

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

UNIDAD AJUSCO

**LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO POSIBILITADORA DE LOS
PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN:

**VERÓNICA CASTILLO HERNÁNDEZ
GABRIELA ERIKA ARREOLA GONZÁLEZ**

DIRECTORA DE TESIS:

MARTA ELBA TLASECA PONCE

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES Y HERMANOS

Porque gracias a su apoyo he llegado a realizar la más grande de mis metas en esta etapa de mi vida y porque su imagen ha sido motivo que me ha estimulado para alcanzar este sueño.....

A MIS AMIGAS Y AMIGOS

Porque siempre confiaron en mí y me alentaron con sus palabras para llegar a esta realidad que muchas veces me pareció lejana.....

Verónica

A MIS HIJOS Y ESPOSO

Porque su presencia ha sido y será siempre el motivo más grande que me ha impulsado para lograr esta hermosa realidad.

A MIS PADRES Y HERMANOS

Por su apoyo y la comprensión que me brindaron para conseguir este ideal.....

Erika

Agradecemos sinceramente:

- **A Tlaseca, nuestra maestra, por su asesoría y su constancia para impulsarnos a concluir este trabajo de tesis.**
- **Al profesor que con su atenta lectura y sustanciales aportaciones, colaboró desinteresadamente con este trabajo de tesis.**
 - **A la comunidad educativa de la escuela secundaria B. J., en especial a quienes hicieron posible este trabajo.**

Í N D I C E

PÁGS.

ÍNDICE.....	1
INTRODUCCIÓN.....	4 - 8

CAPÍTULO I

LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA SECUNDARIA "B. J."

Planteamiento del problema

1.1	Elección del Problema.....	9
1.2	Justificación del Estudio del Problema.....	13
1.3	Objetivos Particulares.....	15
1.4	Objetivo General.....	16
1.5	Perspectiva metodológica	17
1.5.1.	¿Por qué elegimos investigar en una escuela secundaria	18
1.5.2	¿Cómo fue el Proceso de Selección y Aproximación a la Secundaria "B. J."?	21
1.5.3.	Momentos de la investigación	26
1.6	Escuela Secundaria B. J.: una primera aproximación a su Organización.....	28
1.6.1	Sobre su ubicación geográfica y física	29
1.6.2	Estructura arquitectónica y distribución espacial	29
1.6.3	Rituales organizativos: distribución del tiempo y requisitos de ingreso.....	33
1.7	Relación con el municipio y organización escolar.....	37
1.8	Sobre la relación con los padres de familia.....	39
1.9	Sobre el prestigio de la escuela secundaria B. J.....	40

CAPÍTULO II

EL PREDOMINIO DE LA VISIÓN ADMINISTRATIVA EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

2.1	Hechos Históricos sobre el Origen de la Administración en la Organización Escolar.....	45
2.2	Modelos Organizativos del Trabajo y su Influencia en la Organización de la Escuelas.....	48
2.3	¿Qué se entiende por Organización Escolar Desde la Visión Administrativa?.....	54
2.4	A manera de ejemplos: Paradigmas sobre la Escuela Relacionados con la visión administrativa.	
	a) La Escuela como Organización y Centro de Innovación.....	60
	b) La Escuela como Servicio	63
2.5	El Sentido de la Organización escolar en la idea de escuela y la organización escolar en la cotidianidad.....	66

CAPÍTULO III

FORMACIÓN DOCENTE Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

3.1	¿Cómo se Construye Nuestra Idea de Maestro?.....	76
3.2	Diferentes Concepciones en torno al Maestro.....	79
3.3	Recuperando la singularidad del maestro	83
3.4	El Maestro como Ser Humano que Construye Saberes.....	84
3.5	Ideas y concepciones acerca de la formación docente.....	87
3.6	Modelos de Formación Docente.....	89
3.7	Otra propuesta de intervención en la formación docente.....	91
3.7.1	El saber de los maestros en la formación docente.....	91
3.7.2	Las preocupaciones docentes, sus saberes y acciones.....	93
3.7.3	Preocupación docente.....	94
3.7.4	Experiencia y acción docente.....	95
3.7.5	Reconstrucción de la experiencia y elaboración De la propuesta pedagógica.....	96
3.8	Comparativo de modelos de formación	97
3.9	Concluyendo nuestra idea de formación docente.....	101

CAPÍTULO IV

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO POSIBILITADORA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

4.1	La Organización Escolar y la Formación Docente	
	En la escuela secundaria B. J.	106
4.2	La Escuela como Espacio de Formación Docente.....	108
	4.2.1 La organización social de la escuela B. J.....	109
	4.2.2 La escuela B. J., Lugar de cultura y Transmisión de conocimientos.....	112
	Convivencia en la escuela.....	113
	4.2.3 Convivencia, Cultura y organización escolar.....	116
	4.2.4 Identidad cultural de la secundaria B. J.....	118
	Un día en la entrada de la institución.....	120
	Presentación de talleres.....	121
	CONCLUSIONES.....	124 - 141
	BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	142 - 145
	BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	146 - 150

INTRODUCCIÓN

El trabajo: "La Organización Escolar como Posibilitadora de los Procesos de Formación Docente", título de esta tesis, resulta de un proceso de investigación desarrollado en un espacio específico, una escuela secundaria. Este trabajo nos dio la oportunidad de obtener respuestas iniciales a una preocupación central: ¿Cómo se construye y cómo posibilita la organización de una escuela los procesos de formación de los maestros?. Los resultados obtenidos se estructuran en cuatro capítulos que dan cuenta de los problemas que planteamos alrededor de la relación "organización escolar y formación docente". Como se verá en cada uno de los capítulos, sostenemos ideas que hacen de esta relación un tema novedoso e interesante a revisar.

En este sentido, en el primer capítulo afirmamos que la Organización Escolar es una "construcción", es decir, un hacer diario y a través del tiempo, no sólo por el director o el personal administrativo, y damos testimonios de cómo entendemos el problema de considerarla como un hecho dado.

De esta manera, sostenemos que la organización de una escuela se construye a través de la convivencia, la participación y la colaboración de cada miembro que compone la comunidad escolar y, al mismo tiempo, explicamos cómo es que estas acciones (convivencia, participación y colaboración) posibilitan los procesos de formación de los maestros que en ella laboran.

En este primer capítulo: "La Vida Cotidiana de la Escuela Secundaria B. J.", dejamos planteado nuestro punto de vista acerca de la organización como construcción diaria e histórica; hacemos un recuento de las diferentes etapas de investigación por las que pasamos dentro de la escuela y damos cuenta de ello con la finalidad de explicar los momentos que resultan en una elaboración teórica de significaciones que emergen de una convivencia en la cotidianidad de dicha institución que se definen en la estructura conceptual de este capítulo.

Se da cuenta de algunos elementos que definen la singularidad de dicha escuela y que ayudan a **"demostrar"** que la organización de esa secundaria se construye y se sostiene por los maestros que en ella laboran. Con estos planteamientos iniciamos el desarrollo de las visiones de la organización escolar que asumimos y de las que tomamos distancia, influidas por la visión administrativa y que revisamos más profundamente en el segundo capítulo.

Consideramos importante develar rasgos que identifican a dicha secundaria, tales como su ubicación geográfica, su estructura arquitectónica, la distribución de los tiempos, etc., para destacar los elementos que la componen y la distinguen de otras escuelas, así como para mostrar que todos estos aspectos, es decir, los que enunciamos antes, hacen de la escuela un mundo.

Con tal demostración o enunciación, se trata de resaltar la singularidad de la organización de esta secundaria, a través de evidencias particulares, tomando en cuenta a los actores que conforman su cultura escolar.

En este capítulo se muestra la implicación de los actores en la vida cotidiana de la escuela secundaria B. J., y lo que en el tiempo que permanecemos en este lugar acontecía. Las relaciones que establecimos con "Don Luis", el "maestro Noé", el maestro "Juan Carlos" (quien nos invitó desde que lo conocimos a su salón de danza a ver cómo ensayaba con sus alumnos), el maestro "Badillo" o al maestro "Enrique", sólo por mencionar a algunos.

Por ello, con el objeto de presentar las voces de los intérpretes de esta escuela, integramos a partir de este capítulo y en los demás, las respuestas que dieron a cada pregunta que les planteamos, es decir, les damos presencia para corroborar los argumentos de lo que escribimos. Utilizamos sus propias palabras con las que se demuestra que en la escuela se comparten tradiciones, costumbres, un modo de nombrar las cosas, entre otras, que se han ido elaborando a través del tiempo.

Con ello se demuestra que la organización escolar de esta escuela, se construye a partir de la convivencia, la participación y la colaboración y no desde un escrito como piensa la visión empresarial.

En el segundo capítulo "El Predominio de la Visión Administrativa en la Organización Escolar" se analizan los antecedentes administrativos de la organización escolar, antecedentes históricos del término donde se encuentran vestigios de su uso en la cultura egipcia, hebrea, griega, entre otras, muy parecida a los principios de la administración actual. Esta revisión histórica nos permite presentar indicios acerca de que en la idea de organización escolar subyace la visión administrativa denotada tanto en la terminología como en la lógica de quienes la piensan como un cuerpo de conocimientos encaminados a dirigir el "buen funcionamiento escolar". En esta reseña histórica destacamos al Taylorismo, Fordismo y Onhismo porque su aparición en el mundo productivo llega hasta el espacio escolar impregnándolo de concepciones como orden, disciplina, control, normatividad, etc., que la teoría administrativa utiliza en las fábricas, desde las cuales se trata de pensar a la escuela.

También resaltamos las diferentes revoluciones industriales ocurridas a partir del siglo XVIII porque en sus consecuencias se hallan acontecimientos que cambian los modos de producción y se vuelve una necesidad organizar para el trabajo a modo de responder a los avances productivos que marcaba cada época, en las que por supuesto, la escuela no podía dejar de ser considerada para conseguir los objetivos productivos de la sociedad.

En este capítulo de igual manera exponemos los puntos de vista de algunos autores como Gallo, Filomena Requena y otros, quienes resaltan en todo momento que la organización escolar es una disciplina aplicativo - normativa que no puede dedicarse a la especulación, sino a la coordinación, la ordenación y normatividad de elementos que intervienen en el hecho educativo, con la finalidad de evitar escuelas que más bien se puedan considerar como "anarquías organizadas" por la falta de orden que evita a la institución cumplir su "función educativa". Desde esta perspectiva todas las actividades a desarrollar al interior de las escuelas deben estar coordinadas entre sí para que el propio docente

evite fracasos en sus labores y le ayuden a alcanzar el “progreso” que tanto necesita el ámbito educativo. Desde este enfoque, la organización escolar se convierte en una previsión y planificación de las acciones docentes para evitar con ello improvisaciones y la pérdida de tiempo, así como la promoción de estudios que permitan un “mayor rendimiento del servicio escolar”.

Relacionado el análisis que hacemos, con el predominio administrativo de la organización escolar, exponemos algunos paradigmas de la escuela, refiriéndose a ella como organización y centro de innovación y, la escuela como servicio.

En este análisis se pretende hacer explícitas las ideas de la organización y cambio, que tendrán lugar mediante una incidencia efectiva en las prácticas y procesos educativos que se pretendan mejorar con la finalidad de quitar el “excesivo tradicionalismo” del pasado, dentro de la escuela. Desde esta postura se piensa que para convertir a la escuela en un centro de innovación es necesario hacer uso de las “adecuadas variables organizativas” para realizar un cometido de cambio. Los proyectos de cambio deben ser funcionales y acordes a los propósitos que se persiguen desde las demandas de la sociedad. Además, haciendo uso de la innovación se piensa que la escuela podrá detectar lo que le afecta y en base a ello, elaborar planes de acción para tener el control y autoevaluaciones de los resultados obtenidos.

La idea que se revisa de “la escuela como servicio”, se concibe como un lugar cuya misión es garantizar el éxito de los estudiantes en su incorporación a la sociedad y al mundo laboral. En este sentido, la escuela y la industria pertenecen a una misma familia, por lo que en ambas es lógico hablar de “selección de personal, planificación de recursos humanos, análisis de puestos de trabajo, métodos de entrenamiento de personal, capacitación, entre otros”. La organización escolar desde esta postura tiene la finalidad de asumir procesos orientados hacia la calidad de servicio y la inserción de aspectos tecnológicos, informáticos y recursos humanos capacitados para ello. En este caso los maestros ocupan un puesto de trabajo desde el cual asumen un rol de conducta dentro de la escuela, poniendo atención en los procedimientos y en el control de lo que sucede en su área de trabajo.

Termina este segundo capítulo con un comparativo entre las ideas que se tienen sobre la organización y la propia escuela, desde una visión administrativa con los aspectos cotidianos de la secundaria donde realizamos nuestro trabajo de investigación. Aclaramos el sentido de la organización escolar que asumimos y donde no se antepone a la idea que se tiene sobre escuela, sino que es una parte constitutiva de la misma, que se construye y es sostenida por la comunidad escolar. A la vez se continúa planteando nuestro posicionamiento teórico donde resaltamos el concepto de convivencia para argumentar que la escuela es un mundo en el que los docentes y demás miembros que en ella están implicados forman parte de una cultura escolar que está llena de tradiciones, costumbres y comparten algunos significados y modos de llamar las cuestiones escolares.

En el tercer capítulo se habla sobre la organización escolar como posibilitadora de los procesos de formación docente, habiendo dejado clara nuestra idea de organización escolar. Nos concentramos en un conjunto de nociones sobre la formación docente y en el maestro como actor principal de la misma, es por ello, que el tercer capítulo lleva por nombre "Formación Docente y Organización Escolar". En él se analizan los cambios de lo que significa el maestro y hablamos de cómo se originan estos cambios en nuestras concepciones.

Presentamos en este tercer capítulo, las visiones que cada una de las autoras de esta tesis asumimos sobre el maestro y optamos por presentarlas de manera separada para que puedan apreciarse los puntos de convergencia que nos guiaron a realizar una tesis en conjunto, así como para comparar los conceptos desde los cuales estábamos pensando el ser docente. A la vez abordamos otras concepciones sobre el maestro desde el punto de vista de Kerchesteiner, Piaget, la corriente antiautoritaria, Gramsci, entre otros, con la intención de mostrar que en estas nociones, al maestro se le considera como sujeto de saber y se le tacha de vivir en la incompletud teórica.

De igual forma abordamos algunas concepciones sobre la formación docente a partir de autores como Cayetano de Lella, Rodríguez López José María, Gilles Ferry, Bellido Castaños, Kenneth Zeinet, entre otros, desde los cuales surge una idea de maestros con las cuales problematizamos las ideas en juego acerca de la formación docente.

Por último hablamos de la tendencia de Formación Docente que en la actualidad trabaja Tlaseca dentro de la Universidad Pedagógica Nacional y de donde aparecen nuevas categorías: "el saber de los maestros, las preocupaciones docentes, sus saberes y acciones, experiencia y acción docente y reconstrucción de la experiencia y elaboración de la propuesta pedagógica". Categorías que asumimos para establecer esta relación entre organización escolar y formación docente.

Para facilitar un análisis que muestra las diferencias entre las diversas posturas, se integra un cuadro que las resume y permite identificar cómo entendemos la formación docente.

En este apartado insertamos testimonios obtenidos en las entrevistas y diálogos que mantuvimos con algunos maestros de la escuela secundaria B.J. y que guardan relación pertinente con nuestro planteamiento acerca de la relación entre organización escolar y formación.

En el cuarto capítulo "La Organización Escolar como posibilitadora de los procesos de Formación Docente" abordamos la relación que existe entre la Organización Escolar y la Formación Docente después de haber dejado planteado en capítulos anteriores nuestro punto de vista teórico acerca de ambos hechos.

En este capítulo, resaltamos el concepto de convivencia desde el punto de vista de Escamez para analizar que en la convivencia existe una vinculación

humana antes que un simple interaccionismo que da forma a la personalidad y al ser de cada persona que se implica en el mundo de la escuela. Del mismo modo, y aunado al término de “convivencia”, desarrollamos el de “cultura escolar” que se explica como el conjunto de valores que los maestros de una determinada escuela comparten y se objetivan en las diferentes actividades escolares. De esta manera planteamos que la cultura escolar no es sólo un cúmulo de conocimientos, ni tan sólo el conjunto de costumbres que lleva a cabo un grupo social, sino un conjunto de significados, valores, creencias, etc., que comparten aquellos que sostienen el mundo de la escuela. A partir de estos conceptos se hace un análisis de las maneras de ser de la escuela secundaria B.J.

Cuando hablamos en este capítulo de: “Identidad Cultural de la secundaria B. J.”, hacemos referencia a algunas de sus tareas escolares, a la historia personal de determinados maestros y a algunos personajes importantes como “Don Luis” y “Juanita”. Hablamos de los aspectos de su cotidianidad que definen la identidad de esta secundaria respecto a otras. Para ello narramos dos de las vivencias que tuvimos, donde observamos hechos que nos sorprendieron, como es el caso de permanecer un día en la entrada de la institución y la presentación de talleres.

Cerramos este cuarto capítulo con un análisis que permitiera conocer cómo las acciones docentes de los participantes de la secundaria sostienen y construyen la organización escolar. Al mismo tiempo, nos permite plantear y mostrar evidencias de que esa organización escolar, esa construcción diaria y a través del tiempo permite o posibilita a los maestros, procesos de formación.

Integramos en todos los capítulos algunas fotografías que ilustran lo escrito y dan a conocer a los alumnos o maestros de quienes hablamos.

Al final del documento presentamos conclusiones a manera de consideraciones separadas, primero para mostrar que la propia investigación se dimensiona hacia otros lugares sin ser conclusiva, sino que se proyecta por direcciones o líneas que llevan a corroborar la existencia de disímiles formas de hacer conocimiento y que quien investiga también sufre cambios en el proceso de búsqueda.

Se incluyen al final del documento, las fuentes bibliográficas que utilizamos para conocer los estados del conocimiento que guardaron relación con nuestra preocupación. La dividimos en dos partes. La primera es la bibliografía citada, es decir, específicamente la que utilizamos en cada capítulo y la segunda, llamada bibliografía consultada, que resulta importante porque constituye un referente conceptual importante donde hallamos planteamientos similares en torno a la visión administrativa dentro de la organización escolar.

CAPÍTULO I.

LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA SECUNDARIA B. J.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

“Es un hecho que la organización escolar vivida por los maestros reales, ha sido ignorada por las concepciones más difundidas, centradas en la definición ideal de la escuela. Si bien los maestros han sido supuestos y la escuela deducida, su trama interna, la que posibilita sus formas de existencia diaria, ha sido considerada desde modelos teóricos transferidos de otros ámbitos teóricos; se ha procedido por analogía olvidando la especificidad de cada campo de actividad social”

PASTRANA FLORES LEONOR, E.

1.1 ELECCIÓN DEL PROBLEMA.

Dentro del ámbito educativo, un tema de interés que resulta importante y actual para pedagogos, educadores e investigadores es el que se refiere a la Organización Escolar, no sólo por constituirse como un asunto de investigación nuevo, sino porque en sus antecedentes históricos se define un origen que está directamente relacionado con modelos empresariales y administrativos, los cuales han encubierto la realidad del “funcionamiento escolar”. Esta perspectiva ha generado conceptos y pensamientos derivados de experiencias de organización en el mundo productivo que resultan atractivos por su utilidad para legitimar normas y actuaciones en la escuela que ahora se compara con una empresa.

En nuestro caso, el interés por la relación organización y formación docente, surge con el acercamiento al proyecto llamado “Elaboración de Propuestas Pedagógicas y Procesos de Formación Docente”, coordinado por Tlaseca Ponce, aunado a nuevas nociones y preocupaciones sobre la organización escolar.

