos adquieran la mayor cantidad de los contenidos educativos que el programa oficial marca para cada grado, lo que hace que la mayoría de los padres de los alumnos que asisten a esta escuela compartan el supuesto de que aquí, pueden aprender más.

Por lo anterior, hemos de concluir que el proyecto escolar de la escuela primaria "Juárez", con prácticas docentes dudosamente permeadas por la nueva tendencia educativa y con un eficaz estilo de gestión en la conducción

de este plantel, es una escuela que cubre en su mayoría, las expectativas generales que se depositan en ella.

Por otra parte, de manera simultánea el sistema educativo global prescribe que hay que mejorar lo que se ha venido haciendo en educación y a la vez, difunde una propuesta educativa innovadora que postula entre otras cosas, autonomía de gestión a los establecimientos escolares, una tendencia constructivista en la práctica docente, el trabajo colegiado, etc., lo que se puede interpretar como una sugerencia para modificar lo que se ha venido haciendo en educación.

Las escuelas durante el ciclo escolar, son saturadas de formatos que hay que llenar, documentos que deben ser elaborados y entregados el mismo día, participar en eventos no previstos en el plan de trabajo, participar en campañas, asistir a cursos para docentes, etc., además de atender los asuntos educativos del programa según los 200 días obligatorios de trabajo escolar o de permanencia en las aulas.

Los requerimientos que la estructura institucional exige a las escuelas, bien se pueden atender de manera satisfactoria desde una perspectiva de desempeño escolar que nada tiene que ver con tendencia innovadora alguna. Difícilmente se podría establecer una coherencia entre tales demandas y la instrumentación de acciones que tiendan a modificar la manera de hacer escuela, como por ejemplo, instrumentar una nueva gestión mediante la elaboración y operación de proyectos escolares en cada establecimiento educativo, tendencia educativa que paradójicamente el propio sistema educativo difunde y obstaculiza.

Sin duda alguna que la práctica docente que desarrolla la planta de profesores de una escuela, representa un factor determinante para que la institución cumpla con su función social, pero a la par, es pertinente precisar que la gestión escolar, palpable a través de los estilos directivos en la conducción de las escuelas, resulta ser uno de los factores más relevantes en la producción

de aprendizajes escolares y sobre todo cuando se buscan aprendizajes escolares de calidad. Además un factor de singular importancia resulta ser el escenario donde se llevan a cabo esas prácticas escolares, es decir, las condiciones institucionales que pueden promover acciones educativas y también limitarlas.

Considero necesario que así como en las políticas educativas se enuncia una tendencia pedagógica específica y en las escuelas buen número de directores y maestros se esfuerzan por una transformación educativa con miras a lograr aprendizajes de mayor calidad, las condiciones institucionales como escenario donde se lleva a cabo la acción educativa, deben ser coherentes y consistentes con este propósito.

10-2

como de los desayunos escolares; los padres de familia sólo se encargan de cobrar la cuota en los salones y para ello, pasan por los talonarios a la dirección todos los días y los regresan después de haber cubierto esta actividad; en lo que respecta a desayunos escolares solamente reciben las cajas con los desayunos, los reparten a los grupos y reúnen el dinero de los mismos para entregarlo posteriormente al director, quien se encarga de comisionar a alguien para que realice los pagos correspondientes. Cuando realiza juntas con los padres de familia (asociación de padres) les da informe de estos dos asuntos y ellos supervisan los libros y las cuentas bancarias, así como los gastos que, también ellos han autorizado.

Fernando- maestro, ¿y cómo considera que es la participación de los padres de familia? ¿ha encontrado disposición de parte de ellos?

Director- Muy buena; a nivel de grupo, los padres de familia están siempre dispuestos a colaborar con la mayoría de las cosas que se les solicita; lo que pasa es que a veces, no se puede; por ejemplo, han dado la cooperación como unos docientos noventa y tantos, como la mitad; sólo la mitad de los padres de familia han cubierto su cuota anual; pero no es porque no quieran darla; lo que pasa es que hay muchas familias que les es difícil desembolsar cualquier cantidad y bueno hay que darles tiempo para que se cubra esta situación.

Fernando- ¿Y no sólo considerando la cooperación, cómo es la participación en otros aspectos ?

Director- Muy buena; usted lo ha visto, los padres vienen a lijar las bancas, a pintarlas, participan en los talleres; asisten a las juntas y a los eventos que se programan y también llegan a sugerir cosas para que la escuela marche lo mejor posible; o sea que hay mucha disposición; aunque como en todas partes, hay de todo; y aquí no vamos a ser la excepción -.

El director continúa haciendo anotaciones y revisando fichas de depósito y de retiro del banco y comparando con las cantidades que existen en los libros; cuando llega una señora que el director le llama Lupita; entra, saluda y el director le dice

10-3

que justamente cuando la necesitaba; - señora Lupita, nadamás écheme una recordadita, ¿cuándo fué el retiro que hizo en diciembre ? es que no encontramos la ficha de retiro, ¿cuándo fué? ¿fueron \$2,500.00? fué para la pintura y sacamos un poquito más para las otras cosas. ¿sí?

Lupita-Sí maestro, fué en diciembre y fueron \$2,200.00 de la pintura, más lo de los otros materiales, fueron \$2,500.00 en total.

Director-Gracias señora Lupita, así lo vamos a anotar; haber, aquí está en el libro; muy bien; ya está.

Entra una alumna mientras la señora Lupita se retira; -¿qué pasó hija? ándale ¿y ésto? ah, ya está-le dice el director; la niña se retira llevando el cuaderno que le enseñó al director.

El directorme comenta que se supone que el banco debe enviar el estado de cuenta y los intereses a la casa de la tesorera pero que no lo hace; que desde septiembre se hicieron depósitos y no ha llegado nada; entonces, que la escuela se tiene que hacer cargo de investigar en el banco esta situación porque se tiene que presentar un informe del estado de cuentas y se necesitan esos datos y si la escuela no los tiene, pues no se puede cumplir; - Ya está, quí está anotado que tenemos un total de \$22,576.00 y justificados los gastos que se hicieron; listo. Me dice que los papás deben llevar el control de este libro, pero que la tesorera viene a la dirección a hacer cuentas y a hacer las anotaciones necesarias pero que el libro se queda en la dirección y el dinero, en el banco; cuando se juntan las cuotas de un mes, se depositan.

La secretaria le habla y le dice que ya están inscritos 69 niños y el director le comenta que con unos cuatro o cinco

"reprobados" más los que se inscriban en agosto, ya tienen el número de alumnos que se necesitan para los grupos, unos

74 o 75, ya tienen los tres grupos. *con la inscripción que ya ~~estamos~~ completos solo hay 74. ~~los que se necesitan para los 25 y 4a.~~*

Fernando- ¿Cómo cuántos asuntos se atienden en un día?

Director- Son muchos; por ejemplo, ahora usted pudo ver que se atienden problemas con padres, con alumnos y con maestros

10-4

y además, mire aquí tenemos los documentos de carrera que hay que entregar ya con la evaluación.

Fernando-¿ Y qué problemas se presentan con este asunto del puntaje para carrera; qué problemas hay entre los maestros por haber obtenido más puntaje o menos que otros ?

Director- Aquí no tenemos ese problema; en una ocasión, la maestra que se consideraba la mejor maestra se le calificó casi con la calificación máxima y sucede que se le aplicó el factor de corrección y quedó más abajo que los demás; y cosa curiosa, se molestaron más los otros que ella misma; entonces, pues ahora nos ponemos de acuerdo y no hay protestas; las calificaciones o puntajes son regulares, sin ser bajas ni exageradamente altas y todos nos ahorramos problemas. Pero los asuntos que hay que atender diariamente es el control de los libros, notas, gastos, depósitos; ya que es una cuestión que si no se atiende adecuadamente, genera muchos problemas.

Los niños salen a recreo; ya se escucha el ruido característico de los niños jugando en el patio. Tres niños entran a la dirección a platicar con el director; uno de ellos le reclama al director que no ha ido a su salón y el director le pregunta si se ha portado bien; el niño le contesta que sí; los otros se ríen y el director le dice que le preguntará a la maestra pero que por ahora se vayan a jugar un rato. Los niños salen al patio y el director después de volver a checar el libro, lo guarda y me invita a salir un rato al patio. Salimos al patio donde los niños jugaban y otros tomaban su lunch; había un grupo de maestros reunidos en el lugar habitual, cerca de las escaleras (supongo que es el lugar estratégico para vigilar el recreo por la comisión en turno); otros maestros en pareja o en trío platican y comen algo; la puerta de acceso se encuentra vigilada por un trabajador manual y el conserje que sentados en unas sillas, platican. El director y yo, platicamos sobre la situación que se dió con el cambio de conserje, me dice que la señora anterior, había dejado sin luz la casita; que sólo existía un contacto y un apagador; la señora se había llevado

10-5

los cables de luz porque ella había mandado a poner la instalación a toda la casa; que le pusieron los cables con grapas, contactos y apagadores hasta en el patiecito donde también le habían colocado unas láminas; y que la señora había retirado la instalación y las láminas y la casa se había quedado con la toma de energía original. Me dice que él no podía hacer nada porque eso no estaba inventariado y que la señora podía hacerlo; lo que ahora era necesario hacer era volver a instalar el cableado para que el conserje actual tuviera luz en toda la casa; que los señores de la luz habían dicho que pasarían la siguiente semana a ver esa situación; pero que tenían que "ponerse a mano" para que ellos le pusieran una toma de energía independiente y directamente del transformador y que el conserje se hiciera cargo del cableado interno.

Le comento al director que no había visto niños jugando a las "luchas" en el recreo o pateando envases o pelotas y le pregunto si en alguna ocasión se dió esta situación a la hora de recreo; me comenta que efectivamente, hacía como unos tres años es que ya no se ven este tipo de juegos en recreo porque todos los maestros se habían hecho cargo de la labor de convencimiento con los niños para que no se usara el recreo en esos juegos y que además, se programaron las actividades de educación física de tal forma que los niños tuvieran la oportunidad de jugar en ese tiempo con balones, atletismo, etc. para que la hora de recreo no se tuviera la necesidad de hacerlo; sin embargo, agrega que a veces también hay niños que salen golpeados o que ya se pelearon unos y también hemos tenido accidentes, pero que son mínimos los casos.

