



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

**LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA: ÁMBITO
PEDAGÓGICO**

T E S I S

**Que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO: VÍA MEDIOS
LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN GESTIÓN PEDAGÓGICA**

**- P R E S E N T A -
MARÍA ANGÉLICA VALLES SOTO**

**- DIRECTOR DE TESIS -
MTRO. MIGUEL NAVARRO RODRÍGUEZ**

DURANGO, MÉXICO

ABRIL DE 2003

DEDICATORIAS

Para Marco, Ale y Teresita, promesas y realidades

A Lorenzo mi esposo, que sabe el significado de amar

A la memoria de mi madre, mujer fuerte y visionaria

AGRADECIMIENTOS

Al Maestro Miguel Navarro, por su valiosa orientación profesional, su honestidad y exigencia para culminar la tesis

A la Universidad Pedagógica de Durango por contribuir nuevamente a mi crecimiento profesional

A los Maestros Juan José Rodríguez y Delia Ceniceros por la lectura analítica y los comentarios respectivos

A mis compañeros de la Primera Generación de Gestión Pedagógica de la Universidad

A Mirtha y a Rosario que conjugan fortaleza, inteligencia y solidaridad

De manera muy especial a la Directora y los Profesores de la “Justo Sierra” por su valiosa colaboración

RESUMEN

La investigación “La gestión escolar en la escuela primaria: ámbito pedagógico” es un estudio de caso realizado en una escuela primaria de la ciudad de Durango, Dgo..

El nivel de análisis es descriptivo - interpretativo. Contiene una revisión teórica sobre el campo de la gestión escolar y el ámbito pedagógico, en la parte metodológica ofrece elementos teóricos sobre el estudio de caso instrumental.

Expone con amplitud el contexto en que se desarrolla la investigación, presentando en los capítulos III y IV el desarrollo categórico relativo a las tres preguntas temáticas cuya función es ordenar conceptualmente la investigación.

Los resultados se presentan en forma de temas que revelan acciones institucionales de la gestión: su influencia en las relaciones pedagógicas entre directora y maestros, la construcción de la vida pedagógica del centro y la manera en que los sujetos se asumen como partícipes de la gestión en su centro de trabajo. El esfuerzo durante la investigación se enfoca en identificar lo que Pozner (1998), señala como objetivo esencial de la gestión escolar: la manera en que la escuela centra -focaliza- nuclea los aprendizajes de los niños, es decir, cómo atiende las cuestiones pedagógicas.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIAS	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	iii
ÍNDICE GENERAL	iv
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	
LOS REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES	
1.1 El posicionamiento de la gestión	4
1.1.2 Algunas consideraciones en torno a la gestión escolar	6
1.2 ¿Qué es la gestión?	8
1.2.1 Definiciones actuales del término	9
1.3 Las dimensiones y ámbitos de la gestión	11
1.4 El ámbito pedagógico de la gestión escolar	14
1.4.1 Un enfoque constructivista de la gestión y su ámbito pedagógico	15
1.5 La gestión pedagógica: campo en construcción	17
1.6 La gestión en la mira de la investigación educativa	20
1.7 El propósito de investigación	25

CAPÍTULO II

LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

2.1 El estudio de caso	28
2.2 El planteamiento de la investigación: los temas y preguntas del estudio de caso	31
2.3 Las estrategias utilizadas para recolectar datos.....	33
2.3.1 La entrada al campo.....	33
2.3.2 La observación	34
2.3.3 La entrevista	34
2.3.4 La revisión de documentos escolares	35
2.3.4.1 El trabajo de campo realizado	35
2.4 Consideraciones acerca de la interpretación de resultados	35

CAPÍTULO III

LOS PARTICIPANTES Y SUS ESPACIOS

3.1 Los habitantes de la escuela “Justo Sierra”.....	39
3.2 Rebasando los muros de la escuela	44
3.3 Una escuela singular.....	46
3.4 Las primeras impresiones	48
3.5 Para preservar el territorio escuela	50
3.6 ¿Quiénes son los profesores?.....	53

CAPÍTULO IV

GESTIÓN ESCOLAR Y RELACIONES PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA

PRIMARIA. ASUNTO DE SUMA O RESTA

4.1 La escuela moderna y la función directiva.....	61
4.2 Perfil de un liderazgo.....	63
4.2.1 Libertad para trabajar	71
4.2.2 Un trabajo solitario.....	74
4.3 La construcción de lo pedagógico	78
4.3.1 El discurso pedagógico de los profesores	81
4.3.2 Lo pedagógico entre el juego de roles.....	82
4.4 La directora y el desempeño de los profesores.....	86
4.4.1 Entre la vigilancia y el castigo	89
4.4.2 La designación de grupos, una práctica ritual	94
4.5 Sumando experiencia y actualización docente.....	96
4.5.1 Las redes pedagógicas	98
4.6 Un lugar para aprender	102
4.6.1 La clase de la maestra Erika	105
UNA MIRADA CONCLUYENTE.....	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

ANEXOS

ANEXO 1	PLAN PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	126
ANEXO 2	RESUMEN DE UNA ENTREVISTA	127
ANEXO 3	UN EJEMPLO DEL PROCESO DE REDUCCIÓN A UNIDADES Y SU CATEGORIZACIÓN	130
ANEXO 4	UN EJEMPLO DEL PROCESO DE INTERPRETACIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS Y SU CATEGORIZACIÓN	127
ANEXO 5	REGISTRO DE ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES DE CLASE.....	141

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como antecedente la emergencia de la gestión en la escuela en la pasada década, como una tendencia que ha buscado transformarla desde los actores y sus prácticas. La parte humana de la escuela, como organización que se orienta al logro de objetivos educativos, es un elemento que se hace presente a lo largo de la investigación, así, “La gestión escolar en la escuela primaria: ámbito pedagógico” describe las características de un modelo particular de gestión en la Escuela Primaria “Justo Sierra”, concretamente en su ámbito pedagógico y algunos de los efectos que produce en la vida escolar.

Uno de los propósitos de realizar este trabajo es mirar de cerca, analizar e interpretar los procesos de gestión que constituyen la vida escolar, donde la intencionalidad y características de las acciones pedagógicas se traducen finalmente en resultados educativos, esto, en un marco político económico y social en que la búsqueda de la calidad ha través de modificar los modelos de gestión de la escuela aparece en el escenario educativo nacional, como ineludible.

La investigación pretende mostrar cómo en la escuela, directivo y profesores abordan las cuestiones pedagógicas dentro del entramado organizacional, y la manera en que éstas emergen y recuperan su sentido en la vida escolar. A partir del análisis de la cotidianidad de las acciones educativas se recupera el proceso de gestión escolar destacando aquellas en que los sujetos

expresan el sentido y la consistencia de la vida pedagógica en esta escuela, además, en la investigación también se da cuenta de la manera en que los sujetos se asumen como partícipes de la gestión en su centro de trabajo.

Los resultados obtenidos durante la investigación permiten advertir el ámbito pedagógico de la gestión escolar de la “Justo Sierra” como un proceso particular, único, que dada la importancia que se concede a los resultados educativos en el contexto de transformación de las escuelas, requiere mayores niveles de atención.

En el primer capítulo se presenta una panorámica actual de la gestión como punto de partida de la investigación, ofrece algunos elementos para entender el posicionamiento actual de la gestión escolar hasta definirla, para aplicaciones de la investigación, como “procesos de articulación armónicos y conflictivos de las dimensiones organizacional, administrativa y pedagógica en la escuela” (Pastrana, 1997, p.4), pero además como producto de la interrelación entre sujetos y escuela a partir de una participación comprometida y responsable (Elizondo, 2001).

En el segundo capítulo se presenta el abordaje metodológico de la investigación, se expone el estudio de caso y sus características (Stake, 1998), como perspectiva de la investigación, también se describen los instrumentos utilizados para la recolección de datos y las estrategias para su análisis e interpretación, en esta parte se destaca el planteamiento de las tres preguntas temáticas que constituyeron la estructura conceptual de la investigación: ¿Cuáles son las características de la gestión en la Escuela Primaria “Justo Sierra” y de qué manera influye en la relación pedagógica de maestros y directora?, ¿Cómo se

construye la vida pedagógica en la “Justo Sierra?, ¿De qué manera los sujetos se asumen como participantes de la gestión en su centro de trabajo?. Los contenidos de los capítulos III y IV tienen la intención de dar cuenta de los planteamientos conceptuales que aquí se presentan.

En el tercer capítulo a través de un estilo narrativo se presenta el marco contextual de la investigación. La ubicación contextual es considerada un elemento necesario en los estudios de caso, en esta parte es donde los participantes y sus espacios empiezan a tomar forma.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados significativos de la investigación, los temas corresponden a categorías que emergieron desde los datos hasta llegar a los asertos, especie de generalización proposicional del investigador, que a la manera de Stake (1998), se constituyen en un conocimiento proposicional disponible para modificar generalizaciones existentes. La discusión que se presenta en este capítulo es el cierre de un proceso de análisis del encuentro entre los datos que emergieron del caso y la teoría consultada en un afán de darles significado a la vez que solidez a la investigación.

La mirada concluyente que se ofrece al final del capítulo presenta una sistematización de asertos de la investigación en torno a los tres planteamientos temáticos que estructuraron y orientaron la indagatoria del estudio de caso. Finalmente se presentan a manera de reflexión una serie de planteamientos como temas o puntos de partida para posibles investigaciones futuras.

CAPÍTULO I

LOS REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

1.1 El posicionamiento de la gestión escolar

La gestión es un término que toma auge en la década de los ochenta, es considerado un tema emergente (Furlán y Rodríguez, 1993) y en relación directa con políticas públicas educativas implementadas en países latinoamericanos para promover una educación de calidad, considerándose como necesaria para lograr la transformación productiva y con equidad en un momento histórico de cambio en las estructuras económicas (CEPAL, 1992).

En el marco de la investigación educativa, el tema de la gestión ha dado pie a estudios sobre el funcionamiento y características de las escuelas. Se ha identificado la presencia de la teoría de sistemas en cuanto a que la escuela es vista como un subsistema determinado por un sistema principal (central) (Kast y Rosenweig, 1998). La teoría administrativa, también ha sido identificada como elemento regulador del funcionamiento de las escuelas, aunque ambas no han bastado para dar cuenta de un entramado institucional en que transcurre la vida escolar (Fernández, 1996).

Actualmente han empezado a ser importantes los abordajes de la escuela desde estudios etnográficos (Aguilar, 1986; Piña, 1998; Pastrana, 1997), en un

intento por dar cuenta de la cotidianeidad de la escuela, caracterizándola como un espacio particular e irrepetible. Por otra parte, la escuela es considerada como una estructura organizativa que condiciona el trabajo curricular (Furlán y Rodríguez, 1993; Gimeno, 1989), éstas consideraciones han llevado a identificar tres elementos constitutivos de la escuela: cotidianeidad, organización y currículo, todos ellos elementos constitutivos de la gestión en la escuela. Por otra parte, la gestión escolar tiene que ver con la manera en que se gobiernan, dirigen o administran las escuelas, definirla no es fácil.

La gestión escolar es considerada como un elemento sintetizador que involucra de manera simultánea a las dimensiones organizacional, pedagógica, laboral, administrativa y social (Ezpeleta, 1991), en hechos que de manera cotidiana dan cuenta del servicio educativo en los diferentes niveles en que la gestión se impone como tarea a la estructura educativa: Dirección de la Escuela, Supervisión Escolar, Sector Educativo, Secretaría de Educación.

La gestión tiene su origen en dos grandes vertientes teóricas: el management y la autogestión de centros. La primera proviene de la teoría gerencial y la segunda del movimiento socioanalítico de la pedagogía francesa, ambas aportan desde su campo, elementos que han sido cuestionados desde su origen por la administración y la sociología.

El management convirtió a la escuela en una empresa administrable, regulada por el Estado, aunque la función social conferida a la misma no correspondiera al modelo aplicado. Una característica de la escuela desde este enfoque es su alusión a las mejores maneras de dirigir a las instituciones

educativas (Ball, 1993), a partir de las funciones directivas en donde dar y recibir órdenes tiene que ver con la manera de resolver *todos* los problemas que tengan que ver directa o indirectamente con la escuela (Elizondo, 2001).

La autogestión de centros por su parte, supone una participación de todos los miembros para definir el rumbo de la institución a partir de la identificación de sus problemas y los recursos para resolverlos (Alfiz, 1998; Fernández, 1998).

Los aportes a la gestión se han dado desde la micropolítica (Ball, 1989; Bardisa, 1997) y desde la vida cotidiana (Aguilar, 1986), ambos la identifican más como un campo que puede dar cuenta de procesos internos en los que los participantes regulan la vida de las organizaciones escolares.

Por otra parte, en el campo de la investigación cualitativa, el paradigma naturalista ha dado luces sobre las particularidades de los centros escolares, revelando fenómenos educativos que no han podido explicarse suficientemente desde la teoría de sistemas que aún influye en el funcionamiento de la escuela mexicana.

1.1.2 Algunas consideraciones en torno a la gestión escolar

Actualmente, la vena administrativa que se advierte en el funcionamiento escolar se puede ubicar como una forma de gestión diferente a la tradicional derivada de políticas centralizadoras: *el policy making*.

La nueva forma de entender la gestión, tiene entre otras características, que ésta debe focalizarse fundamentalmente en los procesos educativos a nivel institución más que en los productos (Schmelkes, 1995); a identificar situaciones

problemáticas significativas que afecten los aprendizajes en la escuela y resolverlas mediante altos niveles de participación y compromiso de sus miembros (Alfiz, 1998; Elizondo, 2001), esta postura es pertinente en modelos educativos descentralizados y lleva implícita una concepción eficientista de la educación, donde la escuela cumple con la misión que históricamente le ha sido encomendada: la enseñanza-aprendizaje.

Bajo la influencia del *policy making* en el campo educativo se va extendiendo la concepción de que la administración y la gobernabilidad son condiciones importantes para transformar positivamente los resultados que las escuelas obtienen, esta idea acepta la presencia de una micropolítica en la escuela que incide en los procesos de gestión y desde luego, en las cuestiones pedagógicas.

En el terreno educativo, el paradigma de la calidad en la pasada década, ha dado lugar a múltiples y variadas posiciones, cabe destacar que las aportaciones de Schmelkes (1995) hacen énfasis sobre la importancia de mejorar los procesos al considerarlos el núcleo en que se gesta la calidad pero sin enunciar de manera precisa los ámbitos de la gestión que deben transformarse, lo cual hace suponer que es necesario replantear las cuestiones administrativas y de gobernabilidad presentes en las escuelas, ya que éstas se relacionan directamente con los logros académicos.

Por otra parte, Ezpeleta y Furlán (1992), identifican la gestión como una función estratégica dentro de las políticas públicas, al plantearla como una perspectiva abierta a los procesos sociales y a la legitimación de las decisiones

escolares, lo que Aguilar (1991), llama decisiones en “la línea de fuego”, podría propiciar una agilización desmedida de la gestión administrativa y descuidar el acto pedagógico que parece, por los resultados de la investigación educativa, el más olvidado.

1.2 ¿Qué es la gestión?

Pastrana (1997), define la gestión como “procesos de articulación armónicos y conflictivos de las dimensiones organizacional, administrativa y pedagógica en la escuela” (Pastrana, 1997, p. 4), en donde se identifican tres condiciones deseables en la gestión: que rebase el ámbito de la administración del centro, que permita fomentar las decisiones democráticas y que abra las posibilidades de participación de agentes externos en la vida escolar.

La gestión, a diferencia de las ciencias de la educación tiene su ámbito de acción sobre la realidad, posee componentes característicos propios: agentes, ámbitos y funciones: los agentes de la gestión son las instituciones que intervienen de manera legal y efectiva en el proceso, los ámbitos son las áreas de intervención en las que se pueden realizar tareas de naturaleza homogénea, las funciones son las que delimitan el proceso gestor.

Por otra parte, desde la administración, las tres funciones genéricas de los procesos de gestión son: planificación, desarrollo/ejecución y control. Las características y las funciones genéricas han de considerarse como parte de un proceso integral de gestión, en el cual al cumplirse cada una correctamente, se podrá esperar un proceso exitoso.

1.2.1 Definiciones actuales del término

Se puede entender a la gestión escolar como “la orientación que se brinda a los procesos áulicos, a la serie de relaciones intra y extraescolares, es decir con la comunidad y se caracteriza como una acción permanente de racionalización, aplicación de recursos... para el logro de los objetivos educacionales” (Martínez, 1995; en Navarro, 2001).

También es entendida como “Un proceso muy complejo que involucra diversos saberes, capacidades y competencias dentro de un código ético que establezcan la conducción acertada de la organización hacia el logro de su misión” (Topete, 2001, p. 1).

Elizondo (2001), por su parte, considera que la gestión escolar es producto de la interrelación entre sujetos y escuela a partir de una participación comprometida y responsable, liderazgo compartido, comunicación organizacional, espacio colegiado e identidad con el proyecto escolar que asimismo define a la escuela.

Marquequi (1997), la define como un proceso de acompañamiento que realiza el directivo hacia los profesores y hacia la escuela, para favorecer el crecimiento personal e institucional.

Otros planteamientos (Topete y Cerecedo, 2001), consideran que el buen desempeño de la gestión escolar está relacionada directamente con el ejercicio del poder expresado en la forma en que se toman las decisiones al interior de la escuela.

En cuanto a los puntos de partida de la gestión escolar, Namo de Mello (1998) y Guadamuz (1998), ven a la escuela como el centro de la gestión y que en ese núcleo surgen necesidades de aprendizaje que la gestión lleva a rebasar el ámbito escolar. Este planteamiento es interesante puesto que pone a la escuela y los sujetos que interactúan como los que desencadenan procesos de gestión en orden inverso a los planteados desde el poder central.

Para Pozner (1998), la gestión escolar es una instancia de toma de decisiones acerca de la política de un país, encuentra en cada unidad educativa (escuela) un espacio de ejecución. Es el conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para conseguir la intencionalidad pedagógica en beneficio de la comunidad educativa

Lo anterior es ampliado por Elizondo (2001), cuando destaca como aspecto central de la gestión escolar su carácter holístico, centrada en los sujetos que construyen a la escuela y por lo tanto procesual, socialmente incluyente, que considera a lo educativo como una totalidad, y que se afirma desde la escuela ya que considera a ésta como una base para el cambio educativo.

Navarro (2002), hace una síntesis que aclara el panorama cuando expone:

La discusión conceptual sobre la gestión escolar identifica al menos tres tendencias: La de fuertes influencias administrativas y con acentos en lo organizacional (Martínez et al; 1995 Navarro, 1999; Topete y Cerecedo, 2001), la que hace énfasis en la trama de los procesos, la cotidianeidad, los sujetos y la cultura de lo escolar (Ezpeleta y Furlán, 1992, Pastrana, 1997; Elizondo et al,

2001; Marquiegui, 1997) y finalmente la tendencia que sublimiza el fin último de la gestión escolar: la generación de aprendizajes en la escuela (Schiefelbein, 1997; Namó, 1998; Guadamuz; 1998).

En tanto los acentos administrativos y organizacionales de la gestión hacen énfasis en la conducción o coordinación a fin de lograr los objetivos de la escuela, la tendencia de la trama de lo cotidiano y lo procesual hasta el nivel de la cultura, enfatiza la construcción que los sujetos hacen de su escuela día a día. Finalmente, la tendencia que concreta el fin último de la gestión - el aprender en la escuela -, traduce sus acentos en la gestión para favorecer la generación de situaciones de aprendizaje en el centro escolar (Navarro, 2002, p. 52, 53).

La conceptualización de la gestión escolar implica adentrarse en un proceso multidimensional compuesto por prácticas administrativas, políticas, académicas, pedagógicas y organizacionales. La escuela como organización se ha entendido como el espacio que da racionalidad y coherencia a las actividades que los sujetos desarrollan, sin dejar de lado que los sujetos implicados en este proceso, comparten una cultura escolar, así, una gestión de la organización escolar que aspire ser exitosa desde cualquier perspectiva, debe tomar en cuenta el lado humano de las escuelas.

1.3 Las dimensiones y ámbitos de la gestión

Pozner (1998), señala que el objetivo esencial de la gestión escolar es centrar-focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de

niños y jóvenes. La gestión escolar enfrenta la tarea de intervenir sobre la globalidad de la institución, recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa, incorporar a los sujetos de la acción educativa en un proceso de transformación y construir procesos de calidad para lograr los mejores resultados.

La escuela se conforma por dimensiones, cada una de ellas le da sentido a la organización.

- La dimensión pedagógico-curricular, se refiere a los fines y objetivos específicos de la escuela en la sociedad.
- La dimensión comunitaria, aborda las relaciones entre sociedad y escuela, comunidad local y escuela.
- La dimensión administrativa financiera, lleva a la revisión de los recursos necesarios, su obtención y distribución para gestionar la escuela.
- La dimensión organizacional operativa es el soporte de las otras dimensiones; articula su funcionamiento.

La misma autora señala que existe la creencia de que el directivo tiene la tarea de crear condiciones para que se consigan objetivos estrictamente didácticos y el cumplimiento de mandatos burocráticos, sin embargo, la función del directivo es llevar adelante la gestión de esa escuela considerando todas sus dimensiones.

Para Aguerro (1997; en Elizondo, 2001), hay básicamente cuatro dimensiones de la gestión que convergen en el sistema educativo, están presentes en los hechos cotidianos y conforman la cultura escolar. Las dimensiones son:

- *Político – educativa*, en ella se establecen las responsabilidades que le corresponden a cada miembro de la comunidad escolar, entre otros aspectos se consideran las modalidades del financiamiento y los contratos de trabajo. Esta dimensión comprende la organización administrativa y lo relacionado con políticas educativas provenientes de organismos internacionales.
- *La dimensión académica*. Educacionalmente es la más significativa, concreta las acciones comunicativas en el salón de clase y rebasa el ámbito del aula. La acción del docente, las funciones de los contenidos y sus efectos en los alumnos se convierten en los ejes en que se concreta la acción técnica y pedagógica.
- *La administrativa*. Refiere a los respaldos necesarios para la acción académica de la escuela y el sistema en dos ámbitos, el organizacional operativo y el académico administrativo, en relación a recursos presupuestales, disciplina y racionalidad, creatividad y audacia, así como las condiciones para diversificar las fuentes de financiamiento.
- *Social comunitaria*. El apoyo de los padres en el aprendizaje se retoma como condición para mejorar el aprendizaje, los mecanismos de retroalimentación entre escuela y familia como detonantes para proteger el ambiente y establecer vínculos para resolver problemas sociales graves que aquejan a la comunidad.

Pozner (1998); Aguerro (1997) y Navarro (2002), reconocen una integración dimensional, al punto de que es posible caracterizar los procesos

educativos y las formas culturales que determinan a la escuela a partir de una implicación constante de las dimensiones.

1.4 El ámbito pedagógico de la gestión escolar

En la vida escolar, se reconoce un ámbito en el que participan directamente los alumnos: el ámbito pedagógico, éste puede considerarse como el aspecto más polémico de la gestión escolar pues objetiva el cómo en la escuela se integran diversas metodologías y estrategias de enseñanza dentro de un marco organizacional que va de lo armónico a lo conflictivo (Pastrana, 1997) lo cual determina ciertos resultados educativos.

En la escuela, gestionar lo pedagógico significa orientar estrategias desde diferentes ámbitos, agentes y funciones para el desarrollo de las potencialidades de los alumnos y que la suma de todas esas acciones educativas converjan en un propósito: lograr aprendizajes potentes y significativos en los alumnos como la tarea principal de la escuela (Elizondo, 2001; Pozner, 1998; Guadamuz, 1998; Namó, 1998).