Al analizar y comprender los planteamientos principales de este proyecto acerca de la Formación de los maestros en la Licenciatura en Pedagogía, nos contactamos con una nueva visión de cómo se forma un maestro, y con conceptos como “preocupación, acción y saber docente”, “extrañamiento con el saber de los maestros”, “historicidad”, “experiencia docente”, “elaboración de la propuesta pedagógica”, además, de tener un contacto directo como entrevistadoras con algunos maestros en ejercicio nos interesamos por un planteamiento que ante nuestra formación como pedagogas se presentó como algo nuevo y diferente de posiciones que hasta entonces nos habían hecho pensar que la formación docente terminaba cuando el futuro maestro había concluido estudios anteriores a su acción profesional.

Uno de los argumentos que se despliega del proyecto de investigación antes mencionado que más impactó nuestra manera de pensar y movilizó las

inquietudes de cada una, fue el que se refiere a “La escuela como un espacio de Formación Docente”. A partir de entonces nos interesó seguir por esta línea de investigación; aunque, en un principio acuñamos como tal su planteamiento y orden original, durante el proceso de investigación en el que nos inmiscuimos hallamos una relación de estas ideas con la concepción de organización escolar en la que veníamos pensando. Clarificamos entonces, el objeto de nuestro estudio.

En un primer momento, asumimos la tesis acerca de que la escuela es un espacio donde se forman los maestros, *“la escuela es entendida como mundo donde el maestro acontece en las relaciones que le son propias ante los sucesos, cosas y sujetos, donde se experimenta y sabe de sí mismo.”*¹ Posteriormente, consideramos que la escuela además, es un lugar con una organización escolar particular que de alguna manera, influye en la formación docente. En esta etapa formulamos la siguiente pregunta que por mucho tiempo fue el eje de nuestro trabajo:

¿Cómo influye la Organización Escolar en la Formación Docente?

Si bien es cierto que esta pregunta significó un gran avance porque nos ayudó a delimitar una preocupación propia, en una etapa posterior, fue tomando una caracterización más específica en cuanto a la propia terminología que daba sentido a la esencia de dicha pregunta. Volvimos a reformular la preocupación utilizando para ello nuevos conceptos y la pregunta se complementó de la siguiente manera:

¿Cómo se construye y cómo influye la Organización de una Escuela en la Formación Docente?

Al incluir el término “construye” en la preocupación central, quisimos decir con ello que la Organización la entendemos como algo elaborado por sujetos implicados en una relación dentro de la escuela, que rebasa la intención unívoca de enseñanza – aprendizaje emanada del punto de vista de teorías pedagógicas o psicológicas. Con este término marcamos una separación de aquellas concepciones que la definen desde una postura administrativa, y que desde nuestra perspectiva, no toman en cuenta los elementos que forman parte de la cotidianidad escolar de los sujetos y que al mismo tiempo participan del proceso que vive el maestro en su formación como profesional en la escuela.

Conforme revisamos la literatura acerca de la organización escolar después de tener un primer contacto con una realidad específica, es decir, luego de haber entrado a la Escuela Secundaria B. J., replanteamos el objeto de este trabajo de tesis.

“La Organización Escolar como posibilitadora de los procesos de Formación Docente”, este título recupera la relación que nos interesa y que se analiza en esta tesis y hace evidente los elementos conceptuales que lo

¹ TLASECA Ponce, M. El saber de los maestros en la formación docente. UPN, 1999. Pág. 38.

conforman. Además está implícita la postura que entiende a la organización escolar como uno de los elementos fundamentales que da vida a la escuela misma que es construida a diario por los maestros, los directivos, los alumnos, etc., y que da forma a las preocupaciones, saberes y acciones del docente cuando vive en un mundo tan complejo como es el centro escolar.

Percibimos desde el inicio de nuestro trabajo que la noción de organización escolar es problemática; no resultó extraño escuchar que se relacionara con la planificación, al entender que mediante ésta, se pueden realizar en la escuela, las disposiciones del currículo oficial, al mismo tiempo que se pueden prever o tener situaciones bajo control y, con ello tomar decisiones adecuadas para innovar el sistema de enseñanza del centro educativo. Por ese motivo empezamos a plantear el problema.

Buscando en planteamientos de algunos autores respuestas que nos ayudaran a empezar a definir los términos de la pregunta central y con ello dar cuenta de una postura afin a la nuestra que nos permitiera explicar el significado de la organización escolar, durante este proceso de búsqueda y de consulta, hallamos una diversidad de concepciones y tratados sobre ésta, pero cuyo contenido categorizaba el término como parte de una teoría que más bien puede llamarse "empresarial" y cuya relación con el ámbito educativo se explica a través de esquemas que limitan el entendimiento del mundo escolar; y que desde luego omiten, los procesos de formación que ahí tienen lugar.

Desde el punto de vista de Ball, estas posturas "*parecen haberse sentido atraídas por el esquema de análisis de variables de, Parsons (1951) que implica la identificación de aspectos particulares de la organización escolar con el requisito funcional apropiado (logro de metas, adaptación, integración y mantenimiento de pautas).*"²

Más que estar resuelto el problema teórico acerca de la organización escolar, encontramos entonces, que hay necesidad de nuevas construcciones teóricas, porque, en su mayoría, la organización se considera como el uso de adecuadas "variables", que pueden ofrecer a los padres y alumnos un servicio público, eficiente, eficaz e innovador que como clientes merecen. Es notable descubrir que desde estos conceptos se piensa que con métodos como la planeación, la evaluación, la supervisión, la delegación de tareas, el control y la autoridad, el funcionamiento de la escuela tendrá éxito porque se podrán evitar con ello improvisaciones y actos de enseñanza que inducirían al centro al "caos" o "descontrol total" de su funcionamiento.

Esas creencias coinciden con la mayoría de las tendencias sobre organización, cuando se piensa que "*...la forma más conveniente de coordinar los establecimientos educativos se fundamenta en las teorías procedentes de la empresa privada (L: Aguilar, 1991).*"³

² BALL, La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. 1994. Pág. 22.

³ PASTRANA Flores, Leonor Eloina. Organización, Dirección y Gestión en la Escuela Primaria. Pág. 6

Es importante mencionar que en posturas como las de Ruth Mercado, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta encontramos ideas centrales que se caracterizan por postular que dentro de la escuela hay una vida cotidiana y una cultura escolar que no se explica en su totalidad por categorías emanadas de la teoría administrativa. Así mismo, en estas posturas ha sido importante introducirse a escuelas para obtener datos que permitan explicar este mundo tan complejo del que muchos hablan, sin antes haberla mirado desde dentro, habiéndose integrado a una organización que no se anticipa en una planeación programada, y que en cambio se construye en la vida cotidiana de la misma dando identidad a sus propias tradiciones y diferenciándola de otras escuelas que al mismo tiempo, tienen una historia o trayectoria propia que les otorga una singularidad que las caracteriza y que forma parte de su cultura escolar.

La idea de organización escolar, asumida en esta tesis, coincide con las posturas anteriores, porque afirmamos que quienes integran o le dan sentido al hacer diario dentro de la escuela no solo son los maestros y los alumnos, sino que lo son también el conserje, los prefectos, el director, el subdirector, las secretarías, padres de familia y la propia comunidad de la que la escuela forma parte.

La escuela no es un lugar en el que asisten alumnos para aprender un conocimiento que socialmente es válido y único, pues su implicación en la misma hace que los integrantes de toda la comunidad educativa vayan elaborando formas de entendimiento propio sobre la convivencia con los otros, la participación, la tolerancia, etc. que no se dan de manera directa cuando el maestro los imparte como un tema de clase. El centro educativo **como lugar de convivencia** rebasa la relación intencionada de enseñanza – aprendizaje que se supone debe prevalecer en toda institución, hoy, es una construcción permanente. Ball indica: “...cuanto más involucrados están los protagonistas de la organización, tanto más probable es que deseen influir en su política y Ethos para cambiarla y convertirla en el tipo de lugar donde quieren trabajar”.⁴

Considerada así, la escuela no es el lugar en el que el maestro sólo trabaja y transmite conocimientos, sino que es un espacio importante para su propia formación como docente, ya que es en la escuela en donde comienza a ser, pues “...la constitución del maestro y su devenir en términos de ser lo que no es, sucede por la experiencia en el mundo escolar y por la reflexión de la acción en relación con las expectativas de ser docente...”⁵, además de que es en la cotidianidad escolar donde experimenta lo que puede, lo que quiere y no quiere ser, constituyendo acciones, saberes y preocupaciones que le otorgan identidad.

De igual manera, los demás agentes del mundo escolar, aprenden y contribuyen con formas de ser que en otros lugares (por ejemplo, Bibliotecas) se dan en distintas condiciones y se manifiestan en sentidos diversos y formas de ser que a simple vista no son descifrables.

⁴ BALL. *Ibidem*. Pág. 80.

⁵ TLASECA Ponce, Marta Elba. “Historicidad de la formación del maestro: Relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes”. En: El saber de los maestros en la formación docente.

Entender que la escuela es un espacio con una organización que se construye y, “que abarca, ordena, crea y busca acuerdos, convicciones compartidas, es decir, que es una estructura invisible detrás de los acontecimientos cotidianos”.⁶ y es donde el maestro se forma como tal a partir de experimentar un vínculo con el mundo escolar, nos ha llevado a construir la relación que se analiza en esta tesis.

Durante la implicación en la cotidianidad de la secundaria donde se desarrolló nuestra investigación, corroboramos una sospecha: “la realidad escolar no es tan sencilla de traducir y de descifrar en esas explicaciones que la entienden como un lugar que no tiene vida, donde todo está dicho y a diario sucede lo mismo”. Por esta razón fue necesario vivir y descubrir los factores que conllevan las relaciones e interrelaciones en la realidad antes mencionada.

Implicarnos en un espacio educativo de nivel secundaria fue indispensable para tratar de dar cuenta de aquello que sucede en su interior, sin el afán de generalizar, pero sí con el objetivo de mostrar ciertos elementos que permitieran entender cómo construyen la organización escolar los actores que en ella laboran y que al mismo tiempo les posibilita los procesos de formación a los maestros que a diario comparten situaciones de convivencia, participación, colaboración, entre otras, dentro de ese espacio que les resulta familiar.

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO DEL PROBLEMA.

Como se mencionó en líneas anteriores, la elaboración de este trabajo de investigación se guía por una preocupación fundamental que nos reúne y en torno a la cual se define una postura no sólo teórica sino de acciones metodológicas que presentaremos a lo largo del capitulado para una mayor comprensión, pues consiste en obtener y mostrar evidencias que surgen de la convivencia directa en la escuela secundaria B.J. para poder explicar desde nuestra inclusión, otra mirada de la organización escolar. Desde esta perspectiva nos damos cuenta que la organización escolar no es una actividad de carácter administrativo, realizada y sostenida únicamente por el papel del director, en realidad se manifiesta en cada uno de los espacios que forman parte de aquella y es resultado de la actividad de todas las personas que viven en su interior. Esta idea rebasa todo lo que acontece a cualquier interpretación y teoría externa que haya intentado constreñirla a una serie de categorías sin haberse inmiscuido en algunas situaciones que acaecen en este lugar y dan sentido a lo que cada sujeto realiza a diario.

Optamos por realizar un trabajo de investigación, integrándonos a una escuela. Partimos de evaluar precisamente la presencia del predominio administrativo en la organización escolar, del que hablamos en el segundo capítulo, y que prevalecen aún en aquellas posturas que dicen presentar nuevas concepciones.

⁶ BALL. Ibidem. Pág. 22.

Valoramos como importante e indispensable como ya se dijo, desarrollar averiguaciones en las escuelas para conocer lo que sucede en su organización, y con ello, dar continuidad a otras explicaciones acerca de la complejidad del mundo escolar, dimensionado como organización escolar donde el maestro se forma.

Cabe aclarar que desde un principio tuvimos claro que no podíamos comprender la organización escolar con una sola investigación, sabíamos que nuestro trabajo e intervención tendría límites, sin embargo, partimos de poder ofrecer en esta tesis, testimonios de la singularidad de la organización escolar, para demostrar que no ocurre lo mismo en todas las escuelas, al mismo tiempo, presentamos visiones sobre la importancia de la historia de cada sujeto que vive e integra su propio proceso de formación y que se manifiesta en sus preocupaciones, acciones, saberes, creencias y tradiciones.

Derivado de una visión administrativa se ha creído que todas las escuelas son iguales. Por lo que es necesario para avanzar en este problema, renunciar a falsas generalizaciones.

Asumimos que la realidad escolar no es transparente, por lo que hay que analizarla y explicarla para no reducirla a una imagen que omite elementos importantes que muchas veces no son tan evidentes para quien investiga en un espacio complejo como es la escuela.

Afirmar la singularidad de las escuelas, significa reconocer la diversidad de la organización en cada una de ellas y la existencia ahí, de personas con diferentes perspectivas de vida profesional.

Por ello, **el objetivo primordial de este trabajo es el de documentar la singularidad de la organización escolar de una escuela y empezar a plantear otras relaciones conceptuales que ayuden a comprender la organización escolar desde un punto de vista diferente del generado por la visión administrativa,** así como de sostener otra postura que entiende a la organización escolar como posibilitadora de los procesos de formación de los maestros.

Reiteramos que la preocupación central en torno a la cual se desarrolla nuestra perspectiva de trabajo e investigación tiene que ver con dar respuesta a la pregunta ¿cómo se construye y cómo la organización de una escuela posibilita los procesos de formación de sus maestros?, pregunta que empezamos a contestar en esta tesis y que al mismo tiempo abre nuevas interrogantes y preocupaciones para quienes estén interesados en continuar esta línea de investigación.

Los teóricos de la organización, como plantea Ball, no han logrado ningún análisis sensato y amplio de las escuelas, en ese sentido, la relación entre la organización escolar y la formación del maestro es un tema novedoso que abre camino a reflexiones más profundas.

La esencia de la pregunta, dada su formulación, exigió que obtuviéramos evidencias suficientes para comprender cómo los agentes que conviven dentro de ella, construyen a diario su organización, y cómo sostienen la vida cotidiana de la escuela a la que asisten diariamente. Por ello, fue necesaria nuestra entrada a la escuela e implicarnos en su dinámica organizacional, para de esa manera, testimoniar los sucesos donde los propios maestros hablaran de su formación en el mundo de la escuela.

1.3 OBJETIVOS PARTICULARES:

Los objetivos que como equipo de trabajo perseguimos durante la permanencia en la escuela secundaria fueron:

- ❖ Dar testimonio sobre cuáles son las formas de la organización, relacionados con la constitución del maestro.
- ❖ Desarrollar ciertas reflexiones que permitan comprender cómo los espacios de la organización de la escuela secundaria B. J., juegan un papel importante en la formación docente.
- ❖ Identificar cuáles son las maneras en las que el maestro y demás agentes se comportan o se relacionan en el centro escolar.
- ❖ Testimoniar cómo percibe y vive el maestro la organización de la institución.
- ❖ Reconocer: ¿Cuáles son las tradiciones y las actividades implicadas con la organización que prevalecen en esta escuela y entender cómo posibilitan la formación docente.

Las acciones específicas que nos propusimos realizar en un principio se enlistan a continuación, aclarando de antemano que la dinámica en la realidad escolar rebasó toda expectativa y proyectó nuestras actividades en sentidos diversos hasta obtener resultados inesperados para la investigación.

❖ *Conocer el espacio escolar*

Recorrido por la escuela.

Registro:

Número de salones.

Espacios deportivos.

Talleres.

Laboratorios.

Servicios sanitarios.

Áreas de receso.

Sala de maestros.

Bibliotecas.

Elaboración de croquis.

❖ *Uso de tiempos y espacios*

Uso de salones.
Horario de clases.
Horario de receso.
Ubicación de primeros, segundos y terceros grados.
Número de alumnos distribuidos en cada grupo.
Número de maestros.
Personal administrativo e intendencia.
¿Cómo se organiza la cooperativa?
Juntas con padres de familia.
Juntas con maestros.
Hora y lugar de salida.

❖ *Historia de la escuela*

Antecedentes de la escuela.
Ubicación.
Relación con el municipio.
Prestigio a nivel académico.
Perspectivas institucionales.

❖ *Dentro de la escuela secundaria B. J., tratamos de buscar respuesta a las siguientes preocupaciones.*

- a) *¿Qué tradiciones de la organización de la escuela secundaria caracterizan el trabajo del maestro?*
- b) *¿Cómo se manifiesta la organización educativa en la escuela secundaria?*
- c) *¿Cómo constituyen este mundo de la escuela los agentes educativos?*
- d) *¿Cómo se teje la organización alrededor de problemas cotidianos que rebasan las normas?*
- e) *¿Quiénes son los que conforman este espacio escolar?*
- f) *¿Cómo se perciben los maestros como tales?*
- g) *¿Cómo perciben y cómo hablan los maestros de la escuela en la que laboran?*
- h) *¿Cuáles son los significados compartidos por aquellos que conforman la escuela?*
- i) *¿En qué medida la vida institucional está sostenida por todos los sujetos?*

1.4 OBJETIVO GENERAL.

Con este trabajo de investigación se pretende contribuir con testimonios acerca de la noción de escuela como espacio de formación docente, y reconocer la organización como constitutiva de la escuela, por lo tanto, se trata de desarrollar las siguientes argumentaciones:

- Que la organización escolar, es una realidad específica que se constituye a diario en la cotidianidad escolar, por lo que no se refiere al papel

administrativo que los maestros y el director realizan al interior de la escuela.

- Que la institución escolar es un mundo en donde participan **diversos agentes**, cuyas historias profesionales se entrecruzan para dar forma a la vida cotidiana del centro educativo.
- Que la organización escolar se produce a partir de una **diversidad de tareas que cada actor realiza en colaboración con los demás**, otorgando un carácter especial y único a la cultura de la institución en la que laboran.
- Que la organización tiene **diversas maneras de acontecer en la cotidianidad escolar**, por lo que no se pueden delimitar en dimensiones concretas, ni siquiera con la finalidad de analizarlas por que con ello se trataría de generalizar sucesos que se proyectan y se viven en distintas formas dentro de las cuales el maestro participa, construye saberes propios y actúa de acuerdo a lo que le preocupa.
- Que el maestro **se forma continuamente** y aunque en la escuela y en sus propias acciones hay tradiciones que parecen irrompibles, junto con sus compañeros de trabajo convive, actúa, interroga, busca, etc., generando un saber sobre su profesión y sobre el centro escolar en el que se desenvuelve como tal.
- Que *“Las acciones experimentadas en el mundo de la escuela otorgan significación y legitimidad al ser docente y la acción docente devela una manera de ser maestro”*⁷
- Que es en la escuela, con un tipo de organización donde el maestro se constituye como tal porque en este espacio empieza a ser y a pensarse en la acción misma.
- Que la organización escolar posibilita los procesos de formación de los maestros aunque para ellos no sean evidentes.
- Que la propuesta pedagógica del maestro está permeada del ambiente escolar en el que vive.

1.5 PERSPECTIVA METODOLÓGICA.

Se sabe que existen diferentes tradiciones y paradigmas epistemológicos en la investigación educativa y, en ese sentido diversas perspectivas metodológicas para realizar estudios en este ámbito. De acuerdo al objeto de estudio y a la orientación teórica de donde se le reconoce, se hacen elecciones metodológicas.

⁷ TLASECA, Marta. El saber de los maestros en la formación docente. Pág. 199.

La clase de estudios que realizamos se ubica en los de corte cualitativo y se nutre de la investigación etnográfica, preocupada por dar cuenta de procesos y contextos singulares, así como por el acceso a los significados que diferentes actores de investigación que inscribieron la observación, la interacción directa con los diferentes participantes o integrantes de la escuela, el diálogo, registro por medio de grabación de audio y video. Acciones que juntas constituyeron una forma de vivir dentro de la escuela secundaria B. J., de implicarnos en sus actividades cotidianas y de sentirnos parte de este mundo.

Fue imprescindible la incorporación a la escuela secundaria B. J. De la realización del proceso, daremos cuenta a continuación.

1.5.1 ¿POR QUÉ ELEGIMOS INVESTIGAR EN UNA ESCUELA SECUNDARIA?