Una maestra se dirige a la dirección y toca el timbre para que los niños pasen a sus salones y da indicaciones a través del micrófono, aclarando que un grupo permanecería en el patio para un ensayo, además del grupo que le toca quedarse a deportes; llega la maestra Josefina de USAER y después de saludar, me pregunta si puedo auxiliarle entrevistando a una alumna de sexto grado, que ella considera que tiene una problemática difícil y que espera alguna sugerencia de mi parte; acepto auxiliarle

10-6

acordamos fecha para entrevista con la alumna y también una fecha después para entrevistarnos con la mamá de la niña. Mientras platicábamos la maestra y yo, el director se fué a la dirección; después de platicar con la maestra Josefina, me dirijo a la dirección; son las 11:15 hrs., el director se encuentra revisando unos documentos sobre ecología, me dice que hay que hacer una "memoria" de todo lo que se hizo al respecto; que se trata de la cruzada ecológica; que cada año escolar existen propuestas nuevas, más en lo técnico que en lo administrativo; ya que siempre hay que rendir informes en la forma y los tiempos que determinan las autoridades; pero que en lo técnico existen como proyectos de muchas cosas; de ciencias naturales, poesía, etc. y que es aparte del programa formal y que los maestros están siempre ocupados con muchas cosas y que él tiene que apoyarles en las cosas administrativas como la cooperativa.

Comenta que los maestros se reparten las actividades que se tienen que realizar aunque en consejo técnico se discuten los asuntos en general; el caso es que se cumplen muchas actividades además de lo propuesto por el programa.

La secretaria entra y comenta (riéndose) que había habido un asalto en Bancomer donde habían ido a hacer un depósito los padres de familia y que la policía se había equivocado de sucursal y se habían presentado a otra; que eso platicaron los papás. Rosita comenta que el gran problema con el SAID es que ahora están pidiendo más papeles; que los niños que eligen esa escuela para inscribirse a primer año, deben entregar una copia de la boleta de los hermanitos que ya están en esta escuela para que les puedan respetar su lugar. Que con el SAID los padres de familia y las escuelas se enfrentan a más problemas que antes; que si las escuelas siguieran haciendo sus inscripciones se evitarían muchos problemas ya que cuando existen errores (que siempre los hay, asegura) se tienen que desplazar hasta contreras a hacer correcciones.

El director me comenta que para cualquier actividad, hay que

10-7

platicarlo con los maestros y tratar que ellos se comprometan; si se logra, pues las cosas funcionan bien; lo que a él le ha funcionado más es llamar de uno por uno a los maestros para platicar las actividades para que ellos puedan elegir alguna de ellas y comprometerse a cumplirla; ya en conjunto platican los pormenores para conseguir la ayuda de los demás.

Fernando- ¿Y cuando existe alguna propuesta técnica relacionada con la manera de enseñar o alguna didáctica en especial, cómo reaccionan los maestros?

Director- Pues no existe problema, los maestros están dispuestos a aceptar propuestas de todo tipo; en lo técnico creo que no hay problema; creo que se ha podido formar un buen equipo y no sólo en la escuela, sino en la zona, pero solamente en el turno matutino.

El director toma los avances de los maestros y me invita a llevarlos a los salones; mientras caminamos me pregunta acerca de mi trabajo, de las cosas o información que me falta para mi investigación y le comento que todavía, si él así me lo autoriza, necesitaré algún tiempo para visitar la escuela, alrededor de dos meses y también le digo que posiblemente le molestaré con alguna entrevista personal. José Luis me aclara que no existe inconveniente y que puedo asistir las veces que considere necesario. Pasamos a los salones y solamente permanecemos en ellos el tiempo suficiente para entregar el avance respectivo a cada maestro; regresamos a la dirección de la escuela y dimos por terminada la observación.

ESCUELA " " ;"
Turno: Matutino.
No. de Registro: 15 (ENTREVISTA)
Fecha:Viernes 24 de abril de 1998.
Observador: F.B.P.

15-1

Son las 9:00 hrs. cuando llego a la escuela; don Héctor, uno de los trabajadores manuales, se encuentra en la puerta, le saludo y continúo hacia la dirección; en el patio, hay un grupo ensayando un bailable para el festival del día de las madres; la maestra del grupo usa el sonido para dar indicaciones y poner la música.

Cuando entro a la dirección encuentro a la maestra Rosita sentada en el lugar del director; tiene una hoja doble carta con datos impresos que revisa; nos saludamos y me dice: -Maestro, ¡que milagro! ya lo extrañamos por aquí; pásele, el maestro anda por los salones pero no tarda; siéntese-. Rosita sale a su escritorio y se sienta; yo aprovecho para platicar con ella; primero, le pido datos estadísticos de los maestros y alumnos y me los proporciona sin consultar ningún documento; luego le pregunto ¿cómo resuelve cuando el director está ausente, y más de un maestro solicita permiso para faltar?

Rosita-Primero, me los vacilo, les digo que no; bueno cuando se trata de un maestro, no hay problema; pero cuando son dos y a veces 3 maestros, lo que hago es que lo platicamos y de acuerdo a la urgencia de los permisos, les pido que se pospongan los que se pueden posponer; los convengo a los que no les urge y cuando no se puede, pues nosotros nos hacemos responsables de los grupos; la maestra adjunta, yo, y a veces, el maestro; aunque, esta situación es raro que se presente; cuando se queda algún grupo sin maestro, casi siempre ayudan los mismos maestros; se reparten los alumnos y otras veces, los maestros vecinos se encargan de dejar trabajo y revisarlo y los propios maestros que faltan dejan algunos ejercicios para sus grupos.-

Fer:-¿Cómo se controla la asistencia de los maestros?

Rosita:-Los maestros firman entrada y salida en el libro, como en todas las escuelas. Cuando se le pasa firmar a alguien, se le avisa para que se ponga al corriente.

Fer:-¿ y cuando alguien falta sin aviso, se le reporta?

Rosita:-No, primero, el maestro platica con el compañero que faltó para ver el por qué y si tiene días económicos, pues se los toma como económicos; pero es raro que se falte sin aviso; cuando necesitamos faltar, por lo menos avisamos por teléfono y así pues ya se sabe como se procederá y es parejo para todos; cuando yo he estado enferma, le he hablado al maestro y me dice que no hay problema y me los toma como económicos; porque yo no voy al ISSSTE, creo que los maestros no vamos al ISSSTE; cuando estoy enferma voy al particular y para eso uso mis días económicos. Se han dado casos, pocos pero se han dado, en que algún maestro falta, no tiene días económicos y ni avisa, entonces sí se elabora el reporte.

Llega el director;- ¡Hola maestro!, ¿cómo le va? ya hace rato que no lo vemos; pásele -, me dice mientras pasa a su privado.

-Muchas gracias por la información maestra Rosita, voy con el maestro- le digo a la secretaria y paso al privado del maestro José Luis.

Le comento al director que suspendí mis visitas por necesidad de atender otros asuntos de la Universidad; pero que ahora continuaba si no existía inconveniente. El director me dice que me dará todas las facilidades para que pueda cumplir con mi trabajo.

José Luis tomó un folder con unos trabajos de RILEC de algunos alumnos y les hacía unas anotaciones; -les estoy dando una felicitación a los alumnos por los trabajos de RILEC, que no fueron escogidos para la exposición y así también tomamos en cuenta su participación; luego de leerlos les hago un comentario y les doy una felicitación y se los regreso a los maestros, para que se los den a sus alumnos; pero luego le sigo, ahora ¿en qué le puedo ayudar? dice el director.

Fer:-Maestro, deseo precisar algunas cuestiones y considero que si le planteo mis dudas, Usted podrá ayudarme más; así que, si me permite, le voy preguntando.

Director:-¡Claro!

Fer:-He visto que para Consejo técnico Usted siempre lleva material, algunas lecturas o sugiere actividades, ¿con qué propósito lo hace?

Director:-Considero que si bien hemos podido formar un buen equipo de trabajo; no es suficiente para mejorar el aprovechamiento escolar; los maestros caemos en una rutina que nos hace olvidarnos de teorías, enfoques y propuestas innovadoras y para que no suceda eso; pues yo intento que cada Consejo Técnico se refresque la memoria con lecturas o actividades que nos hagan reflexionar sobre lo que hacemos todos los días y sobretodo lo que se hace con los alumnos y al parecer, creo que ha ayudado mucho; la mayoría de los maestros se comprometen con las actividades y respetan más a sus alumnos; hasta aquellos que se podían considerar apáticos o que se declaraban en contra y obstruían las actividades que se proponían, han cambiado de actitud y ya no reman contra la corriente; ahora le entran aunque no con el mismo entusiasmo pero cumplen. Aunque déjeme decirle como se organiza ésto; a principio de curso; ya ve que en la mayoría de las escuelas ocurre que se presentan problemas a la hora de repartir grupos; yo lo que he hecho y me ha dado resultado, es que hago una encuesta; le pido a cada maestro que elija 3 opciones de los grupos que le gustaría atender el siguiente año y les indico que, como nadie quiere primero y sexto; que en esas opciones, consideren por lo menos un primero o un sexto; luego yo estudio estos datos y le juego al ajedrez; intento que por lo menos un maestro de los que siempre participan esté en cada grado, para que después me ayude como coordinador o representante de grado; ya luego que tengo la plantilla elaborada, platico con cada uno respecto a la propuesta, tratando de convencerlo que ese grupo que se le propone es porque coincide con sus capacidades personales y que desde ahí podrá ayudar más a la escuela; y así cuando llega el momento de dar grupos en la junta, pues no tengo problemas; ya los maestros están

concientes y convencidos que ese es el grupo adecuado para cada uno; de esta forma yo cuento, por lo menos, con un maestro que participa en cada grado y ellos se encargan de jalar a los que puedan permanecer apáticos; bueno éso me ha dado resultado; porque si se hace de manera impositiva pues no se llega a ningún lado; pero tampoco es recomendable prometer algún privilegio a cambio de que acepten alguna tarea, porque no alcanzaría lo que se tiene para intercambiar y ésto no marcharía.

Fer:-¿ y cómo se organizan las actividades de los festivales, como se distribuyen responsabilidades?

Director:-De la misma manera, primero hablo con los representantes de grado, les explico de lo que se trata y cuando ya nos entendemos, les sugiero que ellos se organicen para que lo propongan en la asamblea de Consejo o si no hay junta; que ellos me propongan la estrategia que se seguirá y yo, respeto su decisión y me concreto a darles alguna sugerencia cuando considero que es necesario.

Fer:-¿qué problemas ha tenido con los días económicos o permisos para faltar, con los maestros?