Los asuntos pedagógicos pueden entenderse como integradores del sentido de las acciones de gestión que la escuela pone en marcha a nivel aula y escuela (Pozner, 1998), desde esta perspectiva, el ámbito pedagógico puede considerarse dimensionalmente incluyente, pero también como núcleo de la gestión escolar.

Desde una perspectiva en que la gestión es un proceso que integra varias dimensiones abarcativas: escolar, pedagógica, educativa (Navarro, 2001), se

recupera que el ámbito pedagógico o académico propio de una gestión escolar sugiere ser el punto en que convergen cuestiones administrativas, políticas y sociales y que están presentes en los procesos de gestión de aprendizajes en la escuela.

1.4.1 Un enfoque Constructivista de la gestión y su ámbito pedagógico

Es sabido que los profesores tienen una tarea que no se restringe a lo formativo dentro del aula, incluye aspectos de gestión y de manejo de relaciones humanas en la escuela (Coll, 2000), y por otra parte, que la función de ésta como generadora de acciones con sentido pedagógico tampoco es nueva; la diferencia suele encontrarse en los niveles de participación de los diferentes agentes en los procesos de gestión de lo pedagógico y en la medida en que son consideradas las concepciones que los profesores tienen sobre su trabajo.

Gestionar lo pedagógico a partir de un proceso de reflexión sobre lo que se hace y cómo se hace, supone que el maestro ha construido marcos explicativos acerca de su función lo suficientemente coherentes que le permiten realizar acciones como diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza, esto es, gestionar reconociendo que la naturaleza de las situaciones de enseñanza-aprendizaje se matizan por la multiplicidad y multicausalidad de variables y fenómenos presentes en los resultados educativos, donde los marcos y teorías subyacentes en la práctica docente, son sólo referentes que guían, pero no determinan la totalidad de las acciones pedagógicas que emprende el maestro (Coll, 2000).

Los procesos de gestión que regulan la vida escolar son el puente entre los referentes que los maestros poseen y las acciones pedagógicas que subyacen en el acto educativo, dicho de otra manera, el conocimiento que los profesores tienen sobre su trabajo les permite participar de manera diferenciada en los procesos de gestión escolar.

En la vertiente de lo pedagógico tendríamos que en la medida que el proceso de gestión escolar se constituye en instrumento que permite al docente recuperar experiencia de su trabajo y posicionarse dentro de la organización, como un sujeto capaz de reflexionar sobre su experiencia individual y colectiva a partiendo de sus propios referentes, le coloca a él mismo en situación de aprendizaje y desarrollo.

Hay un enfoque teórico constructivista en la gestión escolar puesto que cada escuela emprende y avanza en sus propios procesos de gestión pedagógica en la medida en que los involucrados, inmersos en una dinámica de aprendizaje y desarrollo, son capaces de transformar las acciones educativas y consecuentemente los resultados del hecho educativo.

La gestión de lo pedagógico en la escuela se encuentra relacionada estrechamente con las concepciones que tienen tanto los profesores como directivos acerca de su trabajo, pero también con la concepción de escuela que tiene la sociedad, de tal forma que promover cambios en los modelos de gestión implica por necesidad una reflexión en conjunto sobre éstas al interior de cada escuela y los efectos culturales, políticos y administrativos como puntos de referencia necesarios para orientar el quehacer pedagógico en el contexto escolar.

Por otra parte, reconocer que el maestro recurre a teorías que sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades para planificar sus acciones, analizar el desarrollo de éstas, modificarlas y adecuarlas en función a determinadas situaciones particulares (Coll, 2000), son ya procesos de aprendizaje y desarrollo del docente con fuertes implicaciones pedagógicas a nivel aula, implicaciones que a su vez pueden ser susceptibles de integrarse a los procesos de gestión a nivel colectivo escolar.

La gestión escolar está hecha por y para personas, su campo de acción es la realidad y si la Teoría Constructivista señala que el aprendizaje es un proceso de construcción activa determinado en buena medida por el desarrollo interno y da especial importancia a las relaciones sociales, en este sentido, al amparo del Constructivismo, es posible ubicar a la gestión escolar como un campo que enfrenta cotidianamente un proceso dinámico en que el aprendizaje es una construcción constante, esta idea se antepone a la existencia de modelos de gestión en donde las acciones educativas son unidireccionales y unipersonales con fuerte énfasis en las jerarquías institucionales que florecieron a la luz de la teoría Conductista de estímulo y respuesta.

1.5 La gestión pedagógica: campo en construcción

Entendemos a la gestión en la escuela como un proceso y una posibilidad de construcción de la organización caracterizada por un flujo constante de adaptación de los individuos, la propia organización y el sistema que se objetiva en la vida cotidiana.

La gestión pedagógica tiene su ámbito en la escuela, Ezpeleta (1992), afirma que no empieza ni termina en los establecimientos escolares en tanto que no se trata de unidades independientes, y si bien, la modernización educativa propone la autonomía de los centros, ésta parece ser la coyuntura para insertar de una manera legítima la gestión pedagógica en las instituciones escolares.

El hecho de que la gestión pedagógica empiece a ser considerada como consecuencia del proceso de transformación del Sistema Educativo Mexicano (SEM), y que éste tenga fuertes antecedentes en la transición de un modelo de desarrollo, a otro que aspira a la integración de una globalización económica, le convierte en un concepto sospechoso. Ezpeleta (1996), afirma que la *sospecha* le viene de ser un concepto que no tiene antecedentes teóricos y que sus discusiones terminan en la política y la administración.

Los problemas de las escuelas son de naturaleza diferente, los relacionados con la enseñanza pueden encontrar respuesta teórica en la pedagogía, didáctica, y psicopedagogía, la gestión pedagógica no tiene cabida en esos espacios, sin embargo los aportes para resolver los problemas de enseñanza, no han considerado el entramado institucional en que sus supuestos teóricos se enfrentan a la realidad, es en ese entramado que la gestión encuentra la esencia de sus acciones. Así, se puede afirmar que si bien hay problemas para encontrar un sustento teórico a la gestión pedagógica, existe una realidad que ella se encarga de resolver y esto legitima su existencia.

“La sociología de la educación nunca hizo suyos los problemas de la organización” (Ball, 1977; en Ezpeleta 1996 p. 3), ni los ha considerado relevantes

en su campo, sin embargo, la organización escolar se regula por un cuerpo jurídico y normativo propio de los sistemas educativos (Santos Guerra, 1997). Tradicionalmente ésta ha sido la razón por la que la gestión pedagógica ha estado ubicada en el ámbito de la administración.

En la escuela coinciden cuestiones administrativas y curriculares, este encuentro es difícil, lleno de abstracciones e intersubjetividades, en esa dinámica se construyen estrategias de acción en uno y otro sentido, los resultados se contrastan, eliminan, negocian, imponen, etc. dándole a la escuela una vida propia, única.

Según Ezpeleta (1992), la división entre administración y currículo parece acentuada por el sistema de normas que establece el sistema escolar, el cual ha tenido una expansión muy fuerte desde sus inicios, además la burocratización que le es propia parece acentuar la normas y obligaciones hacia las escuelas, para la misma autora, la organización de la escuela cuando está normatizada y burocratizada, no facilita la tarea pedagógica sino que marcha paralela a ella, incluso obstaculizándola.

Las políticas que enmarcan la gestión pedagógica se caracterizan por la tendencia a abrir la educación a los requerimientos de la sociedad, promoviendo la autonomía de las instituciones e implementando mecanismos de regulación pública, en donde el Estado proporcione el marco estable de políticas y reglas de acción para los establecimientos educativos (Art. 3º. Constitucional).

La política de autonomía de los centros pretende garantizar la cobertura y la calidad de la educación. Bajo la certeza de que el potencial tecnológico de un

país depende del desarrollo educativo (CEPAL-UNESCO, 1992), se legitima socialmente la política de impulsar en las instituciones la creatividad, el uso y difusión de la ciencia y la tecnología.

Por otra parte, el establecimiento de formas de evaluación de los resultados que obtienen las escuelas orientados a la estimulación de nuevas formas de gestión de los centros, se hacen indispensables para determinar la eficacia del sistema educativo y las reformas en marcha para promover estrategias para la asignación de recursos a las instituciones que demuestren mayor calidad y eficiencia en sus resultados.

1.6 La gestión escolar en la mira de la investigación educativa

En México, la corriente de investigación cualitativa, orientada por métodos etnográficos (Pastrana, 1997; Piña, 1998), ha logrado resultados valiosos para conocer y analizar la vida escolar y su funcionamiento, a partir del quehacer cotidiano en las escuelas.

Algunas líneas de investigación (Álvarez, 1999), concluyen que todas las escuelas mexicanas, públicas y privadas, reflejan las tradiciones, tendencias y situaciones educativas en relación con la manera en que evoluciona el sistema educativo. Cada director de escuela establece una propia versión de las políticas y prioridades educativas, además es notable que las estructuras y formas de organización favorecen el carácter jerárquico y selectivo de la educación y del proceso enseñanza-aprendizaje. También los investigadores han encontrado que en la comunidad escolar se sobrevalora el conocimiento formal frente a los

saberes del alumno provenientes de la experiencia, además, los maestros tienen formas y estilos propios en el desarrollo de su trabajo que, en cuanto a contenido, cubre una multitud de tareas necesarias que garantizan la existencia de la escuela, más allá de las actividades pedagógicas y de la coordinación del proceso enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones destacan que casi la mitad del tiempo el maestro lo dedica a actividades administrativas y de organización para las que no fue preparado y desatiende las labores pedagógicas.

Estudios latinoamericanos (Proyecto CONICIT S1-2261. Descentralización y Gestión del Sistema Educativo) revelan que existe necesidad de centrar la atención en el modo como se organizan las escuelas y la manera en que la descentralización contribuye a crear la identidad. Tales estudios afirman que si se logra incidir en los modelos de gestión y las formas de organización en la escuela y además se crea una identificación de los actores con sus instituciones, es posible que el sistema educativo mejore su desempeño. m

Estudios en el mismo nivel (Chávez, 1995, Convenio CINTERPLAN-OEA), de Venezuela, ocupados en caracterizar escuelas de prestigio y redes escolares exitosas, han expuesto que hay factores que convergen para que una escuela sea exitosa: la presencia o visión de un proyecto claro y explícito, una estructura organizativa concebida como apoyo al trabajo pedagógico, la organización del tiempo escolar en razón del aprovechamiento, manejo adecuado de recursos y actividades complementarias para apoyar el trabajo pedagógico, liderazgo eficaz del directivo y responsabilidad de los docentes manifiesta en niveles de exigencia y compromiso de participación en trabajo de equipo.

Por otra parte, hay investigaciones en México que relacionan los resultados educativos con participación de directivos como una base para que las autoridades educativas cuenten con información confiable sobre líneas de acción hacia la transformación del funcionamiento escolar (La Gestión en la Escuela Primaria, 1996), se trata de rescatar el trabajo pedagógico como eje rector de la vida escolar reconociendo al directivo y al supervisor como promotores, a la vez que coordinadores del trabajo pedagógico de los equipos que encabezan, comprometiéndolos con la práctica de un liderazgo pedagógico en la comunidad escolar que lleve a la resolución de los problemas que en este ámbito se presentan, sin considerar variables externas. Este proyecto en marcha en nuestro país supone que a largo plazo cada escuela deberá ser capaz de identificar y resolver sus problemas, esta aspiración se puede identificar con las sugerencias internacionales de transformación de las formas de gestión en la escuela primaria, acorde con los procesos de descentralización iniciados en la década de los noventas.

En el campo de la gestión el estudio de Pastrana (1997), es relevante porque aborda los procesos de gestión desde la escuela a partir de su cotidianeidad, entre sus aportes, ella encuentra que el espacio organizativo es el terreno intermedio de los conflictos externos pero además es el ámbito del quehacer individual de los maestros, donde, la gestión del directivo en la práctica integra las dimensiones organizacional, pedagógica, laboral, administrativa y social en el plano cotidiano con características muy propias. En el estudio se

destaca que la gestión escolar cobra vida en la articulación conflictiva o armónica de estas dimensiones y que la escuela es un espacio vivo, dinámico e irrepetible.

Años después Pastrana (1999), expone en la misma línea una aproximación fragmentaria a las prácticas que configuran el ámbito académico y el técnico-pedagógico, a través del funcionamiento del Consejo Técnico, entre otros resultados, encuentra que el ámbito académico es como una franja de relación entre pares donde se resuelven cuestiones de la enseñanza en ambientes formales e informales y ubica lo pedagógico como el quehacer en el aula. La investigación deja en claro que la concepción y funcionalidad del consejo técnico-pedagógico, se determina por inercias del sistema; los actores reaccionan de acuerdo a sus intereses y no es precisamente el pedagógico el que regula este órgano escolar.

Las necesidades técnicas y las dificultades de la tarea docente no son consideradas como tema institucional sino como responsabilidad de cada maestro en su aula y carece de legitimidad para tratarse como problema colectivo, por ende como asunto de toda la escuela, incluyendo a maestros y directores al menos (Pastrana, 1999, p. 3).

Es posible apreciar que efectivamente en la pasada década en la investigación educativa existe una preocupación por atender la manera en que se dan los procesos de gestión en la escuela, sin embargo, parece más apremiante llegar ya a una dimensionalización que relacione los procesos académicos de la gestión, la función técnico-pedagógica, el liderazgo académico, la función directiva dentro del

consejo técnico de escuela, etc. (Navarro, 2002), esta situación viene de la tradicional importancia concedida a los procesos administrativos más que a los académicos.

Granja advierte (1992), que la gestión pedagógica ha planteado retos a la investigación educativa, primero conceptualizar y dimensionar los ámbitos de un concepto, que proveniente de la teoría de la administración, encuentra explicaciones en teorías sociológicas a los problemas de gestión que no puede resolver a través de teorías pedagógicas.

Por otra parte Ronderos (2001), cuestiona los actores de la gestión en la escuela y el por qué hacerla y traslada la gestión a los procesos de interacción entre los involucrados a un nivel micro de la gestión escolar. El planteamiento es interesante porque si la gestión en la escuela no está bien delimitada por ámbitos, puede dispararse tanto nivel micro como macro.

Navarro (2002), considera que la gestión a nivel escuela (gestión escolar) reúne características tanto de la gestión educativa, como de la gestión pedagógica. Es importante tener en claro que la gestión pedagógica queda dentro de la gestión escolar, y ésta a su vez, dentro de la gestión educativa. Esta consideración es importante, ya que identificar los ámbitos parece ser un punto de referencia necesario, pues de cierta manera implica diferentes sujetos que participan en la toma de decisiones y con ello se definen ciertas prácticas y ciertos resultados.

Lo descrito en este apartado revela que la gestión escolar es un concepto complejo, con muchas aristas, en construcción constante. Se han identificado

algunos criterios comunes en la investigación educativa sobre el funcionamiento, organización y resultados de las escuela al considerar: actores del proceso, ámbitos de la gestión, la importancia de la cotidianeidad, la manera en que las escuelas se organizan, la revisión de sus espacios de discusión académica, en suma, la escuela que busca la calidad en un proceso inconcluso de descentralización.

Lo señalado en párrafos anteriores permite afirmar que la gestión escolar es un concepto presente en la modernización educativa. La investigación educativa ya ha dado cuenta de procesos que permiten advertir que la gestión se configura en las actividades cotidianas identificando actores y condiciones en que operan las escuelas como una particularidad presente en los procesos de gestión. La gestión escolar no puede ser de otra manera, porque la escuela misma está en transformación constante.

1.7 El propósito de investigación

Los planteamientos actuales sobre las características de la gestión escolar en México en el marco de la Modernización Educativa invitan a pensar en una escuela en proceso de renovación.

En esta investigación se describió a través de un estudio de caso con enfoque instrumental, las características de la gestión escolar en una escuela primaria pública, destacando de entre los diferentes ámbitos que toca la gestión, el ámbito pedagógico a partir de la cotidianeidad de la vida escolar.

En este estudio se definió la gestión como un proceso socialmente incluyente, centrado en los sujetos que construyen la escuela; lo pedagógico fue considerado como una totalidad que se afirma en la escuela y como base para el cambio educativo (Elizondo, 2001).

La escuela primaria “Justo Sierra” se ubica en el barrio de San Juan, es una escuela pública céntrica, sociológicamente puede considerarse como un lugar que objetiva las determinaciones estructurales y sistémicas de las condiciones sociales e institucionales y ser definida como una escuela típica.

La escuela es en términos de Pozner (1998), una unidad educativa, y tiene oficialmente el propósito de centrar todo su potencial al logro de aprendizajes, así el propósito de esta investigación fue entrar a la vida de la escuela “Justo Sierra” para describirla desde adentro, desde sus actores, en un tiempo determinado utilizando para ello el estudio de caso como metodología cualitativa de investigación para comprender como se gestiona la escuela.

Bajo el supuesto de que el peso otorgado tradicionalmente a cumplimientos administrativos se reconoce como una limitante que profesores y directivos tienen para atender todos los ámbitos de la gestión, esta investigación pretendió profundizar en el ámbito pedagógico, buscar sus características a partir de las prácticas particulares que en la escuela se objetivan; el punto de partida fue la vida dinámica, donde la gestión escolar es el encuentro entre organización e institución. En este mismo sentido, la escuela además de ser entendida como un espacio de reproducción social (Bourdieu, 1981), o como un espacio de sufrimiento (Fernández, 1994), es también un lugar de encuentros y desencuentros, a este

lugar cada año llegan nuevos alumnos y cuando egresan, no siempre se comparte, entre los miembros de la comunidad escolar, y desde la dura mirada de la ética de los profesores, la certeza del deber cumplido.

CAPITULO II

PERSPECTIVA METODOLÓGICA QUE ORIENTA LA INDAGACIÓN

2.1 El estudio de caso

Creswell (1998), menciona cinco tradiciones de investigación cualitativa: biografía o historia de vida, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía y estudio de caso. Cada una tiene características básicas que la hacen diferente de las otras principalmente en la manera en que se escribe el informe y su composición.

Para investigar la Escuela Primaria “Justo Sierra”, elegí hacerlo a través de un estudio de caso, éste se caracteriza por una exploración en un sistema acotado, delimitado en tiempo y lugar a través de una detallada colección de datos que provienen de múltiples fuentes de información ricas en ese contexto (Stake, 1998).

El foco del estudio está en un análisis a profundidad del caso. La investigación comparte la carga de clarificar las descripciones y dar solidez a las interpretaciones, considerando que la unicidad y los contextos individuales ayudan a comprender mejor el caso, de tal manera que llegar a particularizar es el objetivo

de la comprensión del caso. En términos metodológicos, Stake (1998), sostiene que en el estudio cualitativo de casos, lo que se busca es lograr una mayor comprensión del caso, la intención es recuperar su singularidad y complejidad así como la manera en que está inserto en el contexto y la interrelación que guarda con otros elementos.

Guba y Lincoln (1981; en Rodríguez, 1999), tipifican los estudios de caso a partir de los propósitos y niveles de los mismos; según el propósito de la investigación es el desarrollo del estudio de caso y los resultados.

Siguiendo a los autores, ellos reconocen dos niveles en los estudios de caso: interpretativo o evaluativo; a un nivel interpretativo, el investigador a partir de un propósito que eligió para llevar la investigación, realiza determinadas acciones de las que se desprenden ciertas historias, en tanto que, a nivel evaluativo, las acciones del investigador se traducen en los productos correspondientes. Con esta afirmación la investigación que aquí se presenta tiene nivel interpretativo.

Por otra parte Stake (1994; 1998), establece la diferenciación entre *estudio de caso intrínseco, instrumental y colectivo*, como puntos de partida a considerar al momento de definir el sentido del estudio, así, para esta investigación elegí el enfoque instrumental cuyas características principales son que:

1. Presenta la posibilidad de convertirse en instrumento para comprender ciertas particularidades del caso.
2. Un buen estudio instrumental de casos no depende de la capacidad de defender la tipicidad.

3. Se orienta por preguntas temáticas y éstas ocupan un lugar más arriba que el propio caso.

A diferencia de un estudio con carácter intrínseco en el que se enfatiza el caso no las preguntas, el estudio instrumental sirve para profundizar un tema o afinar una teoría, sus fines son convertirse en instrumento para comprender ciertas particularidades del caso, así, éste es secundario pero lleva a apoyar y facilitar la comprensión de algo.

Rodríguez (1999, p.98), sostiene que “lo que caracteriza el estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos más que la verificación de hipótesis previamente señaladas”

En cuanto a los contextos, si el estudio de caso es más instrumental, algunos contextos pueden ser importantes, pero otros tendrán poco interés para el estudio; el nivel de atención que se pone en el contexto depende en parte de distinguir entre objetivos intrínsecos o instrumentales, de cualquier manera, el contexto forma parte importante en los estudios de caso.

Para realizar la presente investigación opté por el diseño de caso único como un primer análisis exploratorio, posee carácter crítico pues lleva la intención de abrir la posibilidad a confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento acerca de la gestión en esa escuela así como el tratamiento de las cuestiones pedagógicas que le son propias.

Consideré en el estudio la presencia de varias unidades de análisis, maestros frente a grupo y maestros que asesoran las prácticas pedagógicas, aunque no se consideraron todos los grados y la totalidad de padres de familia y

alumnos, estas unidades aportaron suficientes elementos para el análisis de las características de la gestión escolar y la participación de los sujetos en ese ámbito.

Stake (1998), sostiene que cuando se definen hipótesis y objetivos previos a la investigación se corre el riesgo de reducir el interés por la circunstancia del caso, sugiere que para centrar el interés cuando se ha optado por un estudio de tipo instrumental se utilicen *temas* como estructura conceptual y *preguntas temáticas* como elementos básicos para orientar la investigación. De acuerdo con el autor, la estructura conceptual de la investigación se cimentó en temas y preguntas temáticas para centrar el interés sobre las características de la gestión y el tratamiento de los asuntos pedagógicos de la escuela en estudio.

2.2 El planteamiento de la investigación: los temas y preguntas del estudio de caso

Como se planteó anteriormente, la propuesta de Stake (1998), para la estructura conceptual del estudio de caso con enfoque instrumental es enunciar temas y preguntas temáticas como los elementos básicos de la investigación con el propósito de que el desarrollo de la investigación se centre en la complejidad y la contextualidad.

Con la propuesta de Stake (1998), en el estudio de caso instrumental el tema es por excelencia dominante, así, la investigación realizada empezó y terminó con los temas dominantes. Los temas elegidos no fueron simples, con ellos se buscó dar idea de contextos políticos, sociales, históricos y personales;

los temas llevaron a observar los problemas del caso, es decir las actitudes conflictivas, además ayudaron a ver el presente desde una perspectiva más histórica y a reconocer los problemas que están implícitos en la interacción humana; en suma, la identificación de los temas llevó a atender durante la investigación los problemas y conflictos en la escuela primaria “Justo Sierra”

Los temas se constituyeron en afirmaciones y preguntas para ordenar conceptualmente la investigación. Fue importante considerar que existieron otras preguntas que tuvieron la función de clarificar más el rumbo de la investigación y que se fueron respondiendo durante la investigación: preguntas informativas y/o evaluativas, en cualquier caso lo que se tuvo presente es que la función de éstas era orientar los temas sin llegar a confundirse con las preguntas temáticas.