La razón principal por la que elegimos una escuela secundaria para llevar a cabo este trabajo, se debe en primer lugar a que la consideramos un espacio escolar que reúne diversas características importantes, como es el caso de tener profesionales que ejercen la docencia sin tener una formación académica en la Escuela Normal, sino en otras disciplinas, como por ejemplo, en matemáticas, informática, ingenierías, licenciaturas en derecho, etc.

Esta razón nos permitía concretar un planteamiento de Tlaseca, quien afirma que se es maestro en el mundo de la escuela, a partir de vivir la experiencia de ser docente. Desde sus argumentos, *“El maestro al experimentarse en el mundo de la escuela pasa a ser producto de una reconstrucción articulada de los real: el programa, la dirección, las relaciones con los compañeros, las relaciones con los padres, los niños.”*⁸

En segundo lugar, consideramos una secundaria para el desarrollo de una indagación porque es un espacio del que se ha hablado poco, se ha hecho poco trabajo de investigación, contrario al que se ha realizado en torno a las escuelas primarias, que difiere en gran medida de lo que se hace en una secundaria.

Pensamos que la diversidad de formación en áreas disciplinarias es lo que da una caracterización específica a una escuela secundaria y al trabajo de los maestros, pues no es raro hallar en un centro educativo, sobre todo, al principio del ciclo escolar, que un maestro recién incorporado al trabajo de la misma, pregunte a sus compañeros que han permanecido más tiempo, sobre los aspectos académicos de la vida escolar cotidiana.

El maestro Enrique comenta lo siguiente: *“...yo al llegar a esta escuela honestamente al principio no sabía de la historia de la escuela...” “...he visto mucha disposición a apoyar de repente con maestros; yo no sabía muchas cosas, se acerca uno con ellos y he visto mucho en la mayoría de los casos de orientar o*

⁸ TLASECA, Marta....*Ibidem*. Pp. 40 – 41.

apoyar un poco la actividad, se da una disposición, a intercambiar experiencias...”⁹

Del mismo modo, conocer y entender la cotidianidad de una escuela en este nivel resulta primordial porque entendemos que es un espacio en el que se vive otro tipo de organización escolar; diferente del que se construye en una escuela primaria, lugar en el que tiene mayor peso la presencia del director como gestor pues, a su lado no tiene a los orientadores, los prefectos, los asesores, etc., que en la secundaria sí están presentes.

En una secundaria existe una diversidad interdisciplinaria que no ocurre en la primaria y que nos pareció interesante por indagar, enfocándonos por supuesto en comprender la organización escolar, sostenida, construida y mantenida por los maestros, quienes también son impactados por la cotidianidad organizativa y por la variedad de disciplinas que viven en la escuela. Veremos en esta tesis que a pesar de la diferencia de formación académica – disciplinaria, los profesores se unifican en las acciones docentes mediante acuerdos, relaciones, etc.

Sin embargo, hipotetizamos que la variedad disciplinaria nos podía dar comportamientos diferentes, modos de percibir el hacer diario, tareas con un sentido de ser y llevar a cabo de una manera singular y única. Formas de hacer las tareas escolares que descubrimos conforme nos implicamos en la vida cotidiana de la secundaria B. J.

Es cierto que tanto en la escuela primaria como en la secundaria, los actores son diversos en cuanto a conocimientos y en cuanto a la manera como experimentan los procesos de formación. Aunque también nos interesa salvar las singularidades de los maestros de secundaria y los sentidos que cada uno les da, de acuerdo a los rasgos que prevalecen en la escuela en la que cada uno labora.

Dentro de cada escuela el hacer diario se manifiesta en distintos modos que requieren ser reflexionados antes de presentarlos como si se tratara de hechos acabados y encerrados en palabras que sintetizan en categorías generales cada una de sus maneras de acontecer en la cotidianidad escolar.

Al introducirnos a la escuela secundaria B. J., teníamos claro que con una investigación no quedaba resuelta la comprensión de su organización escolar. Y que nuestras enunciaciones conceptuales no podrían pasar por absolutas.

En el siguiente texto presentamos una reflexión hecha sobre la escuela en la que subyace una idea de su complejidad y al mismo tiempo de la importancia que tiene inmiscuirse en la cotidianidad diaria para analizarla.

⁹ Diálogo con el Maestro Enrique. 2002

"A través de la lectura de Elsie, y con la participación en clase, puedo darme cuenta de lo compleja que es la escuela,... la escuela entendida no como el edificio sino la escuela como la comunidad que allí se desenvuelve, que allí vive, que se relaciona y donde interactúan maestros, administrativos, alumnos, etc., en una actividad que se vive día a día; esta relación la ejemplifico como una telaraña (muy bien tejida) estructurada, que para entender y desarrollarse en ella hay que aproximarse, y necesariamente vivir un proceso dentro de ella. Sus relaciones son complejas, sin embargo es cosa de adentrarse un poquito en ella con mucha disposición para poderlas entender y vivir, para entender su lógica, porque las escuelas son diferentes entre sí.

La escuela formada por seres humanos conlleva toda una serie de relaciones implícitas y explícitas, determinadas por la historia particular de cada sujeto, que al conjuntarse forman toda una red de interacciones, con estilos y tendencias. Las escuelas manejan unas reglas generales para todas, con "criterios" particulares para cada una. Esto lleva a que cada escuela sea distinta, porque sus poblaciones son distintas y particulares, no se puede homogenizar, y estas particularidades que se viven al interior de la escuela están sujetas y a su vez trascienden fuera de ella...

El maestro se hace en la escuela. A través de su propia acción docente; en la escuela Normal es un estudiante, se hace maestro en su ejercicio profesional; así el maestro al llegar a una escuela, ya sea su primer escuela, o al cambiarse de una a otra, se dará cuenta de la organización y en el segundo caso, verá que la organización es distinta; el maestro al socializar con sus compañeros, al darse cuenta de las relaciones con el director, con los alumnos, incluso con los padres de familia, "En este proceso a través de la socialización con su entorno e indisolublemente como producto también del colectivo.

Todo esto llevará indiscutiblemente al maestro a apropiarse de un conocimiento dentro de la escuela, no únicamente conocimientos de contenidos curriculares sino a un conocimiento que se expresa en prácticas, acciones y discursos escolares cotidianos, a reflexionarlos y vivirlos; "por otra parte se define implícitamente los límites y las relaciones entre el conocimiento cotidiano y aquél que se transmite en la escuela".

En estas relaciones veo al maestro como un guía, que como diría la Maestra María de Lourdes Gutiérrez Tapia, ..." los niños son los que van a crear y construir, ellos son los que van a formarse, yo solo les enseño el caminito" ... Y Elsie Rockwell nos lo señala así, "... los maestros organizan el proceso social de aprender, es decir, implícitamente señalan al grupo cómo proceder para aprender..."

La escuela establece, propone y lleva a la práctica ciertas formas de aprender y muchas veces los alumnos tienen otra muy particular y distinta pero que muestra cierta influencia de la propuesta.

La escuela como organización humana está siempre en movimiento, por ende en transformación, a lo largo del tiempo tiene posturas tradicionales (con esto me refiero que sigue una tradición, que tienen valores, costumbres, que no surgen de la nada. Con esto de ninguna manera me refiero al aspecto tradicional que se le ha dado en el sentido de seguir los mismos métodos de enseñanza de antaño) indisolubles de su ser, y que sin embargo se ha ido adaptando al tiempo y las necesidades imperantes para cada sociedad determinada. La escuela (y así lo entiendo y me llama notablemente la atención) sin perder su esencia, está determinada y determina todo un contexto social"

**TLASECA Ponce Marta. "Reflexiones, saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza de la Historia". México, UPN / SEP, 1997.*

ROCKWELL, Elsie (et al). La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica, 2001. Citas del autor." ¹⁰

¹⁰ URIBE Estrada, Ernesto. La escuela como espacio de formación docente. Alumno de la Licenciatura en Pedagogía, grupo 183, salón 330. Mimeo, 9 de Octubre del 2001.

1.5.2 ¿CÓMO FUE EL PROCESO DE SELECCIÓN Y APROXIMACIÓN A LA ESCUELA SECUNDARIA B. J.?

A partir del mes de enero del año 2002 comenzó la búsqueda de escuelas cercanas e intermedias al domicilio de cada una. No teníamos una escuela específica, así que elegir secundarias fue algo fácil porque ubicamos zonas estratégicas para no tardarnos más en trasportarnos. En cambio, poder entrar a alguna de ellas se volvió una tarea complicada y hasta decepcionante, ya que en cada una el trato fue diferente.

Como mencionamos resultó fácil escoger las escuelas, preguntar el nombre de los directores, la ubicación geográfica de la mismas o las claves del centro de trabajo en una serie de visitas informales en las que obtuvimos los datos antes mencionados por medio de los conserjes.

Conseguir los escritos también resultó fácil, pero entregarlos y hablar con los directores resultó una labor compleja que causó en nosotras una serie de sentimientos encontrados que ahora comprendemos, después de haber pensado que cada escuela es un mundo diferente, en donde prevalecen concepciones propias sobre la manera de dirigir la escuela y de tomar decisiones.

Cuando escuchamos varias negativas a nuestra entrada, de inmediato pensamos en renunciar a incursionar en escuelas y en buscar respuestas a nuestra preocupación desde producciones teóricas, desde lo que decían otros autores. El asunto fue resuelto así, sin reflexionar en las implicaciones metodológicas del trabajo. Después las tomamos en cuenta y nos desanimaba aún más saber que éste había sido despojado de su columna vertebral. La pregunta principal que en esos momentos nos planteamos fue : "¿que vamos hacer?" sin tener una respuesta concreta, pues todo dependía de la entrada a alguna escuela.

El relato anterior corresponde a la primera etapa y a un primer momento que vivimos como equipo. Aun recordamos el "peregrinaje" por diferentes escuelas: En la primera secundaria (Isidro Fabela), nos presentamos con la subdirectora. Nos miró con extrañeza y después de escuchar el planteamiento, aclaró que ya estaban investigando alumnos de la normal y que nuestra presencia requería un plan de trabajo en donde explicáramos los objetivos y las tareas a desarrollar dentro de la escuela, para ser discutidos y corregidos a manera que los maestros no se sintieran "fiscalizados". También nos asignaría un horario de trabajo para no interrumpir constantemente.

Optamos entonces por ir a otra escuela debido a que consideramos que no podíamos anticipar acciones sin conocer el ambiente escolar por lo menos en un primer momento y que la organización escolar que pretendíamos conocer no podía ser pensada sólo desde lo teórico, sin conocer el ambiente escolar.

En la segunda experiencia el trato fue diferente, porque el subdirector se convirtió en el intermediario del director y de nosotras. No quiso recibir la carta

que llevamos por parte de la UPN, también nos pidió un plan de trabajo para ser sometido a revisión y a su respectiva aprobación.

Por ello y por las razones explicadas con anterioridad, nuevamente optamos por ir a otra escuela. En la tercera secundaria nunca pudimos encontrar al director de ningún turno así que no tuvimos la oportunidad de plantear nuestro anteproyecto. Fuimos a esta escuela varias veces y la conserje encargada de cuidar la puerta principal a todo contestaba "no sé".

En este momento, desistimos y consideramos que sería mejor no ir a escuela porque suponíamos que en todas nos podía suceder lo mismo.

Esta experiencia fue demostrativa de las precauciones y estrategias a seguir para incorporarse a una escuela. Dado nuestro interés y enfoque metodológico, nos motivó para continuar la búsqueda, así que tardamos otros días más en escoger alguna que cumpliera con las características que señalamos al principio y decidimos elaborar un plan de actividades para darle formalidad a nuestra petición.

Así llegamos al encuentro con la directora de otro plantel. Ella nos recibió con amabilidad, mostró interés por el anteproyecto y nos ofreció asistir al TGA el día 20 de abril. Platicamos y después nos despedimos prometiendo regresar con el plan de actividades.

Nos presentamos a la siguiente semana a la escuela, conocida como "la 103". Llevamos el plan prometido a la Directora y aunque no la encontramos, el subdirector nos recibió y reiteró que podríamos asistir el próximo 20 a ese taller tan importante para la propia institución. En esa visita, se nos explicó el significado del TGA (Taller General de Actualización) y recibió no sólo el plan de actividades, sino también los planteamientos del anteproyecto de tesis. Hojeó un poco dicho texto y dijo que si había algún inconveniente él nos llamaría. Apuntó nuestros números de teléfono y nos despedimos de él, de manera muy cordial. Estuvimos todo un mes en espera para presentarnos con los maestros.

Al terminar ese periodo de tiempo, regresamos a la escuela 103 para reiterar la hora de la cita, y aclarar ciertos detalles que considerábamos importantes para nuestra aceptación.

Nos presentamos temprano, eran las 9:00 AM; Adelita, la conserje, nos recibió muy amablemente, haciéndonos pasar a la dirección para hablar con la Lic. Beatriz.

Una de las secretarías nos atendió, de pronto salió la Lic. Beatriz (Directora de la Institución) acompañada del Subdirector y de otra persona que desconocíamos. Antes de hablarnos, echó un suspiro y se sorprendió de nuestra presencia, ante esto, nos miramos una a la otra, mientras la directora dijo: pásenle por favor.

Pasamos un momento lleno de confusión cuando la directora, junto con el subdirector, aclaró que la cita había sido para el 20 de marzo y no para el 20 de abril. Quedamos desconcertadas porque ella se mostró con otra actitud.

El diálogo se desarrolló de la siguiente forma:

E: No maestra, quedamos en que la cita era el 20 de abril.

Di: No, yo les dije que la cita era el 20 de abril...

Su: (La interrumpe), el 20 de marzo maestra.

Di. Digo, el 20 de marzo

E: Entonces nos confundimos maestra

Su: todavía el día que vinieron les dije que el día 20 de marzo y que si se llegaba a cambiar el día se los avisaríamos por teléfono.

Di: Sí, además se nos hizo raro no verlas después de pensar que estaban muy interesadas. Además, vinieron tres maestros de la UPN a pedir autorización para hacer una investigación y como ustedes no vinieron, pues les dimos esa oportunidad, ya casi van a terminar su investigación. ¿verdad maestro?

Su: si

Ver: ¿entonces ya no es pertinente nuestra entrada?

Di: no

Ver: pues muchas gracias por su atención. Le agradecemos. Hasta luego.

Después de esa experiencia que cambió los planes que habíamos elaborado fuimos a otras escuelas donde desafortunadamente no pudimos hablar con ninguno de los directores.

Al pasar por las situaciones antes mencionadas y después de discutirlo en repetidas ocasiones, pudimos ratificar y entender que cada escuela es un lugar en el que pueden suceder cosas singulares e inesperadas, por decisiones también inesperadas y no es cierto que se tienen respuestas predeterminadas.

Así mismo, pudimos comprender que los sujetos encargados de tomar la mayoría de las decisiones dentro de la escuela son seres humanos con diferentes ideas sobre lo que es conveniente para su institución e inclusive pueden también, olvidar acuerdos, sobre todo con personas externas a la institución * y, sobre todo, que también pueden equivocarse porque no son máquinas eficientes como se piensa que deben ser, desde teorías externas.

Al mismo tiempo, esta narración que hacemos da cuenta de que la investigación no puede ser lineal siguiendo pasos que un método científico dicta y desde el cual se ha intentado encajonar cualquier búsqueda.

En nuestra última visita en este proceso de elección de escuela y después de ese "no " rotundo a nuestra entrada, decidimos agotar una ultima posibilidad.

* Como ocurrió en nuestro caso, donde la directora de "la 103" nos dijo una fecha con el mes equivocado provocando un malentendido porque pensaron que no habíamos regresado por falta de interés, cuando en realidad estábamos esperando la fecha indicada.

Si volvíamos a recibir un no, pensamos entonces que el acto de buscar escuela se convertiría en un "donde sea y hasta donde sea que nos acepten"

El día que conocimos al maestro Noé, Director de la escuela secundaria B.

J. ya sabíamos que la organización de la escuela no depende del director, pero que esta figura toma decisiones en situaciones nuevas e inesperadas. En esta ocasión llegamos solamente con una carta en la que por parte de la UPN, se pedía a las autoridades de las mismas, nos permitieran realizar un trabajo de investigación para elaborar nuestro trabajo de tesis. Este documento sólo sirvió como carta de presentación.

En los diálogos que tuvimos con los directores de las diferentes escuelas estuvo presente la petición de un plan de trabajo que no podíamos concebir porque no teníamos claridad de lo que debía contener, así que en un principio nos negamos a elaborar alguno si no entrábamos primero a la escuela.

Nos agobió por algún tiempo el no saber cómo hacer un plan de trabajo, pero después de nuestro paso por diferentes escuelas, de alguna u otra manera fuimos concretando lo que queríamos realizar y después de discutirlo, enunciarnos una serie de actividades por llevar a cabo en la escuela y de esa manera surge nuestro plan de actividades, el cual, significó una puerta abierta a la secundaria B. J.

El nerviosismo antes de entrar a esta escuela era evidente, pero pronto desapareció cuando entramos al recibidor y nos encontramos con "Juanita", la señora que se encarga de cuidar que ningún extraño tenga acceso al patio principal de la escuela. Nos presentamos con ella esa mañana.

El diálogo con ella se dió de la siguiente manera:

Juanita: Buenos días, ¿qué se les ofrece?

Ver: Somos alumnas de la UPN, cursamos el octavo semestre y queremos ver si existe la posibilidad de que se nos permita realizar nuestro trabajo de investigación dentro de la escuela.

Juanita: Pues déjenme comunicarle al Subdirector para ver si las puede recibir. Apúntense en la hoja de registro por favor.

E y V: Sí, gracias, es usted muy amable.

Mientras nos registramos, Juanita entró por el cancel y no tardó mucho en regresar a donde estábamos.

Juanita: Dice el subdirector que pasen.

Nos dirigió hacia la subdirección, un espacio pequeño donde nos encontramos con él.

Sub: Buenos días, ¿en qué puedo servirles?

Ambas nos presentamos y seguido de esto, explicamos nuestros objetivos y enunciamos al mismo tiempo nuestra petición al subdirector. Le explicamos lo que queríamos hacer dentro de esta escuela, a lo que el maestro respondió con preguntas como: ¿por qué contemplan desde marzo?, a lo cual, explicamos que teníamos planeado iniciar nuestro trabajo en esa fecha pero que desafortunadamente no habíamos podido entrar a ninguna escuela. Al respecto, él preguntó ¿por qué? y argumentamos que en otras instituciones nos cerraron las puertas porque pensaban que íbamos a fiscalizarlos, siendo que nuestra única intención era obtener datos que nos permitieran responder a la pregunta principal de nuestro anteproyecto, planteándole el anonimato.

Desde ese momento sentimos alivio porque nos dió una pequeña esperanza. También nos preguntó si entraríamos a los salones con los maestros y manifestamos que sólo sería si nos lo permitían.

Preguntó que si realizaríamos entrevistas, a lo que contestamos que sí y se harían con aquellos maestros que sí estuvieran interesados en colaborar con nuestro trabajo. También dijimos que necesitábamos entrevistarlos y de igual manera al personal encargado de diferentes asuntos dentro de la escuela. Al respecto, aceptó y nos dijo que necesitaba un escrito dirigido a él por parte de alguna autoridad de la UPN. El maestro nos dió los datos que debían ir en la carta y en ese momento se presentó con nosotras y acordamos horarios de asistencia a la escuela. Salimos al recibidor, nos despedimos.

Después de haber pasado este proceso, pudimos entrar a la escuela secundaria donde se desarrolló el trabajo de investigación de esta tesis que fuimos conociendo conforme pasaban los días.

El paso por diferentes escuelas fue una experiencia relacionada con el método, no lo vimos como una pérdida de tiempo sino como parte de la construcción metodológica y del conocimiento que fuimos elaborando poco a poco, pues la experiencia de escuchar un “no” en una escuela nos ayudó a pensar en las palabras que utilizaríamos en la siguiente entrevista con otro director. Este aprendizaje lo pusimos en juego cuando hablamos con el subdirector de la secundaria, quien por su disposición a escucharnos permitió que explicáramos detalles del proyecto que en ese entonces no había podido desarrollarse.