Director:-Tanto como problemas creo que ninguno; los maestros tienen derecho a sus días económicos y hacen uso de ellos como quieran; claro, cuando se llegan a juntar algunos permisos de dos o tres maestros y se pueden atender a los grupos, se conceden; pero cuando ésto representa un problema, pues se habla con ellos y siempre se resuelve favorablemente; uno o dos toman unos días y otro los toma después; incluso cuando se les terminan los días económicos y hay necesidad de que falten los maestros, de manera justificada, se les concede el permiso y ésto se hace con todos sin ninguna distinción; aquí no hay que sólo a los que participan o a los consentidos; nada de eso; sin tomar en cuenta ese aspecto, si el maestro tiene necesidad de ausentarse, se le da el permiso; estas situaciones casi siempre se presentan por necesidad de atender asuntos de salud relacionada con familiares o con trámites burocráticos necesarios y ni modo de no apoyar a los maestros; a todos por igual se les trata; nunca con la intención de cobrarse más tarde el favor; un favor es éso, un favor que no se debe cobrar; sin embargo, cuando los maestros han vivido esta situación han reaccionado positivamente con las actividades de la escuela, aunque cada año, les aclaro que el compromiso es con su trabajo y que si alguien necesita ayuda y otro de nosotros puede brindarla, pues se dará como resultado de una relación entre personas y no como un compromiso laboral, sino que además de los asuntos laborales somos personas y como tales nos trataremos.

Fer-Maestro, en varias ocasiones he visto que la maestra Rosita trabaja con la computadora,¿qué tipo de trabajos se hacen?

Director-Principalmente se hace la documentación que se pide casi a diario; aunque también nos sirve para inscripciones, relación de alumnos, formatos, relación de personal y para diseñar invitaciones y otros asuntos para los festivales o eventos que se realizan en la escuela, como lo de proyecto, que de un día para otro, que tienen que entregar un informe o memoria y así ya lo tenemos, solamente se va ampliando con lo que se va haciendo.

Fer-¿ Y cómo se distribuyen las actividades del proyecto?

Director-Bueno, yo me encargo del asunto administrativo, Rosita me ayuda mucho con ésto; yo redactando y la maestra lo captura, y lo imprime, le da presentación; ya sabe que luego piden que tantas cuartillas, que debe llevar el margen de tal forma; que la fecha en tal lugar; que el sello; en fin, todos esos detalles; Y los maestros son los que llevan a la práctica las actividades; realmente ellos son los que están haciendo los talleres en sus grupos, con los niños y con los padres; en algunas ocasiones yo paso a los grupos y platico con los padres, ah, ¿ se acuerda que en una ocasión usted me acompañó? -le contesto que sí-, bueno; pues así lo acordamos; aunque luego en junta de consejo platicamos y les expongo lo que se lleva en la memoria y ellos opinan y proponen cosas y pues ahí la llevamos. Al principio, los maestros pensaban que ésto iba a traerles más trabajo y bueno, ha sido cosa de convencerlos de que las actividades de cualquier manera se estaban haciendo, solamente aumentamos los talleres con padres, pero que lo administrativo iba a correr por cuenta de la dirección y se aceptó y ahora, ya nadie piensa que es trabajo adicional; aunque no se crea, el asunto administrativo si aumentó, por eso yo ya quería tirar el arpa oficialmente.

Fer-¿Y por qué continúan oficialmente?

Director-lo que pasa es que cuando yo expuse ésto en la dos, nos pidieron que continuáramos, que ahora sí nos iban a ayudar con materiales y con recursos para la escuela e incluso, nos pidieron que hiciéramos una lista de materiales que necesitábamos en la escuela y que nos lo iban a proporcionar y bueno, hasta un piano pedí; sin embargo, no nos han dado nada todavía(se ríe).

Fer- Oiga maestro, ¿cómo es su relación laboral con la supervisión?

Director-Creo que es buena; problemas no hemos tenido, si ha habido diferencias de opinión con la maestra Anita, pero problemas, yo creo que no; lo que pasa es que yo he tratado de cumplir con los requerimientos de la supervisión y cubriendo ésto, pues el asunto está arreglado; la maestra Anita también cumple con lo que le indica el sector y está al pendiente de llevar las cosas de acuerdo a normatividad, nada de manera económica, aunque es muy flexible, no es cerrada, acepta propuestas y bueno se permite algunas acciones que no crecen más allá de la escuela; el asunto es cumplir con lo administrativo antes que nada y así, ya las escuelas tenemos plena libertad para organizarnos en el trabajo, para los eventos, e incluso, ella está interesada en actividades para los maestros, que conferencias, talleres, cursos y hasta festejos. Mire maestro, lo más importante es que hay respeto al trabajo y al puesto de cada uno; cuando a cada quien se le da su lugar, no hay problemas; ya sabe, puede haber desacuerdo en algunos asuntos pero nada de cuidado, porque además hay amistad entre todos los directores con la maestra Anita y ésto, es ya de años.

Fer-Maestro, otra cosa, ¿cómo se da cuenta que los maestros de su escuela trabajan realmente los contenidos que marcan en los avances?

Director-Muchas veces no me doy cuenta inmediatamente; una forma es a través de los indicadores, de las hojas que le enseñé la

otra ocasión, en donde nos dicen que ocupamos el primer lugar de la zona y demás, ¿se acuerda? -le contesto que sí-, en otras ocasiones visito los grupos y les pregunto a los niños ¿qué están viendo? y ya me dicen, que ésto, que aquello y me enseñan sus trabajos y los cuadernos; luego, como cuando se organizan exposiciones, me mandan algunos trabajos que reviso y les hago comentarios y también con los exámenes que cada maestro aplica. Fer-Y hablando de otra cosa, ¿cuáles son las prioridades para José Luis, como director de esta escuela, en un día de trabajo o en una semana?

Director-Antes que nada, veo que asuntos están pendientes, hago una lista de asuntos pendientes o que se requieren para la semana; primero los que obligatoriamente hay que entregar y que la mayoría son papeleo, para olvidarse de ellos; y luego anoto los asuntos que también son importantes pero que no son papeles; aunque no se siga el orden para atenderse; porque luego sucede que las cosas se hacen simultáneamente o se atienden primero los que se anotan al final; en fin, pero ya sé que los que se anotan primero son los que hay que entregar oficialmente, como lo de la cruzada ecológica, que lo del teatro, que el techo financiero, la nómina, los oficios fulanos y todos esos asuntos; y mientras yo atiendo algunas cosas, Rosita se encarga de otras y la maestra adjunta hace otro tanto y le combinamos con asuntos de los grupos, de los maestros y también con actividades de los padres; porque hay tantas cosas que hacer que no se pueden anotar todas, porque muchas cosas resultan el mismo día y también son importantes y hay que atenderlas.

La maestra Rosita entra y le dice a José Luis que lo espera la maestra Anita; el director se disculpa y me comunica que tiene que salir a la escuela Celso Flores, con la supervisora; que continuaremos la siguiente ocasión.

ESCUELA " " " "
Turno: Matutino.
No. de Registro: 16
Fecha: martes 19 de mayo de 1998.
Observador: FBP

16-1

Son las 9:00 hrs. cuando llegué a la escuela; en la dirección se encontraba la maestra Rosita; la saludo y me comenta que el director no se encuentra; que tuvo una reunión en la dirección 2 y que no sabía la hora en que regresaría; -Ya sabe maestro, cuando nos citan en la 2, no sabe uno a que hora saldrá de ahí- le comento que voy a esperarlo un poco y que voy a aprovechar la ocasión para platicar con ella; claro si es que no interrumpo su trabajo; -no maestro, afortunadamente ahorita no tengo trabajo; tenemos tiempo para platicar- me contesta.

Fer. ¿cuánto tiempo tiene aquí en la escuela?

R-Haber, en la escuela llevo ya 19 años y como secretaria 9; porque yo llegué aquí en el 79-80.

Fer-Así que Usted llegó antes que el maestro J.L.?

R-Sí, él llegó en...el 84; sí, porque el maestro "pinitos"(se ríe), así le decíamos al director que estaba antes del maestro J.L.; el maestro Adolfo solamente estuvo del 81 al 84, pues estuvo 3 años; porque fué del 81-82, 82-83 y 83-84.

Fer.-Cuénteme de esa época.

R- Bueno; déjeme decirle que antes del maestro Adolfo, tuvimos a una directora pero solamente por unos meses; ésto fué a finales de 1980; entre el 80 y 81; se llamaba Isabel; a nadie le cayó bien; de hecho, nadie le hacía caso; no aguantó mucho y mejor se fué; los maestros lo tomaron como un triunfo, yo permanecía al margen de las cosas, era novata, no tenía mucha experiencia y además, existía un grupo de maestros que participaban en asuntos sindicales y eso; y, pues se enfrentaban a las autoridades de una manera muy especial.

Fer.-¿Y cómo se dieron las cosas con el maestro Adolfo?

R-Con el maestro "pinitos" teníamos muchos problemas; andaba como jendarme por los pasillos y salones y no es que anduviera supervisando lo que se trabajaba de los programas, sino que vigilaba que hiciéramos lo que él ordenaba; porque era autoritario e impositivo; creo que algunas maestras hasta lo demandaron; nosotras, dos amigas y yo, solamente le dejábamos los grupos un día y sin avisarle. Eran ocurrencias, nos poníamos de acuerdo un día para faltar sin avisarle y éramos las tres y así le dejábamos los grupos para ver qué hacía; claro, nosotras teníamos cuidado de no acumular faltas seguidas. Yo creo que el maestro duró este tiempo en la escuela porque el maestro Jorge, un compañero que era su secretario, pues Jorge lo ayudó mucho y en realidad si las cosas se hacían era por él y no por el director; porque Jorge se llevaba bien con todos los compañeros y realmente era él el que resolvía los problemas, incluso los problemas con los padres de familia. y bueno después de muchos problemas que llegaron hasta la 2, el maestro Adolfo se fué de la escuela; se decía que nosotros lo habíamos corrido y que nos iban a mandar a un director que fuera capaz de controlarnos y antes de que llegara el maestro J.L. estábamos

16-2

a la defensiva y algunas de nosotras un tanto temerosas; pero no fué como pensábamos; entonces llegó el maestro y Jorge siguió como secretario hasta que se fué como parte del proyecto de jornada completa; entonces yo me pasé a la dirección; él me enseñó todo lo relacionado al asunto administrativo; formatos, papeles y asuntos de la dirección; para esas fechas pues ya conocíamos al maestro J.L. y ya había una buena relación entre todos los maestros.

Fer-¿y qué maestros de aquella época continúan en la escuela?

R-pues la mayoría; a excepción de 3 maestros que hace poco que están aquí; pero la mayoría continuamos, Ana María que ya tiene 18 años; Mercedes con 22; Lupita 15, Celia 16 y bueno, la mayoría por el estilo.

Fer-Maestra, ahora ocuparon el primer lugar de la zona en aprobación; ¿es la primera ocasión que la escuela ocupa el primer lugar?