Así pues, en esta investigación de estudio de caso con enfoque instrumental, los dos temas que dieron forma al trabajo de investigación fueron:

1. *La gestión escolar en la escuela primaria “Justo Sierra”*
2. *El ámbito pedagógico en la gestión escolar de la escuela “Justo Sierra”*

De los temas se concretaron las siguientes preguntas temáticas

1. ¿Cuáles son las características de la gestión en la escuela primaria “Justo Sierra” y de que manera influyen en la relación pedagógica de maestros y directora?
2. ¿Cómo se construye la vida pedagógica en la escuela “Justo Sierra”?
3. ¿De qué manera los sujetos se asumen como partícipes de la gestión en su centro de trabajo?

Al enunciar estos planteamientos se intentó establecer una relación con el contexto histórico, social, político e interpersonal y con esto reconocer elementos a considerar en los problemas implícitos en la interacción entre los sujetos del estudio.

La primera pregunta implicó reconocer la presencia de una gestión particular en la escuela “Justo Sierra” y que posiblemente ésta sea determinante para configurar relaciones pedagógicas entre los sujetos en el marco de una cultura escolar singularizada.

En la segunda pregunta se advirtió el peso de la historicidad y la tradición de las relaciones en el seno de la escuela como aspectos a considerar para la construcción del ámbito pedagógico.

En la tercera pregunta, se entendió a los actores como agentes que participan en la interpretación y transformación de la práctica gestora a partir de sus acciones en la compleja vida escolar de la cual forman parte.

2.3 Las estrategias utilizadas para recolectar datos

2.3.1 La entrada al campo

La entrada al campo contempló un rol previo de participante de la vida cotidiana y un rol de observador externo no participante. Se buscó evitar el rol de intruso y aprovechar el conocimiento previo de la vida escolar para proceder a recoger datos a través de las observaciones y entrevistas cuidando de no interferir en el desarrollo natural de la dinámica escolar.

Se solicitó formalmente a la directora la autorización para realizar la investigación proporcionándole información sobre su desarrollo. La identidad de la escuela y los participantes se protegió con nombres ficticios.

2.3.2 La observación

Centré la observación en actividades representativas de los temas, insistiendo en lo cualitativo y buscando encontrar momentos que revelaran la complejidad del caso (Stake, 1998).

Utilicé un sistema descriptivo, tomando notas, ampliándolas, reflexionando sobre ellas, etc. Utilicé notas de campo breves monotemáticas que después fueron ampliadas.

En la observación de algunas clases utilicé un sistema narrativo para la clase a fin de registrar los eventos más relevantes desde mi percepción.

2.3.3 La entrevista

Llevé a cabo entrevistas semiestructuradas con el propósito de obtener información sobre lo que la gente piensa y como estrategia para poder triangular datos desde diferentes fuentes. Para efectos de esta investigación, la entrevista fue uno de los recursos más valiosos bajo el supuesto de que las personas a entrevistar conocían una parte de la historia de la escuela y tenían una percepción de la vida escolar que podía potencialmente ser contrastada con observaciones en el campo.

2.3.4 La revisión de documentos escolares

Considerando que una parte de la vida escolar se registra en los archivos, libros de firmas, etc., y que los documentos contribuyen a dar un panorama del pasado, los consulté para extraer datos e interpretarlos con base en la técnica de análisis de contenido, y si bien esta parte fue mínima, no por eso fue menos importante. Una limitante para acceder a clase de registros es que hubo cierta resistencia por parte de los directivos para que este tipo de información se consultara. Si bien la revisión de documentos no proporcionó una visión amplia y confiable de la vida escolar, sí permitió triangular con las observaciones y entrevistas.

2.3.5 El trabajo de campo realizado

El trabajo de campo se diseñó en dos momentos, el primero que comprendió de mediados de septiembre a mediados de enero con una visita semanal; y el segundo momento se llevó a cabo entre abril y mayo con visitas frecuentes al campo. Previo a estas etapas ya se había realizado un trabajo de exploración del caso y se había revisado la viabilidad de la investigación.

2.4 Consideraciones acerca de la interpretación de resultados

Sobre la interpretación, Stake (1998), recomienda hacer una interpretación directa de los ejemplos individuales y sumar los ejemplos hasta que se pueda decir sobre ellos ya como conjunto, entiendo que no se trata de sumar para

generalizar sino, para entender las particularidades con que se puede presentar el fenómeno.

Se aplicaron tácticas para la interpretación de los datos textuales siguiendo algunas de las estrategias sugeridas por Miles & Huberman (1998), básicamente a partir de acciones como: reducir, categorizar y disponer resultados.

Siguiendo a Miles & Huberman (1998), los datos obtenidos de las diferentes fuentes como observaciones, entrevistas y revisión de documentos escolares fueron reducidas a unidades de análisis que conservaran su significado. El proceso de reducción permitió seleccionar lo relevante para la investigación, los autores antes mencionados, consideran que se puede dar una reducción anticipada cuando se focaliza y delimita la recolección de datos, así, de manera personal, puedo afirmar que en esta investigación se siguió ese proceso, ya que dado el enfoque instrumental del estudio y el manejo de temas durante la investigación, se realizó una primera reducción anticipada; reducir datos a expresiones que conservaran el significado permitió simplificar el manejo de la información durante el proceso de análisis e interpretación de datos hasta llegar a los asertos. Para Stake (1998), un aserto es una generalización proposicional del investigador, es un conocimiento disponible para modificar generalizaciones existentes y es producto de secuenciar la acción, categorizar las propiedades y hacer recuentos para sumarlos en forma intuitiva.

Sobre los textos obtenidos de las diversas fuentes, se hizo una segmentación consistente en dividir el discurso en unidades de contenido que expresaran una misma idea siguiendo un criterio temático, las unidades así

segmentadas, se agruparon en categorías y subcategorías de las cuales no se utilizaron todas, sino sólo aquellas que mejor reflejaran el caso a partir de los temas y las preguntas respectivas.

En la investigación cualitativa no existe un consenso para analizar los datos cualitativos, de esta manera, las estrategias usadas para analizar datos en este trabajo son producto de algunas de las recomendaciones de Huberman & Miles. (1998).

Para la presentación del informe se consultó a Stake (1998), para él es importante la presentación de historias que lleven a la comprensión del caso,

El criterio de elegir los elementos que reflejaran mejor el caso, se aplicó también a las observaciones de clase de algunos de los profesores que aceptaron participar, así, para el informe se presenta solamente la clase de la maestra Erika porque considero que constituye un ejemplo de tipicidad del quehacer docente en esa escuela. La clase es un acercamiento a la vida pedagógica al interior del salón brinda elementos sobre clima en el aula, manejo de contenidos, planeación de actividades de enseñanza, comportamiento de los alumnos, relaciones entre profesores, en suma sobre la manera en que la profesora entiende , ya que no es considerada la mejor profesora, pero los resultados de su trabajo son aceptados por la comunidad.

En esta investigación se hizo un acercamiento a la *narrative inquire* como un estilo en el que aparte de narrar, se indaga sobre el objeto destacando sus significados a partir de las preguntas temáticas.

Se hizo una lectura, análisis, reducción y categorización de toda la información que se recolectó por las diferentes fuentes como observación, entrevistas y revisión de documentos. Los datos se dispusieron visualmente para su análisis, los criterios para categorizar se conformaron a partir de temas parecidos y luego se establecieron posibles relaciones entre los datos.

Enunciar categorías, agruparlas o diferenciar subcategorías a partir de los datos fue la tarea previa a la organización de los capítulos correspondientes.

CAPÍTULO III

LOS PARTICIPANTES Y SUS ESPACIOS

3.1 Los habitantes de la escuela “Justo Sierra”

Llegué a la escuela¹ una mañana después de la hora de entrada, en la puerta principal, un anuncio indicaba la instalación de una casilla electoral por las próximas elecciones a presidente municipal. La señora Goyita una mujer que vigilaba el acceso de los visitantes a la “Justo Sierra” sonriente, me franqueó la entrada y me acompañó hasta el vestíbulo, en ese lugar destaca una escalera de caracol y los “baños de las maestras” en ese momento cerrados con candado, a través de los cristales de una gran puerta se advierte en perspectiva el amplio corredor iluminado en parte por el sol matutino donde tres niños corretean del pasillo a la puerta de uno de los salones.

En la dirección destaca la imagen de “Justo Sierra” antigua, sin enmarcar ocupando el lugar central de la pared principal, un vetusto reloj sin funcionar en el otro muro, el calendario escolar oficial fijo en un lado del archivero, sillas negras metálicas dispuestas de frente al escritorio y en el rincón la bandera nacional en

¹ Para guardar la identidad de los participantes en la investigación, el nombre de la escuela y los profesores fueron cambiados

su nicho de cristal y madera, todo contrasta con el moderno frigobar y sobre éste una cafetera eléctrica además de algunos libros de texto.

Sentada tras su escritorio, la directora Adelina con voz firme y pausada contesta el teléfono, mientras su mirada profunda recorre el espacio que ocupa la dirección; de estatura más bien baja y rostro afable e imperturbable, pone atención en una pareja de niños que conversando cruzan el vestíbulo hasta perderlos de vista, durante la conversación telefónica, música, voces infantiles, ruido de motores enmarcan un día de actividades escolares. Una maestra madura espera mirando a través del ventanal -es la “super”- dijo la maestra Adelina en voz baja dirigiéndose a ambas. La maestra se encogió de hombros y fijó de nuevo la vista en sus papeles, sentándose se queja del volumen de la música y discretamente se cubrió por momentos los oídos. Cuando termina la conversación telefónica, la directora atiende a la maestra que esperaba, boletas en mano lo que parece una consulta interrumpida:

Maestra - Entonces, firmo hasta que estén llenas verdad?

Directora - Sí maestra

Maestra - Maestra Adelina, ¿entonces ya puedo ir cerrando todo?

Directora- Hágalo, Ud. ya sabe quien va a pasar ¿verdad? ya tiene su criterio, no creo que en los días que faltan haya sorpresas o Ud. ¿qué cree?

Maestra - No maestra, sabemos que si un muchachito no le ha echado ganas todo el año difícilmente puede pasar, ya hablé con los papas y bueno... lo que falta es a estas alturas requisito. Ya me voy, no quiero dejar solo a mi grupo mucho tiempo. Sale apresurada.

Nuestra conversación gira alrededor de la formalización de mi presencia en la escuela como investigadora, la maestra Adelina me dijo: “puede observar y preguntar todo lo que quiera, pero no siempre la voy a poder atender, menos ahora que estamos cerrando ciclo y estamos más ocupados, no creo que los compañeros se nieguen, pero de todas formas lo hacemos oficial en la junta”.

A los seis años que lleva como directora en esta escuela anteceden 26 como maestra frente a grupo. Su ascenso al puesto fue escalafonario y durante seis meses trabajó en el medio rural, comenta su experiencia así: "para mí fue una época muy difícil dejar a mis hijos, viajar todos los días, enfrentarme a maneras de pensar muy diferentes, afortunadamente se dio la oportunidad y llegué aquí como directora”.

Me invita a un recorrido para llevar la información que acaba de recibir, salimos al pasillo conversando, observamos un grupo de niños pequeños ensayando al compás de la música de una grabadora; el pavimento del patio es una amenaza constante a las frágiles estructuras infantiles que no escapan a la vigilante mirada de la maestra, ella descubre a varios niños que se dirigen al pasillo buscando sombra, les llama, entonces agita sus brazos y con rápidos movimientos se empeña en acomodar a los pequeños, se coloca al frente marcándoles movimientos. Encontramos a unos niños pequeños en el pasillo:

Directora- ¿Uds. a dónde van, de que año son?

Alumnos- Vamos al baño Directora...

Directora - Bueno pero no se me tarden - A los niños les gusta

mucho andar en el baño, tiene uno que tener cuidado, que no abusen saliendo, por eso ya les tenemos agua en el salón.

La estructura física de la escuela “Justo Sierra” es de dos plantas, vemos como otro grupo avanza por el pasillo superior hacia las escaleras precipitadamente, su maestra, mientras tanto pone candado al salón y luego les sigue, la directora me comenta - van a tener física, siempre salen haciendo escándalo - el maestro de educación física tiene a su lado algunos balones de voleibol y fútbol. La algarabía de los niños de cuarto grado ya en la cancha y después de rodear al maestro, es observada por la directora desde el pasillo, vemos como la maestra del grupo, regresa a su salón mientras silbatazos cortos anuncian el inicio de la clase. Poco a poco, los niños pequeños se han colocado en una área sombreada, han terminado su ensayo, allí, la maestra de educación artística los forma y les pide avanzar formados a su salón, algunos niños se empujan, otros se adelantan, algunos se asoman a otros grupos, la maestra va con ellos y se asegura que todos están dentro antes de retirarse a tocar la siguiente puerta. Estamos frente al salón de primer grado, la directora me comenta “me acaban de pedir que arregle lo de Carrera Magisterial, esto es así de un momento a otro, piden papeles y ni modo de no hacerlo, perjudica uno a sus compañeros”.

La maestra de primer grado ve a la directora por el ventanal y sale inmediatamente, se advierte familiaridad en el trato, la directora sin pasar al salón le dice:

Directora - Maestra ¿Ud. está en carrera verdad, ya tiene completo su expediente?

Maestra - Me parece que sí, pero voy a checar no vaya a ser que me falte algo, reviso y me reporto ¿sí?

Directora – Bueno, cheque lo más pronto que pueda, yo ahorita también vuelvo a revisar en mi registro.

No visitamos todos los salones de la planta baja, llegamos al final del pasillo allí una escalera sombría y deteriorada nos llevó al segundo piso, mientras ascendemos la directora me comenta que “algunos maestros no están participando, unos dicen que para qué, que eso está viciado, que se quedan como están, pero los que han ascendido cada quincena ven el beneficio de su participación... no todo es negativo”.

Empezamos a visitar los salones de la zona de cuartos, quintos y sextos grados. La actividad al interior de los grupos se advierte tras los ventanales, ocasionalmente escuchamos tonos elevados de los profesores, en otros, las voces de los niños que superan la del profesor. Hasta el momento hemos avanzado en una sola dirección, la maestra decide no regresar y usaremos la escalera de caracol que nos lleve directamente a la dirección. Pone candado en la puerta de acceso a las escaleras. Estamos ahora en otra zona de la escuela, la biblioteca y el salón de apoyo psicopedagógico, los encargados están en su área, nuevamente se advierte cierta familiaridad en los saludos.

La diversidad de actividades matiza la vida de esta escuela, en ellas destaca cierto orden institucional (Fernández, 1994), como regulador de la vida escolar, en este orden hay una distribución de espacio y funciones con relación al puesto de trabajo. Se advierte además como un encuentro de esferas sociales, en este sentido identificar el aula como la esfera interna la más íntima, pero a la vez como interdependiente de lo que ocurre en la escuela, es quizá, sólo una parte que habrá que relacionar con lo que ocurre más allá de la dirección, es decir una esfera externa, potencialmente detonadora de acciones que de una u otra forma se van incorporando al funcionamiento de la escuela, a sus dinámicas, a su cultura.

3.2 Rebasando los muros de la escuela

Ubicados en el corazón del barrio de San Juan, destacan tres puntos, la escuela, la iglesia y el jardín. La iglesia data del siglo pasado, el sonido de las campanas resulta familiar en el vecindario, por las noches el área iluminada del atrio recientemente remodelado es aprovechada por algunos jóvenes para jugar fútbol, en tanto, el jardín a media luz es refugio de parejas, en la escuela, salones iluminados dan idea de vigilancia.

Otros elementos que distinguen al barrio son: una farmacia, un video centro, una pequeña tienda de computación, estéticas, un mercado, oficinas de una Secretaría, una biblioteca y oficinas municipales instalados en lo que fueron viejas casas. Aunque no se puede decir que son construcciones de gran belleza arquitectónica, forman parte del llamado centro histórico de la ciudad.

La composición social del barrio San Juan ha ido cambiando, y con ella las formas de vida, en los años veinte marcaba los límites de la ciudad, las calles estaban empedradas, ahora, tres líneas de ruta urbana funcionan desde las seis de la mañana hasta las once de la noche, hay calles pavimentadas, líneas telefónicas, servicio eléctrico, todo lo cual forma un nuevo paisaje, el de la modernidad.

La mayoría de las casas conservan marcos de cantera, altas paredes de adobe rematadas con cornisas, pintadas en tonos aceptados por el municipio. En fachadas del barrio y en la escuela se pueden observar trazos realizados con aerosol y otros materiales Fernández (1994, p. 101), sostiene que el maltrato de los edificios es un modo regresivo de “hacer oír la disconformidad, la crítica y el cuestionamiento, cuando no la hostilidad, el repudio y el prejuicio”. Hay grupos juveniles dedicados a esta práctica destructiva, la censura de la comunidad y las autoridades municipales está sobre ellos. Algunas cuadras adelante el paisaje cambia, ya no estamos en la zona centro, las fachadas marcadas con expresiones de grafitis siguen observándose.

En el mismo rumbo hay dos colegios particulares de reconocida tradición en la ciudad, son centros educativos que integran preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, en el rumbo se generan frecuentes congestionamientos viales a la hora de entrada y salida de clases. Un internado que ha visto pasar sus mejores tiempos y otra escuela pública completan los espacios educativos de la zona. Así, en un área de 6 cuadras, se puede ver cómo estudiantes de diferente rumbos acuden cada mañana a la escuela de sus posibilidades, ya no geográficas, sino

socioeconómicas, esta situación la definiría Giroux (1993), como una condición no inocente de la reproducción de clases e intereses sociales dominantes, sino como una manera que los grupos tienen para definir sus necesidades y hacerlas realidad.

3.3 Una escuela singular

La escuela “Justo Sierra” por su ubicación es llamada céntrica, los padres de familia la consideran como una buena escuela, “la escuela del barrio”. La maestra Adelina cuenta que hasta 1993 la escuela era exclusivamente para niños pero la Secretaría la decretó escuela mixta, actualmente atiende a 320 alumnos, 196 niños y 124 niñas.

Las políticas de descentralización de los Centros de Apoyo Psicopedagógico² favorecieron a la “Justo Sierra” pues tiene servicio de apoyo psicopedagógico desde hace seis años con una maestra de educación especial de planta, a su vez ella tiene el apoyo de un médico y una psicóloga, este equipo de trabajo es regulado por instancias ajenas a la dirección de la escuela, pero también dependientes de la Secretaría de Educación. La comunicación y el apoyo entre la maestra de esta área y la directora ha configurando las características de la relación y consecuentemente el impacto pedagógico en la escuela.

² Los maestros de educación especial estaban concentrados en centros, a raíz de la política de integración fueron ubicados en las escuelas aunque sus núcleos persisten, se trató de llevar el servicio a la escuela los servicios de los especialistas.

Una preocupación de la directora es no saturar a los grupos así, se tiene un promedio de 25 alumnos por grado, hay doce grupos atendidos por igual número de maestros.

Los niños de cuarto a sexto reciben desde hace dos años clases de computación, tienen profesora de planta, y un espacio que poco a poco se ha ido acondicionando, “muy lentamente y con muchas dificultades” (E. Delia.1) También se cuenta con maestro de tiempo completo para Educación Física, la Educación Artística la imparte una maestra que cubre a la semana 16 horas, mientras para la clase de Música la maestra a cargo tiene 10 horas. La biblioteca es atendida por un maestro comisionado de Secretaría, allí se concentra el material bibliográfico de “Los libros del rincón” y da servicio durante la mañana a quienes soliciten apoyo y también se cuenta con la orientación de una asesora técnico pedagógica perteneciente a la Zona Escolar, ella visita “cuando menos una vez por semana a los grupos de primero y segundo grado”. (E. Estela.1).

Lo anterior permite considerar a la “Justo Sierra” una escuela favorecida por el sistema educativo en cuanto a recursos humanos, por el contrario, en cuestiones de infraestructura, la directora sostiene que “aún nos faltan muchas cosas por hacer y aparte... mantener lo que ya tenemos” mientras revisaba el recibo del servicio telefónico del aula de computación y expresa: “ por ejemplo, ¿esto quién lo paga?... ¿la Secretaría?...por eso los maestros nos vemos obligados durante todo el ciclo a participar en actividades... la verdad es que desgraciadamente muchas veces nos dejan solos” .

La directora Adelina parece comprender que es necesaria una habilidad para equilibrar el funcionamiento de la organización a partir de los recursos humanos y materiales con relación a los servicios que ofrece a la comunidad, pero parece ir más allá: lo que conviene hacer para que la institución sea considerada como buena escuela.

3.4 Las primeras impresiones

Cuando uno llega a la escuela se da cuenta que lo que parece una escuela son dos edificios exactamente iguales, pero no en las mismas condiciones materiales, en la zona de la izquierda funciona la Escuela Primaria “José Vasconcelos” en dos turnos, en la zona derecha está la Escuela Primaria “Justo Sierra” con un solo turno³. Casi de inmediato identifiqué una diferencia; en el espacio de la “Justo Sierra” hay un jardín de niños, su estructura moderna y colores llamativos contrastan con la línea sobria del edificio de la primaria.

En mi primer recorrido visité la planta baja de la escuela y pude apreciar el deterioro de algunos espacios, el jardín pequeño y sombrío, la tela que lo protege vencida en partes, las raíces de un viejo pino han levantado la banqueta del área de bebederos y el deterioro de la tela ciclónica que aísla a los niños de los vendedores de la calle.

La disposición de la construcción forma un ángulo recto y las ventanas de los salones dan hacia la calle; la pintura es reciente en tonos verdes. En el bullicio

³ Hasta 1975 funcionaba el turno vespertino, desapareció por falta de alumnos, el local que ocupaba la dirección está siendo utilizado por la SEED como bodega, allí aun permanece una parte de los archivos de la vespertina. Ocasionalmente la Directora Adelina los consulta para dar constancias a exalumnos.

del recreo contacto a la Maestra María, la que tiene más años en la escuela, me cuenta que este año tienen pensado terminar de colocar ventanales hacia el patio en todos los salones, pero ahora la desventaja es que como están más bajitas que las que dan a la calle, los niños se distraen mucho.

María destaca la remodelación reciente de los baños en estos términos

Los baños aquí ya eran una pesadilla, decidimos no esperar más y nos lanzamos, tuvimos que hacer muchas actividades, también cooperaciones. Esa es una obra grande que ya era necesaria, todos participamos y a todos nos interesa que se mantengan en buen estado”.

La “Justo Sierra” fue construida hace casi cincuenta años y si bien la construcción es sólida, con el paso del tiempo se ha ido deteriorando. Cuando días después, la maestra Adelina y yo tocamos el punto de las condiciones materiales de la escuela, ella habló con cierto resentimiento; la poca participación de los padres en los últimos años para mantener la escuela en buenas condiciones se traduce en que una gran parte de su gestión vaya encaminada a que los maestros participen en actividades para recaudar fondos y así pintar, poner cortinas, o instalar repisas para los libros en los salones, también los profesores se han tenido que involucrar de manera directa en actividades con los padres de su grupo usando tiempo del trabajo con los niños. En este sentido, la maestra Adelina confiesa la ventaja que representó para la escuela haber sido sede para la apertura oficial del ciclo escolar y sus efectos materiales inmediatos

Aquí se realizó la apertura del ciclo escolar, tuvimos a las más altas autoridades educativas del Estado en el evento, ellos organizaron todo, nosotros solamente prestamos el edificio, sirvió porque le dieron una buena manita de gato a la escuela, Ud. sabe, la televisión, la prensa... la imagen contaba.

Al respecto Fernández (1994) dice que las escuelas operan como una especie de vehículo en que se expresa la relación de la población escolar con la autoridad social y como pantalla-espejo de la dinámica institucional interna. El mantenimiento de la escuela “Justo Sierra” implica altos niveles de participación de padres, alumnos y maestros, pero también hay momentos en que se involucran otros agentes. La maestra Adelina lo sabe y lo aprovecha.