Del mismo modo, la propia elaboración de un plan de actividades en ese momento aparecía como necesario, pero lo comprendimos hasta que tuvimos diferentes experiencias en nuestro paso por las escuelas. Entendimos que en las escuelas hay formas de llegar a acuerdos con los maestros y que el plan de trabajo constituyó una fórmula esencial para plantear acuerdos con los directores, pues ellos tienen que estar informados sobre lo que se tiene que hacer en la institución.

Estos acuerdos también son procesos metodológicos necesarios que en las investigaciones no se mencionan, pero que también son parte de una investigación porque son el puente entre la realización o no de concretar una búsqueda.

Lo que a nuestros ojos aparecía como una exigencia sin fundamento (la elaboración de un plan de trabajo), formó parte de la comprensión que es necesario elaborar para entender la organización escolar.

1.5.3 MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con el ingreso a la escuela secundaria comenzamos una serie de acciones tendientes a documentar su organización mediante la obtención de testimonios que nos permitieron acceder a algunos de sus significados y tener un acercamiento a los acontecimientos que constituyen la vida cotidiana de esa escuela. Esto implicó **convivir** no sólo con el director o con los maestros, sino también con los alumnos, el conserje, algunos padres de familia, orientadores, subdirector, prefectos, entre otros. De esta manera no fuimos sólo quienes preguntábamos, sino que logramos que nos miraran como compañeros temporales, al grado de que se nos solicitaron las filmaciones para que pasaran al archivo de la escuela.

Esta relación e implicación fue necesaria para conocer cuál es la organización escolar que se construye al interior de esta escuela y fue gracias a la colaboración de toda la comunidad, que pudimos entender las contradicciones que se dan dentro de la misma, los acuerdos, las redes de comunicación, la planeación de actividades, etc.

Al inicio establecimos algunos contactos con las personas que nos ayudaron a ingresar a la escuela mediante lo que llamamos entrevista, con el paso de los días dentro de la escuela y a medida que nos implicamos cada vez más con la comunidad escolar, en realidad se transformó en una **serie de diálogos** que nos ayudaron a conocer historias profesionales, formas de trabajo de los maestros, formas de pensamiento y de percepción sobre la escuela en la que laboran, por lo que conformó una fórmula mediante la cual pudimos incorporar sus significados, su forma de pensar, así mismo, abrió la posibilidad de que aparecieran sus propias palabras y no sólo las de quienes investigábamos.

A la par de familiarizarnos con la vida cotidiana de la institución, fue relevante e importante participar en aquellas actividades que se entrecruzan en la formación docente como festivales, la formación de la cooperativa, etc., para poder preguntar: los por qué, los cómo y los para qué.

Las grabaciones por audio y video permitieron recurrir a las fuentes las veces que fuera necesario. Dado que el trabajo de la tesis exigió una lectura e interpretación exhaustiva.

Observar la vida cotidiana fue una acción central e importante, pero tuvimos que aprender primero a describir y narrar a detalle cada acción ocurrida

para que pudieran ser interpretadas manteniendo una distancia de nuestros juicios personales. Fue una tarea compleja porque la construcción de significados acerca de la organización de la escuela requería interpretar, haciendo hipótesis donde las acciones observadas eran relacionadas con conceptos e ideas muy generales que nos ayudaban a comprenderlas.

En este proceso los profesores y alumnos con los que pudimos dialogar fueron:

- 1) Profesor Miguel U. M.
Materia: Ajuste de banco.
- 2) Don Luis Á. C.
Conserje de la Institución.
- 3) Profesor Juan Carlos G.
Materia: Danza.
- 4) Profesor Jesús B.
Materia: Música.
- 5) Profesor Jorge G. R.
Materia: Educación Física y prefecto.
- 6) Maestra Irma Cristina H. I.
Coordinadora académica del Centro de Maestros
- 7) Profesor Sergio S. A.
Prefectura.
- 8) Alumnas de la Sociedad de alumnos.
- 9) Profesor Enrique S. A.
Materias: Formación Cívica y Ética, Física, Introducción a la Física y la Química y Matemáticas.
Encargado de la Cooperativa.
- 10) Diálogo con el maestro de Estructuras Metálicas y con la Maestra de Taller de Bordado y Tejido.

No se tuvo acceso a una comunicación directa con todos los profesores de la secundaria porque la organización misma de la escuela, tiene tiempos diferenciados para los profesores, llamados de talleres y los de asignatura, por ese motivo la mayoría de los profesores con los que pudimos tener comunicación pertenecen a las materias denominadas talleres.

1.6 ESCUELA SECUNDARIA B. J.: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A SU ORGANIZACIÓN.

La secundaria B. J., se ubica en una parte del Estado de México (La estructura física se muestra en la foto no. 1). Dicha institución se funda en 1964, siendo una de las primeras de la región que a la fecha goza de mayor antigüedad y prestigio ante las demás escuelas secundarias que están a su alrededor. Cabe mencionar que se ubica dentro de una zona industrial que influyó de alguna manera en los planes de estudio de la institución, pues no es ilógico que cuente con 10 talleres que desde el punto de vista de los propios maestros les será de utilidad a aquellos estudiantes que se quieran insertar en algún empleo al egresar de la secundaria.

El primer director responsable fue el maestro Esteban Alvarado de los Reyes, estaba comisionado, duró aproximadamente un año, después de él, llegó la maestra María de los Ángeles Martínez y Martínez estando a cargo durante cuatro años, posteriormente formó una Preparatoria en la misma zona y se retiró.

FOTO NO. 1



La sucesora de esta directora fue la Maestra Estela Palomino Verduzco (+), durante 19 años, así siguió la Maestra María Eugenia Gil quien estuvo a cargo durante 10 o 12 años debido a que la ascendieron a jefa de zona.

A su salida quedó a cargo como subdirector el profesor Noé Flores, unos cuantos días porque a él también lo ascendieron a director en otra institución, localizada en el Estado de Hidalgo por lo que se retiró, quedando la escuela una o dos semanas sin autoridades*. En días posteriores tomó el cargo como Director el profesor López Alvarado.

* Nos sorprendió por la mañana la ausencia del Maestro Noé Flores porque no tuvimos oportunidad de despedirnos. La llegada de nuevas autoridades nos hizo creer que teníamos que empezar otra vez, sin embargo, nuestra incorporación fue tan natural que Don Luis comentó algo al nuevo director sobre nuestra presencia en la escuela, que nos permitió seguir con nuestra investigación. A la fecha nos parece irrepensible esa aceptación por parte de la comunidad educativa que aunque significamos parte de una cultura externa y como distintas de ellos, al mismo tiempo nos fueron considerando como parte de la comunidad pues algunos nos llamaban "maestras", otros nos

1.6.1 SOBRE SU UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y FÍSICA

Debido a que llegamos por casualidad a esta escuela, con el paso del tiempo y con los diálogos que tuvimos nos dimos cuenta de que su ubicación le da ventaja respecto a otras, pues se localiza sobre una de las vías que conecta con algunas salidas hacia el periférico, y por ello es elegida de entre otras. En la foto no. 2 se muestra el frente de la escuela.

FOTO NO. 2



Al respecto, el maestro Miguel U., nos menciona que la escuela se ubica en una "...zona netamente industrial..."¹¹ que colinda con otros municipios importantes del Estado de México, por lo que están rodeados de fábricas e industrias y se refiere a este municipio como "...la zona industrial más grande de la República..."¹² localizada sobre una vía muy importante para él mismo.

Por su situación geográfica y por el prestigio que posee, la Escuela tiene demandantes que viven por diferentes zonas que no pertenecen directamente a esa colonia. El maestro Miguel U. menciona que la mayoría de los alumnos vienen del "Molinero", de "Cuartos Capulín", de "Ecatepec", etc., "...de lugares allá donde hay muchas escuelas, reinan escuelas pero prefieren ésta..."¹³.

*"Las dinámicas de industrialización, urbanización y escolarización muestran para América Latina, una correlación positiva: el incremento en la instalación y operación fabril, generalmente es acompañado de concentración poblacional, lo que a su vez requiere de servicios públicos entre los cuales están los educativos."*¹⁴

1.6.2 ESTRUCTURA ARQUITECTÓNICA Y DISTRIBUCIÓN ESPACIAL.

Cuando entramos por primera vez a la secundaria nos sorprendió su estructura física que se muestra en la foto no. 3, pues desde ahí pudimos diferenciarla de las demás instituciones que visitamos, ya que en este caso se

pedían de favor que los filmáramos y otros nos preguntaban el por qué no los habíamos entrevistado como a los demás.

¹¹ Entrevista realizada al maestro Miguel U., 2002.

¹² Entrevista realizada al maestro Miguel U., 2002.

¹³ Entrevista realizada al maestro Miguel U., 2002.

¹⁴ PASTRANA Flores, Leonor Eloína. Organización, Dirección y Gestión en la Escuela Primaria. Pág. 17

trata de un plantel con cuatro pisos, con un patio principal, libre de salones y otro trasero que conecta con una puerta que se utiliza también como entrada y salida para los alumnos.

FOTO NO. 3



En el primer piso se ubican la sala de cómputo, el 3° A y B; el cancel de la entrada principal; el Departamento de Orientación; el 3° C y D; el Taller de Ajuste de Banco; Taller de Cocina; el Centro de Maestros y el Taller de Danza.

El segundo piso lo ocupan el 3° E y F; el 2° A, B, C y D; el Taller de Estructuras Metálicas y el Taller de Bordado y Tejido.

En el tercer piso se localiza el 2° F; 1° A, B, C y D; el Taller de Dibujo y el Taller de Mecanografía.

Por último, en el cuarto piso están los laboratorios de Física, Química y Biología; el 1° F y E; el Taller de Electricidad y el de Corte y Confección.

En el edificio que está frente al cancel de la entrada principal localizamos la dirección (se puede apreciar en la foto no. 4), la sala de maestros, la cooperativa, la sala de usos múltiples, la casa de la conserje del turno vespertino

(se puede observar en la foto no. 5) y en el piso de arriba de este mismo edificio se ubica el salón de computación.

FOTO NO. 4



FOTO NO. 5



Frente a la dirección se ubican los baños y un aula que corresponde a los maestros de educación física para que guarden su material de trabajo, como colchonetas, llantas, balones, redes, los instrumentos de la banda de guerra, entre otros objetos.

Al final de esta estructura física hay un mural de pintura que se refiere al mal cuidado de la naturaleza. En el centro la palabra "Alto" y la palma de una mano que refuerza dicha exigencia. En esa pintura se capta la cacería inmoderada, la tala de árboles, la contaminación del mar y la muerte de cientos de animales acuáticos, la contaminación del aire con gases provenientes de la industria y los incendios forestales. En la siguiente fotografía se muestra dicha pintura.

FOTO NO. 6



El área administrativa está situada a un costado de la dirección. En ese espacio podemos hallar el lugar de trabajo de las secretarías. Lo curioso es que una secretaria está ubicada en un pequeño salón, debajo de la escalera central (como se muestra en la foto no. 7) en donde sólo hay espacio para dos escritorios pequeños y una ventanita que da hacia la estructura inferior de la escalera.

FOTO NO. 7



Debajo de las demás escaleras que tiene la institución no es extraño encontrar salones pequeños, adaptados para guardar materiales. Por ejemplo, en uno de ellos se guardan los instrumentos de música que ocupa el profesor Jesús B. para dar clase y otro, se ocupa para colocar el material de intendencia.

En este plantel no cuentan con una biblioteca propia, sino que utilizan la que el Centro de Maestros posee. Tanto videos como otros materiales bibliográficos están a disposición de alumnos y maestros en este lugar.

En una entrevista realizada a la Maestra Iriberry (coordinadora académica del Centro de Maestros), nos mencionó que los maestros y los alumnos *"...tienen la posibilidad de venir a usar sus instalaciones, los equipos, las computadoras, la red EDUSAT"*¹⁵, y las salas que tienen, para realizar sus trabajos.

La institución tiene dos patios (foto no 8): en el patio trasero se encuentra una cancha de básquet que se ocupa para las clases de educación física. Durante el receso ambos patios sirven como áreas de descanso.

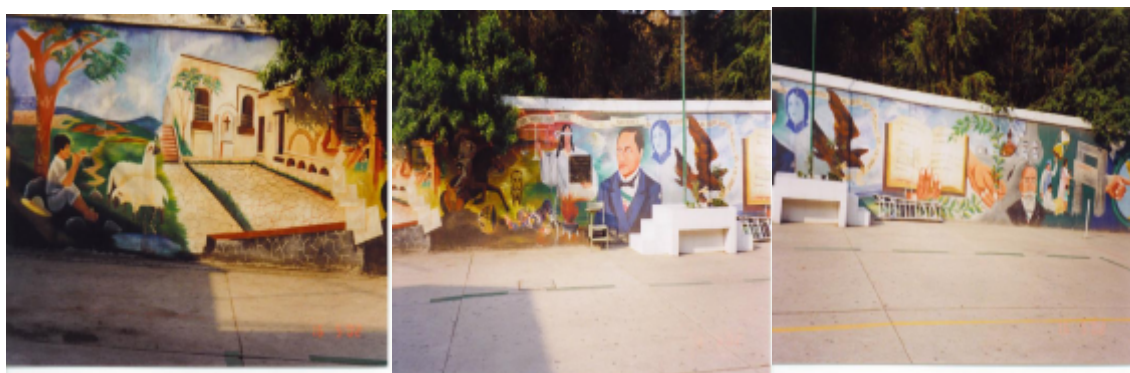
En el patio que está frente al cancel, hay un mural realizado hace años que únicamente está maltratado por el paso del tiempo pues no tiene ralladuras de ningún tipo pues se considera como acervo de la comunidad escolar, cuyo respeto ha permanecido de generación en generación. (Foto no. 9). A diferencia de otras escuelas, tomando como referencia a aquellas en las que estudiamos, en ésta secundaria no se acostumbra los periódicos murales por lo que se respetan las pinturas que existen en su interior para conservarlas.

¹⁵ Entrevista realizada a Maestra C. Iriberry, 2002.

FOTO NO. 8



FOTO NO. 9



En esta pintura podemos observar en varios bloques las etapas que vivió don Benito Juárez antes y durante su papel como presidente de la República Mexicana. Primero como pastor y después como presidente que enuncia la frase: *"Entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz"*. También puede verse la imagen de Venustiano Carranza, un águila y una paloma que simboliza la paz mundial.

1.6.3 RITUALES ORGANIZATIVOS, DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO: Y REQUISITOS DE INGRESO.

Dentro de esta secundaria, la jornada de trabajo comienza a las 6:30 AM, hora en la que van llegando los alumnos. Antes de entrar se forman a un costado del zaguán para que puedan ser revisados por Don Luis o por el Maestro Jorge G..

Ambos les revisan la credencial y que porten el uniforme completo. Tienen tres uniformes diferentes: el de gala que se utiliza para el día lunes, día de ceremonia o de algún evento a celebrar por parte de la comunidad educativa. Este uniforme consta de: pantalón o falda blanca y chaleco azul marino con corbata tanto para hombres como para mujeres. Zapatos negros, camisa y blusa

blanca respectivamente, así como un suéter azul marino. Las mujeres deben usar calcetas blancas.

El segundo uniforme que usan el resto de la semana, cuando no tienen educación física es para las jóvenes: falda de color gris, con rayas verdes, zapatos negros, chaleco azul con rayas amarillas, blusa blanca. Para los hombres es el pantalón de cuadros y sin corbata.

El tercer uniforme es el que utilizan para la materia de educación física. Se trata de pants azul marino con algunos colores en rojo y el nombre de la secundaria. Para este último uniforme son indispensables los tenis blancos. Los uniformes se presentan en el siguiente bloque de fotografías.

FOTO NO. 10



A las jovencitas les revisan especialmente que no traigan pantalones a la cadera y a los jóvenes que porten la corbata y que no traigan el suéter amarrado en la cintura o el cabello con “medio kilo de gel en la cabeza” (como decía el subdirector). Si no cumplen con estos requisitos los reportan o en su defecto no los dejan entrar a tomar sus clases, pero a diferencia de otras escuelas, el subdirector de la secundaria B. J., les da una tarjeta de teléfono público para que acompañados de la prefecta llamen a su casa para que sean recogidos por algún familiar y con ello evitar que no lleguen a su casa.

La actitud del subdirector antes mencionada nos sorprendió pues como ya se dijo, en nuestra etapa de estudiantes, cuando llegábamos tarde a la escuela,

simplemente no nos dejaban entrar y nos cerraban la puerta sin cerciorarse de que regresáramos a nuestras casas.

Las clases en esta secundaria comienzan a las 7:00 AM, salvo que haya alguna ceremonia. El término de cada clase se indica con el sonido de una chicharra.

El receso comienza a las 10:20 y termina a las 10:40 AM. Don Luis, se encarga de colocar botes de basura por todo el patio cinco minutos antes de que comience. Posteriormente, cuando finaliza el descanso, ya sea él o sus demás compañeros se encargan de barrer los patios y de recoger la basura que los alumnos tiran fuera de los botes.

Al término del receso los alumnos de taller entran a su aula correspondiente y su horario es de 10:40 a la 1:00 PM. El número de alumnos varía de acuerdo al taller, no hay un rango fijo para cada uno y en el caso de clases oficiales es un aproximado de 45 a 50 alumnos en los primeros grados y para los terceros, el número se reduce de 30 a 35 por grupo. En el turno vespertino también se cuenta con una demanda alta de alumnos.

La planta de intendencia se compone por tres personas para el turno matutino: Don Luis, Justino y Adela. En la foto no. 11 captamos a Don Luis, quien nos introdujo a un conocimiento sobre la escuela y que nos permitió tomar decisiones para planear nuestras acciones, pues si bien es cierto que en un principio teníamos una idea de lo que íbamos a desarrollar, no sabíamos cómo llevarlas a cabo y Don Luis fue el "eslabón" que nos ayudó a conectarnos con los maestros y a sentirnos parte de esa comunidad pues como él mismo nos dijo: *"tiene amistad con todos pues es quien les hace favores"*. * También se muestra a la Señora Adela durante el desempeño de sus labores. A la otra persona no la pudimos entrevistar.

FOTO NO. 11



* Varias veces vimos a Don Luis que salía a la papelería a comprar el material que algunos alumnos olvidaban a pesar de que Juanita se enojaba con él y le llamaba la atención o lo vimos que salía por el desayuno de las secretarias cuando éstas tenían mucho trabajo.

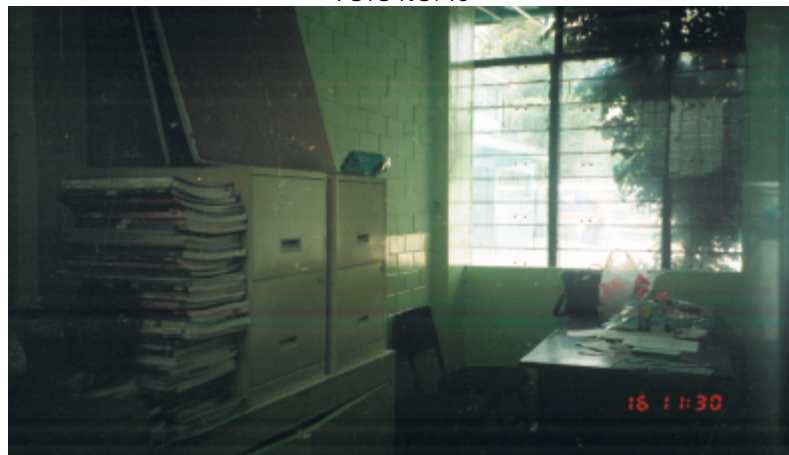
En el caso de la planta administrativa, laboran 6 secretarias quienes se hacen cargo de las cuestiones administrativas en el sentido de realizar oficios, de tener a su cargo archivos importantes de alumnos y maestros, de girar avisos, credenciales, de capturar exámenes, entre otras cosas. En la foto no. 12 mostramos a algunas de ellas.