R-No maestro, la escuela ha ocupado el primer lugar de la zona en varias ocasiones; desde que ésto se ve con los indicadores que nos mandan de la S.E.P., la escuela ha obtenido el primer lugar; y ántes, la escuela ha tenido el prestigio de ser buena escuela y es que a pesar de los problemas que se dieron con los otros directores, los maestros siempre hemos trabajado con nuestros grupos; creo que no necesitamos que nos vigilen para trabajar y además hay maestros muy buenos, con mucha experiencia. El maestro J.L. ha sido muy respetuoso con los maestros; él confía en que son personas responsables y que además tienen la preparación para hacer su trabajo en el grupo y ya ve, seguimos siendo la escuela que ocupa los primeros lugares casi en todo y aveces también a nivel sector; como en el concurso de poesía coral, con lo del Himno Nacional y ahora pues somos la única escuela del sector que tenemos Proyecto.

Fer-Así que el director respeta la forma en que los maestros se organizan para trabajar en los grupos?

R-Así es, el maestro confía en el personal y no anda diciendo no que así no se hace, que mejor así porque yo soy el director; él solamente les dice que tenemos un compromiso con los alumnos y con los padres; que ellos son los expertos en la educación y que deben procurar el mayor aprovechamiento con sus grupos, que de eso depende que la escuela siga siendo una buena escuela y que nuestros niños, los mejores de la zona; aunque al maestro le gustaría mejorar el nivel de aprovechamiento; no crea, no está conforme con lo que se ha logrado, dice que el nivel es muy bajo, que hay que echarle ganas.

Fer-Oiga maestra, y los maestros se ponen de acuerdo para trabajar de alguna manera especial con todos los grupos o cada uno busca sus propios medios para trabajar con su grupo?

R-Bueno, no estoy muy enterada porque como sabe, yo no asisto a las juntas de consejo porque me quedo en la dirección; pero he oído que hay libertad para que los que quieran, pues se pongan de acuerdo y los que prefieran trabajar solos pues así lo hagan; o sea que hay plena libertad para que se organicen como deseen pero siempre que se trabaje lo que se marca en el programa y pues la mayoría, con tanta experiencia, ya dominan el programa

16-3

y no hay problema en ese sentido; lo que el maestro les pide ya durante el año, es que le entreguen sus avances para ver lo que están viendo y algunas veces va a los salones y platica con los niños y con los maestros.

Fer-Entre lo administrativo y lo pedagógico, ¿qué requiere de mayor tiempo?

R-bueno, yo creo que ambas maestro, lo que pasa aquí es que lo administrativo lo cubrimos nosotros; los maestros no hacen casi nada administrativo, es realmente poco lo que se les pide; solamente al principio, que las listas de sus grupos, altas, bajas y al final, las calificaciones; nosotros ya tenemos en la computadora esos datos y ya no les molestamos en el año; solamente cuando nos requieren alguna cosa en especial de la supervisión y no tenemos los datos pero esto es muy rara vez. Los maestros le pueden dedicar todo el tiempo a los grupos, claro que cuando hay concursos, talleres y cursos pues eso los distrae y déjeme decirle que durante el año, salen muchísimas actividades de este tipo que quitan tiempo, ya los maestros dicen que están cansados de tantos cursos que solamente sirven para perder el tiempo.

Llega la secretaria de la jefatura de Sector y le dice a Rosita que la acompañe a la supervisión de la zona, que le trae un disket y que le va a explicar algunas cosas.

Sale Rosita y me quedo platicando con el maestro de 5o.C, quien me invita un café; lo acepto y aprovecho para entrevistarle.

Fer-Maestro, ¿cuánto tiempo lleva aquí en la escuela?

Ma.5o C-Hace dos años que regresé; yo estaba de permiso artículo 43 y me fui por 20 años y apenas regresé.

Fer-¿ y cómo encuentra la situación en la escuela, después de tanto tiempo fuera?

Ma.5oC-Uy, cuando iba a regresar yo pensaba:después de tantos años, los maestros ahora ya están más preparados y me voy a sentir desencanchado porque en ese tiempo que estuve ausente pues se pierde la práctica; pero al poco tiempo de estar en la escuela me voy dando cuenta que las cosas sí han cambiado pero no como yo creía, ahora el maestro no se preocupa por sus alumnos más allá de su salón, antes nosotros íbamos a platicar con los padres de familia y nos metíamos a los problemas que tenían nuestros alumnos y los padres ayudaban; ahora, ni los padres ni los maestros se ocupan de esas cosas; ya la figura del profesor ha caído y también ha caído el respeto y los valores, los chicos no hacen siquiera la tarea y los papás ni enterados están; yo sigo trabajando como lo hacía antes, he ido a la casa de los alumnos problemáticos y he hablado con los padres y también los he comprometido con el trabajo de la escuela; les hablo a mis alumnos de los valores y de la disciplina. Yo creo que falta tiempo para estar en el grupo, con asuntos meramente educativos; que los niños usen los libros, que ya se dejen de cursos que sólo sirven en teoría, que quitan tiempo y que no ayudan en el salón de clases con los muchachos.

Fer-Oiga maestro, ¿y cuántos maestros de esta escuela trabajan

16-4

como Usted?

Ma.5o.C-No lo sé, yo me concreto a trabajar con mi grupo y trato de evitar problemas con los compañeros; yo les he dicho cómo trabajo y que me ha dado buenos resultados; pero no les sugiero que trabajen de ésta o de aquella forma, porque ya sabe que luego hay problemas; y es que también ya nos mal acostumbraron; muchas cosas no se hacen porque pues no hay puntos para carrera; yo me acuerdo que ántes las reuniones de maestros o asambleas sindicales se realizaban en sábado y nosotros íbamos y ahora pues nada; aunque hay que entender que las conquistas sindicales son intocables y que bueno, pero creo que se deben buscar formas para atender mejor el aprendizaje de los alumnos porque allá me llegan niños que todavía no saben leer y hay que empezar desde ahí; por ejemplo, yo tengo 20 niños y 10 de ellos están muy bien para el grado, pero 10 están muy bajos; yo le tengo que poner más atención a los que más necesitan y detengo a los otros. Me he puesto a pensar...si nosotros tenemos el primer lugar de la zona, ¿cómo estarán los otros?, estamos mal.

Fer-pero, ustedes han hecho un buen equipo aquí en la escuela ¿no?

Ma.5oC-Hay un buen equipo porque nadie se mete con los otros, respetamos el trabajo de los compañeros y así trabajamos en santa paz; yo llego y me meto a mi salón con mis muchachos y nadie me interrumpe; sólo cuando urge alguna cosa y tengo que entregar algo y creo que todos así le hacemos.

Fer-¿Y los talleres?

Ma.5oC-Pues se trabajan de la misma manera, usted ha visto, discutimos en consejo técnico, llegamos a acuerdos y cada quien los trabaja como puede; yo les platicué que incluso, los padres de familia escenificaron un cuento, junto con los alumnos, en el salón de clases.

Regresa Rosita con un disket y me comenta que la maestra Cristina le había dado más trabajo; que ese disket era un nuevo programa para que las escuelas elaboraran un banco de datos con todos los asuntos administrativos de la escuela y que se tenía que entregar al término del ciclo escolar.

R-Así que, mire nada más maestro, a fines de año, con tantos papeles y documentación que hay que entregar y ahora ésto; así nunca terminamos; ya pronto hay que entregar lo de cooperativa, lo de RILEC, lo de ecología, lo de padres y ahora también ésto; y es un trabajo. Bueno maestro, voy a empezar porque si no, no termino, y yo que pensaba que ahorita no tenía trabajo.

El maestro de 5o grado se despide también y se retira de la dirección; yo considero que es oportuno despedirme y concluir con la observación.

ESCUELA "

Turno: Matutino

ENTREVISTA No.1

Fecha: Lunes 17 de noviembre de 1997.

Observador: F.B.P.

E-1

Llegué a la escuela a las 8:45 hrs. la ceremonia de los lunes había terminado; dos grupos estaban en formación en el patio y un tercer grupo avanzaba por las escaleras del edificio que se encuentra al oeste del patio. La maestra que estaba al micrófono ordenó que avanzaran los dos grupos restantes y guardó el sonido para irse a su salón. Algunos padres de familia se dirigían a la puerta de entrada retirándose del plantel; en la puerta, como todas las veces, se encontraba el trabajador manual, don Héctor; me acerco a la dirección y afuera de ella me encuentro al director; después de saludarnos me invita a pasar y me dice que ahora sí tendremos que aprovechar el tiempo porque más tarde tendrá una junta con la supervisora. pasamos a la dirección, saludo a Rosita que trabaja en la computadora y el director le dice que va a platicar conmigo un rato; al entrar al privado cierra la puerta (es la primera ocasión que cierra); se pasa a su escritorio y me pregunta en dónde nos habíamos quedado la vez anterior; yo ya había colocado la grabadora encendida en un extremo del escritorio, de forma que no estuviera frente a nosotros mientras platicábamos; y le contesté que la vez anterior le había preguntado ¿cómo es que José Luis se hizo maestro?

Director-Bueno, lo que pasa es que yo soy maestro por accidente; por cosas de la vida; fueron muchas las razones que me llevaron a la Nacional; por un lado, la necesidad de trabajar pronto; yo provengo de una familia muy pero muy humilde; con muchas necesidades económicas y desde chico tuve la necesidad de trabajar, la hice de "mil usos" y, bueno, cuando mi hermana se casó, la entrada de dinero a la casa disminuyó, sólo mi hermano mayor aportaba dinero; para esas fechas yo terminaba la secundaria y tenía la necesidad de trabajar en forma; con un salario fijo; mi hermana que era maestra, me dijo: "pues éntrale a la Normal, son sólo tres años y sales con plaza; ya después si quieres puedes seguir estudiando otra cosa". Entonces yo lo tomé, como dicen, como un trampolín; trampolín que ha durado 36 años; ya son 36 años de servicio.

Por otra parte, pues no había la posibilidad de que yo estudiara sin trabajar y todavía me faltaba la prepa y luego la carrera; pues cuándo; así que me fuí a la Nacional.

Ya estando en la Nacional, me gustó la idea de ser maestro y pensé: ya que estoy aquí, hay que hacer las cosas bien; aunque no dejaba la idea de estudiar música; que también estudié, pero esa es otra historia que ya le contaré; bueno, no podía pensar en sólo estudiar porque la única entrada de dinero en la familia era lo que mi hermano mayor daba a mi mamá; ella se dedicaba a atender la casa y a los tres hijos y se las arreglaba con el poco dinero que entraba. Yo ayudé en una carnicería, hacía mandados y realmente era poco lo que ganaba; sin embargo, fué el inicio de mis trabajos y así continué trabajando y estudiando,

aún ya siendo profesor, trabajaba doble turno; un turno en una escuela particular, porque entonces no había dobles turnos y además estudiaba en la Escuela Superior de Música y luego en la Superior.