3.5 Para preservar el territorio escuela

La maestra Adelina comparte la preocupación de muchos directivos, ampliar, mantener y mejorar el edificio (Pastrana, 1996), como una tarea inherente a sus funciones. Veamos cómo traslada este interés a un conflicto de espacios:

Cuando se fundó esta escuela a los pocos años, no sé a quien se le hizo bueno que funcionara un Kinder de este lado, les prestamos un salón, tenían poquitos niños y era suficiente, pasaron los años, su población aumentó, entonces solicitaron que les permitiéramos construir sobre lo que era el comedor, ese salón nos costó mucho trabajo a los maestros, muchas actividades ahora es el salón de computación, lo hicieron, se ampliaron, en ese proceso destruyeron el piso del salón, a nadie le

interesó, pero ahora no les basta, quieren una parte de la cancha, eso no se los voy a permitir, yo también tengo muchos niños, ¿por qué no se instalan en otro lugar?, sé que el conflicto es fuerte con la directora del Jardín, creo que no nos vamos a poner de acuerdo, dejar que Secretaría decida también no es justo, sólo porque quieren ahorrar espacios”

La intención de la directora actual del Jardín de Niños es ampliar los espacios, sin embargo, los usos y costumbres de la primaria “Justo Sierra” como anfitriona de una escuela, seguramente tendrán que ser considerados por las autoridades correspondientes al momento de dar solución a los planteamientos de una y la defensa de otra. La posición de la maestra Adelina es más que clara, no ceder, para ella, los espacios que corresponden a la primaria no se negocian.

Hay indicios de que el conflicto tiene su origen en la designación de espacios educativos durante las administraciones pasadas, la directora se constituye como una líder dispuesta a defender y preservar los espacios de la escuela: “nosotros también tenemos niños y muchos más, no les podemos quitar su espacio para dárselo otros”. El jardín de niños se ha convertido en huésped indeseable de la “Justo Sierra”, la reacción de la directora y personal que le respalda obedece a que han desarrollado un sentido de pertenencia al edificio escolar al que han dado mantenimiento durante años, la escuela es para la directora “casi como su casa”. No se puede negar el ejercicio de un liderazgo político por parte de la directora en esta situación.

En esta escuela se presentan elementos importantes de la gestión: la participación y los niveles de compromiso que se establecen entre los actores. Se

percibe un proceso de adecuación de estrategias para integrar a los agentes en el mantenimiento y preservación de los espacios.

La gestión aparece como un proceso dinámico que integra a los actores en situaciones reales, y que a la vez hace evidente no sólo la habilidad de una y otra parte en el desempeño de su papel dentro de la comunidad, sino que permite ver las intenciones, por ejemplo, cuando la directora sostiene que:

Las últimas mesas directivas se han caracterizado porque no trabajan, hacen gestión y quieren resultados pronto, cuando se dan cuenta de lo difícil que es hacer que los padres participen o que las autoridades aporten, optan por cooperaciones directas y ni así consiguen que todos paguen. Los padres creen que en la escuela se maneja mucho dinero y llegan como pidiendo cuentas, cuando se enteran de la realidad, es cuando podemos empezar a trabajar, unos (integrantes de las mesas directivas) se tardan más que otros en entenderlo”

Esto sirve para ejemplificar una manera en que la directora se asume como agente importante en la gestión de recursos, su experiencia le permite orientar a los integrantes de la mesa directiva y regular los niveles de participación.

El financiamiento de la escuela es una de las preocupaciones y ocupaciones de directivos escolares, aquí en la “Justo Sierra” la mejora de las condiciones materiales de la escuela parece estar principalmente en relación con la capacidad de la directora y el personal docente para organizar actividades y así

allegar fondos para el mantenimiento del inmueble, y si bien, reconocen la importancia de los padres de familia en la empresa, no parece muy significativo.

3.6 ¿Quiénes son los profesores?

La planta docente de la escuela se integra por dieciséis maestros frente a grupo, uno como responsable de la biblioteca y auxiliar de la dirección y la directora sin grupo a cargo. Para la atención de niños con problemas de aprendizaje se tiene el respaldo de una maestra de apoyo psicopedagógico y aunque, oficialmente parece ajena a la organización interna, rinde cuentas de su trabajo a la directora Adelina.

El personal tiene ciertas características que son relevantes para comprender cuestiones laborales y profesionales de acuerdo a su antigüedad como docentes y a la antigüedad en la escuela.

Los profesores que han llegado a la “Justo” lo hicieron de manera intencional, “porque es buena escuela”, “porque me queda cerca de la casa”, “porque aquí te dejan trabajar” (E. María; E. Elisa; E. Raquel) son expresiones comunes entre los miembros. La directora lo sintetiza de la siguiente forma “la escuela no elige a sus maestros, el trabajo se da bajo ciertas condiciones y características, hay que aceptarlo y trabajar lo mejor que se pueda”, esta afirmación implica por una parte que la escuela se entiende como un lugar al que llegan los maestros de acuerdo a sus expectativas profesionales y a través del ejercicio de sus derechos laborales para ubicarse en un buen lugar, en este

sentido, llegar a la escuela se puede considerar como el fin de negociaciones externas, pero la permanencia en ésta, es otro fenómeno.

La permanencia del maestro en la escuela se regula por su capacidad de adaptación a las normas explícitas, pero también, y de manera importante, en una constante ejecución de su rol esperado dentro de la organización a la cual le corresponde integrarse. La escuela “Justo Sierra” parece tener su propia cultura, la construye y reconstruye constantemente en la mediación de intereses y necesidades entre los agentes educativos y la comunidad escolar.

Entre el personal de la “Justo Sierra” predominan las maestras, catorce de dieciocho, esta tendencia ya ha sido revisada en otros estudios que revelan que más de la media nacional de profesores son maestras (Arnaut, 1998). El maestro Marco, advierte ciertas desventajas, “aquí a uno por ser hombre le tocan ciertas actividades, le aplican a uno el mayoriteo y no puede uno decir que no, no se vería bien, pero yo creo que todos podemos desempeñar diferentes comisiones” . Por otra parte, la integración de grupos de trabajo se da bajo ciertas condiciones, los hombres se reúnen entre sí, el maestro Marco afirma que: “uno se siente incómodo para realizar comisiones con mujeres, eso como que se ve mal, nos evitamos problemas, nos juntamos con hombres”. Esta distinción ha marcado de manera natural ciertos grupos y subgrupos entre profesores.

En el ciclo escolar se cubrieron dos interinatos, uno parcialmente y otro totalmente. Las maestras interinas reaccionaron de diferente manera, Raquel con 18 años de servicio, y compañera de zona era ya conocida por el personal de la “Justo Sierra”, su llegada fue vista de buena manera porque su desempeño se

enfocó principalmente a “enderezar al grupo” ratificando así entre sus compañeros su prestigio de buena maestra, en tanto que la profesora Carmina tiene poca experiencia en primaria y se queja constantemente del aprovechamiento del grupo que tiene a cargo, sus dificultades para adaptarse al grupo de maestras han sido obvias, “no controla” es el adjetivo que comparten los maestros. Las diferencias entre las profesoras parecen significativas para entender los procesos de adaptación que tienen los profesores interinos en la escuela donde el desempeño frente a grupo parece que se constituye en el parámetro de juicio sobre el trabajo, ser reconocido o no como buen elemento parece importante para quienes forman parte de la bolsa de trabajo de la zona escolar.

Una situación particular se aprecia con las cuatro maestras nuevas de la escuela, ellas tienen su base aquí y sus esfuerzos se encaminan a adaptarse lo mejor posible al ambiente; Elvira, Delia y Jimenita con más de veinte años de servicio y Nidia con seis años, parecen tener diferentes expectativas. La maestra Elvira se cambió de escuela porque allá había demasiados conflictos y ya que tenía muchos años trabajando en ella “ya casi me sentía parte del paisaje” (Elvira) no dudó en cambiarse a la “Justo Sierra”, “siempre me ha parecido una buena escuela y la maestra Adelina una muy buena persona” (Elvira). La maestra Delia pidió cambio de adscripción por problemas personales, su experiencia ha sido principalmente con adultos, ahora le ha tocado un grupo considerado difícil “es de esos grupos que tienen mala suerte, muchos cambios de maestros y niños inquietos” (Directora) los problemas personales de la maestra Delia siguen y se ausenta con frecuencia de su grupo, en general no es bien aceptada dentro del

grupo de profesoras. La maestra Jimenita hace algunos años ya había formado parte del personal de la “Justo Sierra”, actualmente por la tarde trabaja cubriendo un interinato como apoyo técnico pedagógico en otra zona escolar, “me conviene estar aquí, en la otra escuela había demasiada vigilancia sobre el trabajo, por eso quise regresar” , a ella le asignaron primer grado y lo aceptó gustosa, su buen desempeño ha sido reconocido en privado por la directora “ella tiene a su grupo siempre trabajando, son muy ordenados, ella sabe lo que hace”. Finalmente la maestra Nidia, que proviene de una escuela de periferia ha encontrado diferencias en el ambiente de trabajo, ella percibe en los alumnos un clima de indisciplina generalizado y ve la necesidad de vigilancia constante sobre su grupo. Nidia es considerada por otros profesores como una buena maestra aunque “le falta controlar más a sus alumnos” (Erika).

Podemos apreciar básicamente dos criterios que se aplican a las maestras nuevas de la “Justo Sierra”: su habilidad para manejar la disciplina de los grupos y el buen desempeño que se espera de ellas al asignarles el primer grado. “Todas las maestras nuevas llegan a primero, esa es la regla, todos lo hemos hecho en su momento” (María), aunque cuestionable, esta regla no escrita forma parte de la cultura de la escuela que hace que los nuevos integrantes demuestren su capacidad como maestros, si no se han previsto posibles movimientos para inicio del ciclo escolar, los primeros grados son rifados o designados directamente por la directora en función del desempeño que haya tenido el maestro, también se designan como producto de negociaciones entre los candidatos, finalmente, aceptar primer grado es, en la escuela, una manera de reconocer la capacidad del

maestro. Aquí se aprecia cómo atender el primer grado tiene una doble intencionalidad, poner a prueba a los nuevos y ratificarse como buen elemento en la comunidad de maestros.

Otro grupo se integra por las maestras de mayor antigüedad en la escuela, en este caso son la directora Adelina y María, en su momento ellas fueron compañeras y llevan una amistad sólida, con este grupo se han identificado las maestras Marcela, Elvira, Erika e Isabel mientras que la maestra Clarita se mantiene un tanto al margen. Este es el grupo sólido, el que pesa al momento de tomar decisiones importantes.

El grupo de los profesores de apoyo se integra fundamentalmente por las características de su trabajo, son los que tienen una hora frente a grupo, son “los que rompen el ritmo de trabajo en el salón” (E. Marcela.1; E. Erika. 1; E. María. 2). El maestro de Física tiene 17 años de servicio, 14 en la escuela; la maestra Rosita de Educación Artística tiene 5 en la escuela y antes trabajó en un colegio particular; la maestra de Música es en el grupo la más vulnerable laboral y profesionalmente, ella se queda cuando su padre se jubila, sin embargo, su inexperiencia se hace patente en la escuela. El comentario de la maestra Marcela refiere algo más que la experiencia como factor de reconocimiento al trabajo,

Voy de acuerdo con que todos somos compañeros y que la experiencia no se logra de un día para otro, pero hay otras cosas que uno ve, principalmente la disponibilidad para hacer las cosas aunque no te salgan bien... ella no la tiene.

Finalmente está el grupo de maestros que fortalecen cuestiones académicas de manera indirecta; la profesora del aula de medios y la profesora de apoyo psicopedagógico. Delia con 26 años de antigüedad y seis en la escuela, Laurita Corrales con 17 años de antigüedad y seis de laborar en la “Justo Sierra” respectivamente, ambas coinciden en que a pesar de que son elementos importantes al interior del grupo, no son tomadas suficientemente en cuenta. La maestra de computación, formaba parte del personal “desde que me vine aquí siento cierto distanciamiento de mis compañeras, ellas no entienden que mi función es diferente pero que formo parte del personal docente” (E. Delia.1), mientras que la maestra Laurita parece estar consciente de por qué no ha conseguido integrarse totalmente, porque “ es claro que haya distanciamiento, la maestra Adelina no es mi autoridad inmediata superior, tengo responsabilidades con ella, pero me rigen otras disposiciones... pero creo que hace falta más integración” .

La identificación de grupos en la escuela ha permitido revisar de manera más sistemática las interacciones a este nivel y tener una panorámica que expone por principio, la complejidad de la red de interacciones en un espacio determinado.

El edificio, las instalaciones, y el equipamiento forman un ámbito dentro del cual se desarrolla la tarea institucional y configura una trama particular de relaciones. Como espacio material conforma un conjunto de condiciones que afectan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, genera sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro y esto dispone de cierta manera a que los participantes tengan mayor disponibilidad a las demandas del trabajo.

El edificio y sus instalaciones tienen un nivel simbólico; es el lugar donde se configuran las identidades y donde se gesta una carga de significados, de tal manera que llegan a representar el poder de las personas o grupos que pertenecen a la escuela. En este sentido, la preocupación de la directora Adelina por mantener el edificio a través de una regulación de actores y acciones constituye una forma de poder que le confiere el puesto, esta actitud configura el tipo de relaciones en este espacio. Reconocer a la escuela como un espacio de interacciones es verla como una unidad compleja constituida por grupos que se mueven y funcionan bajo ciertas normas.

El contenido de este capítulo intenta exponer los componentes constitutivos básicos de la escuela, sin los cuales ésta no tendría sentido, así al describir el espacio material y sus instalaciones, identificando a los profesores como agentes que realizan su quehacer bajo ciertas características y su influencia en la vida escolar. A lo largo del capítulo se intenta hacer un acercamiento a la división del trabajo presente en la escuela, donde los profesores se advierten como elementos que le dan sentido a la organización, cuando ponen en juego niveles de participación y compromiso en la institución.

Espacio, agentes y funciones interactuando en un tiempo histórico particular dan como resultado una serie de productos materiales y simbólicos, una cultura institucional. La manera en que los profesores entienden la gestión en la escuela y cómo la asumen son también elementos constitutivos de la cultura escolar. La presencia de roles, del conflicto y las tradiciones producen una práctica pedagógica particular, la manera en que se construye y el cómo la gestión en la

escuela determina relaciones pedagógicas, forman parte del desarrollo del siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

GESTIÓN ESCOLAR Y RELACIONES PEDAGÓGICAS EN

LA ESCUELA PRIMARIA JUSTO SIERRA,

ASUNTO DE SUMA O RESTA

4.1 La escuela moderna y la función directiva

La escuela se entiende, en el marco de la modernización educativa, como una unidad educativa, como “el espacio para concretar aprendizajes de calidad para todos los alumnos, es el espacio para recuperar el sentido y la significación de la prácticas pedagógicas” (Pozner, 1997), concretar y dar sentido a la tarea escolar son las acciones que corresponden a los sujetos que están inmersos en ella y, por lo tanto, son elementos definitorios para su transformación.

Hay un punto de partida para analizar a la escuela como unidad educativa, primero; es importante recuperar que cada escuela dada su ubicación, historicidad e incluso su origen ha construido una cultura que particulariza su funcionamiento (Fernández, 1994), que éste se hace objetivo en el quehacer cotidiano, ahí están el sentido y la concreción de las prácticas educativas reales de maestros y directivos, segundo; concretar aprendizajes de calidad lleva a una revisión

minuciosa que va más allá de la mera organización escolar, toca cuestiones de contenidos educativos y su adecuación a necesidades reales de los alumnos, requiere un marco de autonomía que no acaba de comprenderse en toda su magnitud e impacto, además, existen también otras variables que atraviesan el ámbito escolar en relación directa con la función social y política que la escuela cumple como espacio de transmisión cultural, como espacio para la reproducción de la ideología dominante, etc.

La escuela en el marco de la modernización educativa demanda un posicionamiento integral de la función directiva. En los nuevos esquemas institucionales se le pide que no sólo asuma el cargo como un paso dentro de su carrera, sino como una cuestión moral, intelectual y funcional que sirva para dirigir eficientemente las organizaciones escolares (CEPAL-UNESCO, 1992), de tal manera que su papel sea definitorio para la transformación de la escuela que tiene encomendada.

Sin embargo, transitar hacia la modernización de las escuelas es tarea sumamente compleja, y no basta con la voluntad de cambio, o el diseño de estrategias para organizar y dirigir las escuelas, es importante recuperar la cotidianeidad de la vida escolar para entender a la escuela como institución, pero también para comprender su vida como organización en donde cada participante realiza una tarea específica.

La profesora Adelina, directora de la escuela primaria “Justo Sierra” sostiene que la llegada de la modernidad educativa no es garantía de mejor funcionamiento, sino que es una manera diferente de hacer lo mismo, el papel del

directivo no cambia; sigue siendo la parte intermediaria entre lo que Secretaría pide y las demandas de compañeros.

Sin embargo, en los últimos treinta años, los directivos y las escuelas se hallan inmersos en una multiplicación y diversificación de tareas, el perfil del directivo se ha desdibujado, pese a ello, al directivo le corresponde "resolver todos los problemas que tengan que ver directa o indirectamente con la escuela. Las dificultades diarias consumen gran parte de su tiempo, lo cual difícilmente le permite desarrollarse como líder académico de su institución" (Elizondo, 2001, p. 28).

4.2 Perfil de un liderazgo

El liderazgo en la escuela es una tarea difícil, según Elizondo (2001, p.66), "es la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo", e identifica que el líder de la escuela tiene fundamentalmente los siguientes retos; el desarrollo equilibrado entre objetivos y tareas educativas y las necesidades grupales, balancear las necesidades entre la institución y la persona, armonizar la construcción de una organización adecuada y la valoración de vínculos interpersonales y además, integrar las experiencias y capacidades del personal con las necesidades de la comunidad.

En este sentido, la autora considera que conseguir el esfuerzo voluntario hacia la consecución de objetivos, presupone en el directivo escolar, la existencia y/o el desarrollo de capacidades profesionales relacionadas con el uso del poder

formalmente conferido por el puesto, de sensibilidad para comprender el origen de las motivaciones en momentos y circunstancias diferentes, para constituirse en elemento que inspire hacia el cumplimiento de la tarea y tener un comportamiento que aliente ambientes favorables de respuesta a motivaciones y fomento de tareas.

Una mañana de trabajo normal en la “Justo Sierra”, constituye un reto a las capacidades de liderazgo de la directora Adelina para mantener la buena marcha en todos los ámbitos que toca la gestión. Ver a la directora resolver tres quejas de indisciplina de alumnos, hacer trámites relativos a una salida de grupos a un evento de ecología, designar al grupo de maestros para atender al contingente, atender a un grupo de madres de familia encabezado por la presidenta de la sociedad de padres que reclamaban el cuidado de la puerta de entrada, convocar y dirigir una reunión con los profesores para dar información sobre el llenado de documentos oficiales, fueron algunas de las actividades durante la jornada de trabajo.

Cada día en la escuela implica tomar decisiones en diferentes ámbitos de su gestión, pero además, como señala Pozner (1998), cada decisión lleva implícita una intencionalidad pedagógica en beneficio de la comunidad educativa así, una estrategia que tiene la directora es no resolver las cosas sin haberlas reflexionado. Lo argumenta de la siguiente manera:

... a veces los problemas son muy grandes, a uno nadie le dice cómo solucionarlos, yo me los llevo a la casa, pienso mucho sobre cómo

hacerle, es que uno tiene que considerar muchas cosas, la medida que afecte menos es la que se toma.

La directora de la “Justo Sierra” es reconocida por sus auxiliares como una buena persona, muy consciente, buena compañera, evita conflictos (E. María; Marcela; Laurita; Elvira), la supervisora de la zona escolar la considera además como “una persona muy prudente que ha sabido mantener un buen clima de trabajo”. La escuela a su cargo es reconocida entre los profesores que ahí laboran como un lugar donde “nadie se mete con nadie”, esta característica, como se verá más adelante, tiene ciertos matices en la vida organizacional.

En este mismo sentido, la investigación etnográfica (Pastrana, 1997), comienza a revelar que el directivo al cumplir su función, conjuga su trayectoria laboral y profesional en el estilo de trabajo, así, en el funcionamiento y organización de cada escuela, se viven procesos substancialmente diferenciados a partir de cómo el director entiende su función directiva y cómo la realiza. La dirección eficiente de las escuelas, vistas como organizaciones, lleva a la identificación de estilos de dirección. Ball (1987), advierte que no hay estilos puros, sino típicos de cada centro.

Por otra parte, el asumirse como miembro de una escuela, implica entenderla en dos planos; como organización y como institución (Fernández, 1994). Institución educativa y organización educativa suelen confundirse, es necesario tener presente que la institución designa un conjunto de normas y estructuras sociales que regulan las relaciones, nos preexisten y se imponen al

individuo, en cambio, la organización reta a ubicarse en un plano dinámico definido por niveles de interdependencia y cooperación entre los miembros en dos dimensiones: la interna y la externa. Internamente la organización (Santos Guerra, 1997), sostiene una lucha por mantenerse alejada de arbitrios particulares pero sin enmarcarse en el plano institucional. El equilibrio no es fácil, la directora lo percibe así:

Es difícil ser director de escuela, uno tiene muchos problemas con los compañeros que piensan que uno puede, si quiere, pasar por alto las disposiciones de Secretaría o de la Supervisión Escolar... compañeros, que campañas de esto y lo otro, ¡ Ay Dire, dícales que no!... que ahora una reunión sindical... que los seminarios... y luego tanta faltadera nos echa encima a los padres de familia y a veces uno no sabe de dónde va a llegar la sanción.

La directora entiende su función como necesaria para mantener el orden escolar institucional sin descuidar las particularidades de la escuela como organización. El equilibrio de unas acciones sobre otras es un proceso constante que da como resultado cierto clima de trabajo que en la “Justo Sierra” se considera muy bueno por parte de los profesores (Marcela; Elvira; María; Marco; Jimenita; Laurita; Chabelita). A pesar de lo anterior, los conflictos o problemas que se presentan en la escuela podrían ser una respuesta a cómo los involucrados responden a las exigencias organizacionales e institucionales.

Aquí compartimos la idea de que la escuela es más que un lugar de trabajo y que hay que hacer de ella un lugar agradable. Si hay conflictos, entre todos nos ayudamos. Desde que estoy aquí, no ha habido situaciones de conflicto fuertes, cada quien sabe su responsabilidad, si está desubicado de manera sutil se le señalan sus espacios, eso da buenos resultados para mantener sanas las relaciones interpersonales y de trabajo. No es tarea fácil.

Por otra parte, la investigación sobre colectivos (Elizondo, 2001), permite identificar dos grandes estructuras presentes en la escuela: la formal y la informal. La estructura formal dicta un rol para el directivo:

Uno como directivo tiene muchas cosas que resolver y sí es cierto que debiera uno ocuparse principalmente de lo pedagógico, pero eso también tiene sus riesgos, por ejemplo, uno debe sugerirle al profesor cuando ve que de plano no puede o no sabe trabajar con grupo, porque si uno impone, después lo hacen responsable de los resultados.

La cuestión de ocuparse de lo pedagógico se reconoce como algo inherente a la tarea directiva, sin embargo, la asesoría a nivel de sugerencia, relacionada directamente a situaciones extremas de incompetencia laboral probadas, se deja a criterio del docente, él decide si la considera o no, luego, la interpretación y aceptación de la sugerencia pedagógica se convierte en responsabilidad del docente.