FOTO NO. 12



Así mismo, el departamento de orientación que se muestra en la foto no. 13 lo integran dos maestras y tres prefectos encargados de los diferentes asuntos de los alumnos, tales como disciplina, rendimiento académico, asistencia, entre otras cosas.

FOTO NO. 13



Por otro lado, la cooperativa se organiza a través de una junta donde se eligen a los maestros que serán los representantes, quienes a su vez eligen a los alumnos que se harán cargo de atenderla. Para ello se busca que no tengan problemas académicos pues esta función implica que los alumnos salgan de sus clases, 10 minutos antes y que entren a su clase 10 minutos después.

En la secundaria B. J., uno de los maestros encargados de las materias de Física, Biología, Química y Matemáticas es responsable de su funcionamiento y organización inherente a la de la escuela. En entrevista con el Maestro Enrique S.

comentó lo siguiente respecto a su cargo en cooperativa: *"...es que a mi me ha quitado mucho tiempo, sobre todo respecto a mis grupos, luego llego tarde porque estoy en cooperativa, porque hay que entregar los papeles; pero también me ha ayudado a estar en contacto con los alumnos a diario. Están viendo que yo les atiendo aunque no es una función que ¡bueno!, uno como maestro quisiera tener porque es una función muy absorbente, quita mucho tiempo, es muy desgastante y si termina uno por descuidar a los grupos."*¹⁶ En la fotografía no. 14 mostramos al maestro Enrique con los alumnos que le ayudan diariamente a atender la cooperativa de la escuela.

FOTO NO. 14



La jornada de clases del turno matutino se prolonga hasta la 1:00 PM. La salida se realiza por la puerta que se ubica en el patio trasero y mientras el turno matutino abandona la escuela, los alumnos del turno vespertino esperan en la puerta principal su hora de entrada.

1.7 RELACIÓN CON EL MUNICIPIO Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

La relación que la escuela mantiene con el municipio se considera como buena, ya que va desde el reconocimiento como una de las mejores de la zona a nivel académico, de danza y de otro tipo de acciones que desarrollan alumnos y maestros, hasta el préstamo de algunas instalaciones con las que cuenta el municipio para sus eventos sociales, para que la secundaria pueda realizar algunas actividades académicas que consideran importantes.

En este sentido la institución tiene muy buena relación con el municipio porque éste le presta el auditorio (foto no. 15, durante la despedida de la generación 1999 - 2002) y el teatro Isidro Fabela para presentar sus festivales porque la escuela es muy pequeña para la cantidad de alumnos que tiene y así poder atender a tantos padres de familia. Don Luis nos dice lo siguiente:

"...anteriormente se hacían los festivales dentro de la institución pero ocasionaba muchos problemas, el espacio lo hay, pero hay muchas incomodidades, aparte pues no hay un lugar adecuado para llevarlo a cabo, se tomó la determinación, de hacerlo fuera del plantel buscando siempre la comodidad y la imagen de la misma institución... actualmente se hace en el "teatro Isidro Fabela" que el municipio de Naucalpan nos facilita para llevar a

¹⁶ Entrevista realizada al Maestro Enrique S. A. 2002.

cabo el día de las madres, con ello, pues toman la participación los maestros de danza, los maestros de música y claro, con la supervisión de las autoridades internas de la escuela, más que nada para darle el reconocimiento a las mujeres, que bien merecido se lo tienen ¿no?, porque como dice mi mujer "solamente mamá hay una".¹⁷

FOTO NO. 15



Con respecto al fin de cursos, también vuelvo a reiterar, se hacía aquí pero se hace muy incómodo...lo que se busca es la tranquilidad con los muchachos, con los padres para que estén un poco mejor. Actualmente, se está haciendo en el teatro Felipe Villanueva, el cual nos facilitan con mucha buena voluntad. Normalmente al centro van los alumnos y en las cabeceras van los padres de familia e invitados para que tengan, los cimientos sino, ¿cómo te podría explicar?, pues la importancia del paso que dan los muchachos hacia un nuevo mundo, terminan su secundaria, y se le da el espacio necesario. Esa es la finalidad de por qué se hace afuera, de que todos estemos más a gusto y darle la importancia que realmente reviste." ¹⁸

En la imagen no. 15 se puede ver el auditorio Felipe Villanueva, lugar donde año con año se celebra la clausura de cursos y la despedida de las diferentes generaciones que pasan y caracterizan a la secundaria B. J.

Generalmente se entiende que el egreso de los alumnos de una escuela es un evento que tiene que realizarse cada año, obviando la importancia o el trasfondo de tal acontecimiento.

La importancia del egreso de una generación tiene que ver con la propia transformación de la escuela, pues si bien es cierto que se trata de una comunidad escolar que comparten significados, al mismo tiempo se van y llegan nuevos alumnos que son parte de una cultura externa que llegará a "adaptarse" a la manera de vivir la cotidianidad de la escuela, aprenderán a conocer las tradiciones o la manera de hacer las cosas, pero al mismo tiempo serán un aporte nuevo no sólo a la propia escuela desde la cual surgirán nuevas maneras de

¹⁷ Entrevista realizada a Don Luis. 2002.

¹⁸ Don Luis. 2002

constituirse, de afrontar cambios y sobre todo, se irán definiendo nuevas formas de construir su organización escolar.

1.8 SOBRE LA RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA

Mientras investigamos en la secundaria tuvimos la oportunidad de percatarnos que las reuniones con los padres de familia se hacen en pocas ocasiones y esto se debe a que las instalaciones físicas del plantel, aunado a la grande población estudiantil impide que se citen a todos los padres de familia dentro de la escuela, de tal manera los encuentros entre padres y maestros son personalizados.

No tuvimos oportunidad durante nuestra estancia en la secundaria de ver a los padres de familia en una actividad como firma de boletas o en juntas relacionadas con el aprovechamiento académico de los alumnos. Sin embargo, en otros eventos, que son parte de la organización escolar y son realizados por la institución tales como la exposición de los trabajos elaborados en los diferentes talleres, el cierre del ciclo escolar y algunas visitas individuales o personales hechas al director o a las orientadoras, pudimos observar el acceso y la comunicación abierta entre padres y maestros.

Preguntamos a algunos profesores sobre la importancia de la relación con los padres de familia dentro de la escuela y nos contestaron lo siguiente:

"...mi relación con los padres de familia es muy corta, a veces si hacemos citatorio de los "alumnos problema" como les dicen, los mandamos a llamar, les explicamos el motivo de por qué les hacemos venir ya que su niño sea muy indisciplinado, que no le gusta respetar a sus maestros, ni a sus compañeros y abusan de su fuerza física. En cuanto a las señoritas a veces son muy rebeldes, no quieren portar el uniforme como es debido, nosotros le damos la explicación que al estar aquí en la escuela secundaria en donde ellas se van a formar, y es donde ellos va a tomar....se les va formando un hábito...donde ellos se van formando como personas." ¹⁹

El profesor Jorge G. concibe la relación con los padres de familia como muy buena, argumentando que de alguna u otra manera se les convoca para realizar actividades fuera de la institución, así mismo se les ha convocado para que otorguen permisos, autorizaciones, etc., que ha ayudado a definir una relación favorable con los maestros de la escuela.

El maestro Jesús B., nos dice lo siguiente:

"...siempre van a ser importantes los padres de familia porque son los supervisores de los niños, son motivadores para que ellos hagan lo que nosotros les pedimos, no en este caso tarea, sino simplemente que, reafirmen los conocimientos que nosotros damos y que nos ayuden a que los niños se

¹⁹ Profesor Sergio S. A. 2002

comprometan a estudiar, yo creo que es un papel súper fundamental, sin el apoyo de los padres no podríamos, alcanzar objetivos y la relación con ellos es buena, simplemente es buena porque ven nuestro trabajo y les gusta lo que hacemos, cómo lo llevamos a cabo y a puño... lo más importante en este caso son los niños y el motivar a los niños a que hagan las cosas, pero la tarea de los padres, yo, la asimilo como fundamental. Es una relación padres maestros hijos, no nadamás padres - maestros, no, padres – maestros - hijos, siempre debe de ser.”²⁰

El maestro Enrique la percibe de la siguiente manera:

“...ya con la experiencia que tengo, la verdad he estado notando que los padres de familia no se involucran con la educación de sus hijos, ellos piensan que la escuela es un internado, llegan los dejan y se olvidan de ellos, hay padres muy comprometidos y eso se nota, con el debido respeto, los mejores alumnos en cuanto se llama a sus padres vienen y están aquí a tiempo, y aún sin llamarlos están aquí. Yo creo que los papás se han ido alejando cada vez más de esa responsabilidad que tienen, como se piensa que estar en la escuela es la base de la educación, lo que siento es que los papás cada vez se involucran menos, hay muchas familias separadas.”²¹

Los testimonios enunciados dan idea de cómo los padres son incluidos en las actividades cotidianas de la escuela y en ese sentido, cómo participan de la organización escolar.

1.9 SOBRE EL PRESTIGIO DE LA ESCUELA SECUNDARIA B. J.

Hablar sobre el prestigio de una escuela significa hacer referencia a la valoración que la sociedad hace de ella respecto a la historia que construye con el paso del tiempo, así como por asuntos que tienen que ver con el trabajo educativo, la deserción, el reglamento que se sigue en la escuela, la atención prestada a los alumnos y a los propios padres de familia, sus logros académicos a nivel institución, a nivel zona o municipio.

Del mismo modo, el prestigio escolar es una imagen concreta que proyecta la escuela hacia el exterior, es decir, debido a los modos de realizar las tareas escolares, la sociedad se formula un concepto con el que define un tipo de centro y que en comparación con otro lo pueden preferir o no para que los jóvenes se formen ahí.

La manera de llevar a cabo las tareas escolares le da a la escuela una legitimidad frente a otras y su prestigio se mide por la demanda estudiantil que se nota en las inscripciones de nuevo ingreso y por los comentarios que los padres de familia hacen de ella.

²⁰ Entrevista realizada al Maestro Jesús B. 2002.

²¹ Enrique S. A. 2002.

En la escuela secundaria los maestros que laboran dentro de ella mencionan que es una institución de mucho prestigio. Esta idea pudimos constatarla en diversas opiniones de algunos padres de familia que asisten a los eventos que se llevan a cabo en los diferentes grados. Entre sus opiniones resaltan principalmente aquellos aspectos referidos al trabajo de los maestros de danza y música, opiniones en las que se hizo relevante el papel que los diferentes directores han cumplido dentro de la escuela y que se refleja de alguna forma en la educación de los jóvenes.

Como ya se mencionó, los profesores la perciben como una institución de mucho prestigio o renombre. Por ejemplo, el profesor Miguel U. menciona que tiene prestigio a nivel secundaria:

"...me ha tocado a mi tanto tiempo ser participe, es un gran orgullo no sólo aquí, en diferentes partes del municipio, así se expresan diferentes autoridades y tienen toda la razón del mundo porque fue una de las primeras aquí en el Estado de México.

A este nivel está reconocidísima, lo acaban de decir ahora que la presentaron al nuevo director y subdirector... la Maestra Imelda dijo que a nivel nacional la escuela, ya no tanto estatal o municipal sino nacional, si ya de tiempo para acá como les digo, ha mejorado el edificio por las propias necesidades.

*Más que nada los propios alumnos con los padres de familia, con las aportaciones de ellos es como se hace lo bueno de las escuelas, ellos son la base principal."*²²

Así mismo, el maestro Miguel U. menciona que los alumnos vienen de colonias lejanas como el "Molinito" y que a pesar de que hay muchas escuelas prefieren esta por conocimiento de algunos familiares cuando les hablan del prestigio que tiene y porque en está no se han dado muchos casos de drogadicción y que han salido ya varias generaciones entre ellos artistas, toreros, futbolistas, deportistas, de todo.

Dicho testimonio lo pudimos corroborar con datos obtenidos en otra entrevista con el profesor Enrique S., quien hace referencia al prestigio de la escuela que ha podido percibir aunque lleva laborando menos tiempo que los demás maestros, mencionando lo siguiente:

"...lo que yo les podría decir...lo que si he percibido es que es una escuela con mucho prestigio dentro de la zona, yo creo que es la que más tiene y eso se prueba en la cantidad de alumnos que tiene, inclusive en turno vespertino hay 50 alumnos por grado, son bastantes. Hay escuelas en turno matutino que no lo tienen, eso habla de que hay demanda y hay prestigio. Parece ser que se han venido haciendo bien las cosas. Yo tengo poco tiempo pero he notado que si hay buena disposición, que hay excelentes profesores aquí y que todo eso se refleja en cuanto a la demanda que tiene esta escuela. Además he visto cómo se

²² Mtro. Miguel U. 2002.

*organizan y cómo se trabaja en algunos eventos. Destaca mucho la escuela en eventos contra otras escuelas en otros ambientes.”*²³

En esta escuela las clases son obligatorias por lo que no puede haber alumnos recorriendo los pasillos o estar solos cuando un maestro falta. Para ello cuentan con los prefectos para que puedan ocupar el lugar de algún maestro ausente (En la foto no. 16, una de las prefectas indica a un alumno que se meta a su salón) . Al respecto el maestro Sergio S.* nos menciona lo siguiente:

*“...cuando un maestro nos va a solicitar, cuando tiene un compromiso o tiene una comisión se apoyan en nosotros los prefectos para quedarnos con los grupos... a veces nosotros como prefectos extrañamos al maestro que no llega a tal hora y nos hacemos cargo del grupo y también vemos el motivo de por qué el maestro faltó y darle una explicación a los alumnos: que no es cuestión de que el maestro quiera. Les explicamos que debe haber sido por un problema “x” o por problema familiar o de salud.”*²⁴

Al referirnos a la idea de prestigio muchas veces olvidamos que tampoco es algo que se presenta y ya, como si careciera de historia propia o significado y que por lo tanto está ligado a la comunidad escolar misma.

FOTO NO. 16



El prestigio es un modo de existir diario que se mantiene y cambia al mismo tiempo a través de los años y como menciona el maestro Jesús B.,*, “es algo que se hace entre todos” resaltando lo siguiente:

“Es una institución muy buena, es una institución que se preocupa. Con todos mis compañeros nos preocupamos porque los niños estén bien y aprendan lo más posible. Sí somos muy entregados, hay mucha responsabilidad dentro de la institución y te comprometes a esa responsabilidad. Los mismos compañeros te llevan de la mano. Los directivos de igual manera te llevan de la mano, o sea, siento que ha sido así...es una buena escuela a pesar de que habemos...en todos lados hay diferentes ambiciones, diferentes conceptos de su forma de ser pero ya

²³ Mtro. Enrique S. A. 2002.

* Pertenece al personal de intendencia y (como el mismo lo dice) por el apoyo que le brindaron los maestros, tomó el cargo de prefectura para que pudiera seguir estudiando una Lic. en Historia.

²⁴ Mtro. Sergio S. A. 2002.

* Maestro de música que fue alumno en la Secundaria B.J.

cuando lo llevamos a la práctica de trabajo, todo mundo se apoya, yo creo que es lo que ha ayudado a que la escuela se mantenga, eso es importante y que tenga un prestigio, porque el prestigio también se forma...lo hacemos nosotros, con los niños, con los directivos, pero ese prestigio se recorre por la sociedad, por la comunidad que nos rodea, sin la comunidad no existiría un prestigio, o sea, ellos lo fomentan, ellos lo divulgan y es más el compromiso porque tenemos gente que viene desde Tultitlán, viene de Ecatepec, viene gente de muy lejos porque dice que la Secundaria es buena...nosotros tratamos de que esa imagen que ellos traen la comprueben que sí, que estamos bien."²⁵

Por otro lado, el prestigio está determinado por la antigüedad del personal docente. La permanencia de los maestros en la escuela es percibida como un factor que da estabilidad al comportamiento de la organización y a las relaciones de comunicación con los padres de familia, además, haberlos conocido como maestros de ellos, genera confianza acerca de la educación que sus hijos reciben.

Incluso, Don Luis, que no es docente, sino el conserje y es una de las personas que lleva más de 37 años en la escuela, nos habla sobre el prestigio que tiene lo que define como "su casa de trabajo":

"...yo me atrevo a decir que la institución tiene un prestigio bastante grande. Fue la primer secundaria del municipio y no porque discriminemos a las otras escuelas, pero el nivel educativo y formativo pues, yo lo veo bastante bueno, no porque sea mi casa de trabajo, pero porque lo he vivido después de 37 años, pues yo digo para mi es satisfactorio.... aquí acude bastante gente y lo vemos porque en otras escuelas, eh, después de tener dos turnos han bajado a un solo turno y ésta pues sigue trabajando, enarbolando la bandera de la escuela y pues la gente luego muchas veces yo les he preguntado por qué no se van a otra escuela más cerca de su casa y me dicen "no, no, no dice, mejor me voy a la B. J. porque de aquí salió mi hijo, salió mi primo, nietos y quienes fueron ex alumnos traen a sus hijos aquí. No creo que los traigan por "chiripada" o porque pues estamos muy, muy. Aquí si son demasiado drásticos en muchos sentidos, se les exige desde la punta del pelo hasta la punta del zapato. Hay padres de familia que les parece excelente ¿no?, hay quienes no están de acuerdo y que pues no debe ser así pero pues, casi en su mayoría digamos que a la gente pues le gusta ¿no? y más en estos tiempos tan difíciles en los que necesitamos no traer a los muchachos a golpe de martillo, no, no. la secundaria como yo digo no es educativa sino formativa en la cual, de aquí tiene que salir ya con una forma de pensar pues un poquito más definida, ya cuando salgan de aquí van a ser un poquito más liberales porque ya tú vas a escoger y no va a ser como cuando estabas en la secundaria, pero creo que lo que se llevan, si lo saben valorar, eh, va a ser de mucho bien para ellos, por eso es todo lo bueno de esta escuela y no la comparo con otras pues el nivel social en el que se desenvuelven pues, hay mucho pandillerismo y en otras escuelas hay bastante drogadicción y no digo que ésta sea la perfección, si ha habido casos en que pues, andan y se han

²⁵ Mtro. Jesús B. 2002.

detectado y todo eso, pero de un 100% o un 90% no hay ese tipo de problemas fuera y dentro de la escuela.”²⁶

El prestigio de la secundaria B. J. se nos presenta en la actualidad como el resultado del trabajo docente, por su historia de fundación, porque se ha preocupado por brindarle a la comunidad lo que le demanda y por mantenerse respecto a otras escuelas que tienen menos tiempo de constitución que ella.

El prestigio de acuerdo a los planteamientos esbozados es sostenido por todos los agentes que forman parte de la comunidad escolar y se realiza a través de vivir la cotidianidad, por eso compromete y se percibe como resultado de un esfuerzo común que no tiene que ver con la planeación de una junta académica, sino con las actividades diarias que a través del tiempo tienen un significado y una razón de ser que se comparte por todos, de tal manera que se refleja en las opiniones de la comunidad inmediata, los padres, el municipio, quienes identifican a la escuela en sus tradiciones escolares.

Es evidente que el prestigio de la escuela es una producción colectiva y un logro de la organización de todos sus actores, es decir, hablar de organización, es lo mismo que hablar de la organización de todos los actores de la escuela, y en este caso, de sus maestros, tal como lo menciona el profesor Jesús B. Los maestros también se perciben como constructores de ella y es notoria cierta emoción cuando hablan de la preferencia que se tiene por la secundaria en la que trabajan. Esa preferencia da cuenta de que los padres y alumnos hacen una elección a partir de los significados que tiene para ellos esa escuela. Esos significados colectivos acerca de la escuela impactan las acciones de los maestros y su formación, quienes las califican como “hacer bien las cosas”.