F-¿ Qué me dice de su papá, qué pasaba con él?

Director-Mi padre, desde que yo me acuerdo, no tenía trabajo fijo, era machista y vivía en la bohemia; cuando tenía dinero organizaba en la casa, reuniones bohemias con sus amigos; había guitarras, cantaban y bebían; a mí me mandaban por cerveza y me dejaban con el cambio; bueno, aunque él no tuviera dinero, de todas formas se hacían las reuniones; porque como Usted sabe, en esos casos, nunca falta dinero para la bebida y todo mundo traía de quién sabe dónde, dinero, botellas o cervezas y reunían el dinero para mandarme a comprarles cerveza. Mi padre fué alcohólico y llegó a tal grado que, murió víctima del alcohol; se destrozó el hígado; el caso es que la familia, en el aspecto económico, no contamos nunca con él; eso sí, todos los días había pleito con mi mamá; hasta que mi hermano pudo rentar un departamento, también en el primer cuadro, cerca de ahí y nos cambiamos pero sin mi papá; él se quedó viviendo en la vecindad donde habíamos vivido, dedicado al alcohol; yo creo que de ahí es que le tengo tanto miedo al vino, al ambiente artístico, al musical; porque yo tocaba en un conjunto con unos amigos; tocábamos en fiestas y algunos bares rascuachos y cuando nos ofrecieron entrar ya a nivel profesional, lo pensé mucho y decidí seguir en la docencia; porque en el ambiente artístico, las copas corren como agua y es algo que nunca quise arriesgarme; puedo tomar una o dos copas en reuniones; pero nadamás. Otra cosa, en la familia aunque no tomen, casi todos han muerto por problemas del hígado; un tío, luego una tía, primos y hace un mes, mi hermano; creo que estamos propensos a sufrir del hígado; incluso, yo me cuido, mi familia está pendiente hasta de mi dieta; mi esposa, mi hija y bueno, yo también me dejo cuidar(se ríe).

Considero conveniente cambiar el contexto del relato y pregunto: F-Maestro, volvamos un poco a esa época en que José Luis entra a la Nacional; ¿Qué eventos importantes vive José Luis como estudiante?

Director-Bueno, yo entré en 59 a la Nacional; me toca precisamente el problema del magisterio, entra uno novato, no sabe uno nada de nada; a pocas semanas de estar en clases, estalla el paro indefinido; se forman los comités de alumnos, uno está inmerso en un problema que no entiende para nada; tuve la suerte de que apoyamos varias veces en que se tomó la Nacional, me tocó estar en guardias, asambleas y todas esas cuestiones; por pura suerte, una noche que me quedé, decidimos en la mañana, los compañeros que nos habíamos quedado, ir a bañarnos y cambiarnos a nuestros respectivos domicilios; más que nada a tomar algo y bañarnos y cuando regreso, como al medio día, a cumplir con mis obligaciones de guardia, me voy enterando que entró la caballería y armó un zipizape tremendo; el ejército entró a tomar el edificio que tenían los estudiantes.

F-ésto, ¿cuándo fué?

Director-En el 59, porque yo estuve 59,60 y 61 y fué en el 59

el movimiento del magisterio...nacional; comandaba este señor, Othón Salazar; esa fué mi ~~primer~~ experiencia como estudiante, ante las órdenes, imposición ¿verdad? del gobierno(se ríe) o se hacen o se hacen; y después vinieron unos días de suspenso; ¿qué va a pasar? se abre la escuela, se decía que se iban a expulsar a muchos alumnos y bueno, yo no sabía mucho, no participaba activamente; eh...vino un exhorto de la dirección en el sentido de que el alumno que no entrara a clases, pues se daba de baja; yo creo que el 95% del alumnado regresó. Recuerdo muy bien que dos compañeras de mi grupo nunca regresaron; una de ellas era hermana de uno de los líderes; creo que ellos vivieron de una forma más intensa esa situación; pues fué mi experiencia con la que me bautizaron en la Nacional. He tenido experiencias también estando en la Normal Superior; me tocó la cuestión de Corpus Cristi, pro también ahí, siempre ha sido un factor muy curioso el que me ha tocado estar en el ojo del huracán y me he salvado; también todo estaba arreglado para iniciar la marcha; se estaban formando los contingentes y unos compañeros comentaron que todavía faltaba para que se iniciara y mientras, propusieron que nos fuéramos a echar un taco y nos fuimos a un lugarcito que conocíamos allá por Sor Juana; había una fonda donde pues ya nos conocían y estando en aquel lugar, se armó la balacera; los halcones aparecieron y nuevamente me volví a salvar de estar en el lío, pues por el hambre(se ríe)insaciable, insatisfecha de años y, ésa me salvó. Esa situación del 71 me afectó un poquito más, porque ya estábamos más grandes; más comprometidos con el movimiento. A empujones abrieron la escuela, yo creo ya nada más para terminar ese año las actividades docentes; pero posteriormente, la cerraron definitivamente; yo terminé, ya estaba preparado para hacer mi examen profesional, lo hicimos, el examen profesional en equipo, pero ya no pude sacar mi título porque se cerró, se cerró la escuela y ya después empieza uno a trabajar y todo eso y me quedé con el acta; eh, me ha funcionado el acta porque escalafón, la propia Secretaría o carrera magisterial, que, ¡el título!, nomás tengo el acta, ¡vale lo mismo! o sea, estoy en todas partes como maestro titulado; hace poco fuí, como tres años, fuí a la Normal de allá del Rosario y plantié ese problema de que yo no tengo título porque me tocaron problemas agudos, se cerró la escuela, ¿no tengo derecho? ¡no maestro! aquí están todos los archivos; llevaba mi copia del acta, empezaron a buscar y efectivamente, tráiganos sus fotografía y ésto y ésto y ésto y se le tramita el título; ¿no hay problema? ¡no, ninguno!; ya, según yo, vamos a sacar todos los documentos, a retratarme y todo, tengo todo; lo que no tengo es tiempo de ir a solicitarlo y tengo que faltar aquí en la mañana; es nada más trámites administrativos en la mañana, en la tarde no abren las oficinas, esa es la razón por la cual todavía, anda bailando el título de la Normal Superior, en la especialidad de Español que hice; especialidad un poquito conflictiva; no fuí muy brillante pues con dos trabajos, en la tarde ya estaba como maestro de secundaria en la especialidad de música, tenía 11 grupos; pero la ventaja era aquella de que uno mismo hace el horario; eran tiempos heroicos en que se trabajaban hasta los sábados; ponía mis 22 horas que tenía, las

primeras horas de lunes a jueves; el viernes, todo el día; porque no había clases allá los viernes; entonces no había siquiera problemas con los compañeros de la secundaria, que me reclamaran que yo me ponía las primeras horas de lunes a jueves, porque también me ponía los sábados; entonces no había eso de que ¿por qué te pones las primeras horas?, "que eso no se vale"; entonces, no podían pensar en favoritismos, porque yo tenía todo el viernes y el sábado también; y así fué como hice la Normal Superior; pero de todas formas, no llegaba yo a la primera clase; las clases empezaban a las 4:30 y yo llegaba hasta las 6:30, a la segunda clase; entonces, esas materias las pagaba yo en intensivo; ésto fué lo que ocasionó un rezago y fuí tomando materias rezagadas y la Normal, en lugar de ser de cuatro, fué de cinco años.

F-¿ y lo de música, en qué época se hizo?

Director-Antes de la Superior, cuando empecé a trabajar como maestro de primaria, empecé a trabajar doble turno; claro, en particular, entonces no había dobles turnos; en la mañana en la particular y en la tarde en la oficial y le comentaba que no pude entrar a la Superior por desconocimiento de fecha, de una guía que había que preparar y todo, entonces cuando supe que ya iban a ser los exámenes, fuí también yo a hacer el examen y me dijeron "pues pásele", pero sin prepararme ni nada, pues no me aceptaron; entonces para no frustrarme, me metí a la Escuela Superior de Música, que era en aquel tiempo nocturno, y ese mientras fué de cuatro años que estuve allá estudiando; ya no me quise salir porque me gustó; le encontré cierta utilidad, muy bonito, muy práctica en los grupos de primaria; los maestros que tienen nociones musicales como que es más fácil ciertas actividades; pero después hubo la oportunidad para ser maestro de música; me entrevisté con un maestro y me propuso ¿por qué no te vienes a dar clases de música?, resulta que este maestro era inspector de secundarias y me ayudó a preparar el examen de oposición; este señor me tenía mucha estimación; me preparó para el examen a conciencia y me dijo que él sería sinodal; "te espero" y me animó; fuí al examen y cuando me tocó la entrevista él comentó: "él es maestro de carrera"; lo cual, les pareció interesante, ya que, el problema que se les presentaba era que se presentaban excelentes músicos; pero fallaban a la hora de enseñar; entonces, en el examen me fué regular y bueno, sucede que me dicen: "espérese allá afuera vamos a ver qué resolvemos"; yo pensé cuándo me van a dar algo; hasta que me dijeron -haber, pásele por acá; le vamos a dar como interino 8 horas- pense: "8 horas compensan algo el sueldo miserable que dan en las escuelas particulares; pues sí, sí lo acepto y sobretodo era el inicio de mi especialidad. Me fuí para atrás cuando me dijeron que esas 8 horas eran en Milpa Alta; entonces, cuatro horas tenía que ir entre semana y cuatro el sábado y eso porque el subdirector de la escuela, se portó muy amable; dijo: -te voy a dar cuatro horas un día en la semana y me dió un lunes y las otras 4, el sábado; en ese entonces estaba yo pensando irme con mi director, que había sido promovido como inspector y me pedía que me fuera con él como su secretario; lo platiqué con él y me dijo que aceptara las horas de los lunes; que él me daría facilidades para que los lunes yo llegara

tardecito; ¿quién le va a estar chequeando? , -Usted estará en una oficina- y bueno, dije que no tendría problemas. Gracias a éso, ya pude organizarme y continuar sólo un año; al siguiente año me dijeron -te vas a regresar allá por donde vives- En la secundaria, me mandaron a la secundaria 4, con doce horas; ahí yo ya no hacía mi horario; tenía un horario espantoso, con horas ahorcadas; y me dijeron -lo tomas o lo dejas-, fui a la sección y me dijeron que me iban a mandar a otra escuela; el caso es que me acomodaron las 12 horas en 3 escuelas; una allá por el panteón Civil; otra por Iztapalapa que quedaba por el rumbo, y otra atrás del cine Manacar; eran tres secundarias y ese año anduve yo como taxista, de un lado para otro; al siguiente año estaba yo despedazado; entonces me volvieron a llamar y me dijeron -le vamos a dar chance en una sola escuela- y me subieron a 18 horas y me mandaron a la 56, en la Agrícola Oriental; allí me quedé por muchos años en la vespertina y me aumentaron a 22 horas en la tarde y en la mañana en la primaria; fueron años de mucho correr; de andar de arriba a abajo. Me meto a estudiar a la Superior; salía de la Agrícola Oriental al metro hasta San Cosme y llegaba a veces, a la segunda clase y otras veces más tardecito; pero los maestros se portaron siempre bien conmigo.