Esta situación permite apreciar el ejercicio de roles formales dentro de la escuela y verlos como un conjunto de acciones o comportamientos de una función o individuo, pero aparte, hay que considerar que en el ejercicio de los roles formales que propone la organización denominada escuela, existe una estructura social interna constituida por acciones informales, en este espacio es donde entran en juego los criterios empleados por la directora para decidir su nivel de participación en la situación problemática detectada y el criterio del docente para poner en práctica la sugerencia.

La decisión de la directora de no imponer criterios para que el docente intente mejorar resultados de aprendizaje en el grupo tiene otras implicaciones, entre los docentes, hay quienes afirman lo siguiente:

“Si solicitara orientaciones a la directora no estoy seguro de que me las pueda dar o que éstas me sirvieran” (E. Marco)

“Aquí el problema es que si un grupo va mal, uno no se da cuenta hasta que le toca, entonces ¿por qué no ponemos el remedio a tiempo?” (E. María)

“Hay armonía para trabajar, pero no hay confianza para exponer nuestras carencias como maestros” (E. Marcela)

Lo que aquí se manifiesta es un cuestionamiento claro, por parte de este grupo de profesores, al estilo de liderazgo al interior de la escuela, que implica duda sobre la posibilidad real de apoyo, vigilancia y confianza para resolver

asuntos de orden pedagógico, no sólo en cuanto a la disposición de la directora, sino a su capacidad para hacerlo, por otra parte, parece haber cierta incapacidad para identificar oportunamente los problemas en este orden, aunque esto requeriría además habilidad para identificarlos y ubicarlos.

En este mismo sentido, cuando entre el grupo de profesores(María; Erika; Marco; Nidia; Laurita; Marcela; Elvira; Raquel) permea la idea de que “la directora tiene la autoridad para corregir, a nosotros no nos corresponde” (E. María) es con respecto a los resultados de aprovechamiento en los grupos, aquí, si bien se hace un reconocimiento a la autoridad formal del directivo, también se adopta un rol de espectador para evitar “meterse en problemas”, esta actitud de los profesores es una posición en la que pretenden no afectarse y de cierta manera mantener su cohesión, pero a la vez, permite que algunos accedan al reconocimiento de la autoridad inmediata sobre los buenos resultados que obtienen y que esto, en determinadas circunstancias puedan usarlo para lograr posiciones de privilegio al interior del grupo.

En esta situación se puede apreciar una manera que tienen los profesores para interpretar la autoridad de la dirección y un rendimiento de cuentas interno en relación con resultados de la enseñanza, la cual, parece que no se ha considerado como asunto colectivo.

Otro momento en que se advierte el liderazgo de la directora corresponde a la manera en que coordina y promueve el desarrollo de programas al interior de la escuela. “Había un buen proyecto para mejorar la atención de los niños que se atienden en esta área (psicopedagógica), pero desgraciadamente no se tuvo el

apoyo de la directora para que se quedara aquí como piloto, se fue a otra escuela y está funcionando muy bien” (E. Laurita). “La directora y las dos profesoras de grupo han apoyado bastante bien el proyecto para mejorar la lectura de los niños, es un proyecto que aquí se está piloteando” (E. Estela). La decisión de promover ciertos proyectos parece en relación al espacio en que ella tiene responsabilidad directa, pese a que ambos proyectos potencialmente pretenden mejorar resultados académicos en la comunidad escolar.

Otro momento que revela el funcionamiento de la escuela está en la participación de la escuela en eventos académicos, éstos para los profesores no parecen revelar verdaderos niveles de aprendizaje, sino más bien como una actividad necesaria de rendimiento de cuentas hacia la comunidad de padres y las autoridades educativas. Esta situación inquieta a los profesores de la “Justo Sierra” que ven en cada evento más que algo que realmente contribuya a mejorar el trabajo con el grupo, la lucha de las escuelas por ganar prestigio y reconocimiento. “A ver, que vayan y le apliquen a todo el grupo... así se quitaría esa idea de tener el caballito de batalla” (Marcela). La directora parece advertir el origen de la inconformidad de los profesores, en el proceso que se sigue en la realización de los concursos académicos “sería bueno que se aplicara a una muestra, así el resultado sería más real y dejaría a los maestros más conformes”.

Como podemos ver, la tarea de dirigir el funcionamiento de una escuela es compleja, convierte al directivo en una especie de mediador entre los agentes y los objetivos a lograr; en el plano de la realidad ocuparse de lo pedagógico coloca al directivo de frente a su papel como líder académico, así, su habilidad para

promover y sostener la motivación de profesores en el logro de mejores resultados educativos, la puesta en marcha de diferentes proyectos para mejorar aprendizajes, la tradición de participar en concursos académicos, y la vigilancia técnico pedagógica de las actividades docentes, constituyen un grupo de tareas que se relacionan con los resultados que la comunidad escolar espera de ella. La organización y funcionamiento de la escuela parece acertada, se comparte entre los profesores la certeza de que el clima de trabajo es bueno porque se puede trabajar con libertad.

4.2.1 Libertad para trabajar

La “Justo Sierra” es considerada por los profesores como un espacio donde se da libertad para trabajar, este convencimiento constituye una buena razón para no cambiarse y es un buen motivo para llegar ahí. La escuela como organización formal no define la regla de que al profesor se le dé libertad para realizar su trabajo, pero en esta escuela existe y determina la dinámica laboral y los resultados educativos.

La libertad para trabajar es una construcción que los grupos de profesores afines en la escuela “Justo Sierra” aprovechan para satisfacer sus necesidades psicológicas y sociales, por ejemplo, del grupo integrado por las profesoras de mayor antigüedad en la escuela destaca el comentario de María “Tenemos libertad para trabajar que en ocasiones se confunde con libertinaje”, para referirse a los compañeros que desde su punto de vista abusan y no se comprometen con el trabajo, complementado con lo que expresa otra compañera: “Aquí tenemos

libertad de hacer nuestro trabajo sin la vigilancia de la directora pero eso tiene sus ventajas y desventajas en los resultados de los grupos (E. Isabel), y lo que la misma directora afirma: “[...] a mi no me gustaba que la directora se metiera en mi trabajo, uno debe tener libertad para decidir en sus grupos”. Así, tendríamos que pareciera que se comparte la preocupación de hasta dónde es conveniente que la libertad para trabajar sea un bien común y que habiendo cierta vigilancia de la dirección, si puedan aparecer castigos. Este es un fenómeno muy peculiar porque mientras que hay un acuerdo para trabajar con libertad, también una parte del grupo de profesores presiona a la directora para que vigile y castigue los malos resultados.

La libertad entre los miembros del colectivo escolar se asocia con niveles de responsabilidad y compromiso, se espera que los miembros nuevos la entiendan así y la integren a un código de normas y valores no explicitado, tal pareciera que trabajar con libertad forma parte de las expectativas de todos los profesores, pero no siempre es así, la personalidad también cuenta. Para la maestra Carmina nueva en la escuela resulta extremadamente difícil comprender la dinámica ya existente entre los profesores:

... no me he podido adaptar, no entiendo lo que quieren, la directora me apoya, siento que me da su confianza, pero no siento lo mismo de parte de mis compañeros... además en las juntas todos hablan, como que hay mucho desorden... aquí no se trabaja en equipo.

Para esta profesora el ambiente resulta hostil y parece obvio que se siente excluida del grupo dominante. La percepción que de ella tienen sus compañeros es que “no controla al grupo”, ésta parece ser una prueba que los profesores nuevos deben pasar para ser aceptados, quienes “controlan” no se sienten excluidos.

En este colectivo docente controlar parece significar que el profesor está pendiente del comportamiento de su grupo; que sus alumnos no son llevados a la dirección, que los padres de familia cooperan con el maestro, es decir, que el profesor tiene habilidad para resolver problemas en su grupo sin involucrar a los demás, que sabe hacer uso de la libertad. Paradójicamente, la libertad que tienen los profesores de esta escuela es asociada con la capacidad de establecer mecanismos de control al interior del grupo que se atiende, lo cual habla de una postura pedagógica que se disocia del discurso.

Tomando como referencia al profesor, la libertad parece tener dos sentidos: es vertical cuando éstos tienen la intención de controlar al grupo, pero es horizontal cuando aplicada al grupo de iguales sirve para afirmar la autonomía entendida como un, “nadie se mete con nadie”.

Desde una visión sociológica (Tyler, 1991), este comportamiento tiene el defecto de ser radical, promueve en los profesores prácticas educativas aisladas que si bien permiten cierta estabilidad en este colectivo, también denotan fuertes limitantes para visualizar la escuela como un todo integrado, Bardisa (1997), señala que la autonomía concedida por la dirección les impide a los maestros participar en las decisiones globales y en el control de la escuela.

Como se ha mencionado anteriormente, la libertad para trabajar no aparece como una condición para mejorar la gestión de las escuelas, la libertad como acción personal queda fuera de toda organización formal, “Tampoco se trata de que cada quien haga lo que le dé gana sino que entienda que tiene libertad par hacer su trabajo de la mejor manera, que hay cosas que le toca hacer” (E. Directora 4).

La presencia de una estructura formal que distingue a las organizaciones escolares hace que cada elemento que la conforma desempeñe funciones acordes a su jerarquía y a los objetivos de la organización. En este punto tendríamos que reconocer que los objetivos de la escuela se han marcado en los campos de la política, la economía y los procesos en la ciencia social, los métodos en la pedagogía y la psicología. Es por eso importante analizar la *libertad para trabajar* como la búsqueda de una satisfacción social y psicológica entre los profesores de la “Justo Sierra”, entenderla como una evidencia de la presencia del poder de la organización informal para regularse reconociendo que las estructuras formales e informales en la escuela determinan las características de las acciones pedagógicas de los sujetos y sus efectos en los resultados educativos.

4.2.2 *Un trabajo solitario*

En la “Justo Sierra” , algunos maestros reconocen que el trabajo del aula es solitario (Marco, María, Marcela, Elvira, Carmina, Nidia) pero con “la ventaja de buscar ayuda cuando la necesites” (Elvira), lo cual ocurre generalmente entre quienes son compañeros de grado, (María y Marcela; Jimenita y Nidia; Isabel y

Erika) y se aceptaron abiertamente como tales, pero para otros, como la maestra Elvira resulta más difícil pedir ayuda pues consideran que “tantos años de servicio le hacen a una pensar que ya sabe todo, aunque no sea cierto” otros, declaran que resuelven sus dudas consultando libros o preguntando a otros profesores que no trabajen ahí (E. Marco; E. Raquel). Fullan y Hargreaves, (1992.) señalan los efectos de estas acciones:

Quando los profesores tienen miedo de compartir ideas y éxitos por temor de ser vistos alabando sus propios actos; cuando los profesores rechazan decir a otros una idea nueva sobre la base de que otros puedan robársela o sacar crédito (o sobre la creencia de que otros deben pasar por el mismo proceso de sufrimiento que ellos); cuando los profesores, jóvenes o viejos, tienen miedo de pedir ayuda porque pueden ser percibidos como menos competentes; cuando un profesor emplea año tras año el mismo enfoque... todas esas tendencias apuntalan las paredes de la privacidad. Limita el desarrollo y el progreso, fundamentalmente porque limita el acceso a ideas y prácticas que pueden ofrecer mejores modos de hacer las cosas. Institucionalizan el conservadurismo. (Fullan y Hargreaves, 1992 p. 55; en Bardisa, 1977 p. 22)

En esta escuela, compartir dudas y experiencias sobre el trabajo grupal, detectar problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje a nivel escuela y buscar soluciones, no sugiere una práctica sistemática llevada al interior del Consejo Técnico; ya la investigación educativa sobre lo que ocurre en este espacio (Pastrana 1998), ha manifestado que en la escuela primaria el tratamiento de lo

pedagógico no es lo central en este órgano colegiado. En este sentido, Weiss (1992), declara:

La gestión escolar ordinariamente se confunde con la administración. La dimensión pedagógica de los procedimientos administrativos y organizativos se pierde de vista. En las juntas directivas y del personal prevalecen temas financieros y de orden administrativo en las discusiones y rara vez se reflexionan las implicaciones pedagógicas de las decisiones.(Weiss, 1992 p.229; en Ezpeleta y Furlán, 1992)

En la “Justo Sierra”, la consulta entre maestros se da ocasionalmente en momentos más informales, como lo ilustra la siguiente conversación ocurrida en la dirección de la escuela donde, la maestra Jimenita con una hoja de dictado en mano:

Jimenita - Busco a la maestra Laurita, ¿no vino?... tengo un caso que le quiero comentar a ver qué me aconseja, o Ustedes (Adelina, María, Observadora)

Adelina - ¿Qué es?

Jimenita - Acabo de dictar y uno de mis alumnos que ya escribía bien me entrega esta escritura de espejo, no se qué pasa. Me pone a pensar, ¡Dios mío!, ¿en qué la regué?

María - Mira si fuera cosa tuya no nada mas él escribiría así, más bien algo está pasando en su casa... ¿no has notado algo raro?

Jimenita - Es el hijo de la presidenta... ella no está conforme con los resultados del niño y no quiere entender que hay que respetarle su

proceso y lo está llevando a pasantías, eso me dice... pero se que también lo lleva a terapias...no me preguntes de qué, pero algo trae el niño... necesito que Laurita vea el texto y me recomiende qué hacer, yo hago lo que me toque...

La demostración de aprendizajes adquiridos por los niños constituye una práctica recurrente en la escuela, es una práctica de la cultura del ser alumno y ser maestro, es la manera objetiva de comprobar la eficacia de las acciones pedagógicas, en este caso particular, la apreciación de una regresión en el aprendizaje se asocia a una posible falla metodológica de la maestra en el proceso de adquisición de la lecto-escritura en su grupo, o posiblemente, a cuestiones de familiares que afectan el rendimiento del niño.

El punto de análisis sobre la metodología usada lo proporciona la maestra María, su atención reiterada en la escuela a grupos de primer grado le lleva a opinar que es importante indagar en el comportamiento reciente del alumno, la visión que ella ofrece sobre la situación parece reconocer la presencia de ámbitos en los que el profesor sí puede incidir, a la vez, que se reconocen variables ajenas al salón de clase que influyen en los resultados logrados. Desde esta perspectiva, los resultados con los grupos no serían responsabilidad única del profesor ni limitados al tiempo de clase y al espacio escolar.

Aunque aprovechar los espacios formales para tratar asuntos académicos no parece una práctica regular en este colectivo, la dinámica de trabajo busca de manera natural la comunicación entre profesores sobre asuntos que emergen en el trabajo cotidiano cuando la propia experiencia del maestro no basta para

resolverlos. Esto lleva a pensar que quién no busca ayuda es porque sabe resolver todos sus problemas o teme mostrarse como poco profesional.

4.3 La construcción de lo pedagógico

El compromiso de la comunidad escolar para reorientar e incidir en los procesos que le dan forma a lo pedagógico en la escuela, a partir de identificar y resolver situaciones problemáticas es el propósito actual de la gestión escolar. La modernización educativa iniciada en los noventa en nuestro país plantea recuperar el papel de los profesores promoviendo una cultura de rendición de cuentas para transformar la vida en la escuela y lograr resultados de calidad.

Construir lo pedagógico en la escuela podría entenderse como un proceso que pretende ser dirigido y regulado por el sistema educativo a través del currículum y la normatividad explícita, pero además como resultado de una compleja red de intereses, capacidades, funciones y necesidades puestas en juego por los distintos actores en las relaciones cotidianas. La construcción pedagógica es lo que resulta del encuentro cotidiano entre las acciones oficiales y la capacidad de respuesta y propuesta de los actores a los procesos de gestión.

El directivo escolar se ha considerado como el elemento formal detonador de la gestión escolar, al respecto una maestra opina sobre la directora de la “Justo Sierra”:

Una cosa buena que tiene la directora es que a ella no se le ha olvidado lo que es el trabajo frente a grupo y procura que uno como maestro tenga

libertad para decidir lo que más le conviene, de acuerdo con la experiencia y las características del grupo, ahí está la responsabilidad de uno como maestro. (E. Isabel)

En esta afirmación subyace una especie de concepción artesanal de responsabilidades, se asume que la experiencia del maestro por sí misma le lleva a identificar las necesidades del grupo y le faculta para tomar decisiones; es la manifestación de una libertad responsable derivada de la experiencia, una autonomía en la tarea de ser maestro, pero también es una manera sutil de trasladarla al ejercicio de la función directiva.

Se aprecia, además del reconocimiento de que en la escuela hay acuerdos sobre cierta autonomía pedagógica al trabajo de los maestros por parte de la directora, el supuesto de que cada profesor tiene experiencia y responsabilidad para atender a su grupo. Para la directora Adelina, el asunto parece simple cuando expresa: “un maestro está capacitado para trabajar con el grupo, con el que sea... si el maestro no puede que se haga a un lado” (E. Adelina), pero curiosamente, los profesores no se colocan en situaciones de “hacerse a un lado” por voluntad propia, sino que otras circunstancias determinan su estancia en la escuela, tales como antigüedad, preparación, e incluso influencias. Si los maestros se quedan allí, aunque no tengan la capacidad, se activan mecanismos más bien en relación con su personalidad y los niveles de aceptación dentro del grupo que les permiten sobrellevar su situación. Las siguientes expresiones revelan una parte de la problemática:

No se nota que los maestros lleven un plan de trabajo, he visto en los grupos la improvisación por parte de algunos maestros, (...) en algunos grupos siempre verás al maestro sentadito, ¡desde su lugar hace todo!(...) Hay fallas metodológicas fuertes, sumado a la falta de experiencia, el problema es que los padres sí se dan cuenta y, hay que preocuparse, (...) mas adelante, los grupos mal atendidos son un problema para otros maestros, tienen que trabajar más para levantarlos. (E. Laurita 2).

Es triste darse cuenta de que se trabaja prácticamente al día, falta planear y organizar mejor las actividades, hacer lo que se tenga que hacer, por ejemplo, si ya sabemos que iniciamos un periodo de inscripción, dejar todo dispuesto y no andar ese día acomodándonos... damos una imagen de desorganización.(E. Marcela, 1)

Como podemos ver, la práctica docente de algunos profesores es apreciada entre ellos mismos como improvisada y metodológicamente deficiente la cual parece relacionada con la experiencia, formación y capacitación de los profesores y que esto influye en los resultados que se logran a nivel grupo.

En la planta docente preocupa que los padres de familia perciban a los malos profesores y que esta situación deteriore las relaciones y provoque conflictos que rebasen el ámbito escolar. Entre las acciones que algunos padres toman está el cambio interno de grupo en busca de una mejor atención para sus hijos, aunque la directora Adelina se esfuerza por equilibrar el número de alumnos que se atienden por grupo, las peticiones de esta naturaleza le colocan en situación comprometida, por un lado satisfacer las demandas de los padres y por

otro sobrellevar las deficiencias de los profesores.”Sí hay casos en que el niño aprende con el maestro, sin el maestro y a pesar del maestro, ¿qué puede uno como directivo realmente hacer? ” (E. Adelina).

El reconocimiento de los padres al trabajo de los profesores de la “Justo Sierra” parece basado principalmente en criterios como no ser maestro faltista, que sus hijos hayan estado con él, que con él o ella “sí aprenden”, entre otros. Para los profesores, los buenos elementos son aquellos que reúnen las siguientes características: manifiestan su profesionalidad con un alto nivel de compromiso de trabajo tienen experiencia, son trabajadores y poco conflictivos y se preocupan por prepararse constantemente (Elvira, Laurita, Isabel, Adelina).

Por otra parte, los profesores consideran que pocos son los padres que realmente se hacen cargo de atender las demandas escolares de sus hijos, (Nidia, Elvira, María, Marco, Jimenita), “quizá la situación económica, las madres que trabajan, los niños que viven con los abuelos, son muchas cosas que los niños pueden traer de sus casas a la escuela y aquí los profesores lidiamos con todo eso” (E. Laurita)

4.3.1 El discurso pedagógico de los profesores

Los profesores de la “Justo Sierra” parecen darse cuenta de que los resultados educativos en su escuela no son los mejores, puesto que cada año, el desempeño de algunos elementos provoca cierto rezago escolar del que tienen que hacerse cargo otros profesores, la crítica interna no excluye el peso de la organización a nivel aula y escuela así como las capacidades y la búsqueda de

satisfacción de los intereses personales de los profesores como elementos que determinan los resultados educativos.

La gestión de aprendizajes en los niños al interior del aula, se reconoce en esta escuela como una tarea propia de los profesores (E. Marco, María, Marcela, Elvira, Raquel, Jimenita y Nidia), ellos establecen una diferencia entre la gestión de la dirección y la gestión que ellos pueden hacer al interior de su grupo. La gestión de aprendizajes parece como una tarea individual limitada por requerimientos administrativos más que por la aplicación de teorías pedagógicas.

4.3.2 Lo pedagógico entre el juego de roles

La teoría del rol⁴ señala que hay modelos de comportamiento comunes a categorías de personas comprometidas en una situación sociológica determinada y entrando en interacción, así, la aceptación al rol del directivo en tanto éste entiende el rol del profesor, parece ser un punto básico en las relaciones laborales al interior de la escuela “Justo Sierra”.

La directora ha procurado no establecer una distancia entre ella y sus compañeros, puesto que ella ascendió al puesto dentro del mismo grupo de profesores tiene una opinión sobre el trabajo docente, “uno como maestro sabe lo que tiene que hacer, para eso se preparó, claro... la experiencia también cuenta... a mí no me gustaba que la directora estuviera sobre el trabajo de uno” (E. Adelina.2), aunque para otros profesores hay un problema de fondo y es que ella

⁴ Ver Postic, 1978, Capítulo 1 p. 39

“antepone la amistad a las responsabilidades” (E. Laurita.2) y “se deja guiar por ciertas personas, eso afecta la relación” (E. Marco.1). Por su parte, ella sostiene respecto a su rol que “aquí se ha dado el caso de que ha sido necesario llamar la atención al maestro y sí se convencen, pero al poco tiempo, hacen lo mismo” (E. Adelina.3).

Según Heller (1985), “la función del rol no nace casualmente ni de la nada, sino que resulta de numerosos factores de la vida cotidiana dados ya antes de su existencia y que seguirán existiendo cuando dicha función se haya agotado” (Heller, 1985, p.123), también destaca que los roles son una especie de sistema, que si bien demanda niveles de mecanización, también implica acciones que concentran pensamiento y fuerza moral. Esto último rompe con los roles estereotipados y abre la posibilidad de crecimiento y transformación.

Por otra parte, Elizondo (2001) expone que la escuela es una organización formal, en ella, las personas ponen en práctica formas de coordinación y comunicación para realizar las actividades que corresponden al logro de objetivos previamente establecidos por la estructura, es claro que la organización determina resultados esperados de cada persona en particular, en cuanto a sus funciones y jerarquía.

En la escuela primaria, el directivo y los profesores tienen tareas formales definidas, cada quien sabe, en teoría, lo que le corresponde hacer. Si bien, las jerarquías no se pueden transformar pues son elementos inherentes a la estructura organizacional, en cambio, puede darse un cuestionamiento a los roles que se desempeñan, pues estos se interpretan de acuerdo a las expectativas, la

formación, la experiencia y las creencias de cada persona, es decir, pensamiento, valores y necesidades.

Los roles en la organización escolar se someten a juicio en las relaciones interpersonales, en este ámbito se va legitimando aquello que coincide con la personalidad y expectativas del otro, lo no legitimado se puede convertir en conflicto a nivel organizacional y personal.

En este sentido, parece haber un denominador común en las relaciones entre los profesores y la directora: evitar conflictos entre sí, mantener un buen ambiente de trabajo, es decir aprender a ser tolerantes en las aproximaciones al *deber ser* de cada uno de los miembros a partir del cumplimiento de su rol.