El profesor Enrique S., por ejemplo, menciona que la imagen que tiene del trabajo que se hace en esta institución es de “responsabilidad” y nos lo dice de esta manera: *“...yo al llegar a esta escuela, bueno, honestamente, al principio no sabía, como dicen ustedes, de la historia de la escuela, creo que tengo mayor responsabilidad de hacer bien las cosas y mantener el nivel, aunque yo digo que es difícil mantener el prestigio, todo tiene altibajos y aquí no es la excepción, pero de todas maneras los alumnos salen bien preparados.”²⁷*

El prestigio tiene que ver con el propio hacer docente, con las preocupaciones que asumen los maestros, con la formulación de preguntas y cuestionamientos que los movilizan, que los llevan a hacer ciertas cosas y a elaborar un saber, que en otro tiempo, se manifestaba en otros sentidos.

Cuando los maestros nos hablan del prestigio que tiene su escuela, al mismo tiempo **se reconocen como parte creadora del mismo.**

²⁶ Don Luis. 2002.

²⁷ S. A. Enrique. 2002

CAPITULO II.

EL PREDOMINIO DE LA VISIÓN ADMINISTRATIVA EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

En este segundo capítulo se analiza la organización escolar influida por teorías emanadas de la postura administrativa. Este análisis permite reconocer las consideraciones que hacemos de este problema que en nuestra perspectiva oculta la organización escolar como producida por los actores de la escuela. Hacemos un breve recuento de los antecedentes históricos del concepto "administración", gestados alrededor de la revolución industrial, que repercutieron al mismo tiempo, en los modos de organizar el trabajo y en la manera de pensar a la escuela que hasta nuestros días prevalece.

Planteamos que las teorías de la organización del trabajo, y el propio término surgen dentro del pensamiento administrativo y en base a los principios de servicio, planeación, control, calidad y capacitación. Desde esta perspectiva se piensa que la escuela es una empresa destinada a dar un servicio a la sociedad. Como bien dice Ball, la organización escolar ha sido estudiada a partir de variables que ocultan su comprensión. Las teorías acerca de la organización escolar desde la perspectiva administrativa pueden actuar como ideologías, que en palabras de Ball, actúan como legitimaciones de ciertas formas de organización para lograr el control, dejando de lado las formas producidas por los actores.

Del mismo modo, en este capítulo se desarrollan dos ideas que se tienen sobre la escuela, la que desde la visión de Escudero, es un centro de innovación y cambio, posible a partir del uso adecuado de las variables organizativas que dicta la ciencia; la segunda, que es más difundida a la fecha por entender a la escuela como un servicio, comparada más directamente con las organizaciones industriales donde se propone la utilización eficaz de los recursos humanos, la planificación de los mismos, el análisis de los puestos de trabajo, entre otros, resaltando para su adecuado encauzamiento el papel del director.

A lo largo del capítulo se presenta nuestra percepción del predominio de las posturas administrativas y su influencia en la manera de concebir a la organización de la escuela, con la intención de mostrar que no se puede hablar de su realidad sin hacer referencia al mismo tiempo a sus aspectos cotidianos, por eso incluimos en este capítulo evidencias obtenidas al respecto, a partir de la implicación que tuvimos en la secundaria B. J., para empezar a demostrar que la visión administrativa en la organización escolar hace una abstracción de sus hechos cotidianos.

2.1 HECHOS HISTÓRICOS SOBRE EL ORIGEN DE LA ADMINISTRACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

Aunque los orígenes de la administración se presentan como hechos difusos que no se dieron en una sola etapa de la historia, para algunos autores comenzó desde que el hombre formó establecimientos sociales y modos de

organización complejas, acordes con la vida productiva que fueron experimentando en las diferentes etapas de la historia misma.

Autores como Colunga Dávila y Claude S. George nos hablan de algunos antecedentes del desarrollo de esta disciplina presentes en las antiguas civilizaciones, donde su uso era frecuente sobre todo para organizar el trabajo del hombre en formas cada vez más complejas y acordes a la época vivida. A modo de ejemplo, estos autores mencionan que algunos principios de la administración actual, ya se usaban en la cultura egipcia, sumeria, hebrea, griega, entre otras, específicamente en sus formas de vida, en sus construcciones, sus códigos o escritos, marcando un antecedente para el pensamiento administrativo de épocas posteriores.

Claude S. George destaca en su obra que *"...los griegos desarrollaron los criterios de la investigación e introdujeron la ciencia y la educación en muchas esferas..."*²⁸ con una marcada influencia del método científico sobre lo administrativo, y que *"Este tipo de inquisición objetiva llegó a ser después la meta última de hombres como Frederick W. Taylor, Henry Fayol..."*²⁹ y de otros representantes del campo administrativo posterior a esta época.

No fue sino hasta el siglo XVIII cuando una serie de acontecimientos impactaron las prácticas administrativas que se dieron en las civilizaciones antiguas y provocaron cambios en la forma de vida de la sociedad, con el crecimiento de las ciudades, el uso de la imprenta y la aplicación del término "especialización" que vinieron a caracterizar la esencia del movimiento de la revolución industrial gestado en Europa.

Esta revolución *"... proyectó su luz en el periodo comprendido entre 1700 y 1785, durante el cual una nueva generación de administradores se desarrolló con sus propios conceptos y técnicas..."*³⁰, aunque ya existían vestigios importantes en épocas anteriores que permitieron formalizar algunos conceptos de ésta disciplina.

Los cambios que ocurrieron durante esta etapa fueron notables en el enorme incremento de la industria y en el rápido proceso de concentración de la producción empresarial, repercutiendo en todos y cada uno de los ámbitos sociales que formaban parte de un modo de producción que ya no fue suficiente para responder a las expectativas económicas que se gestaron en esta etapa llena de reajuste y adaptación ideológica respecto a las nuevas formas de entender y vivir la organización del trabajo, la estratificación social, el modo de vida y el papel que la escuela adoptaría para responder a las nuevas demandas educativas de las nacientes generaciones.

La revolución industrial *"... no fue un fenómeno que se produjera sólo en las fábricas, la agricultura, los sistemas de comunicación. En lo que se refiere a su*

²⁸ CLAUDE S. George Jr. Historia del pensamiento administrativo. Pág. 14

²⁹ CLAUDE...Ibidem. Pág. 14

³⁰ CLAUDE...Ibidem. Pág. 47.

crecimiento y distribución -, el comercio, las finanzas, la estructuración social, la educación y la valoración del hombre sufrieron alteraciones profundas en proporción semejante a la industria".³¹

En materia de organización de la producción, las fábricas fueron ocupadas por artesanos, agricultores, ganaderos, entre otros, que por circunstancias externas se vieron obligados a cambiar sus condiciones y medios de trabajo para integrarse al nuevo rol de vida productiva que se estaba consolidando. *"La sustancial modificación de los procesos de fabricación artesanales, sentó las bases para la producción en serie, para la división del trabajo y para una nueva unidad productiva: la fábrica, que reemplazó al tradicional taller artesanal".³²* Poco a poco, los artesanos se fueron especializando en operaciones **fragmentadas** y **repetitivas** que los despojaron de su voluntad y del producto realizado con su mano de obra, ya que sus actividades se redujeron a la ejecución de actos mecanizados para la elaboración de una mercancía de la que ni siquiera tenían conocimiento sobre su completa terminación.

"A partir del siglo XIX con la primera revolución industrial y las ideas de la ilustración en Europa, se posibilita la emergencia de la "escuela de masas"³³ y se pone toda la confianza en el ámbito educativo para alcanzar los objetivos de progreso que la sociedad anhelaba en este tiempo de los llamados "grandes avances científicos", de "innovaciones tecnológicas", de excedente de capital y de producción excesiva, que exigía al mismo tiempo "... la expansión de la educación y la implantación de un sistema educativo inexistente hasta entonces"³⁴. Además, con el objetivo de terminar el analfabetismo que imperaba en las masas fue necesario "... enseñarles el manejo de las nuevas máquinas para incorporar a la población trabajadora a la nueva industria..."³⁵, por lo que la educación sufrió una reforma profunda que el Estado asumió por ser el único en tener las condiciones necesarias para hacerse cargo de esta responsabilidad.

Durante estos cambios en la producción y en lo económico, *"... escolarizar a la población se convierte en una tarea prioritaria para la acción pública, consecuente con la relevancia que adquiere el derecho a la educación."*³⁶

Quizá esta necesidad dirigida hacia lo educativo provocó que se transportaran conceptos característicos de la administración al ámbito de la escuela, sobre todo al momento de pensar en el funcionamiento y en el sostenimiento que como servicio social tenía en sus manos. El principal concepto que se acuñó dentro de la escuela fue el de organización no sólo en su significado teórico sino en todas sus implicaciones para **aterrizar con ello las**

³¹ ASTHON, Thomas Soutchcliff. La revolución industrial. Contraportada.

³² COLUNGA Dávila, Carlos. Modelos Administrativos, Ventajas y limitaciones de las técnicas y los sistemas administrativos más importantes del mundo. Pág. 27.

³³ GARGALLO, Jesús. La Organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como valor de evaluación sistemática. En: Revista de Educación. Pág. 216.

³⁴ GARGALLO...ibidem. Pág. 24.

³⁵ GARGALLO... ibidem. Pág. 24.

³⁶ GARGALLO...ibidem. Pág. 260.

disposiciones que el poder central dictaba para la vida de este espacio concreto a modo de garantizar el cumplimiento de las funciones que a nivel social se consideraban importantes de demandar al sistema educativo de la época.

El término organización adquirió entonces gran importancia dentro del lenguaje empresarial de aquellos tiempos porque fue un concepto clave para pensar las acciones no sólo dentro de la fábrica, sino también dentro de las escuelas, pretendiendo con ello homogenizar las pautas de comportamiento y conducta humana respecto a la labor productiva.

“El pensamiento administrativo tradicional llevó a construir una idílica visión formalista y mecanicista de la organización donde todo funciona gracias a la planificación.”³⁷

Es evidente en esta etapa de la historia que *“... la organización y funcionamiento del centro escolar constituyen el reflejo visible de las ideas que sobre educación imperan en cada periodo histórico, así como del cambio y evolución que se van operando en dichas ideas por influencia de pensadores y pedagogos. Las diferentes respuestas que se dan a las preguntas de “para qué”, “qué”, y “cómo” educar marcan los hitos de la historia de la educación y, consecuentemente, de la estructura y la marcha del establecimiento escolar”³⁸*

2.2 MODELOS ORGANIZATIVOS DEL TRABAJO Y SU INFLUENCIA EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS.

Los avances en la industria experimentados a partir de finales del siglo XVIII se fueron haciendo cada vez más complejos; por lo que, en los años venideros comenzaron a desarrollarse teorías acerca de cómo organizar el trabajo para responder a los cambios que se estaban gestando en el mercado productivo, con el objetivo de encontrar una mayor eficiencia y efectividad en la forma de administrar el proceso de trabajo dentro de las empresas o fábricas para así obtener aumentos significativos en la producción.

A principios del siglo XX se gesta una nueva revolución productiva y empresarial que posibilita una acumulación de capital a grupos minoritarios que abaratan la mano de obra de los trabajadores, acusados de ser holgazanes y poco rendibles para el sistema económico de su país. Para tales grupos era necesario tener un mayor control del trabajo; lo que se encontró a través de aquellos mediante el desarrollo de “medidas científicas” que garantizaran aprovechar al máximo las capacidades de los trabajadores, sin desperdiciar tiempo y recursos para ello.

En el año de 1911 la obra de Frederick Taylor hace su aparición marcando una etapa importante para la administración, pues con los fundamentos que toma de la ciencia, esta materia adquiere un carácter científico desde la cual

³⁷ POZNER de Weimberg, Pilar. El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Pág. 46

³⁸ GARGALLOibidem Pág. 260.

afirma que *"... la función de administrar constituye el objeto de una ciencia, basada en principios, reglas y leyes claramente definidas"*.³⁹

Este *"técnico norteamericano"*⁴⁰ basó su análisis del trabajo industrial, en el uso del cronómetro para medir los movimientos elementales de cada acción así como las formas en las que podían ser coordinados por un agente externo que tuviera a su cargo la vigilancia de los mismos. Es interesante observar cómo a la acción real de los sujetos se fue sobreponiendo una noción formal que desvalorizaba lo cotidiano y real.

Para Taylor, el método científico tenía gran valor sobre todo para llevar a cabo la selección de trabajadores y la asignación del puesto de trabajo que habrían de ocupar dentro de la fábrica. Consideraba también que era importante crear un ambiente favorable para que cada hombre realizara apropiadamente su trabajo y alcanzara con ello el estándar de producción requerido para ser recompensado o en su defecto, sufrir una penalización si no lo alcanzaba.

En su obra, *"...implantó el concepto de investigación en lugar de la intuición"*⁴¹, destacó la importancia de la planificación para tener mejoras significativas en la producción. Así mismo, este autor, *"... dió a la administración el concepto colectivo de control..."* entendiéndolo *"... como un mecanismo sensitivo para mantener los procedimientos, estándares, condiciones y similares establecidos, necesarios para la operación total y efectiva del sistema."*⁴². Finalmente introdujo el principio de cooperación y aunado a éste, señaló que la administración se fundamentaría además en los principios de investigación, planificación, control y cooperación para el éxito de las empresas.

Muchas de las aportaciones del trabajo de Taylor son acervo común y difundido dentro de la teoría administrativa, ya que los principios de selección de personal, la formación y actualización de funcionarios y trabajadores, así como el establecimiento de sistemas de control mediante la planificación administrativa se han acuñado para tratar de asegurar el "buen funcionamiento" de cualquier organización que esté destinada a ofrecer un servicio.

Puede notarse que *"Mientras en la producción industrial el "taylorismo" ganaba seguidores y alabanzas por el éxito alcanzado en el aumento de la cantidad y calidad de la producción industrial, en educación se seguía este modelo como patrón de organización y desarrollo del currículo escolar, pero sin considerar las características y particularidades de la escuela como espacio social."*⁴³

³⁹ GARGALLO...*ibidem*. Pág. 27.

⁴⁰ FILHO M. B., Laurencio. *Organización y Administración Escolar*. Pág. 24.

⁴¹ CLAUDE George. Jr. *Historia del pensamiento administrativo*. Pág. 91.

⁴² CLAUDE...*ibidem*. Pág. 92.

⁴³ POZNER...*ibidem*. Pág. 46

Otra aportación importante a la teoría administrativa acontece con el trabajo de Henry Fayol (1916) quien descubre que en todas las organizaciones existen funciones interrelacionadas que permiten el éxito de las instituciones. Para él, *"... lo que hace el administrador o gerente constituye el proceso administrativo, y este proceso es igual en todas las organizaciones, es decir, es universal, con independencia del tipo, clase o tamaño de las organizaciones"*.⁴⁴ Es innegable al mismo tiempo prever, coordinar y controlar dentro de ellas.

Para Fayol las funciones de las organizaciones públicas o privadas, implicaban la definición de objetivos y programas, contar con materiales suficientes para la producción, y por último un estudio comparativo que permitiera medir los resultados obtenidos respecto a programas elaborados previamente.

Estas primeras perspectivas de la administración gestadas alrededor de las diferentes revoluciones industriales también estuvieron presentes más adelante en el surgimiento del currículo como campo, desarrolladas en Estados Unidos alrededor de una crisis económica que orilló a pensadores, educadores y empresarios, a buscar nuevas alternativas para ser más eficientes en el campo productivo y en la manera de pensar la organización escolar.

A medida que pasa el tiempo el avance de la maquinaria sofisticada fue evidente ante los ojos de obreros y obreras, quienes sólo se encargaban de ejecutar aquellas actividades que tenían menor grado de dificultad, conformándose con atender *"... actividades menos complejas, más rutinarias y monótonas"*⁴⁵ que los despojó de todo conocimiento sobre lo que producían y **acentuó la división entre sus acciones manuales e intelectuales**, es decir, con todos estos cambios en el estilo de organizar el trabajo, la división social del Trabajo postulada por Adam Smith en su obra "La Riqueza de las Naciones" se llevó al grado máximo; puesto que, *"... unas personas pasan a ser las que piensan y deciden y otras las que obedecen..."*, por lo que *"... se necesita un tipo de hombre para estudiar y planificar el trabajo y otro completamente distinto para ejecutarlo"*.⁴⁶

El resultado de una política de fragmentación que genera el fordismo y el taylorismo es el de acentuar en el organigrama formal, sistemas de autoridad verticales donde se muestra que el mayor poder lo tiene un solo representante, en quien recae la responsabilidad de "mandar" y controlar al demás personal que le sigue en orden jerárquico.

Al mismo tiempo que en el ámbito productivo se dividen tareas, en el sistema educativo fue notoria esta influencia, ya que tanto a profesores como alumnos no se les permitía participar en sus propios procesos educativos y, mucho menos, en las reflexiones sobre la realidad que en ese momento vivían. En este

⁴⁴ PUELLES Benítez, Miguel (De), (et al). Elementos de administración educativa. Pág. 24.

⁴⁵ TORRES Santomé, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Pág. 17.

⁴⁶ TORRES...ibidem. Pág. 16.

sentido, “... la educación institucionalizada parece quedar reducida exclusivamente a tareas de custodia de las generaciones más jóvenes”.⁴⁷

En esta etapa de cambios en lo educativo, se manifestaba en la sociedad, la inexistencia de un nexo claro entre las experiencias de los alumnos con los contenidos culturales que conformaban el currículo escolar, porque las asignaturas estaban aisladas unas de otras, y los profesores se preocupaban más por hacerse obedecer y planear ciertas tareas para realizarlas a un determinado ritmo que por enseñar a los alumnos los conocimientos que les serían de utilidad dentro del mundo productivo.

Bajo esta misma situación, los alumnos estaban preocupados por memorizar y recordar datos importantes para contestar un examen que quitaba un significado más amplio a sus conocimientos, porque se ocupaban “... **más de mantener las formas**: presentar limpios los ejercicios, acabar a tiempo, hablar sin permiso, mantener el orden en las filas, etc. Lo menos importante eran los procesos de reconstrucción cultural que debían tener en las aulas. Al final, lo que de verdad importaba eran exclusivamente las notas escolares, al igual que los obreros y obreras los salarios. El producto y el proceso de trabajo no merecían la pena, sólo era importante el resultado extrínseco, el salario o las calificaciones escolares”.⁴⁸

Por otro lado, después de revisar algunos hechos que acontecieron alrededor del fordismo y el taylorismo, es evidente que en estas formas de organizar el trabajo, prevalecía la idea de que las políticas y fundamentos llevados a cabo dentro de las empresas, podían emplearse también en cualquier tipo de organización, ya sea empresarial, religiosa, hospitalaria e inclusive educacional. En este sentido se permean en la educación, por medio de las tendencias antes mencionadas y que en la década de los sesenta tiene un gran auge en el mundo productivo, una serie de comparaciones de la escuela con las fábricas, especialmente por aquellos modelos que empatizaban con los supuestos del positivismo, así como los modelos tecnológicos de organización y administración escolar.

*“En este tiempo, el lenguaje, conceptos y prácticas de uso normal en la industria como “dirección por objetivos”, “management científico”, “taxonomía de objetivos operativos”, etc., pasan a ser habituales en los tratados de pedagogía y en los programas de las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación. Este nuevo lenguaje lleva incorporados los valores y supuestos del mundo empresarial del capitalismo”.*⁴⁹

Desde esta lógica, se piensa a la escuela como un lugar de preparación para el trabajo y siendo fieles a las políticas de eficiencia que le daban sentido a la fábrica, se afirma que una autoridad o director va encargarse de tomar las decisiones y de controlar al grupo de trabajadores y maestros que laboran en su

⁴⁷ TORRES...ibidem. Pág. 19.

⁴⁸ TORRES...ibidem. Pág. 20. el subrayado es nuestro.

⁴⁹ TORRES...ibidem. Pág. 25.

institución, invitándolos a cumplir ciertas tareas, sin mayor posibilidad de participar en otras que no les fueran asignadas.