Ha sido una vida de mucha tenacidad, está mal que yo lo diga, pero de otra manera no hubiera yo podido terminar la Superior y yo quería terminarla porque estaba decepcionado de las clases de música; en la secundaria minimizan la capacidad del alumno para aprender música; además de que para cualquier evento, pues que se encargue el maestro de música; como si uno fuera concertista; y por eso deseaba terminar la Superior; Nadie me dijo que mis horas de música eran de base; que había que pedir permiso cuando terminé la Superior; ya que, yo cambié mis horas por las de Español; pero aquéllas se perdieron. Después de muchos años fui a escalafón a preguntar por esas horas y ahí me dijeron que esas horas ya se habían perdido, -después de tantos años pensamos hasta que ya se había muerto- ésa fué la manera de mis angustias de estudiante. Yo salí en 62 y en 62 empecé a trabajar; empecé a trabajar en secundaria en 66; yo entré a la Superior en el 70 y empecé a trabajar en la secundaria en el 75, pero ya como maestro de Español; en el 75 meto mis papeles a escalafón, aunque no confiaba mucho en que me llamaran algún día, porque por aquellas épocas sólo ascendían los amigos de los funcionarios; y cuál fué mi sorpresa, que al fin un día me llaman y me asignan la plaza de director; entonces pensé que era una gran responsabilidad, ahora ¿qué voy a hacer?; tenía la gran ventaja de haber estado en la inspección; el papeleo sí lo conocía; lo que me preocupaba era la cuestión de las relaciones con las autoridades; pero en fin, haber cómo nos va; ¡ah!. otra cosa pasó en mi vida, le comento que siempre había estado en la dirección 4; ahí me conocieron muy bien siendo secretario del inspector; y en una ocasión, el director de la Dirección 4, el profesor Barboza, le dice a mi inspector:-mándame a alguien de confianza y que sea muy trabajador; alguien que me ayude aquí- el maestro Barboza tenía que firmar todos los certificados de la dirección y necesitaba a alguien de mucha

E-6

confianza y mi inspector, pues me propuso; así que me fuí a la dirección 4 por un tiempo; el maestro Barboza después me llevó a hacer un trabajo a la Oficialía Mayor, en la S.E.P. y fuí la voz del proyecto que ahí se estaba desarrollando; después de ésto, el maestro Barboza me invitó a trabajar en la 4; yo no acepté por fidelidad al inspector; pero cuando éste se jubiló, me fuí a trabajar allá; iba recomendado por el maestro Barboza, porque ya había otro director, el maestro Velasco; pero no me gustó y coincidió que me pude hacer de mi casita aquí en Bosques de Aragón y era un cuete ir a la cuatro y le pedí al maestro Velasco -cámbieme a la 2 y al final de cuentas, accedió y me mandó a la 2, como secretario de un inspector, que tuvo que aceptarme por la recomendación; ya que, él tenía la intención de llavarse como secretaria a una maestra amiga suya; entonces, yo le pedí al inspector que me regresara a la 4 y así lo hizo, de esta forma, me pasé un tiempo más en la 4; sin hacer nada, no me encargaban ningún trabajo, los compañeros como que estaban celosos, pero no tenía nada que hacer; y un buen día, el maestro Velasco me dijo que me iba a buscar otro lugar, y me hizo una cartita para el director general, que estaba en Avena; cuando me presenté llevando la tarjetita, el director me dijo -vente mañana- y vi cómo aventaba la tarjeta al escritorio; pensé que no le haría caso y no regresé hasta una semana después; fuí y, -Oye, ¿tú eres el de la tarjeta?- ¡sí!; -Ya están tus órdenes desde que tiempo, pásate a firmarlas; tú ya deberías estar en la 2- entonces, comprendí el valor de las tarjetas firmadas por los directores.

Entonces, me fuí a la dos y me mandan con el que distribuía las plazas a las escuelas y resulta que también lo conocía; me pregunta ¿Qué andas haciendo acá?; resulta que nos habíamos conocido en un desayuno donde yo amenizaba la reunión; porque entre los inspectores se dan algunas reuniones de este tipo; y me dijo que me iba a mandar a una escuela que me quedara cerca: -vamos a ver, ¿dónde vives? me preguntó; pues en tal parte, le dije; - a caray, pues por ahora no tengo nada, pero vente mañana- y así me tuvo como una semana; hasta que en eso, salió una escuela en Casas Alemán...ino!, así se llamaba la escuela, y estaba en...

Habían tocado la puerta, era la supervisora de la zona, quien desde afuera, le avisa que ya habían llegado para la junta; José Luis se pone de pie y se dirige a la puerta, la cual, ya se abría por los que llegaban a la reunión, nos saludamos y el director me dice que lo disculpe, pero que podremos continuar la siguiente ocasión; así concluye esta parte de la entrevista.

ESCUELA " " " "

Turno: Matutino.

ENTREVISTA No. 2

Fecha: viernes 21 de noviembre de 1997.

Observador: F.B.P.

2
E-7

Eran las 8:30 hrs. cuando llegué a la escuela; en la puerta se encontraba el trabajador manual, el sr. Héctor, quien me abrió; un grupo se encontraba en el patio en clase de educación física; me dirigí a la dirección; Rosita se encontraba en su lugar habitual, organizando documentos en unos folders; me paso al privado del director, donde José Luis se encuentra comentando con una maestra acerca del siguiente consejo técnico consultivo; el cual, se propone para el 8 de diciembre; después de saludar, me siento en uno de los sillones y aprovecho para revisar la grabadora y confirmo que funciona bien; después de 5 minutos, el director le dice a la maestra que puede avisar que la junta de consejo será el día 8 de diciembre; la maestra sale de la dirección, llevando el mensaje a los maestros. El director dice que el trabajo se junta poco antes de salir de vacaciones y se disculpa conmigo por no haber terminado la entrevista anterior; la razón fué que tenía programada una reunión con la supervisora y no nos dió tiempo de terminarla; sin embargo, me asegura que hoy podríamos seguirle un poco más; -Haber, ¿dónde nos quedamos?- me pregunta. -cuando le asignaron una escuela en la Casas Alemán o en la escuela Casas Alemán de la dirección No.2-le puntualizo.

Director-Ah sí, la escuela fué la Fernando Casas Alemán; un maestro muy dinámico, el director, muy activo; nadamás que yo caí en una escuela donde había puros...este, grillos, grillos buenos, de esos que dicen para todo ¡no! y le hacían la vida pesada al director; entonces, primera anomalía, no me fuí como maestro a cubrir un hueco; sino me fuí a cubrir un interinato, indebidamente, porque yo, no era interino, yo era de base; pero Caro, el encargado de adscripción de la 2; me dijo que tenía un lugarcito, pero nomás por tres meses; entonces me fuí ahí por tres meses a cubrir un interinato; fin de año escolar, este, no, estoy mintiendo refeó; fué inicio de año escolar, ya no sé qué...qué época era; el chiste fué que yo llegué a cubrir a una maestra y era una época de suspensiones, de paros que convocaba la...no tenía tanta fuerza la novena, ni la coordinadora todavía; era el sindicato y había dos señores de hueso colorado del sindicato y andaban movidos y suspendían las clases; toda la escuela suspendía porque ellos decían. Yo llegué y me acuerdo que hice una junta con mis padres de familia y les hice la promesa de que le iba a echar ganas y todo; y a los dos o tres días, -que vamos a suspender ~~clases~~- entonces, fuí con el director y le digo: -mire, pues yo voy llegando y no se cómo está la política de la escuela; si Usted me lo permite, yo cito alumnos para mañana y yo si vengo a trabajar- el director me dijo que yo podía organizarme como lo deseara y así lo hice (se ríe), fueron dos cosas por las que caí mal ahí, que caí mal, con el pie chueco en esa escuela; porque primero hicieron una dizque bienvenida a una maestra y que le debían su bienvenida y la mía también; se hizo en un tugurio que había por ahí; en un bar que nos abrieron, era en la mañana;

me acuerdo que fueron todas las maestras, suspendieron clases después de medio recreo, algo así y vámonos a la bienvenida; ahí empecé a notar que el director no comulgaba con éso, no fué; eh, y estando allí, llegó un desayuno muy parco y más bien, era abundante las botellas y órale que no sé qué; entonces me comentó una maestra que ya estaba fastidiada de eso; me dijo que a cada rato organizan convivios y luego pasan la cuenta pareja para todos; -nosotras no tomamos- eran como cuatro maestras que no tomaban y tenían que pagar a partes iguales la cuenta; yo le dije que la botella la deberían pagar los que toman y que ellas sólo debían pagar su desayuno; lo que consuman; -no, pero que así es el estilo- me dijo; ¿pero por qué va a ser así el estilo tan feo? le comenté y entonces, yo llego ahí de protestón, que no era justo, que no sé qué; que vamos pagando lo que consumimos, -como yo no tomo, pues sólo pago mi desayuno; no les gustó (se ríe), primer punto que no les gustó; caí mal y, a los dos o tres días; -que suspendemos las clases- dijeron; y yo cito a mis alumnos; no, pues como que no fuí bien recibido y en cambio, varias maestras de allí comentaron: -que buena onda- al otro día, fué el director a mi grupo y me dice: -maestro es usted el héroe; todos los papás están (se ríe) muy contentos porque usted llegó y que ya organizó aquí a los maestros, ya están trabajando; no sé cuántos y cuántos están trabajando con sus grupos; que me da gusto que haya llegado Usted a esta escuela; también ya me contaron lo que pasó en el restaurant; no me gusta hablar mal de los compañeros, pero son una punta de borrachos; que no sé qué, que no sé cuánto; que bueno que usted los vaya conociendo y que bueno que usted no es así; que lo felicito, que no sé qué- y se salió el director; así que caí gordo y empezó la grilla; ¿éste qué se cree?, ¿que de qué línea del sindicato es?; que si eres de los fulanos y qué sé yo; en fin, caí muy mal con los de hueso colorado.