Según Morgan (1991), el conflicto es un aspecto del comportamiento humano, emerge en la relación social y en diferentes ámbitos de nuestra vida. Para Butelman (1994), el conflicto es una conducta que en ciertos momentos de tensión es vista como la única vía para encontrar solución a los problemas, la hostilidad que genera entre las partes puede “llegar a sustituir el interés del objetivo real por una lucha personal en la que hay un oponente a quien derrotar” (Butelman, 1994, p. 77).

Así, la estrategia de evitar el conflicto en las relaciones entre los profesores, de la “Justo Sierra” reconociéndolo como una amenaza a la estabilidad de la escuela como organización, es avanzar hacia la credibilidad de las acciones que ahí se emprenden, gozar de este prestigio permite de cierta manera ganar márgenes de libertad.

Desde la perspectiva de no crear conflicto y ser tolerantes, se vive un proceso de construcción de lo pedagógico en esta escuela, generando un ambiente de negociación constante entre las necesidades de las personas y las demandas del sistema educativo en la escuela, como consecuencia, algunos resultados educativos son paradójicos.

Uno sabe que tiene que cubrir el programa, aunque las necesidades de los niños vayan por otro lado. Si cubres las necesidades de tu grupo, luego llegan y te evalúan con un instrumento que trae contenidos oficiales, te piden que entregues una planeación, ¿quién la va a leer?
(E. María, 2)

Para Butelman (1994, p. 61), “el rol funcional, o formal, como desempeño esperado depende de la modalidad de comunicación instituida en cada escuela a la vez que de la estructura de poder de la misma”, en este sentido, la construcción de lo pedagógico podría entenderse como una relación entre el desempeño formal esperado a partir de la funcionalidad de los roles en la dimensión organizacional y la posibilidad real de los sujetos, a partir de lo que dice, lo que hace y lo que conoce sobre su actividad en la escuela.

Si bien es cierto que las funciones pedagógicas compiten con cuestiones administrativas, organizacionales y políticas en la escuela, la comunicación clara y honesta de los logros en este ámbito por parte de los propios actores aparece poco clara, como un asunto que queda en el plano de lo individual, pero que sin embargo es cuestionado a nivel organizacional.

4.4 La directora y el desempeño de los profesores

En algunos aspectos la directora Adelina obtiene información sobre lo que pasa en la escuela en relación al manejo de grupos, conoce a fuerza de verlos pasar, a los niños que llegan tarde, a los que visitan el área de bebederos durante la mañana, a las mamás que llevan el lonche o que llevan objetos olvidados por los niños, a los niños peleoneros, a los que sus padres recogen tarde, a los “insoportables” de cada grado, a los que reciben atención psicopedagógica, etc. y con estos elementos puede darse idea de algunas características de los grupos, por ejemplo: “El grupo de Nidia es muy trabajador pero muy desordenado(...) los niños de la maestra Irene salen mucho, a veces se los tengo que mandar al salón(...) el grupo de Clarita está muy bajito⁵, así le llegó (E. Adelina, 3).

Cuando un maestro falta o solicita permiso para llegar tarde y le interesa conocer cómo va el grupo, ella misma lo atiende, luego se da una oportunidad para sugerir en caso necesario ciertas actividades. Con frecuencia suele decir ante los maestros “todos los niños merecen buen trato, si el niño no aprende hay que cambiar la estrategia, lo importante es mantenerlos trabajando, ellos no son responsables de los problemas del profesor”. Este señalamiento sugiere su desacuerdo hacia ciertas prácticas docentes y da idea de una vigilancia sutil del trabajo realizado.

En ocasiones, la directora realiza evaluaciones directas como en el caso de los primeros grados, pide que pasen los niños a leerle, platica con ellos, les

⁵ “Bajito” es una expresión que usan los profesores para referirse al nivel de logro de aprendizaje alcanzados a nivel individual y grupal.

pregunta cómo se sienten, qué les gusta más, hace su registro y lo comenta con la profesora a cargo, en ese momento el profesor puede recibir el reconocimiento al trabajo realizado y sugerencias.

La visión que la directora se forma sobre el desempeño de los profesores que atienden primer grado, es importante porque le permite tomar decisiones futuras con respecto a la atención de grupos. La directora considera algunos criterios para evaluar el trabajo de sus auxiliares, por ejemplo, si el profesor es nuevo en la escuela o ya formaba parte del personal, si ha recibido asesoría o no. Sobre el primer grado, ella está convencida de que “los maestros, ahora con el método de propuesta reciben más orientaciones que hace años, antes el maestro sabía cómo le hacía con su grupo, tenía que entregarlos leyendo”.

Por su parte, los profesores de primer grado, tan pronto como les es posible, procuran hacer evidentes los resultados de su trabajo, dan espacios en los honores a la bandera para que los niños lean y les colocan sus escritos en las ventanas, ésta parece ser una manera de posicionarse como buen profesor entre los compañeros y los padres de familia.

Al iniciar el ciclo escolar, la directora se asegura de que los maestros nuevos conozcan las indicaciones sobre lo que se espera que cumplan en la escuela, como por ejemplo la guardia, la fecha de entrega de planeaciones, la comisión que le corresponde, las guardias en el recreo; para ella es una manera rápida de integrarlos al estilo de trabajo en la escuela, sobre el cual ejerce una vigilancia sutil:

No fiscalizo el trabajo de los compañeros, pero me doy cuenta de su trabajo en las visitas que hago a los salones, observo la distribución de los alumnos, el material que usan, el uso y avance en el libro de texto, hay muchas maneras que uno tiene para darse cuenta del trabajo de los maestros. En la planeación del maestro me doy cuenta del avance que llevan en el programa y las actividades que hacen en su grupo, a veces ellos mismos comentan en reuniones colegiadas las dificultades que tienen o el nivel de avance.

Esta práctica informal, sin previo aviso, permite a la directora acercarse al trabajo de los profesores, aunque no es registrada en documento alguno, queda en el plano de su interpretación, constituye un darse cuenta de lo que pasa tras de las puertas de los salones.

El conocimiento sobre el funcionamiento de los grupos se complementa con lo que ocurre cada lunes cuando los profesores presentan su planeación semanal a la dirección y allí se registra su cumplimiento en el libro de asistencia. Por una parte, la planeación semanal es una actividad formal que permite a la directora visualizar el avance del programa oficial así como las características de las actividades programadas, por otra, hace evidente el cumplimiento de una norma pese a que existen dudas sobre si se lee o no (E. María; E. Nidia; E. Laurita), e incluso sobre su efectividad, “uno cumple con poner lo que va a hacer, pero no siempre se lleva a cabo” (E. María). La mayoría de los profesores procuran cumplir oportunamente con la disposición mientras a otros la directora se los debe recordar, “compañeros, hay que ponerse al corriente con los avances, hay que evitarse problemas, además eso les ayuda a su trabajo”

En lo expuesto hasta aquí parece que la construcción pedagógica en la escuela “Justo Sierra” es una tarea compleja dependiente de los sujetos y su experiencia y de su capacidad de respuesta a demandas institucionales.

Lo pedagógico parece adquirir forma en varios momentos, cuando el profesor como parte de un colectivo responde a las normas de trabajo y convivencia derivadas del estilo directivo y participa en la vigilancia de normas escolares para mantener el orden de ciertos espacios o, cuando se aplica de manera individual a su trabajo empleando criterios propios, incluso cuando participa en las redes pedagógicas informales para compartir estilos de enseñanza, dudas y aciertos en los grupos.

Lo pedagógico también puede advertirse como un elemento que subyace en las habilidades y técnicas aplicadas en la planeación y evaluación del trabajo diario; en habilidades para manejar contenidos escolares; más subjetivamente, en el entramado organizacional en que los profesores y la directora regulan sus acciones en un marco de intereses personales y de grupos, donde dependiendo de sus conceptos, promueven o rechazan aquello que afecta su tranquilidad y reputación en el espacio escolar.

4.4.1 Entre la vigilancia y el castigo

Según Elizondo (2001), la conducta dentro de las organizaciones es producto de la influencia del sistema social en la institución escolar, los roles formales, las expectativas, la personalidad y necesidades del sujeto; la conducta

es concebida como el resultado del encuentro entre dos dimensiones: la organizacional y la personal.

Para la directora Adelina, lo más difícil de su tarea en la escuela es lograr un equilibrio entre el trabajo de los profesores y procurar el cumplimiento de las disposiciones de la Secretaría de Educación, ella afirma que el mejor trabajo es el que se hace en ambientes favorables y se preocupa por mantenerlo.

... a mí nada me cuesta ponerme como otras directoras, que están sobre lo que el profesor hace, pero ellos [los profesores] finalmente van a hacer lo que creen que conviene al grupo y yo no puedo estar en su salón, diciéndoles cómo hacer las cosas, por eso es mejor permitirles que trabajen como ellos saben.

Como se ha mencionado antes, la libertad para trabajar es una característica en la escuela “Justo Sierra” y produce efectos diferentes entre los miembros del colectivo escolar. Una de las profesoras, reconocida entre sus compañeros por su dedicación al trabajo y el buen manejo de grupos, afirma que “la directora no interviene para nada en tu trabajo, eso es bueno, en otros lados te traen bien cortito, pero no siempre significa que trabajes mejor, uno siempre sabe como llevársela sin problemas en las escuelas” (E. Raquel). Esta declaración cuestiona la efectividad de la vigilancia sobre el trabajo del profesor y toca un punto importante, la habilidad para permanecer sin problemas dentro de la comunidad “... si uno llega temprano, no falta, presenta su avance y trata bien a

los niños, no tiene por qué tener problemas con nadie, los problemas se dan cuando te metes con el trabajo de los demás” (E. Raquel)

En esta escuela, la vigilancia y el castigo⁶ (Foucault, 1977), parecen provenir en ocasiones de los propios miembros, básicamente en el cumplimiento de las actividades que se hacen en colectivo, por ejemplo, las guardias.

La guardia es una práctica común a la escuela, es rotativa, durante una semana, el profesor y su grupo son responsables de controlar las llamadas de entrada y salida de clases, desarrollar el programa de los honores a la bandera, estar pendientes de que los profesores hagan la vigilancia en la zona designada y hacer llegar los mensajes de la dirección, entre otras responsabilidades. Esta actividad permite al profesor en turno compartir con la directora los problemas de la escuela, hasta cierto nivel implica una corresponsabilidad de funciones. Si la directora tiene salida, la escuela queda a cargo de la guardia, en este lapso, la guardia puede tomar algunas decisiones, pero generalmente espera hasta que ella regresa. Es común que la guardia reciba indicaciones sobre asuntos pendientes, pero, las decisiones trascendentes son tomadas por la directora.

Entre los profesores se ha identificado a las personas que “aflojan”⁷ en las guardias el ritmo de la escuela y quienes lo “aprietan”, esto se asocia a los niveles de compromiso y responsabilidad para cumplir en el trabajo, este punto se ha discutido en reuniones de Consejo Técnico, como resultado la directora hace

⁶ El castigo se manifiesta en actitudes de indiferencia hacia ciertos profesores, e indirectas sobre su trabajo.

⁷ “Aflojan” son acciones propias de los profesores que no preparan el homenaje, no corrigen el desorden en la formación, no recuerdan la exigencia de portar uniforme, se les pasa la hora de llamada a formación y salida.

recomendaciones generales para mejorar en los señalamientos que los mismos profesores hacen al interior del colectivo.

Otro momento importante en la comunidad de profesores son los festivales escolares, ahí se valora el trabajo de los compañeros de danza, música y educación física, se “justifica el tiempo” que, a veces robado a clases, (Erika, Carmina, Elvira, María, Marcela) dedican a la preparación de los participantes. Los profesores de esta área coinciden en que aunque existe la consigna de la dirección para apoyarlos, esto no siempre sucede, al grado de que en ocasiones se ven precisados a trabajar principalmente con los grupos de maestros que son accesibles, se ha dado el caso de que un grupo presenta varios números en el festival y algunos padres no parecen estar de acuerdo, principalmente por el gasto que les representa (E. Cony).

Algunos maestros piensan que los niños sólo necesitan aprender español o matemáticas, y se quejan de tu trabajo, pero por algo estamos aquí (profesores de Danza, Música y Educación Física), yo creo que los niños nos necesitan, lo que pasa es que ni unos ni otros nos hemos puesto en el mismo canal” (E. Cony,).

Los profesores de estas áreas tienen contacto con todos los niños y comparten una clasificación propia de los grupos buenos y malos, los buenos grupos son los que participan, se entusiasman con la actividad, además, casi siempre su profesor está presente en el desarrollo de la clase. La presencia del

profesor parece asociada con su interés por el grupo y solidaridad con el trabajo del otro, es una especie de mutua vigilancia y apoyo.

En la “Justo Sierra”, el trabajo de los profesores no se circunscribe a prácticas en el aula, otro espacio es el recreo, su desarrollo y duración es una preocupación constante, como lo expresa la directora Adelina:

Aquí en esta escuela estamos organizados para cubrir zonas durante el recreo, eso ayuda a evitar accidentes... no están permitidos los juegos bruscos, sí les permitimos jugar con balones, por eso ya a todos nos han tocado pelotazos... los padres ya están también acostumbrados a que vigilemos el recreo.

En el recreo suceden eventos que cuestionan la vida en la escuela, principalmente las reglas a que deben sujetarse profesores alumnos y padres de familia en este periodo. Por ejemplo, en un intento de negociación, algunos maestros han expresado que preferirían que se les permitiera utilizar el tiempo de recreo para dedicarlo a niños atrasados en clase, aunque fuera ocasionalmente (María, Erika, Nidia, Jjimenita), para otros profesores es desgastante controlar en los niños la compra de golosinas por los barandales, así que de manera informal han propuesto medidas como tirar la golosina o castigar a los niños que compran en la calle (Erika, Elvira, Marcela, Raquel), pero no todos los profesores están de acuerdo “el problema es que no todos nos sostenemos y eso se vería más mal” (E. Marco).

Mantener y promover la limpieza del patio de la escuela durante el recreo es una decisión colectiva, sin embargo, se manifiestan quejas sobre su cumplimiento, principalmente de quienes en su momento tomaron la iniciativa (Erika, María, Jimenita, Raquel), "...yo creo que esto nos debe preocupar a todos, es asunto de todos los días y de todas las guardias, estamos formando niños... hay que promover que sean limpios y ordenados" (E. Erika)

En las afirmaciones anteriores subyace la idea de que en todo el espacio escolar se realizan actos educativos que involucran a toda la comunidad pero, por otro lado, también parece evidente que entre los profesores existen diferentes niveles de interpretación sobre estas prácticas que parecen agruparse en torno a la responsabilidad de la vigilancia de las reglas como acciones que competen a todos, pues éstas, permiten mantener la certeza del orden al interior de la escuela.

4.4.2 La designación de grupos: una práctica ritual

La evidencia obtenida en la investigación no permite enunciar de qué manera la experiencia, hace más eficiente el trabajo de los profesores y el reconocimiento del mismo entre los miembros, pero se encuentra que existe en la cultura escolar una especie de prueba para que los nuevos elementos puedan integrarse al grupo dominante, en éste, la pugna va en sentido de mantener posiciones de privilegio al interior del colectivo.

La repartición de grupos se hizo por sorteo, dijo la directora que si alguno quería cambiar que nos arregláramos entre nosotros, pero que los primeros se quedan para las que vienen, eso ya es una costumbre en las escuelas de esta zona. Un profe se puso sus moños y dijo que si le daba primero se iba, se quedó y nunca tuvo primero... ¿por qué los hombres no quieren salir de quinto y sexto? ... un maestro es bueno en todos los grados (E. María)

Aquí la repartición de grupos se rifa, creo que no se tiene suficiente cuidado de poner a las personas adecuadas en el lugar que se necesita, eso trae resultados muy deficientes en los grupos y después a otros maestros les toca andar resolviendo el mal trabajo de los anteriores...algunos maestros no quieren cambiarse de grado, ¿a qué le tienen miedo?, están muy cómodos instalados en ciertos grados, eso no es saludable (E. Laurita)

Cuando me presenté inmediatamente me mandaron a primer grado, afortunadamente en la otra escuela acababa de tener primero (E. Nidia)

En esta escuela no se cuestiona que el primer grado sea para el maestro nuevo, "Todos los que llegamos aquí tuvimos primero" (E. María) dado el caso, lo que se cuestiona es la inamovilidad de algunos miembros, así como la preferencia de ciertos profesores para atender tercero y cuarto grados.

La designación de grupos es una de las tareas pedagógicas del director y se le asocia directamente con los buenos resultados educativos. Como se ha expuesto antes, para algunos profesores resulta poco conveniente la designación

directa del primer grado, pero ésta es una estrategia que se agrega a otras como el sorteo (que puede incluir la negociación interna) y la imposición como propuestas para designar grupos antes de concluir el ciclo escolar.

Cuando se van a designar grupos, los profesores se reúnen para considerar posibilidades de cambios de adscripción, ascensos, comisiones sindicales y jubilaciones entre otras, que determinan a futuro la posición de cada elemento. “Lo ideal sería que la escuela tuviera el maestro ideal para cada grado, pero sabemos que esto no es posible, [...] la escuela no escoge a sus maestros y hay que trabajar con lo que se tiene” (E. Directora)

La designación de grupos más que una simple tarea administrativa, pone a prueba la capacidad de regulación de la organización misma, puede convertirse en un asunto complejo donde entran en juego intereses, capacidades, funciones y necesidades de los profesores, además de los requerimientos del sistema educativo y el contexto escolar, así entonces, de la manera en que se conjuguen estos aspectos, la tarea pedagógica puede anunciarse como exitosa o en el mejor de los casos, entenderse como particular.

4.5 Sumando experiencia y actualización docente

La experiencia y la actualización de los profesores aparece como punto que guía relaciones pedagógicas y resultados educativos en la escuela “Justo Sierra”. Los participantes en esta investigación parecen considerarlo como elemento importante en relación al desempeño frente a grupo, incluso se percibe una especie de reconocimiento interno hacia ciertos profesores; por un lado, los que se

desempeñan bien en todos los grupos, por otro, los que obtienen mejores resultados en ciertos grados y los que sacan grupos malos.

Para la directora, quien tiene la misión de observar el desempeño de los profesores, son importantes las consideraciones anteriores y agrega a la experiencia y actualización, los resultados de los profesores que tienen más alto nivel de preparación y experiencia. Al respecto opina:

Yo considero que la preparación [del maestro] sí marca diferencias en el desempeño de los niños de esta escuela, pero principalmente la experiencia [...] la preparación profesional sí se refleja en grupos paralelos, si el maestro está actualizándose, el grupo es más participativo, más dinámico, los niños están mejor preparados.

En esta escuela parece que tanto profesores como directora valoran la conjunción de preparación y experiencia como valiosas en la obtención de buenos resultados en la atención y desempeño de grupos.

Al respecto Postic (1978), señala que las investigaciones sobre el análisis de la competencia y la eficacia de los maestros se han desplazado hacia el acto mismo de la enseñanza, hacia las características de los profesores y los productos de su enseñanza, mientras Gage (1963; en Postic, 1978), señala que el problema de esta tendencia radica en los criterios y variables asociadas a la validez de la investigación.

Por otro lado, el juicio de la directora sobre la eficacia de los profesores coincide con una de las distinciones que hacen Domas y Tiedeman (1950; en

Postic, 1978), en cuanto a la eficacia de los actos de enseñanza cuando afirman que los criterios de eficacia de los profesores se fundan en las adquisiciones del alumno y los juicios emitidos por administradores y los profesores mismos sobre la efectividad del trabajo.

Una debilidad que se advierte en este tipo de juicios sobre los mejores profesores de la “Justo Sierra” se observa en una práctica que la directora reconoce como peculiar y en relación directa con la evaluación que el profesor hace sobre su propio trabajo “es curioso que siempre que un maestro toma a un grupo nuevo, siempre reporta que tiene bajo aprovechamiento y cuando es su mismo grupo lo reporta mas o menos” , lo anterior lleva a suponer que para tener elementos válidos para afirmar si la suma de experiencia y preparación del maestro influyen en los logros de los objetivos educativos, sea necesario un estudio comparativo en relación con un sistema de valores que tenga la cualidad de integrar la visión de otros agentes educativos como por ejemplo: asesores pedagógicos, supervisores, padres de familia y alumnos.

4.5.1 Las redes pedagógicas

La competencia de un maestro es definida por Rosencranz y Biddle (1964; en Postic, 1978, p. 34) como “la aptitud de comportarse de un modo específico dentro de una situación social determinada, con vistas a producir efectos demostrados empíricamente y aprobados por los miembros del ambiente en el cual ejerce sus funciones” en tanto que la eficacia es considerada por los mismos autores como “el efecto del que enseña en la realización de un valor que toma la

forma de un objetivo educativo reconocido por el sistema institucional en vigor en una sociedad dada” (Rosencranz y Biddle, 1964, p.34)

El mismo autor señala que es necesario considerar la competencia pedagógica como un fenómeno multidimensional y que existen diferentes tipos de eficacia para distintas clases de profesores y que las diferencias pueden venir de las condiciones en que trabajan los maestros

En este sentido, los niveles de competencia y eficacia de los docentes de la escuela “Justo Sierra”, parecen contruidos en una especie de redes informales que los profesores ponen en juego para compartir y adoptar, de manera interna, criterios sobre los resultados de su trabajo.

En un primer nivel informal, es posible advertir criterios en relación a cuestiones afectivas, los profesores que deciden tener el mismo grado (Erika e Isabel, María y Marcela), la tradición de “los nuevos” (Nidia y Jimenita), los que se solidarizaron (Marco y Clarita), los que quedaron en grupos “cómodos” (Raquel e Irene), los que planean irse con su grupo el siguiente año (Elvira y Carmina). Esto es, afectividad, tradición, solidaridad y conveniencia aparecen como variables que determinan la fuente de los reconocimientos al trabajo realizado o por realizar.

Un segundo nivel tendría relación con el sexo de los profesores, siendo la mayoría maestras, entre ellas se forman subgrupos en relación al grado que atienden, pero para los profesores la confianza para compartir criterios sobre el trabajo se reduce a miembros del mismo género. “Se ve mal que uno platique con las maestras, aunque sean cosas de la escuela se pueden malinterpretar, para que se busca uno problemas” (E. Marco)

Un tercer nivel para el funcionamiento de las redes pedagógicas en la “Justo Sierra” tendría relación con el resultado del acto didáctico en sí, definido por Hough y Duncan (1970), como:

Una actividad que comprende cuatro fases: una fase de organización, en el curso de la cual se determinan los objetivos generales, específicos luego y se seleccionan los medios; una fase de intervención, de puesta en práctica de estrategias y tácticas en la clase; una fase de realización de instrumentos de medida de los resultados y de análisis de los datos; finalmente una fase de evaluación del conjunto de la intervención didáctica por el examen de la adecuación de los objetivos y por la apreciación de la eficacia de la acción. (Hough y Duncan 1970; en, Postic, 1978, p. 36).