Con la necesidad de planear los contenidos que había que enseñar para homogenizar la transmisión de los conocimientos en los diferentes niveles educativos, se comienza a gestar la problemática curricular en la organización de los mismos. Al principio se confundía el término currículo con plan de estudios y organización de temas, en cambio era innegable el hecho de que se le debía someter a un proceso de selección para eliminar con ello elementos que significaran una "pérdida de tiempo" tanto para la escuela como para el estudiante. *"Entre las racionalidades y creencias básicas que sustentan el quehacer educativo se encuentra la necesidad imperiosa de planificar con una concepción que deriva de la lógica de la producción."* ⁵⁰

A partir de entonces se introduce la planeación basándose en la misma empresa mediante objetivos de eficiencia y como si fuera una receta para hacerse cargo de la dirección de la escuela de manera homogénea, se piensa en el currículo como un medio oficial para mantener el control porque a través de él se podrían establecer una serie de normas y leyes para tratar de regular a todas las escuelas, que más bien eran entendidas como instituciones en donde nada cambia y todo es predecible para la planeación e innovación.

"Se considera entonces que la planificación de la enseñanza es válida porque permite una aplicación homogénea del currículo a la vez que gobierna la educabilidad hacia la eficacia." ⁵¹

Después de que el taylorismo y el fordismo ya no fueron suficientes para el mundo empresarial y productivo, en la década de los 80s surge el llamado Toyotismo u Onhismo que revoluciona el sistema económico nuevamente, con la idea de elaborar artículos en cantidades poco numerosas, con el uso de nuevos conceptos como "calidad total", "justo a tiempo", "círculos de calidad", con un marcado énfasis en producir con cero defectos.

Con este modelo la introducción de las telecomunicaciones se vuelve una necesidad de las empresas y con ello "... las instituciones, tienen mayores posibilidades de llevar a cabo procesos de descentralización, favorecer la flexibilidad en los modelos organizativos, sin llegar a perder el control y la dirección". ⁵²

Al contrario del modelo Fordista y Taylorista, con la llegada del Onhismo se da la posibilidad de que una misma persona se responsabilice de varias tareas, gozando de una autonomía durante el trabajo en equipo. Así mismo, con la implantación de este sistema se busca reducir el verticalismo que hasta entonces imperaba en la mayoría de las fábricas y en otras instituciones (incluyendo a la escuela), pues desde sus principios se plantea que es necesario y benéfico para

⁵⁰ POZNER... *Ibidem*. Pág. 47

⁵¹ POZNER... *Ibidem*. Pág. 48

⁵² TORRES... *Ibidem*. Pág. 23.

la propia fábrica, aprovechar el saber y la experiencia de los trabajadores, que en los modelos anteriores les fue despojado.

*“En la filosofía toyotista existe una organización y reorganización del trabajo, de acuerdo con los principios de flexibilidad horizontal y vertical y de multifuncionalidad. Se puede afirmar que hay un importante redescubrimiento del interés por la persona trabajadora como elemento clave de la rentabilidad y competitividad de la empresa, existe el convencimiento de que sin su cooperación y compromiso es imposible aumentar la productividad y mejorar la calidad”.*⁵³

Por otro lado, en el mundo educativo se emplea la perspectiva toyotista de descentralización que consiste en dar autonomía y poder a cada región para que controlen el cumplimiento de las normas oficiales establecidas en el currículo, pues el Estado reconoce que ya no puede hacerse cargo de cada una de las escuelas.

La descentralización no fue entendida como olvido o desentendimiento, sino que a partir de esta normatividad, las diferentes escuelas se tenían que regir bajo ciertos lineamientos y con ello mantener homogeneidad en la formación de los estudiantes y de aquel ideal de hombre indispensable para la propia sociedad. *“El desafío de la descentralización – en todo – es lograr delegar poderes y responsabilidades de manera tal, de implementar una estructura y una dinámica organizacional que genere resultados académicos potentes y significativos.”*⁵⁴

Así también, se empieza a gestar un nuevo modo de planear la educación bajo la lógica de implicar a todos en el proceso, generando mayor posibilidad de participación a maestros y demás personal que conforma la escuela. Se introduce el trabajo en equipo como medio eficaz para hacer sentir a los demás como parte de dicho proyecto. La intención de brindar autonomía a cada escuela es evidente cuando se reclama una educación de calidad, acompañada de una adecuada gestión y delegación de tareas para garantizar más eficiencia, mayor democracia e igualdad de responsabilidades.

Aunque es importante el toyotismo para la teoría organizacional porque introduce concepciones nuevas, en el lenguaje de algunos autores contemporáneos, aún prevalecen definiciones provenientes de las primeras tendencias administrativas (fordismo y taylorismo) que en el fondo, tienen la misma connotación ideológica de control, planeación, trabajo individual, etc., que no definen el verdadero significado y sentido que cada escuela construye a diario sobre su organización escolar.

A continuación veremos cómo es que en el término de “organización escolar” están presentes algunos principios de estas tendencias.

⁵³ TORRES...*ibidem*. Pág. 24.

⁵⁴ POZNER...*ibidem*. Pág. 54

2.3 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ORGANIZACIÓN ESCOLAR DESDE LA VISIÓN ADMINISTRATIVA?

A simple vista, la inclusión de la organización dentro de la educación no es un hecho que perjudique su esencia pues a la fecha, en algunos tratados sobre esta relación, se ve como algo natural mezclar conceptos como planeación, evaluación, trabajo en equipo, innovación, conducción, servicio, etc., provenientes de la teoría administrativa, cuyo predominio es cada vez más evidente a tal grado que lo escolar está sujeto a considerarse como un servicio proporcionado a unos estudiantes, padres de familia o comunidad, que dentro de esta perspectiva son llamados clientes o beneficiarios.

De este modo, se ha pensado que la organización escolar remite exclusivamente a la labor que un director está obligado a hacer dentro de la institución a la que se dedica para mantenerla en un buen nivel de reconocimiento dentro de la zona en la que está ubicada.

Se considera en este planteamiento que el director es aquel sujeto que habrá de "motivar" e "impulsar" a sus empleados para que juntos cumplan con la tarea de educar y transmitir a los alumnos elementos indispensables para su educación. Es decir, al director se le ve como si fuera el gerente o líder de una empresa donde tiene mayor peso su presencia para tomar decisiones adecuadas para el sostenimiento de la institución.

Al respecto, consideramos que aún en la actualidad, al hablar de organización escolar se entiende que es una disciplina o ciencia de carácter administrativo y por lo tanto empresarial; donde debe existir un agente encargado de dar respuesta a las exigencias del sistema educativo mediante su buen desempeño para que la escuela en la que trabaja brinde una enseñanza de calidad.

Tampoco la relación entre la organización escolar con la organización productiva es casual porque con el desarrollo y el advenimiento de filosofías económicas tales como el Fordismo, Taylorismo y Onhismo o toyotismo se exige que la propia escuela cambie y marche al ritmo de los avances productivos, haciéndolo posible a través del papel de un líder y de personal a su cargo.

Para estas visiones la organización escolar ha resultado ser un tema de gran importancia para el ámbito educativo, específicamente para las escuelas, debido a que se espera que haciendo uso de los principios formales (como la delegación de tareas, trabajo en equipo, la planeación, la evaluación y la motivación y conducción por parte de una persona con capacidad suficiente, etc.) se puedan conducir con eficiencia y sin pérdida de tiempo, recursos y espacios de la vida diaria de una institución escolar.

No obstante, con las políticas de descentralización que comenzaron en los años 80s con la intención de modificar el patrón organizativo por el cual se regían todas las escuelas, esta disciplina retoma mayor fuerza, porque a través

de ella se cree que en cada escuela se podrá actuar con autonomía respecto a las disposiciones de “un estado educador” caracterizado por una modalidad centralizada y verticalista de administrar y organizar el sistema educativo para tratar con ello de homogenizar la forma de enseñar, de dirigir a una escuela haciendo uso de su poder central para ocuparse al mismo tiempo “... del financiamiento, de la elaboración y administración del currículo, de la contratación del personal docente y administrativo, de la elaboración de las distintas normativas, de su implementación y supervisión de su cumplimiento”⁵⁵, sin tomar en cuenta que cada escuela construye su propia historia a lo largo de su existencia, con necesidades propias y específicas, actores particulares y una dinámica cultural que las define y las distingue de otras escuelas.

Aunque los beneficios de esta política de descentralización fueron evidentes y significativos para el sistema escolar, lo cierto es que su implantación no fue la panacea organizacional, ya que cada una de las escuelas tenía una cultura propia; misma que adquirió otro sentido después de la descentralización, más no significó que haya creado situaciones nuevas para resolver satisfactoriamente el problema educativo, pues el rumbo de una realidad no puede ser cambiado, anticipado o dirigido a través de una política formal.

Es decir, entendemos que la cultura organizacional de una escuela antes y después de la descentralización estaba siendo construida a diario y de diversas maneras como parte de su modo de vida escolar, de sus necesidades, expectativas y tradiciones pero que no se reconocía por ese centralismo y verticalismo imperante en el sistema educativo y permanecía oculta como realidad importante de reconocer para combatir las propias ideas vertidas desde la administración.

Aquellos que entienden a la organización escolar como una materia que puede moldear acciones anticipadas, también consideran que la mejor forma para dirigir con “eficacia” los centros educativos se encuentra en las manos de un solo actor, (el director), quien habrá de ser un “agente especializado” en el liderato, en la “delegación adecuada” de las tareas educativas y en aquellos asuntos administrativos efectivos para cumplir las obligaciones institucionales.

Para argumentar la idea de que al hablar de organización escolar están presentes conceptos administrativos, a continuación se exponen las diferentes definiciones que autores como Gallo Martínez y Filomena García dan sobre la Organización Escolar y que corroboran la presencia de la teoría administrativa en un campo educativo que ha tomado gran importancia en la actualidad para “conducir” las actividades escolares de los diferentes centros educativos.

Es evidente que en la manera de entender a la organización escolar están presentes los planteamientos empresariales que rigen al mundo productivo, ya que se enfatiza que la organización es un “instrumento eficaz” para alcanzar objetivos o fines comunes a un grupo de personas unidas para ofrecer beneficios a la sociedad que los requiere.

⁵⁵ POZNER Weimberg, Pilar. El Directivo como gestor de aprendizajes escolares. Pág. 52.

Por su parte, Gallo Martínez plantea que la organización escolar es *"... aquella que trata de organizar la vida multiforme y compleja de la escuela; esto es, de someter su actividad a normas para hacer que todos los elementos materiales y humanos que en ella intervienen, contribuyan eficazmente a que cumpla su alta misión educativa y social. En otros términos, trata de prever y planificar las actividades escolares, de sugerir y estimular la aplicación de formas diversas de actividades y ordenamientos en la escuela y de no imponer dogmas ni preceptos como fórmulas insuperables"*.⁵⁶

En este planteamiento, organizar significa planear a detalle cada actividad escolar y el ambiente escolar para determinar los procesos educativos y con ello unificar esfuerzos en función de unos objetivos que habrán de cumplirse si cada uno de los miembros que integran esa escuela llevan a cabo las tareas que se proponen y habrán de dar sustento a la imagen de la institución en que laboran.

Gallo Martínez, Víctor menciona el trabajo de Jesús Isaias para afirmar que la organización escolar comprende *"... el estudio de las normas de la educación..."*⁵⁷ y es una disciplina que trata de hacer sugerencias para estimular la aplicación de diversas actividades dentro de la escuela, además de que se preocupa por crear ambientes propicios para que la institución educativa pueda cumplir con la función de educar, procurando con ello evitar fracasos en las labores docentes mediante el uso de elementos coordinados que al mismo tiempo servirán como factores de progreso.

Para ambos autores la organización escolar permite que el maestro disponga de actividades materiales suficientes para una educación actual y para prever y planificar sus acciones y las de sus compañeros para evitar improvisaciones y para que los alumnos estén ocupados constantemente y no pierdan tiempo en actividades poco productivas; además, desde su punto de vista la organización puede promover estudios que tiendan a un rendimiento mayor del servicio escolar.

Según el planteamiento de Gallo, para que la escuela pueda servir al hombre en cualquier región y pueda transmitir a las generaciones jóvenes los elementos culturales de las generaciones adultas, el plantel debe ser organizado, donde rija la armonía y el orden para que las aspiraciones e inquietudes den como resultado, el producto natural del trabajo.

Desde su punto de vista con una escuela organizada se podrán aplicar los principios y normas que constituyen el proceso dinámico de la ciencia para obtener con ello, resultados estimulantes y efectivos de la educación, ya que sin unos objetivos y *"... la falta de previsión, la carencia de un plan determinado, el propósito de querer abarcar mucho, etcétera, son factores que conducen necesariamente al desorden y al fracaso..."*⁵⁸ por lo que desde esta perspectiva hay que evitar el desperdicio de tiempo y energía física en situaciones que bien

⁵⁶ GALLO Martínez, Víctor. La Organización y administración escolares. Pág. 28.

⁵⁷ GALLO...ibidem. Pág. 28.

⁵⁸ GALLO...ibidem. Pág. 37.

se podrían solucionar si se realiza un plan previo de organización. De esta manera la organización escolar es orden y, ante su ausencia se dice que surge el desorden. En ese sentido para este mismo autor, *"... una escuela desorganizada es aquella cuya actividad no se encauza hacia fines concretos, sino que se dispersa en diferentes objetivos, cuya realización se lleva a cabo sin orden ni premeditación y siempre bajo la señal de la rutina"*.⁵⁹

En este sentido, es notable que la planificación y la organización van de la mano para conseguir que la escuela sea organizada y pueda tener mejores rendimientos en sus actividades y se puedan evitar inconvenientes como incurrir en el empirismo, olvidar aspectos importantes durante el análisis, que el trabajo sea deficiente, provocar el caos y el desorden, predominio de la rutina y su repercusión en el desarrollo del infante y la no terminación o realización de los fines que dicta el sistema educativo.

Por su parte Filomena García en su libro titulado "Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos" reafirma algunos planteamientos de Gallo en la forma de concebir a la organización, y para ella esta palabra antes que nada, evoca a la *"...idea de orden, método, sistema, estructura, conjunción de aspectos diversos para hacerlos converger en una determinada meta..."*⁶⁰ y con ello poder ordenar y disponer de algo de manera conveniente, tratando de responder a las preguntas siguientes: ¿Cómo ha de realizarse algo?, ¿Cómo ha de llevarse a cabo?, buscando siempre que prevalezca el orden y la armonía en las partes que constituyen a un todo.

De este modo, la organización desde el punto de vista de Filomena es *"... un conjunto de logros o de metas conseguidas que pueden ser observadas y examinadas como dignas de valoración positiva o negativa, según los casos"*⁶¹, además de que tiene que encaminarse hacia el logro de un objetivo utilizando medios específicos y convenientes, ya sea de carácter personal o material, pero siempre conduciéndolos con eficacia. Además para que una actividad organizativa pueda ser efectiva necesita la definición de metas u objetivos, la delegación de funciones, la coordinación laboral, una planeación coherente del calendario de actividades y la exigencia de responsabilidad y compromiso en el trabajo.

Respecto a la organización escolar, esta autora nos dice que *"... es el estudio científico de las instituciones docentes y de la adecuada y ordenada gestión de los elementos que las integran para favorecer los aprendizajes y propiciar la educación"*. Al mismo tiempo, *"la organización escolar estructura, coloca, valga la expresión, es decir, establece un lugar, un espacio para cada elemento, con el fin de que su conjunción armónica beneficie tanto a cada individualidad como al conjunto de actores y factores intervinientes"*.⁶²

⁵⁹ GALLO...*ibidem*. Pág. 37.

⁶⁰ GARCÍA Requena, Filomena. *Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos*. Pág. 22.

⁶¹ GARCÍA...*ibidem*. Pág. 22.

⁶² GARCÍA...*ibidem*. Pág. 24 -25.

La aportación que Filomena da al concepto de organización escolar, es la de darle un objeto de estudio, a modo de aclarar el sentido de existencia de esta disciplina y la razón de su existencia en lo educativo. Así el objetivo de la organización escolar son las instituciones educativas o centros escolares en los cuales se recibe a los alumnos para brindarles una educación que socialmente es necesaria.

Como los centros escolares – desde su punto de vista – son muy complejos se requiere sean coordinados, por lo que la organización es indispensable para realizar este cometido, pero es necesario un grado de “cientificidad” en sus principios para que pueda tener un conocimiento del sistema escolar que esté vigente, así como de los elementos que concurren en todo el sistema educativo para poder diferenciar los tipos de centros escolares que lo sustentan.

Por este papel tan importante otorgado a la organización escolar, se trata de una “... disciplina aplicativo – normativa que no se dedica a la pura especulación, a la contemplación teórica, sino que analiza las situaciones, establece pautas derivadas de las disposiciones legales, de la reflexión, de los estudiosos de esta materia y, con frecuencia, de la experiencia docente y de la investigación”.⁶³

Como se mencionó con anterioridad, la complejidad de los centros educativos requiere ciertos soportes para que le den el éxito a la actividad organizativa y consisten en la determinación de objetivos, la ordenación de elementos, la coordinación, la atribución de las responsabilidades, la armonía de la diversidad, la coherencia en la toma de decisiones y la creatividad en la ejecución de acciones.

Por tanto, para esta autora “... la organización escolar se configura como una ciencia analítica, de carácter técnico mesológico, que se ocupa de la ordenación y coordinación de los distintos elementos que intervienen en el hecho educativo.”⁶⁴

Después de revisar los planteamientos de los autores antes mencionados, es importante manifestar que cuando hablamos de organización escolar nos separamos de las concepciones que la definen desde el punto de vista de la administración, pues en sus supuestos niegan aquellos elementos que forman parte de la cotidianidad escolar y que constituyen el proceso que vive el maestro en su formación como profesional.

Desde nuestra postura, la organización escolar contempla **aquellos aspectos estructurales que van conformándose y tomando cuerpo en una institución para caracterizarla, definirla y para diferenciarla de otros centros educativos en cuanto al modo de llevar a cabo sus tareas su funcionamiento y, por tanto, en cuanto a la manera como construyen sus acciones cada uno de los actores que la conforman.**

⁶³ GARCÍA...*ibidem*. Pág. 25.

⁶⁴ GARCÍA...*ibidem*. Pág. 31.

Dentro de ésta se toman en cuenta diversas cuestiones que tienen que ver directamente con la estructura formal de la escuela, esto es, los organigramas, la distribución de tareas, uso de tiempos y espacios, los canales de comunicación formal, los mismos objetivos institucionales, entre otros, y que en la vida escolar diaria, son rebasados por situaciones diversas que acontecen en este lugar y que en su mayoría, no pueden ser anticipadas en un proyecto institucional, o ni siquiera pueden condicionarse bajo su normatividad.

El currículo oficial es un ejemplo de la normatividad escolar que contiene disposiciones sobre los conocimientos socialmente necesarios que deben transmitirse; pero, como propuesta de formación no alcanza total expresión por sí solo, ni de manera completa en la cotidianidad, ya que la escuela es un espacio en el que no solamente se transmiten conocimientos intencionados o socialmente necesarios, ni tampoco es un lugar en el que los sujetos se relacionan únicamente por cuestiones curriculares de enseñanza – aprendizaje y, mucho menos, es una estructura ubicada en un lugar y espacio limitado por las paredes y bardas de la misma, sino que es un mundo en el que diariamente confluyen y se entrecruzan historias de vida e historias de trayectorias profesionales que otorgan identidad a las acciones que se desarrollan dentro de la escuela, creando su organización, pues dan forma a su propia constitución histórica para caracterizarla y diferenciarla de otras escuelas, donde se experimenta y se construye otro tipo de cultura escolar.

Respecto al currículo oficial y su importancia en la dinámica escolar, retomamos el planteamiento que hace Ruth Mercado, para quien *“El currículo académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela, se integra a otro “currículo”, a otro contenido formativo, que si bien es “oculto”, desde otra posición es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo”*⁶⁵

Esta misma autora nos menciona que no basta con estudiar dentro de la escuela, el cumplimiento o no, con la normatividad del currículo oficial, sino entender la dinámica que se construye en una escuela a diario. Señala que *“... la totalidad de la experiencia escolar está involucrada en esta dinámica: entre las normas oficiales y la realidad escolar. El conjunto de las prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos”*.⁶⁶

⁶⁵ MERCADO Ruth y ROCKWELL Elsie. La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. Pág.10.