Me sentí muy mal con el ambientito, con los compañeros, con los papás y con el grupito que se hizo de gente que quería cambiar esa situación, como que empezó a..., yo me hice de un grupo que me recibió bien y los otros, llegaban, me veían muy feo, me saludaban y me decían indirectas; yo lo único que temía era que llegara a mayores; porque eran muy agresivos, muy violentos; y en eso..., eh, bien o mal duré como dos meses, dos meses y medio; que llega una convocatoria para aquel curso que se dió anual; para estudiar una especialidad a nivel de educación básica y le llamaban ¿qué? maestros de, que iban a ser maestros de apoyo y prácticamente estaba uno becado, porque se iba uno a estudiar todo un año a una escuelita allá por Tlatelolco; en Manuel González y Eje Central; con la conciencia de que al terminar, íbamos a regresar a hacer trabajo técnico; regresando... ése era el ideal; pero ya sabe uno, a la mera hora nos van a regresar; pero yo me apunté más que nada porque me llamó la atención que era un año para especializarse en didácticas de Español y son de esas cosas de que haber si pega y haber si pegó y llené la solicitud y ni me acordé hasta después que llegó el director -Oiga maestro ¿que se va usted?, que me lo piden de la 2-, fuí aceptado y me mandaron a esa escuela; un año, fué menos de un año, porque empezaba ya avanzado el curso escolar; ya iban como uno o dos meses; incluso, ya habíamos

2
E-9

trabajado en la escuela y tomamos...este, éramos como unos 30 maestros; unos de matemáticas, otros de ciencias naturales, ciencias sociales; todavía no había asignaturas; pues resulta que, este, en ese salón conocí a muchos, bueno, en ese momento no conocíamos a nadie; pero estuvimos ahí juntos, muchos que ahora son directores; muchos que, ascendieron de ahí directamente; estuvo Piñón, Hidalgo, ¿quién otro salió de ahí?, la esposa del maestro Robles, la maestra Margarita; otro muchacho que está en la 2; muchos se acomodaron después, en cuestiones administrativas y tomamos ese curso; ya no nos quisieron dar adscripción, que nos iban a mandar a zona, para maestros de apoyo; y entonces, nuevamente regresé a la dirección 2, sin adscripción (se ríe) esperando, este, que em ubicaran; pues sí, regresé a la 2 y ya no me dieron escuela; estaba yo esperando que me mandaran a zona, para trabajar con...; hubo una época en que cada inspector tuvo uno o dos maestros de apoyo y en esa época salió mi dictamen de director; pero antes de eso, sucede que pensé: "ya me quitaron de la lista"; por cierto, me molesté porque (se ríe) a todos mis compañeros empezaron a darles una zona y yo fui a preguntar a qué zona y me dijeron: -Usted no, usted está tachado; Usted ya no viene acá, está tachado-; no me tomaron en cuenta mi curso y no sé, pensé, y ya me subí, arriba a la oficina del maestro Pedrero, para preguntarle por qué me habían tachado y entonces me dijeron: no, usted tiene aquí un documento del sindicato. Yo en el sindicato no he tramitado nada, ni soy del sindicato. ¡Váyase al sindicato!; fui al sindicato y recuerdo que llegué con una personita que me dijo: -ah, que bueno que vino usted; era el único que faltaba; mañana a tales horas tiene que estar aquí en un evento-; pensé ¿y yo, por qué o qué? y que me presento al día siguiente; y cuál fué mi sorpresa; que nos citaron para darnos nuestro dictamen de directores; así que ya no me fui a zona escolar; ahora a entrarle como director y me mandan aquí a la "Tonantzín"; ésta ha sido la única escuela donde he estado como director; me acuerdo que me dijeron: -"no le doy ni tres meses", a todos los han corrido y, ya ve, aquí sigo después de 12 años.

Ya siendo director, ¿recuerda lo de San Juanico? (le contesto que sí), pues sucede que autoriqué para que la escuela se usara como albergue; lo hice sin preguntar a las autoridades superiores; porque se tiene que avisar por oficio y otras cosas y bueno, en ese momento que era de emergencia se tenía que tomar una decisión y la tomé; ya después cubrí el asunto administrativo; pero fuera de tiempo. Pues así estuvo la cosa; vinieron las autoridades de la dirección general; el director general, el director de la 2; para mí, ya estaba muerto; todos me habían dicho que cesado, que me iban a correr y todo; y me acuerdo que llegó el director de la general y antes que nada dijo: "maestro, ¡lo felicito! porque ha hecho usted una obra muy humana; que no sé qué, que no sé cuánto; ya me contaron que sin autorización, usted dió el visto bueno para esto; lo felicito por esa decisión (se ríe) volví a nacer ¿no? porque yo estaba muy preocupado. Estuvieron aquí un tiempo, los damnificados, luego fumigaron la escuela y ya; se retomaron clases noemales;

así me fué con lo de San Juan Ixhuatepec (se ríe); me amenazaron porque había hecho éso; pero no, al contrario, me reconocieron porque sin autorización yo había dado facilidades para el albergue; y ya entonces, le tomé confianza y cariño a la toma de decisiones (se ríe) y afortunadamente me ha ido bien.

F- Entre maestro de grupo y director, ¿cuál de los dos niveles ha sido más atractivo para José Luis?

Director- Los dos son atractivos pero con distintos matices, porque allá (se refiere a la secundaria), la satisfacción de que los jóvenes grandotes, catalogados como vagos, drogadictos, gente apática para el estudio; a veces se logra rescatar alguno que otro y es satisfactorio encontrárselos que siguen estudiando, o que son, por lo menos, gente de provecho; ahora aquí es satisfactorio por contar con el respaldo de los maestros y de las autoridades; eso es una satisfacción muy cambiante; no siempre está uno en la cima, a veces baja; cositas, pero por lo general, se mantiene uno más o menos en un buen nivel en cuanto aceptación de la comunidad; yo estoy conciente que ya dí todo lo más que pude aquí y que es hora de pensar en la retirada.

F- ¿Cómo nace ésto del Proyecto Escolar?

Director- Nace, lo del proyecto, como asignación divina directamente, tengo entendido que fuimos elegidos por la 2 para organizar un proyecto; aunque, Proyecto Escolar ha dado oportunidad para que los maestros se manifiesten y propongan algunas cosas y por ejemplo, este Foro que pasó en la Nacional de Maestros; ya ve que yo me llevé varios maestros; y les dije, ustedes están trabajando, ustedes expongan ésto. El foro fué en sábado y bueno, hubo directores que se presentaron solos, ningún maestro los acompañó y luego; como se iban exponiendo los proyectos, a las otras escuelas, sucede que los que expusieron al final, no tuvieron público; todos se habían retirado ya; en el salón donde nos tocó a nosotros, ya al final sólo estábamos nosotros, los que expusieron, y mi hijo, que fué con el coche por mí. Se tenían muchos salones para que en cada uno se expusieran los proyectos y se repartieron las escuelas en los salones; al principio, pues había mucha gente y sólo había cafecito; pero para el final, los organizadores mandaron traer comida; lunchecitos que se les quedaron porque la gente ya se había ido y andaban, las chicas, ofreciendo a los pocos que todavía estábamos. Pero eso ya lo platicaremos otro día; ahora maestro, vámonos a la supervisión, creo que ya nos deben estar esperando; ya pasan de las once.

Salimos de la dirección, Rosita se encontraba trabajando en la computadora y un maestro, al parecer, le dictaba o le leía algo de la hoja que tenía en las manos.

Cuando llegamos a la supervisión, ya estaban los otros directores de la zona, la maestra Anita y su secretaria; sobre la mesa de juntas, había unos sartenes de cocina con tapadera, servilleta con tortillas y seis servicios en la mesa; platos extendidos, cubiertos, servilletas de papel y vasos de vidrio.

- Ya sólo faltaban ustedes- nos dice la supervisora cuando entramos a la supervisión. -y pásense a la mesa porque ésto está calentito y no quiero que se enfríe- nos dice a todos, la maestra Murcia, directora de la escuela "Celso Flores"; así

9-11

que, todos ocupamos un lugar (yo me sentía un tanto incómodo porque ignoraba que se había preparado un desayuno y sin haber recibido invitación estaba allí) -ya sabemos que usted trae sombra maestro José Luis y también lo contemplamos, -comenta el director de la "Belice" - (todos reímos) -es broma, ya el maestro Bello me conoce y nos da mucho gusto que nos acompañe-agrega.

La maestra Murcia inicia a servir una pechuga "en adobo" en cada plato acompañado de nopalitos y algunas verduras como guarnición; hizo dos montones de tortillas y colocó uno en cada extremo de la mesa -para que todos alcancen- la secretaria de la maestra Anita sacó dos refrescos de dos litros y procedió a servir los vasos; cuando todos teníamos los platos servidos iniciamos el almuerzo; se comentó que este desayuno ya se debía por el cumpleaños de la maestra Murcia. En la mesa sólo estábamos la supervisora, los tres directores, la secretaria de la maestra Anita y yo. Mientras comíamos, se hicieron comentarios acerca de la reunión de PROAADEP anterior y del acta correspondiente; platicaron también respecto al problema de la conserjería de la "Tonantzín"; hubo bromas para el director de la "Belice" porque ya tenía computadora y se sentía mucho. La maestra Anita comentó que todo sería perfecto si el turno vespertino funcionara como el matutino; que aunque en la tarde tampoco tiene problemas con los directores, aquéllos no se comprometen con el trabajo como los de la mañana.

Cuando terminamos de desayunar, la secretaria de la supervisora, la maestra Murcia y una señora de la sociedad de padres, que había llegado en ese momento, se hicieron cargo de los sartenes casi vacíos y los demás que estábamos aún en la mesa, solamente juntamos los platos y la maestra Murcia se los pasó a la madre de familia; -y ahora, sigue el cafecito- dijo José Luis, cuando la maestra Anita pasaba las tazas desde su lugar; su secretaria traía ya una jarra con agua caliente para el café soluble que estaba en la mesa. Durante el café, la maestra Anita les dice que tiene las hojas con los Indicadores Educativos por ciclo escolar, que manda Planeación; y que de una vez se las entrega para que vean el porcentaje que cada escuela tiene. En este rubro, la maestra Anita felicitó al maestro José Luis por haber obtenido el 93.49% de índice de aprobación, que fué el más alto de la zona y posiblemente del sector; y que también en la hoja de indicadores de alumnos egresados de sexto año que presentaron el examen de secundaria, mantiene el primer lugar de la zona. José Luis comenta que aunque se tenga el primer lugar de la zona, el nivel es bajo; porque comparado a nivel sector, considera que se ocuparía un distinto lugar y que si se viera a nivel de dirección 2, la cosa sería todavía más relevante; que es necesario intentar un porcentaje mayor, por todas las escuelas de la zona.