Aunque al inicio del ciclo escolar se dispone oficialmente de un tiempo para organizar el curso a través de seminarios que los profesores toman según el grado que atenderán: revisando objetivos, medios de enseñanza, tácticas de clase y evaluación de aprendizajes, esto no parece satisfacer las necesidades reales de los profesores de la “Justo Sierra”:

“En los seminarios siempre se ven las mismas cosas, tengo ganas de ir a uno y aprender realmente algo que me sirva” (Marcela)

“Las dinámicas de los Talleres Generales de Actualización [T.G.A] no ayudan, poco se aplica realmente al grupo” (E. Marco)

“Los cursos son sólo para capacitarlos técnicamente, no orientan sobre el trato a los niños, orientan sobre actividades que interesen a los niños, no sensibilizan al maestro. En los T.G.A. hagan esto y lo otro, pero el maestro tiene necesidad de resolver otros problemas” (E. Directora)

“Creo que la capacitación no está impactando en el aula, no llega a los procesos, hay un predominio de la información sobre la acción, capacitar es desarrollar capacidades, no me parece que lo estemos logrando” (E. Gaby, Asesora Técnico Pedagógica)

De esta manera, las redes pedagógicas de la “Justo Sierra” parecen considerar con más fuerza la fase de puesta en práctica de estrategias y tácticas en la clase que sugieren los compañeros, o que por imitación, se ponen en práctica, más que en relación a los objetivos y selección de medios e instrumentos para evaluar y analizar resultados.

Aquí nosotros nos decimos qué funciona con los grupos, que con las fracciones, hazle así, que fulanito no aprende a dividir, hazle asá, que yo no puedo hacer que mis niños aprendan la regla de tres... ándale, Marcela, ven a dar la clase... y así nos vamos apoyando (E. María)

Uno aprende de lo que otros compañeros hacen y les da resultado, a veces uno hace pequeños cambios para adecuarlo a las necesidades de los niños y al estilo de uno, ya la experiencia le va diciendo a uno qué funciona y qué no funciona (E. Elvira)

La experiencia docente que le dice al maestro de grupo qué funciona, revela la complejidad y subjetividad del acto pedagógico, del que además, no siempre se es consciente, pero para los profesores parece también importante la actualización profesional, "...uno necesita apoyarse en los compañeros, nadie sabe todo pero tampoco nadie ignora todo, siempre tenemos algo que dar o que recibir" (E. Directora)

4.6 Un lugar para aprender

La escuela es para la mayoría de los docentes un lugar para ser profesor. Para los niños, es un lugar obligado en sus vidas.

Ésta es una escuela no selectiva en desventaja para lograr la imagen de escuela exitosa tan de moda [...] se presenta un fenómeno muy particular, recibimos niños que han sido expulsados de otras escuelas, aquí se les acepta, a diferencia de la escuela de enfrente que admite sólo a niños con buenas calificaciones, aquí llegan los rechazados, ya aquí se hace la lucha de diferente manera, algunos maestros están en contra de esto y lo dicen abiertamente (E. Marco)

No elegimos a los alumnos, por eso hay limitantes para lograr con facilidad buenos resultados académicos [...] yo comparto la idea de mantener abiertas las puertas para los niños, si hay lugar entran, si nos llegan niños con muchos problemas, si los podemos ayudar lo hacemos...esos niños requieren más trabajo, más dedicación (E. Adelina)

Algunos maestros no están sensibilizados para tratar a los niños con problemas de aprendizaje, algunos los relegan más, los hacen sentir mal [...] la directora pienso que sabe perfectamente lo que pasa pero no toma medidas (E. Laurita)

Aquí uno tiene que andar detrás de los niños, son muy inquietos
(E. Nidia)

Es importante destacar la escuela como espacio de encuentro entre una organización que no elige a sus maestros ni selecciona a los alumnos. Para plantear la posibilidad de una escuela que responda a criterios de calidad a partir del esfuerzo con que las personas se aplican al trabajo desde cada una de sus funciones. "...lo más importante en el funcionamiento de la escuela es el trabajo pedagógico, necesitamos cambiar, hacer el trabajo más con los niños, más dinámico; utilizar mejor los recursos, compartir experiencias y llevarlas al trabajo de grupo" (E. Marcela)

La gestión escolar entendida como un proceso que impacta en los ámbitos, agentes y funciones (Fernández, 1994), se somete a una gran tensión entre lo que es la organización y lo que aspira ser. Por una parte, la escuela "Justo Sierra" intenta dar apertura a todos los niños, pero se tienen limitantes para tratarlos con equidad, lo cual parece colocar en desventaja competitiva a la escuela ante otras instituciones que integran la zona escolar.

Esta situación parece crear conflicto entre los profesores, que se ven forzados a atender de manera satisfactoria las demandas específicas de los niños rechazados por otras escuelas como una tarea extra. Una manera lógica de responder es cuestionar la política de puertas abiertas que ejerce la dirección.

Una limitante que advierte la directora para mejorar la atención de los alumnos es el doble turno de tres de sus auxiliares, a los cuales percibe como desgastados y con tiempo limitado para tratar a fondo cuestiones académicas.

Otra situación que los profesores detectan es que no siempre se integran a la planta docente las personas adecuadas, ni en la función correcta.

Ejercemos la docencia en un sistema viciado...ingresa gente que no tiene idea del trabajo frente a grupo (E. Marcela)

... la biblioteca puede ser de gran ayuda para los niños, pero me parece que Tomás no es la persona indicada, tiene muy mal genio, ¿cómo se acercan los niños con una persona que siempre hace mala cara? y luego ¡a leer!, pero bueno, allí lo tienen comisionado (E. Laurita)

Cuando en un grupo escuchamos que el maestro dice” me escriben todo lo que quieran”, pero no da los elementos a los niños, no los ha motivado, nos damos cuenta de que es necesario orientar al maestro sobre las condiciones que favorecen que los niños escriban y no sólo darle la orden...contar un cuento...lanzarles preguntas...permitirles que expresen sus ideas puede ayudar a que los niños escriban más (E. Cony)

Yo veo que en esta escuela los profesores se esfuerzan por atender a nuestros hijos, sí hay algunas cosas que podrían cambiar, pero en general me gusta que no son tan exigentes y sí hay buenos resultados con los niños (Madre de familia)

Hacer de la escuela “Justo Sierra” un lugar para aprender parece una consigna que comparten los diferentes actores, la cita de cada día, el encuentro maestro-alumno con el tratamiento de los contenidos de aprendizaje es una historia que para el niño inicia el día que ingresa al primer grado, cuando formado en una gran fila, espera que la directora Adelina inicie la separación en dos grupos, aunque luego discretamente, alguna madre avispada y conocedora del medio, cambia de fila a su hijo para que se quede con la maestra que considera mejor.

El recreo, los festivales escolares, las actividades extra-aula, forman parte de la vida en la escuela, sin embargo, el lugar donde se realiza con más fuerza el acto pedagógico oficial es en el aula y ese espacio es celosamente custodiado por el profesor, al respecto, la directora me advirtió, “Usted puede observar todo lo que quiera, pero entrar a los salones es asunto delicado, a nadie le gusta que lo observen”.

4.6.1 La clase de la maestra Erika

Según Postic (1978), el acto didáctico “parece no poder ser analizado fuera del medio en el cual se ejerce, ni estar restringido a la acción del docente en clase. Son las situaciones escolares las que han de aprehenderse en su conjunto, con

relación a un contexto sociológico” (Postic, 1978, p. 37), considerando que la gestión de la escuela puede entenderse como un proceso integral e incluyente (Elizondo, 2001), cuyo fin subliminal es la generación de aprendizajes en la escuela, es decir, atender el acto educativo (Namo de Mello, 1998; Guadamuz, 1998), en un contexto particular por necesidad, la atención a los actos pedagógicos reales podría de cierta manera tender puentes entre la gestión de la escuela y su impacto en los resultados de aprendizaje.

El grupo de la maestra Erika se integra de 23 alumnos, es el segundo ciclo escolar que comparten. Esa mañana han trabajado en equipo, hay poco entusiasmo entre los niños que se encuentran distribuidos en equipos en números desiguales, entre el grupo destacan dos niños que están sentados en sillas con paleta individual en los extremos de la parte de atrás del salón, aunque se observa que sobran algunos lugares en las mesas de trabajo. La maestra Erika sentada tras su escritorio revisa tareas de libro de texto y la guía de trabajo a niños que esperan en una breve fila. Algunos niños que se integran al último llevan a revisar otras actividades que han realizado en su cuaderno.

Hay un alfabeto con dibujos llamativos, estantes con libros diversos y suéteres de color azul. Algunos niños se dirigen al patio, van a ensayar para el próximo festival a las madres, la música de la grabadora y las voces de la maestra que les llama se escuchan hasta el salón. Luego de varios minutos, la maestra da por terminada la revisión.

Ma. - Siéntense ya... siéntense todos... a ver calladitos pongan atención - algunos niños han regresado del ensayo y se integran a sus equipos.

Ma. - Vamos a repasar el valor posicional - se levanta y mostrándoles tarjetas de cartoncillo con números.

Ma. - ¿Qué cantidad es ésta?

Niños - 124 - algunos a coro-

Ma. - ¿Cuánto vale el 1?

Niños - ¿diez?... cien... cien... cien.... - los niños de atrás-

Ma. - A ver...los de adelante...Ustedes... ¿cuánto vale? cien...Bueno.

- Forma otra cantidad - ¿cuánto es? 457, ¿cuánto vale el cinco? ... ¿cinco?... No , fíjate bien dónde está...¿cuánto?, ¿cuánto? insiste al mismo niño (voces) –

Niño 2 - Hay no saben es bien fácil-

Niño 1 - ... cincuenta...cincuenta... no... cinco, cinco... ¿cincuenta?

Ma. – Sí, ya vez, tienes que fijarte - La maestra cambiando las posiciones a 745, pregunta al grupo ¿cuánto vale el cinco?

Niños - ... ¿cinco?

Ma. - Muy bien - Escribe en el pizarrón algunas cantidades luego pide a algunos niños para que pasen y señalen los valores que ella indica pero no permite que los niños de atrás pasen

Ma. - Ustedes hacen mucho desorden –

La maestra Erika escribe un ejercicio en el pizarrón para que lo resuelvan de manera individual, les pide que al terminarlo le lleven a revisar, cuando da las indicaciones para resolver el ejercicio algunos niños miran hacia afuera, dos se levantan y se asoman al pasillo, otros platican en voz baja. La maestra regresa a su lugar del que no se ha separado más de tres metros.

La clase de repaso de la maestra Erika se centró en cinco niños, dos que querían contestar y tres que parece que la maestra ha identificado que tienen dificultades notorias para comprender. Cuando la maestra Erika, pasados unos minutos inicia la revisión de trabajos, se detiene en uno y mostrándolo al grupo dice en voz alta “si así fueran todos” para mostrar su aprobación.

En el desarrollo de la clase la maestra hace evidente un trato diferenciado sobre la participación de los niños en el repaso, la designación de lugares al interior del salón sugiere la aplicación de criterios de control sobre el comportamiento de los niños. Toda actividad pretende ser regulada por la maestra desde el escritorio, la atención y seguimiento de la clase por parte de los niños parece vaga, la maestra parece constatarlo al revisar el ejercicio. El control sobre los contenidos lo lleva la maestra, así como la definición de los tiempos y los participantes. Los criterios para resolver el ejercicio parecen no quedar claros para los niños, para algunos, el ejercicio diseñado por la maestra parece poner a prueba la capacidad de evocación sobre contenidos específicos.

Al terminar la clase, la profesora me muestra una serie de tarjetas con las que han trabajado anteriormente el ejercicio, sólo que esta vez decidió no utilizarlas. Ella considera que el aprendizaje ya ha sido logrado, pero que aprovecha el *tiempo muerto*⁸ para repasar.

La característica más sobresaliente en esta relación maestro alumno es que parece determinada por niveles de control sobre el comportamiento del grupo

⁸ Para la maestra Erika, el tiempo muerto es cuando no tiene al grupo completo y se ve precisada a solamente a repasar temas. Para ella es mucho el tiempo muerto cada semana y a su juicio eso detiene el avance del programa.

durante la clase y la exclusión de algunos de sus integrantes. El contenido de la clase responde al interés de la profesora, en su afán de reafirmar un tema se encontró con la poca participación del grupo.

La gestión de aprendizajes al nivel del aula (Topete y Cerecedo, 2001; Namó de Melo, 1998), es una acción que los profesores de la “Justo Sierra” reconocen como propia de su trabajo, así, diseñar estrategias considerando a los niños en un contexto áulico demandaría en principio, mejorar y reorientar los niveles de participación durante la clase, proponer aprendizajes que interesen a los niños planteados desde una postura teórica que considere los intereses y capacidades que les son propios, pero además hacer las adecuaciones curriculares pertinentes al contexto en que se desenvuelven, finalmente, considerar la importancia de involucrar otros agentes dentro del proceso. Hacerlo permitiría tener una visión diferente de la gestión escolar, desde los principios de autonomía y libertad para trabajar que los profesores comparten en esta escuela hacia el logro de mejores resultados de aprendizaje en el grupo.

UNA MIRADA CONCLUYENTE

Primeramente es preciso recuperar lo afirmado por Ezpeleta (1992), cuando sostiene que la gestión pedagógica tiene su ámbito en la escuela, no termina ni empieza en ella en tanto que no es una unidad independiente. La modernización educativa cuando propone la autonomía de los centros escolares, insertando de

manera legítima un modelo de gestión, pretende detonar una transformación de la escuela a partir de la modificación de las prácticas tradicionales.

De acuerdo con Pastrana (1997), se aprecia que la escuela “Justo Sierra” es un espacio que concentra procesos armónicos y conflictivos en las dimensiones organizacional, política, administrativa y pedagógica. La cotidianeidad de la vida en la escuela parece no rebasar el ámbito local de administración, las acciones cotidianas aquí parecen como hechas, predeterminadas, comunes; la democracia no parece regir el orden de las cosas, la participación de agentes externos que se plantea como positivo en la gestión de lo escolar, es considerado, más que ayuda, como un estorbo, en tanto que las relaciones interpersonales parecen darle un tinte diferente a cada día de trabajo, la búsqueda de la armonía entre los diferentes agentes y esfuerzo con que se aplican a sus tareas da vida particular a esta comunidad.

Durante la investigación, el esfuerzo se enfocó a identificar lo que Pozner (1998), señala como objetivo esencial de la gestión escolar, esto es, la manera en que la escuela centra-focaliza-nuclea los aprendizajes de los niños, es decir, cómo atiende las cuestiones pedagógicas, para ello fue necesario identificar, reducir y categorizar con fines de análisis en los hechos observados, en la entrevista, el comentario y los documentos escolares, la intencionalidad pedagógica subyacente en relación con las preguntas temáticas que orientaron la investigación.

Intentar separar lo que Aguerro (1997), llama dimensión académica e ir hacia las acciones comunicativas en el salón de clase y rebasar luego el ámbito del aula, fue un paso necesario para comprender las relaciones pedagógicas

existentes, ello implicó observar acciones didácticas para identificar contenidos tratados y los efectos en los alumnos, como ejes que concentran acciones técnicas y pedagógicas puestas en el terreno de la realidad, si bien se logra apreciar cierta distancia entre el deber ser y el ser de las acciones de los profesores frente a grupo, también se percibe el acto pedagógico como inmerso en una serie de valores compartidos en la comunidad escolar lo cual tornó compleja la interpretación de la intencionalidad de los hechos observados.

Por otra parte, los resultados de las líneas de investigación que señala Álvarez (1999), indican que los directivos construyen sus propias versiones sobre las políticas y las prioridades educativas, y que ellos son fuentes confiables para transformar positivamente el funcionamiento de las escuelas (Schmelkes, 1995), posiciona al directivo escolar en situación comprometida en el sistema educativo. Así, con la mirada puesta en la directora y su estilo de conducción del centro, parece que sus acciones se concentran en mantener y promover el trabajo en ese centro sin conflictos, tratando de que niños, padres y maestros se sientan satisfechos de su escuela, aunque algunos maestros y padres de familia desearían mayor autoridad de su parte y un mejor aprovechamiento escolar en los grupos para considerar a la escuela un lugar más seguro y productivo.

Para los profesores de esta escuela, parece claro que su trabajo transcurre entre demandas externas e internas de orden administrativo, social, político y académico o pedagógico, parecen conscientes de que las exigencias en esos ámbitos son inevitables y que es conveniente enfrentarlas, sobrellevarlas de diferente manera pues forman parte de la vida escolar, para ello, los profesores

han desarrollado una estrategia general en sus interacciones, como lo expresa una profesora: "... llevarla tranquila, que al fin y al cabo nada o casi nada podemos cambiar" (E. María), coinciden en que tienen un espacio donde sí pueden ser ellos mismos: el salón de clase. Así, tendríamos que existen dos niveles en que la gestión escolar parece opuesta más que complementaria: la escuela y el salón, donde el único agente que puede unirla no parece ser el directivo, sino el profesor.

En una situación de aislamiento, en la que se supone el trabajo de los profesores de la "Justo Sierra", hay quienes rompen el cerco y desarrollan redes de solidaridad pedagógica compartiendo entre compañeros prácticas y experiencias, esta comunicación les permite enriquecer su trabajo y mejorar los resultados de aprovechamiento escolar.

La política de no interferir en el trabajo de los otros como una estrategia para evitarse conflictos (Navarro, 2001), es sostenida fuertemente entre ciertos elementos, incluyendo a la directora Adelina, esto fortalece un particular clima institucional en que destaca la intención de preservar la autonomía al trabajo docente.

Los profesores de la "Justo Sierra" utilizan su experiencia docente y su capacidad de adaptación para integrarse al quehacer cotidiano de la escuela, han desarrollado estrategias para evadir conflictos y aceptan una cultura *de nadie se mete con nadie*, esta situación impacta en el ámbito pedagógico, particularmente en la eficacia del acto didáctico, ya que promueve prácticas educativas

diferenciadas que distan de lo que el profesor sostiene en teoría ante la comunidad escolar con la realidad de su trabajo.

El profesor aún trabajando en solitario, se ve precisado a dar respuesta satisfactoria a las exigencias de la administración en cuanto a los resultados de su trabajo, si bien, logra evitar aparentemente el conflicto en la organización, lo enfrenta a nivel personal en la evaluación que de su trabajo, más tarde que temprano, hace la comunidad cuando los resultados no han servido para mantener o ganar la credibilidad y la confianza en el trabajo realizado.

La intencionalidad pedagógica en las acciones propias de la gestión escolar en la escuela “Justo Sierra”, se advierte como caracterizada por el estilo directivo, que es un dejar trabajar confiando en la experiencia y capacidad de los maestros, procurando mantener un clima de confianza y compañerismo entre los profesores la directora busca impactar positivamente los resultados educativos en la comunidad escolar.

En la gestión del ámbito pedagógico no se observa lo que Marquiequi (1997), denomina proceso de acompañamiento por parte de la directora, así, si los profesores de la “Justo Sierra” llegaran a considerar la necesidad de implementar un cambio educativo modificando su rol, que parece receptivo y permisivo, al interior de su comunidad, sin duda éste rebasaría el ámbito escolar y el plano de la administración centralizada en roles y jerarquías, es posible entonces, que la relación pedagógica cambiase substancialmente, aunque continuara influenciada por los sujetos y la cultura que les es propia.

Con la investigación se advierte la intención de atisbar en la vida cotidiana la relación entre la política interna y la pedagogía que subyace en las acciones educativas como necesaria para acercarse a la comprensión de procesos que llevan a la transformación de los centros escolares a partir de la actividad de los propios profesores; la historicidad, la presencia de los roles, el manejo del conflicto y la tradición son considerados entre otros, aspectos que determinan una construcción pedagógica de los profesores de la “Justo Sierra” y sus efectos en la vida escolar.

En la estructura de normas y control de la escuela, los profesores tienen en claro que la falta de supervisión directa y sistemática sobre su trabajo en el aula, da lugar para que algunos maestros simulen que siguen al pie de la letra el abordaje de los contenidos oficiales, aunque existe un rechazo hacia estas acciones, la estrategia de evitar el conflicto, logra desviar la atención a los resultados del trabajo individual hacia una comunidad de profesores no conflictivos.

La directora Adelina es una autoridad reconocida entre los profesores, como tal, parece saber que la escuela que funciona dentro de los parámetros oficiales y que además no presenta conflictos de personal, no llama la atención de autoridades superiores. Siendo la escuela un lugar de interacciones humanas entre las prioridades de la directora parece destacar la necesidad de mantener el equilibrio, aunque la “Justo Sierra” enfrenta problemas de diversa índole, la directora busca mantener el *status quo* de las prácticas educativas y reporta ante

autoridades superiores lo estrictamente necesario sobre los lineamientos de funcionalidad de la escuela a su cargo.

En esta escuela se viven prácticas pedagógicas recurrentes; se usan libros de texto oficiales y otros materiales que apoyan los contenidos de aprendizaje, los maestros piden apoyo a los padres para mejorar el aprovechamiento de los niños, en el trabajo del salón se sigue un plan de clase autorizado por la directora, regularmente se aplican exámenes, se exige puntualidad, asistencia, participación, tareas y disciplina como eventos que no se cuestionan, también se dedica tiempo, espacio y atención profesional a niños con problemas de aprendizaje o retraso escolar. Todo lo anterior forma parte de la vida cotidiana en la escuela “Justo Sierra”, constituye un marco que da la certeza de orden institucional, del sentido y funcionamiento de lo escolar en el que cada acción pedagógica se vincula de manera natural a un proceso dinámico que demanda altos niveles de participación de los sujetos.

Para la gente de la “Justo Sierra”, la construcción de lo pedagógico parece definirse más en el estilo de trabajo de la directora que en el peso y la presencia de grupos al interior de la comunidad de profesores que reconocen en la libertad para trabajar, uno de los valores más altos de la cultura institucional.

En esta escuela, los sujetos asumen la gestión desde el rol que les toca desempeñar dentro de la organización, no habiendo un proyecto escolar explícito, construido en colectividad y con un deficiente funcionamiento de los espacios colegiados, tenemos que los sujetos asumen la gestión básicamente a partir del ámbito en que les es permitido tomar decisiones: la dirección, el aula, así, los

profesores con su ámbito bien delimitado, participan en el proceso de gestión desde su posición al interior del colectivo, luego, pareciera que bajo ciertas circunstancias la gestión escolar en la “Justo Sierra” adquiere matices micropolíticos que responden a los intereses y necesidades de los sujetos, más que a necesidades de la organización escolar.

Aunque los profesores, padres de familia y directora de la “Justo Sierra” se preocupan por mantener un buen clima de trabajo y atender de la mejor manera a los alumnos, ven con desconfianza las tendencias de cambio de origen externo.

La comunidad escolar parece consciente de que las condiciones físicas y materiales de la escuela no ofrecen el mejor marco para el trabajo, asumen como responsabilidad de todos mejorarlo y preservarlo. Para esta comunidad de maestros, la escuela es considerada como un segundo hogar, por lo que tratan de darle calidez a las relaciones interpersonales, en tal sentido, pareciera que la gestión en esta escuela se sustenta cotidianamente en un entramado afectivo donde los sujetos entienden su tarea, no desde la administración que constantemente pide cuenta del trabajo escolar, sino desde la interpretación del mundo que comparten.

Los agentes, ámbitos y funciones de la gestión que reconoce Fernández (1994), aparecen aquí como reguladores de la vida escolar, donde se destacan los profesores como agentes que basan el éxito de su tarea en habilidades personales para enseñar y en el sentirse maestro de la “Justo”, en la medida en que han sido capaces de adaptarse a las características particulares de la escuela.

Finalmente quiero señalar que durante la investigación fue especialmente complicado orientar el esfuerzo a identificar y recuperar, del entramado organizacional, los elementos que permitieran dar cuenta del proceso en que el ámbito pedagógico toma forma y sentido en la vida escolar de la “Justo Sierra”.

Advertir un particular estilo directivo en negociación constante con el colectivo de profesores, fue una percepción que me permitió ver a la organización escolar inmersa en una tensión dinámica donde los sujetos se posicionan desde su rol, desde lo que entienden que les corresponde hacer.

Poner atención al cómo los sujetos significan y resignifican las acciones docentes en el espacio escolar en un afán de darle sentido y ubicarlos como elementos que conforman la esencia de la vida académica en la escuela y el salón de clase, es reconocerlos como participes silenciosos de la gestión escolar.

Tal pareciera que en la escuela primaria pública, los cimientos del ámbito pedagógico se construyen sobre las buenas intenciones y las capacidades reales de profesores y directivos para hacer su trabajo equilibrándolo con la posibilidad de respuesta a las demandas del Sistema Educativo.

Concluyendo, la gestión escolar conforma un proceso altamente social que se matiza en cada hecho cotidiano, en cada decisión, en cada encuentro, la gestión es también un proceso que permite administrar los recursos de todo tipo, es también un proceso dinámico que actúa sobre lo que es real, posible de transformar, y lo pedagógico es uno de los componentes de la gestión, constituye la esencia de la escuela y de quienes de una u otra manera participan en su funcionamiento.

Considero que lo pedagógico es el aspecto más fino de la gestión escolar, es la búsqueda de coherencia entre las demandas de la administración en la escuela y los fines de la educación que como valor cultural buscan objetivarse en ella a través de las acciones de los diferentes sujetos , quizá por ello resulta una tarea compleja profundizar en el ámbito pedagógico así, debo reconocer que la presente investigación constituye apenas un acercamiento incipiente al fin último de la gestión escolar: la gestión de aprendizajes. Un reto a futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, H. (1991). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis de maestría. México: DIE, CINESTAV.
- Alfiz, I. (1994). *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Argentina: Aique.
- Álvarez, I. (1999). *La educación Básica en México*. México: Limusa.
- Antúnez, S. (1994). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. España: GRAO.
- Appel, M. y F. Barry (1993). *Ideología y currículum*. "Historia curricular y control social". Madrid: Akal .
- Arnaut, A. (1998). *La Federalización Educativa en México*. México: El Colegio de México.
- Bardisa, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Revista Iberoamericana de Educación,15, Micropolítica en la escuela. Biblioteca Digital de la OEI.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización*. Barcelona: Paidós.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares-corredor.

- Berger, P. & Luckmann (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butelman, I. (1994). *Psicopedagogía Institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. UNESCO: Tarea.
- Coll, C., E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (2000). *El constructivismo en el aula*. España: Graó
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquire and design. Choosing among five traditions*. Usa: SAGE Publications.
- Crozier, M. & Friedberg (s/f). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial Mexicana.
- Chávez, S. Patricio. (1995). *Gestión de instituciones educativas*. Caracas, Venezuela: CINTERPLAN-OEA.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Elizondo, A. (Coord.) Bocanegra, N. Gómez, S., González J., Lara, L., Mendieta, M. Ortega N. Sánchez R. (2001). *La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Ezpeleta, J. & Furlan, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago Chile: UNESCO-ORELAC.
- Ezpeleta, J. (1996). Problemas y Teoría a Propósito de la Gestión Pedagógica. En UPN (comp.) *Gestión Escolar, Antología de Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. Harmondsworth: Penguin.
- Furlán, A. y Rodríguez (1993) *Gestión y desarrollo institucional*. México, 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa. (Estados del conocimiento, 15)
- Gimeno, S. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno, S. (1999). *Poderes inestables en educación*. España: Morata.
- Granja, J. (1992). *Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares, saberes legítimos, sujetos contruidos. El caso de la enseñanza Tecnológica Agropecuaria del Nivel Medio Superior*. Tesis de maestría. México: DIE, CINESTAV, IPN.
- Guadamuz, L. (1998). Comentarios. En Namó de Mello G. (1998) *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca del Normalista/ SEP.
- Heller A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Kast F. E. & Rosenwieg, E. (1998). *Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias*. México: McGraw-Hill.
- Marquequi, A. (1997). Evaluación de la gestión de un centro educativo en clave de animación. *Revista Educación Hoy*, 130, pp. 57-76.
- Martínez, M. (1995). *La gestión escolar como quehacer escolar*. México: UPN.

- Mercado, R. (1991). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Tesis de maestría. México: DIE, CINESTAV, IPN.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis. A expanded Sourcebook*. London :SAGE Publications.
- Morgan, G. (1991). *Imágenes de la organización*. México: Alfa Omega
- Namo de Melo, G.(1983). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP.
- Navarro, M. (1999). *Administración y gestión escolar*. Durango, México: SECyD/CETEB.
- Navarro, M. (2001). *Escuela, directivos y maestros en conflicto: Una perspectiva organizacional*. En VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 6 al 10 de noviembre. Universidad de Colima Manzanillo. México
- Navarro, M. (2002). *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. En revista del TRIE, 7. p. 44-57.
- Ornelas, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE/NAFINSA/CIDE.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas*. Barcelona: Laia
- Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: CINESTAV.
- Pastrana, L. (1999). *Consejo Técnico: espacio potencial para construir el vínculo pedagógico entre el aula y la escuela*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, octubre.

- Piña. J.M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. Tradiciones y prácticas académicas. México: UNAM.
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid:Morata.
- Pozner, P. (1997). *La gestión escolar*. En El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires: AIQUE.
- Proyecto CONICT (s/f). *Descentralización y Gestión del Sistema Educativo*. Estudios de caso: Estudio exploratorio de las experiencias de descentralización y gestión educativa. Fe y Alegría, Estado Bolívar, Estado Mérida. CINTERPLAN-CICE. Disponible en [:http://www.cice.org.ue/cice_1.htm#1.2](http://www.cice.org.ue/cice_1.htm#1.2)
- Rodríguez, G; Flores, G. & García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- SEP (s/f). *Antología de gestión escolar*. México: SEP
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- SEP (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización Básica y Normal* .México: SEP
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. .Madrid: Morata
- Taylor,S. J. & Bodgan, R. (1997). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona : Paidós

- Topete, C. & Cerecedo, M. (2001). El ejercicio del poder como transformación y conflicto en los centros educativos. En Memoria VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Colima, Manzanillo, 6-10 de noviembre de 2001.
- Topete, C. (2001). *Desafíos y políticas de formación para la gestión en educación media superior*. En Memoria VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Colima, Manzanillo, 6-10 de noviembre de 2001.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar. Perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.
- Webster, W (1994). *Voices in the hall, high school principals at work*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa educational foundation.
- Weiss, E. (1992). La gestión pedagógica de los planteles escolares desde la perspectiva burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica de los planteles de la educación media superior. En Ezpeleta, J & Furlan, A. (comp.). *La gestión pedagógica en la escuela*. Chile: UNESCO/ORELAC.

ANEXOS

PLAN PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA: ÁMBITO PEDAGÓGICO

1. Definición del estudio	Estudio de caso con enfoque instrumental
2. Preguntas temáticas de la investigación	<p>Los temas seleccionados</p> <ul style="list-style-type: none"> • La gestión escolar • El ámbito pedagógico de la gestión escolar <p>Las preguntas temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las características de la gestión en la escuela primaria “Justo Sierra” y de que manera influyen en la relación pedagógica de maestros y directora? • ¿Cómo se construye la vida pedagógica en la escuela “Justo Sierra”? • ¿De qué manera los sujetos se asumen como partícipes de la gestión en su centro de trabajo?
Fuentes de los datos	Entrevistas Observaciones Documentos

ANEXO 2

RESUMEN DE UNA ENTREVISTA

Maestra Nidia

Código usado en la tesis (E. Nidia)

Fecha de aplicación 5 de octubre del 2001

Preguntas generadoras

¿Cómo percibe el ambiente en esta escuela?

¿Qué ventajas encuentra a la realización de su trabajo?

¿Cómo se dan las relaciones pedagógicas entre Ustedes?

Yo me acabo de integrar a la escuela, las maestras son muy amables, tienen un ambiente bonito, pero diferente, todavía no lo acabo de entender. Cuando me presenté inmediatamente me mandaron a primer grado, afortunadamente en la otra escuela acabo de tener primero. Aquí tiene uno que andar detrás de los niños, son muy inquietos, en el recreo te tienen una zona de vigilancia rotativa, no estoy acostumbrada a eso, ¡se me olvida! y ya me han llamado la atención, la guardia, pero he visto que no todas cumplen, no sé si se corrijan entre ellas. El otro día vino uno de mis compañeros a visitarme y se me hizo fácil quedarme en el salón a platicar, me mandaron a llamar “no es hora de atender visitas” me sentí muy mal.

Cuando uno llega de nuevo, tiene que aprender a moverse en el ambiente, siempre encuentra unas cosas que están mal o que son diferentes. Aquí pasa lo mismo, me estoy ambientando, lo que sí es que estoy aquí para echarle ganas es mi trabajo y lo sé hacer.

Aquí tienen la costumbre de llegar todos a la dirección antes de los salones, yo casi siempre vengo cargada prefiero llegar. Una cosa que no me gusta es la venta de dulces, me dicen que es una costumbre, ¿porqué hemos de vender nosotras? no sería mejor dedicarle más tiempo a los niños, además que no es saludable, está uno en clase y los niños a cierta hora ya quieren comprar, mejor que se coman su lonche, que traigan lonche si no aguantan.

He recibido orientaciones de parte de la maestra de apoyo y a veces también de una asesora nueva, pero aquí se usa mucho que te apoyes en tu compañero de grado hasta cuando faltas, porque es el que se hace cargo del grupo, le da vueltas, así que hay que llevársela bien. A veces la directora o el maestro Tomás se quedan con el grupo.

Mi grupo está integrado en su mayoría por niños, quizá por ello es más difícil, el otro grupo está más equilibrado, no sé cómo repartieron. Con las madres llevo una buena relación, “normal”, lo que no me gusta es que ¡sonando ya están en la puerta!, a veces uno no ha terminado, o tendré que organizarme para que cuando lleguen dar inmediatamente salida, pero a veces los niños no terminan de copiar la tarea, uno siente que las tiene encima.

Usamos los libros de texto y trabajamos con la propuesta, es un método que sí resulta, se atiende el proceso de aprendizaje de cada niño, es bueno y aparte aquí, si tienes dudas, te apoyan.

La directora no me da recomendaciones pedagógicas, esas las recibo de los asesores o compañeros, pero sí noto que está pendiente o a veces que entra en mi grupo me dice hay que poner cuidado en esto o lo otro así como sugiriendo.

En las reuniones de Consejo Técnico siempre hay prisa por terminar, a veces los asuntos importantes se tratan de manera superficial, el texto que se reporta a veces no recupera fielmente lo tratado, luego lo firmamos. Yo también firmo aunque no estoy de acuerdo con el sistema.

ANEXO 3

UN EJEMPLO DEL PROCESO DE REDUCCIÓN A UNIDADES Y SU CATEGORIZACIÓN

ENTREVISTA NIDIA 1 (E. Nidia)

1 Yo me acabo de integrar a la escuela, las maestras son muy amables, tienen un ambiente bonito, pero diferente, todavía no lo acabo de entender.

CLIMA ESCOLAR

2 Cuando me presenté inmediatamente me mandaron a primer grado, afortunadamente en la otra escuela acabo de tener primero. **CULTURA**

ESCOLAR

3 Aquí tiene uno que andar detrás de los niños, son muy inquietos,

DISCIPLINA ESCOLAR

4 ... en el recreo te tienen una zona de vigilancia rotativa, no estoy acostumbrada a eso, ¡se me olvida! y ya me han llamado la atención, la guardia, pero he visto que no todas cumplen, no sé si se corrijan entre ellas. El otro día vino uno de mis compañeros a visitarme y se me hizo fácil quedarme en el salón a platicar, me mandaron a llamar “no es hora de atender visitas” me sentí muy mal.

CULTURA ESCOLAR (VIGILANCIA)

5 Cuando uno llega de nuevo, tiene que aprender a moverse en el ambiente, siempre encuentra unas cosas que están mal o que son diferentes. Aquí pasa lo mismo, me estoy ambientando, lo que sí es que estoy aquí para echarle ganas es mi trabajo y lo sé hacer. **PROCESOS DE ADAPTACIÓN**

6 Aquí tienen la costumbre de llegar todos a la dirección antes de los salones, yo casi siempre vengo cargada prefiero llegar. Una cosa que no me gusta es la venta de dulces, me dicen que es una costumbre, ¿porqué hemos de vender nosotras? no sería mejor dedicarle más tiempo a los niños, además que no es saludable, está uno en clase y los niños a cierta hora ya quieren comprar, mejor que se coman su lonche, que traigan lonche si no aguantan. **CULTURA ESCOLAR (CUESTIONAMIENTO A TRADICIONES)**

7 He recibido orientaciones de parte de la maestra de apoyo y a veces también de una asesora nueva, pero aquí se usa mucho que te apoyes en tu compañero de grado hasta cuando faltas, porque es el que se hace cargo del grupo, le da vueltas, así que hay que llevársela bien. A veces la directora o el maestro Tomás se quedan con el grupo. **ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA (Posible relación con la formación de REDES PEDAGÓGICAS)**

8 Mi grupo está integrado en su mayoría por niños, quizá por ello es más difícil, el otro grupo está más equilibrado, no sé cómo repartieron. **CULTURA**

ESCOLAR. (Posible relación con la tradición para designar grupos)

9 Con las madres llevo una buena relación, “normal”, lo que no me gusta es que ¡sonando ya están en la puerta!, a veces uno no ha terminado, o tendré que organizarme para que cuando lleguen dar inmediatamente salida, pero a veces los niños no terminan de copiar la tarea, uno siente que las tiene encima **CULTURA**

ESCOLAR. (Prácticas recurrentes al interior del aula, vigilancia de padres)

10 Usamos los libros de texto y trabajamos con la propuesta, es un método que sí resulta, se atiende el proceso de aprendizaje de cada niño, es bueno y aparte aquí, si tienes dudas, te apoyan. **PRÁCTICA PEDAGÓGICA. (Uso de libros y trabajo con propuesta como práctica recurrente, reconocimiento de respaldo a la práctica)**

11 La directora no me da recomendaciones pedagógicas, esas las recibo de los asesores o compañeros, pero sí noto que está pendiente o a veces que entra en mi grupo me dice hay que poner cuidado en esto o lo otro así como sugiriendo.

VIGILANCIA DIRECTIVA.

12 En las reuniones de Consejo Técnico siempre hay prisa por terminar, a veces los asuntos importantes se tratan de manera superficial, el texto que se

reporta a veces no recupera fielmente lo tratado, luego lo firmamos. Yo también firmo aunque no estoy de acuerdo con el sistema. **ESPACIOS PEDAGÓGICOS**

ANEXO 4

UN EJEMPLO DEL PROCESO DE INTERPRETACIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS Y SU CATEGORIZACIÓN

ENTREVISTA 1 NIDIA. (E. Nidia.1)

Resumen

1 Yo me acabo de integrar a la escuela, las maestras son muy amables, tienen un ambiente bonito, pero diferente, todavía no lo acabo de entender.

CLIMA ESCOLAR.

En el sistema escolar, la integración de maestros nuevos en la escuela es una práctica común que no se presenta únicamente al inicio del ciclo lectivo sino que suele darse a lo largo del ciclo. La maestra Nidia reconoce un proceso necesario de adaptación a la cultura de su nuevo centro de trabajo, el no entenderlo es una cuestión que refiere Lidia Fernández (1994) como vinculándola a procesos de sufrimiento que se viven en las escuelas y en relación a la búsqueda de satisfacción de necesidades de aceptación en el grupo.

2 Cuando me presenté inmediatamente me mandaron a primer grado, afortunadamente en la otra escuela acabo de tener primero. **CULTURA**

ESCOLAR

Para los maestros que se integran a la escuela “Justo Sierra” existe una especie de prueba al designarles el primer grado y aunque hay quienes en su momento se han negado, la mayoría de los profesores nuevos aceptan el grupo.

3 ... aquí tiene uno que andar detrás de los niños, son muy inquietos.

DISCIPLINA ESCOLAR.

La indisciplina que la maestra Nidia advierte en su grupo le demanda un cierto esfuerzo de vigilancia constante a las actividades que los niños realizan, además parece reconocer la indisciplina como un fenómeno que no se limita al ámbito del salón, andar detrás de los niños resulta una práctica desgastante. Parece reconocer la indisciplina como acentuada en este centro de trabajo.

4 ... en el recreo te tienen una zona de vigilancia rotativa, no estoy acostumbrada a eso, ¡se me olvida! y ya me han llamado la atención, la guardia, pero he visto que no todas cumplen, no sé si se corrijan entre ellas. El otro día vino uno de mis compañeros a visitarme y se me hizo fácil quedarme en el salón a platicar, me mandaron a llamar “no es hora de atender visitas” me sentí muy mal.

CULTURA ESCOLAR (VIGILANCIA)

La vigilancia para los maestros nuevos parece provenir no sólo de la dirección sino particularmente de los profesores de guardia, especialmente también de quienes tienen mayor antigüedad en la escuela. La vigilancia sobre los maestros parece una práctica que tiene su expresión en actividades que deben realizarse en colectivo, pareciera que existe una demanda para que los nuevos se

integren a sistema de trabajo establecidos en esta escuela. Los maestros pronto se dan cuenta de que existe un código no escrito sobre las reglas y el comportamiento que de ellos esperan sus compañeros.

5 Cuando uno llega de nuevo, tiene que aprender a moverse en el ambiente, siempre encuentra unas cosas que están mal o que son diferentes. Aquí pasa lo mismo, me estoy ambientando, lo que sí es que estoy aquí para echarle ganas, es mi trabajo y lo sé hacer. **PROCESOS DE ADAPTACIÓN**

Ante la certeza de que los asuntos escolares son diferentes en cada escuela, la profesora parece iniciar un proceso de adaptación y reconocimiento de las prácticas que son válidas entre los profesores, se reconoce como preparada profesionalmente para desempeñar su puesto y parece dispuesta a demostrarlo. Esto parece tener una relación con la teoría de roles que señala que hay modelos de comportamiento comunes a categorías de personas comprometidas en situaciones sociológicas determinadas, particularmente como señala Heller (1985) la función del rol implica también concentración de pensamiento y fuerza moral de la maestra cuando afirma saber lo que hace.

6 Aquí tienen la costumbre de llegar todos a la dirección antes de los salones, yo casi siempre vengo cargada prefiero llegar. Una cosa que no me gusta es la venta de dulces, me dicen que es una costumbre, ¿porqué hemos de vender nosotras? no sería mejor dedicarle más tiempo a los niños, además que no es saludable, está uno en clase y los niños a cierta hora ya quieren comprar, mejor

que se coman su lonche, que traigan lonche si no aguantan. **CULTURA ESCOLAR (CUESTIONAMIENTO A TRADICIONES).**

La tradición de vender dulces dentro del salón es percibida por la maestra como una actividad que perturba su trabajo, la búsqueda de acciones para ganar tiempo al trabajo frente a grupo parece preocuparle, también cuestiona la conveniencia de practicar esta actividad que va en detrimento de la salud de los niños.

7 He recibido orientaciones de parte de la maestra de apoyo y a veces también de una asesora nueva, pero aquí se usa mucho que te apoyes en tu compañero de grado hasta cuando faltas, porque es el que se hace cargo del grupo, le da vueltas, así que hay que llevársela bien. A veces la Directora o el maestro Tomás se quedan con el grupo. **ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA (posible relación con la formación de REDES PEDAGÓGICAS).**

El apoyarse en el compañero es visto como una actividad de conveniencia que obliga a llevársela bien para recibir ayuda, de tal manera pareciera que mantener malas relaciones afecta la atención de grupos en caso necesario. Percibe las inasistencias a su trabajo como momentos en que éste puede ser revisado por su compañera de grado o posiblemente otros compañeros, aparte de la directora.

8 Mi grupo está integrado en su mayoría por niños, quizá por ello es más difícil, el otro grupo está más equilibrado, no se como repartieron. **CULTURA ESCOLAR. (Posible relación con la tradición para designar grupos).**

La profesora relaciona la indisciplina con el sexo de sus alumnos, parece no estar de acuerdo con el desequilibrio entre grupos como un aspecto que se descuidó en su integración.

9 Con las madres llevo una buena relación, “normal”, lo que no me gusta es que ¡sonando ya están en la puerta!, a veces uno no ha terminado, o tendré que organizarme para que cuando lleguen dar inmediatamente salida, pero a veces los niños no terminan de copiar la tarea, uno siente que las tiene encima. **CULTURA ESCOLAR. (Prácticas recurrentes al interior del aula, vigilancia de padres).**

Una relación normal entre maestra y padres de familia parece significar que no tiene conflictos fuertes con ellos, aunque la maestra advierte ciertos niveles de interferencia en su trabajo, con los que parece no estar de acuerdo, considera la posibilidad de organizar de manera diferente el tiempo para reducir la permanencia de los padres en la puerta de su salón. Aquí, la tarea de los niños aparece como una práctica recurrente, su cumplimiento al menos en los primeros meses durante el primer grado involucra a los padres de familia. La presencia de los padres a la hora de salida, aunque es momento incómodo para la maestra, también le lleva a establecer diariamente contacto informal con ellos.

10 Usamos los libros de texto y trabajamos con la propuesta, es un método que sí resulta, se atiende el proceso de aprendizaje de cada niño, es bueno y aparte aquí, si tienes dudas, te apoyan. **PRÁCTICA PEDAGÓGICA. (Uso de libros y trabajo con propuesta como práctica recurrente, reconocimiento de respaldo a la práctica)**

Para la profesora el uso de libros de texto y el trabajo con propuesta son aceptados como benéficos para el trabajo con el grupo, advierte el apoyo de la asesora técnica como valioso. Lo que la maestra expresa es que todo parece estar bajo control: niños que aprenden con el método adecuado, maestra que recibe asesoría técnica pedagógica y manejo de libros de texto oficiales.

11 La directora no me da recomendaciones pedagógicas, esas las recibo de los asesores o compañeros, pero sí noto que está pendiente o a veces que entra en mi grupo me dice hay que poner cuidado en esto o lo otro así como sugiriendo.

VIGILANCIA DIRECTIVA.

Para la maestra, el rol pedagógico de la directora se reduce a la vigilancia en el cumplimiento de atención al grupo. El apoyo de la directora a su trabajo queda a nivel de sugerencia. Lo cual no parece inquietar a la profesora.

12 En las reuniones de Consejo Técnico siempre hay prisa por terminar, a veces los asuntos importantes se tratan de manera superficial, el texto que se reporta a veces no recupera fielmente lo tratado, luego lo firmamos. Yo también firmo aunque no estoy de acuerdo con el sistema. **ESPACIOS PEDAGÓGICOS**

Abordar asuntos pedagógicos en las reuniones de Consejo Técnico se percibe como limitada por cuestiones de tiempo, además superficial, porque no se abordan temas académicos ni se discuten a profundidad los que ahí se tocan. La firma del documento que registra lo tratado durante la reunión y que ha de enviarse a la autoridad inmediata, se percibe como mero trámite administrativo.

ANEXO 5

REGISTRO DE ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES DE CLASE

LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA: ÁMBITO PEDAGÓGICO. (ESTUDIO DE CASO)

ENTREVISTAS		NARRATIVAS	OBSERVACION EN CLASE	ESPACIOS
Raquel	2	x	x	Salón
María	3			
Adelina	5			
Carmina	1	x	x	Salón
Marcela	1			
Marco	1			
Isabel	1			
Elvira	1	x	x	Salón
Nidia	1	x	x	Salón
Erika	1	x	x	Salón
Laurita	2			
Gaby	1			
Cony	1			
Delia	1			
Estela	1			
Totales	17	5	5	

Nota: La mayoría de los profesores accede a las entrevistas, pero no todos aportan a la investigación, por ello opté por hacerla extensiva a todos los miembros. En el proceso de reducción de datos se aplicaron criterios de contenido.