Terminamos el café; las hojas de referencia se repartieron a los directores y nos despedimos para dirigirnos a la dirección de la escuela; ya en el pasillo, le comento al director que me sentí un tanto incómodo porque fuí de agregado a su almuerzo; el director me comenta que ya estaba previsto y que además, yo formaba parte del equipo de la zona -aquí todos le conocen, usted ha trabajado con todos los directores del sector- agregó; y que además, todos estuvieron de acuerdo en que en ciertos

2
E-12

días, en lugar de asistir solo, usted me acompañará, porque en eso consiste su trabajo. Llegamos a la dirección, un niño llega junto con nosotros y le pregunta a José Luis si puede tocar el timbre -¡a caray!- viendo el reloj, le dice al niño que toque porque ya es hora de la salida; en efecto, eran las 12:30 hrs.; Rosita estaba hablando por teléfono; en ese momento le agradezco al director y me despido, despidiéndome también de su secretaria, que había colgado el teléfono.

A N E X O S.

BIBLIOGRAFÍA.

- ACEVES, J.(comp),(1993) Historia oral. México. Instituto Mora/UAM.
- AGUADO, JOSÉ(1992) Identidad, ideología y ritual, un análisis antropológico en los campos de educación y salud. México, UAM-I
- AGUERRONDO, I. (1992) Planificación de las instituciones escolares, en Las instituciones educativas, Cara y Ceca. Buenos Aires. Troquel Educación (pp.139-174)
- AGUERRONDO, I.(1996) La escuela como organización inteligente. Buenos Aires. Troquel educación.
- AGUILAR, C.(1991) El trabajo de los maestros. Una construcción cotidiana (Tesis DIE 5). CINVESTAV-IPN. México.
- ALTAMIRANO, G.(1994) Metodología y práctica de la entrevista, en La historia con micrófono. México. Instituto Mora.
- ANTUNEZ, S. (1993) Claves para la organización de centros escolares. Barcelona. Hosori editorial.
- BALL, S.(1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.(Temas de educación 12) Centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia. Paidós. España.
- BAZÁN, L. (1992) Problemas y perspectivas del bachillerato, en Revista Encrucijada, No. 1 CCH-UNAM. México. pp. 21-52.
- BERTAUX, (1989) Los relatos de vida en el análisis social, en Historia y fuente oral, N° 1, Barcelona.
- BIZBERG, I. (1989) Individuo, identidad y sujeto, en Estudios sociológicos del Colegio de México, VII, 21, septiembre-diciembre. México.
- BRUNER, J.(1991)Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza editorial. España.

CAZADERO, M.(1995) Las revoluciones industriales. Fondo de Cultura Económica México.

CEPAL/UNESCO. (1992) Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Universidad Futura. Santiago de Chile. UNESCO.

COMISIÓN INTERAGENCIAL(1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL. N.Y. U.S.A.

DE IBARROLA, M.(1993) El futuro de la educación básica. Los grandes rubros del debate, en Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional. Tomo I. Fundación SNTE, México. pp. 27-40.

DELAMONT, S. (1984) La interacción didáctica. Cincel Kapelus. España.

DELORS, J.(1992) La educación encierra un tesoro, en Informe a la UNESCO de La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO.

DIDRIKSSON, A. (1993) La universidad del futuro. Tesis doctoral, FE-DEP-UNAM, México.

✓DIETERICH, S. (1995) Globalización y educación en América Latina, en Memoria del Simposio internacional sobre formación docente, modernización educativa y globalización. México. UPN-SEP

DILLANES, E.(1997) Estrategias gerenciales y cambio de paradigmas empresariales, en González, G. Administración y estrategias de fin de siglo. México: UAM-Azcapotzalco.

DRUCKER, P.F.(1994) La sociedad post-capitalista. Norma. Bogotá, Colombia.

EDWARDS, V., ASSAEL, J. Y LÓPEZ, G.(1991) Directores y maestros en la escuela municipalizada. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Chile.

EZPELETA, J.(1991a) Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina. Centro editor de América Latina-UNESCO. Argentina.

EZPELETA, J.(1991b) Sobre las funciones del consejo técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria. México. DIE CINVESTAV-IPN (documentos 20).

EZPELETA, J.(1992 A) El trabajo docente y sus condiciones invisibles. Nueva antropología 42.

EZPELETA, J.(1992 B) La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.

EZPELETA, J.(1993) Hacia una nueva gestión en la escuela, en ¿Hacia dónde va la educación pública?. Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. Fundación SNTE. México.

EZPELETA, J. Y WEISS, E.(1994) Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final. Departamento de investigaciones educativas. CINVESTAV-IPN. México.

FERREIRO, E.(1994) Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales. Documento DIE 37. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

FERRER, F. (1996) Los docentes, la gestión de la escuela y la innovación educativa. Documento de la Conferencia Internacional de Educación, 45ª reunión. Ginebra: UNESCO.

FRIGERIO y POGGI (1992) Las instituciones educativas, Cara y Ceca. Buenos Aires. Troquel Educación.

FURLÁN, A. y A. RODRÍGUEZ (1993) Gestión y Desarrollo Institucional. Estados de Conocimiento 15, pp. 7-62. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

GAIRIN, J. (1996) La Organización Escolar: Contexto y Texto de Actuación. La Muralla. Madrid, España.

GEERTZ, C.(1996) Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura. en La interpretación de las culturas. Gedisa editorial. Barcelona, España.

GIL, M. (1994) Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos. UAM-Azcapotzalco. México.

- GÓMEZ GRANNEL, C. y C. COLL(1994) De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo, en Cuadernos de Pedagogía 221. Pp. 7-10. Barcelona, España.
- GUERRERO, C.(1995) El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria, en Investigación Educativa, Gestión y Participación Social, Tomo 2. Ezpeleta, Schmelkes y Corenstein (coord.). México: COMIE, DIE-CINVESTAV.
- GUEVARA NIEBLA, G. (comp.)(1992) La catástrofe silenciosa. Fondo de Cultura Económica, México.
- JACKSON, P(1995) La vida en las aulas. Marova. Madrid. España.
- LENTIJO, P.(1995) Conducción Escolar y Transformación Educativa. El directivo escolar frente a la transformación del Sistema Nacional de Educación. AIQUE. Argentina.
- LESOURNE, A.(1993) Educación y sociedad: Los desafíos del año 2000. Gedisa, España.
- LÓPEZ, P. (1989) Un método para la investigación participativa. Editorial popular. España.
- MARINAS y SANTAMARINA(1993) La historia oral: métodos y experiencias. Debate. España.
- MEDINA, P.(1997a) El tejido y la trama de la trayectoria de vida y profesional de los docentes: una propuesta metodológica para el reconocimiento de la construcción social de los espacios educativos públicos. (mimeo-Tesis Doctoral en proceso) México: UNAM-UPN.
- MEDINA, P.(1997b) Los relatos de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas, en Memorias del Primer Simposio de Educación. CIESAS: México.
- MERCADO, R.(1985) La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana(Tesis DIE) DIE. CINVESTAV-IPN. México.
- MERCADO, R.(1991) Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. en Infancia y aprendizaje(55) Centro de investigación y de estudios avanzados. México.
- MORENO, P. (1995) Neoliberalismo y reforma educativa. Revista Perfiles Educativos. CISE-UNAM. México.

MORENO, P. (1996) El modelo educativo basado en normas de competencia. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires Argentina.

MUÑOZ, M.(1996) La calidad como meta, en Cuadernos de pedagogía N° 246. Fontalba,S.A. Barcelona, España.

NAMO DE MELLO, G.(1993) Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, en Necesidades Básicas de Aprendizaje. Santiago de Chile. UNESCO.

PASTRANA, L. (1996) Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. (Tesis 1994, DIE 25)DIE-CINVESTAV-IPN. México.

POZNER, P. (1995) El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares. AIQUE. Argentina.

ROCKWELL, E.(1986) Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa, en Enfoques. Centro de investigaciones, UPN. Bogotá, Colombia.

ROCKWELL, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico(1982-1985) DIE-CINVESTAV-IPN. México.

ROCKWELL, E. (1993) La etnografía como conocimiento local, en La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas. CISE. México.

ROCKWELL, E. y EZPELETA, J.(1992) La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso(documento DIE 1) Departamento de investigaciones educativas. I.P.N. México.

ROCKWELL, E.(1992) La dinámica cultural de la escuela, en Cultura y escuela: la reflexión actual en México. Elba Gigante (coord.) Conacult. México.

SAFA, P. y E. NIVÓN(1992) La educación y el tratado de libre comercio: De la crisis a las perspectivas, en La educación y la cultura ante el TLC. Nexos-Nueva Imágen. México. pp.49-72.

SAMMONS, P. (1998) Características clave de las escuelas efectivas. México: SEP, biblioteca para la actualización del maestro.

SCHIEFELBEIN, E. (1992) Relación entre la Calidad de la Educación y el Modelo de Enseñanza Frontal en América Latina, en Proyecto Principal de

Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 29, pp. 3-18. Santiago de Chile.

SCHIEFELBEIN, E.(1993) Desafíos, mitos, avances y posibilidades de la educación básica, en Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional. Tomo I. Fundación SNTE. México.

SCHMELKES, S. (1994) La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XXIV. México.

SCHMELKES, S. (1995) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México. SEP, biblioteca para la actualización del maestro.

SOLÉ, C. (1976) Modernización: Un análisis sociológico. Península. Barcelona, España.

TEIXIDO, M. (1997) Supervisión de centros escolares, en Supervisión del sistema educativo. Barcelona. Ariel Educación.

TORRES, R.(1993) ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. Santiago de Chile. UNESCO.

TYLER, W.(1991) Organización escolar. Morata. España.

WOLCOTT, H. (1986) Sobre la intención etnográfica, en Velasco, H. y J. García y Angel Díaz. Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid, Trotta.

WOODS, P.(1989) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. (temas de educación 2) Centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia y, Paidós Ibérica. España.

DOCUMENTOS:

PODER EJECUTIVO FEDERAL(1989) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México.

S.E.P. (1986) Manual del director del plantel de educación primaria. Proyecto estratégico N° 5 (fortalecimiento de la capacidad técnico administrativa de los directivos escolares). México.

S.E.P.(1996a) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

S.E.P.(1996b) Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal. México.

S.E.P. (1997) El Proyecto Escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. México.

S.E.P.(1998 a) Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación primaria 1998-1999. México. Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal.

S.E.P.(1998 b) Guía para la elaboración del plan de trabajo anual de las escuelas primarias. Directivos. México. Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal.

Trabajo de Campo: Registros de observación y Entrevistas.