⁶⁶ MERCADO...Ibidem. Pág.10.

2.4 A MANERA DE EJEMPLOS: PARADIGMAS SOBRE LA ESCUELA RELACIONADOS CON LA VISIÓN ADMINISTRATIVA.

a) LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN Y CENTRO DE INNOVACIÓN.

La manera en la que se ha visto a la organización escolar también está presente en las concepciones que algunos autores elaboran en torno a la escuela; con Escudero encontramos un ejemplo claro de cómo es que la organización puede ser utilizada en forma de variables para que la escuela llegue a ser un centro de innovación y pueda responder a las expectativas de cambio que la sociedad reclama en el sistema educativo.

Ha sido tan fuerte la presencia de la visión administrativa en el ambiente educativo que se han generado paradigmas de la escuela misma, enfocados a definirla como un lugar donde deben normarse los aspectos escolares a través del currículo, de los mismos maestros y del director para tratar de homogenizar contenidos, formas de conducta y de comportamiento.

En este apartado explicamos dos paradigmas sobre la escuela que surgen de este predominio administrativo y desde el cual se le concibe como organización y como centro de innovación.

Para Escudero Muñoz, la escuela como organización y el cambio educativo son conceptos relacionados dentro de una escuela porque pueden ser dos factores necesarios para su desarrollo y mejoramiento, mediante una intervención innovadora. Uno de los objetivos que persigue en su artículo llamado "La innovación y la organización escolar", es el de *"... exponer cómo y por qué cualquier proyecto de cambio educativo necesita encontrar o generar si se quiere, ese cierto clima organizativo como condición indispensable para la incidencia efectiva y significativa de aquel en las prácticas y procesos educativos que pretende mejorar"*.⁶⁷ A lo largo de su explicación, destaca el significado del concepto innovación educativa, la escuela vista como organización y sobre cultura o ethos escolar.

Cuando habla sobre innovación o cambio educativo aclara que para él, dicho concepto no tiene nada que ver con la realización de experiencias o proyectos pedagógicos ocasionales, así como tampoco fragmentarios o puntuales, realizados por agentes educativos de una manera aislada. Así también, descarta una relación con la política formal de cambio, pues considera que ésta no se lleva a cabo en la realidad y está condenada a quedarse escrita en el papel en el que se anunció oficialmente.

Para marcar una separación de su visión sobre la innovación de aquellas que la entienden desde el punto de vista administrativo y desde una postura que la define como un cúmulo de experiencias aisladas, enuncia algunas características desde las cuales intenta aproximar al lector (como él mismo lo dice) a la naturaleza de la innovación educativa.

⁶⁷ ESCUDERO Muñoz. La innovación y la organización escolar. Pág. 85.

El primer punto se refiere a la innovación educativa como un proceso de definición, construcción y participación social en la que sea toda la sociedad quien tome las decisiones y no sea exclusividad de un cuerpo político o de los llamados expertos o especialistas en la planificación.

El segundo, se refiere a la innovación educativa como una tensión utópica en el sistema educativo, en los agentes educativos y en la escuela, considerándola como *"... una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia."* ⁶⁸ con la finalidad de quitar el exceso de tradición, y conservación del pasado.

En el tercer punto, la innovación en educación es tomada como algo similar a la capacitación y potenciación de las instituciones educativas que habrá de favorecer el aprendizaje y desarrollo de otras capacidades en los centros escolares, en los maestros, en los alumnos y en la propia administración educativa.

El cuarto punto se refiere a la innovación educativa como algo que no se agota en simples enunciaciones de principios, ni en relaciones de buenas intenciones sino que en cada proyecto innovador debe anunciarse claramente la filosofía del cambio, sus metas, estrategias, materiales, recursos, nuevos roles y maneras de relaciones interpersonales.

El quinto punto enmarca a la innovación educativa como la articulación de una serie de procesos para establecer diversos roles complementarios.

El último punto habla de aquellos criterios que habrán de ser utilizados en las escuelas para analizar sus cambios y en base a ellos orientarse a lo siguiente:

- a) Analizar la eficacia y funcionalidad de los proyectos de cambio para saber si son o no funcionales para el logro de los propósitos que persiguen y si éstos tienen relación con las demandas sociales.
- b) La práctica educativa de los centros también será analizada para saber hasta qué punto los proyectos de innovación permiten realizar prácticas y experiencias educativas.
- c) Hacer una revisión y valoración de los planes y acciones de cambio desde una serie de criterios sociales e ideológicos con la intención de responder a la pregunta: *"...¿propician o no los proyectos de cambio acciones encaminadas al logro de una mayor equidad, libertad y justicia social?"* ⁶⁹

Con los puntos anteriores y con la *"... adecuada conjunción de estos tres criterios bien interrelacionados puede suministrar una especie de vigilancia crítica sobre la innovación"* ⁷⁰ y la escuela como organización podrá garantizar la puesta

⁶⁸ ESCUDERO...*ibidem*. Pág. 86.

⁶⁹ ESCUDERO...*ibidem*. Pág. 88.

⁷⁰ ESCUDERO...*ibidem*. Pág. 88.

en marcha de las mismas a partir de ser una *“unidad básica del cambio educativo”*.⁷¹

Siendo la escuela el espacio en el que se desarrollará la innovación, como institución educativa formal, también se encargara de posibilitar a los sujetos, con procesos y experiencias educativas estables, permanentes y continuas que aunadas a sus condiciones organizativas (cultura, clima o ethos) podrían al mismo tiempo inhibir las innovaciones. Al referirse a las condiciones organizativas se entiende que en éstas el trabajo colectivo, las creencias y expectativas de profesores y directores escolares hallarán sentido como conjunto de condiciones que facilitarían el cambio.

Una serie de aspectos enunciados por el propio autor, definen la naturaleza de la escuela como organización; uno de ellos se refiere a la escuela como una realidad que es construida socialmente por quienes la conforman, mediante sus interacciones con otros ambientes y otros contextos. También es un lugar que construye sus propias normas, sus valores, tradiciones y formas de ser específicas, pero que al mismo tiempo dan cuenta de una serie de subculturas formadas al interior mismo de toda la cultura escolar.

Así mismo, nos habla de la cultura escolar como otro aspecto sobresaliente de la escuela como organización y la define como un aspecto que poco favorece las relaciones profesionales entre los maestros, pues sobreprotege en gran medida la autonomía personal de cada miembro y provoca que el aula sea un espacio exclusivo de los alumnos y el maestro así como de la materia que están obligados a impartir.

En los aspectos anteriores destaca que en los alumnos, el maestro y la materia que imparten radica la posibilidad de aterrizar proyectos innovadores que permitan cambiar la realidad escolar y, siendo más explícito, enuncia una serie de sugerencias y “guías estratégicas” para el desarrollo de innovaciones en base a la escuela, considerada como un lugar en donde los profesores se forman y puede llegar a ser una unidad de cambio.

- a) Para poder desarrollar cambios educativos es necesario tomar en cuenta variables escolares y los contextos en los que funcionan las escuelas.
- b) Tanto profesores como la escuela deben apropiarse de la innovación, es decir, deben decidir sobre la misma, tener un control tanto de sus contenidos como de su desarrollo.
- c) El clima de colaboración en las escuelas también es necesario para que se facilite la innovación, además de que se requiere de una estructura organizativa para que apoye este cambio.

⁷¹ ESCUDERO...ibidem. Pág. 89.

- d) La innovación permitirá que la escuela a futuro, pueda detectar lo que le está afectando, movilizar planes de acción en torno a estos problemas y tener el control y la auto evaluación de lo que resulte.
- e) Ser capaces de resolver problemas de “carácter práctico” como parte de toda la metodología que sea posibilitadora o no para ir en buen camino hacia la innovación y la autoformación institucional.

Al revisar el planteamiento de Escudero, encontramos contradicciones acerca de la noción que sostiene de la organización escolar, porque por un lado, la considera dependiente de la planeación para lograr un orden adecuado, y por otro, reivindica en algunos momentos la organización como construcción cotidiana.

b) LA ESCUELA COMO SERVICIO.

Otro paradigma que es consecuencia de visiones administrativas en lo educativo es el que se refiere a la escuela como servicio desde el cual las comparaciones que se han hecho en torno a la organización empresarial y la organización escolar, han encontrado gran auge en estos últimos años de cambios en lo tecnológico, y en el nuevo sistema de organización económico de todas las sociedades, por lo que no es raro encontrar algunos escritos sobre educación en los que a la escuela se le concibe como un servicio público cuya misión o fin es no sólo el de educar a los alumnos sino que desde la visión de cliente la educación “... se aprecia como un servicio que se entrega para garantizar el éxito de los estudiantes en su incorporación a la sociedad y el trabajo”.⁷²

Para Póster Cyril la idea de que las escuelas y las organizaciones industriales pertenecen a una misma familia se evidencia en la estructura curricular de algunos cursos destinados a educadores y a directivos principalmente para capacitarlos en el área administrativa con un lenguaje impregnado por visiones emanadas de la empresa.

En el trabajo de Poster se toma como ejemplo un curso de capacitación titulado “*Utilización eficaz de los recursos humanos*”⁷³, en cuyo contenido destacan temas como planificación de recursos humanos, análisis de puestos de trabajo y de necesidades, reclutamiento de personal, métodos de entrenamiento del personal entre otros, que deducen el pensamiento de comparar la organización de una escuela con la organización de una empresa o fábrica.

Como se mencionó con anterioridad el contexto histórico de nuestro tiempo “...ha llevado a las empresas a asumir procesos administrativos cada vez más orientados hacia la calidad de los productos y servicios...”⁷⁴ que al mismo tiempo ha orillado a que las diferentes organizaciones adopten formas de

⁷² MANTILLA Cárdenas, William. Educación y Gerencia: Conceptos y experiencias. Pág. 29.

⁷³ POSTER, Cyril. Dirección y Gestión de Centros Educativos. Pág. 9.

⁷⁴ POSTER...ibidem. Pág. 25.

administración y conducción más complejas para que puedan marchar al mismo ritmo que el mercado mundial. Por ello, la escuela como organización adquiere la "misión" de estar a la par de dichos avances mediante la adopción de las llamadas "técnicas modernas que ofrecen las ciencias de la administración" con tres funciones básicas por cumplir:

- 1) El de ser una compensadora social.
- 2) Preparar para el trabajo.
- 3) Ser transmisora de los principios de la ciencia y la tecnología para garantizar al sujeto su inclusión en el conocimiento.

Como condicionante efectivo que habrá de garantizar a la escuela el cumplimiento de estas funciones está el de mejorar la organización de la misma o como diría Escudero: para que una escuela funcione correctamente necesita hacer uso de las adecuadas técnicas organizacionales y con ello innovar el sistema educativo.

La escuela como organización tiene la misión de ofrecer un servicio al cliente debe "... insertar aspectos como la tecnología, la información, los recursos humanos, la imagen de la compañía y un capital específico para dar satisfacción a las necesidades y expectativas de los clientes..." ⁷⁵, quienes habrán de ser desde los padres de familia hasta la comunidad en donde está ubicada la institución.

El director será la principal figura de la escuela porque en él cae la responsabilidad de determinar las acciones prioritarias para que funcione; también es quién debe "... tener una visión amplia y a largo plazo a fin de lograr estabilidad y consistencia en la organización..." ⁷⁶, pues si falla en alguno de estos aspectos, la organización podría desaparecer. Por tanto, esta autoridad se responsabilizará de asignar cursos y aulas a los profesores, delegar funciones, de encauzar la realización del proyecto pedagógico y en general, "*Dada su responsabilidad, la dirección determina qué conocimientos, habilidades y destrezas tendrá que demostrar el educando al concluir un ciclo predeterminado*". ⁷⁷

Desde esta perspectiva los maestros y "sus colegas" ocupan puestos de trabajo desde donde se fijan aquellos roles que son parte de la vida social organizada aportándoles "... cohesión y unidad direccional..." ya que comprenden "... contenidos de conducta...", "... un área de responsabilidad...", "... funciones específicas...", "... tareas prescritas...", "una cuota de autoridad...", "... procedimientos, y un área sancionada de autonomía y libertad". ⁷⁸

⁷⁵ POSTER...*ibidem*. Pág. 26.

⁷⁶ POSTER, CiryI. *Dirección y Gestión de Centros Educativos*. Pág.8.

⁷⁷ SCHLEMONSON; Aldo. (et al). *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor*. Pág. 58.

⁷⁸ SCHELEMONSON...*ibidem*. Pág. 51.

Por otro lado, la escuela como servicio es una entidad que se constituye para alcanzar fines específicos, culturales y sobre todo instrumentales con una marcada capacidad en el control de conflictos mediante el uso de la organización: Al mismo tiempo, los rasgos deseables en toda cultura organizacional de este tipo son:

- a) Libertad individual.
- b) Estructura política.
- c) Apoyo.
- d) Identidad.
- e) Desempeño y reconocimiento.
- f) Honestidad.
- g) Planeación.
- h) Compromiso.
- i) Trabajar bajo los parámetros del servicio al cliente.
- j) Unificar criterios sobre lo que significa trabajar con orientación al cliente.
- k) Evaluación del servicio al cliente.

En el siguiente cuadro, presentamos una serie de rasgos y actividades que el director de una escuela debe cubrir de acuerdo a un perfil organizativo:

<p><i>Con respecto al perfil organizativo del director, sus aspectos más relevantes son los que reseñamos a continuación, con ejemplos de las tareas pertinentes:</i></p> <ul style="list-style-type: none">✂ <i>Transmisión de forma sostenida y continua, del proyecto institucional a toda la comunidad, trabajando y difundiendo la imagen institucional.</i>✂ <i>Fijación de metas prioritarias tendientes al mejoramiento constante del servicio de la escuela como organización.</i>✂ <i>Planificación de estrategias para alcanzar las metas previstas, según los recursos y las condiciones del contexto (equilibrio presupuestario con crecimiento económico).</i>✂ <i>Coordinación e integración de todas las actividades que se realizan en la institución , y las que vinculan con el medio exterior.</i>✂ <i>Diseño y funcionamiento de la estructura organizativa (roles y relaciones de cada uno de los actores de la comunidad educativa).</i>✂ <i>Creación del perfil del personal no docente, criterios para su selección, remoción y sistemas de reconocimiento y recompensas.</i>✂ <i>Selección del personal y creación de equipos de trabajo, docentes y no docentes, con cabezas responsables y eficientes en el plano ejecutivo, y con un alto grado de adhesión al proyecto institucional.</i>✂ <i>Funcionamiento de una red de comunicaciones que facilite la circulación de la información con los diferentes actores de la comunidad educativa.</i>✂ <i>Creación de una normatividad general que regule la convivencia en la escuela y la organización y sea un instrumento útil para el logro de un buen clima de trabajo: cálido, ordenado y productivo.</i>✂ <i>Previsión de futuras necesidades, edificios y de materiales didácticos, y proyección de planes alternativos para satisfacerlas".</i> <p>SCHLEMENSON, Aldo (et al). <u>Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco</u></p>

Finalmente la escuela como servicio se nos presenta como un establecimiento que experimenta cambios intencionados desde una planeación o proyecto pedagógico; como una organización destinada a ofrecer un servicio público acorde cada vez más a los cambios del mercado y a los avances tecnológicos de la época que exigen la creación de nuevos fines hasta la elaboración de una misión escolar para responder a las demandas sociales. Si bien es cierto que los procesos de cambio de la organización escolar también son impactados por cambios intencionados, derivados de política, es necesario desde nuestra perspectiva, recuperar, cómo se manifiestan en la organización escolar, que se realiza en la cotidianidad.

2.5 EL SENTIDO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LA IDEA DE ESCUELA Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LA COTIDIANIDAD.

En párrafos anteriores se hizo hincapié en el predominio que las ideas de la administración tienen dentro del concepto de organización y en la propia manera de entender lo que es y debe ser la escuela desde este enfoque. Citamos para ello a diversos autores desde los cuales sobresale un solo aspecto de la escuela que no devela por completo la complejidad de la misma y, aunque no descartamos la posibilidad de sus aportaciones, si se quiere ir más allá de estas explicaciones sobre su significado, en términos epistemológicos, metodológicos e inclusive pedagógicos, consideramos que es necesario implicarse y experimentar directamente desde una realidad concreta, su cotidianidad para descubrir y argumentar desde otra mirada todo su acontecer y con ello poder elaborar otra idea que resigne el entendimiento de este espacio formativo no sólo para el maestro sino también para todo aquel que sea parte de su cultura.

Pensar en los aspectos que son rescatables de esta visión administrativa nos resulta difícil sobre todo si tomamos en cuenta que nuestra entrada a la secundaria B. J., no estaba guiada bajo la lógica de calificar su organización en términos formales, es decir, no teníamos la intención de hacer comparaciones del actuar del director con un respectivo estereotipo de acciones, así como tampoco fuimos a corroborar si en la escuela se cumplía o no con la normatividad del sistema escolar o si los maestros tenían una adecuada formación, si los alumnos estaban bien preparados, entre otros aspectos, sino que llegamos con la intención de implicarnos en un ambiente o una forma de vida que nos resultaba desconocida porque no sabíamos qué era lo que estaba aconteciendo dentro de la escuela, ni tampoco teníamos claro conocimiento de los sucesos que ocurrirían dentro de la misma como parte de su historia.

Aunque en un principio tuvimos la intención de descubrir las características de las dimensiones organizacionales de dicha escuela, la vida de ésta nos llevó hacia otros rumbos que no teníamos contemplados ni siquiera para observar, pues nos dimos cuenta de que para estudiar o analizar la organización de una escuela no es suficiente o indispensable dividirla en dimensiones para luego ponerles nombre o clasificarlas bajo ciertas categorías.

Entendemos del mismo modo que no es suficiente pensar que sólo se necesita adaptar a la particularidad de cada escuela los supuestos generales de la teoría administrativa para justificar su utilidad dentro de ella, tratando de regir su funcionamiento bajo unos lineamientos que sólo habrán de adaptar a su situación para garantizar el éxito institucional o para convertirse en un “centro de innovación”, en una “unidad pedagógica” o en una “escuela de calidad”.

En este sentido, nos parece que el querer trasladar los supuestos de la teoría administrativa a la particularidad de las diversas escuelas, existe la intención de querer generalizar lo que se cree que sucede en cada una, negando su acontecer diario, y con ello, la construcción cotidiana de la organización escolar.

Nuestro paso por la escuela y la implicación que tuvimos en algunas de las acciones de los diferentes actores, permitieron que nos diéramos cuenta de que la organización escolar no es una disciplina o un cuerpo de conocimientos científicamente estructurados desde los cuales se pueda planear y prever los acontecimientos escolares sino que más bien, es parte de la vida de la escuela de la que obtienes la esencia que la constituye y la hace diferente de otras escuelas, **no sólo por sus tradiciones, sino por su propia historia aunada a la de los maestros, los alumnos, etc., por su constitución actual y por los sucesos que el propio currículo no contempla o no prevé, pero que suceden y significan procesos de formación para todos aquellos que tienen relaciones con dicha escuela.**

Desde esta idea, la organización escolar no puede anteponerse a la concepción sobre escuela porque tampoco es totalizadora de los acontecimientos educativos; más bien **es la parte que le da singularidad a la escuela y la distingue de otras respecto a como se relacionan sus integrantes para hacer las actividades que tienen que hacer**, porque si bien es cierto que existe una estructura curricular definida para cada nivel educativo, en cada escuela se vive de diferente manera sus procesos de enseñanza y aprendizaje; así mismo en cada escuela se crean distintas maneras de realizar festivales, de presentar lo efectuado en talleres, los ensayos para las ceremonias o la clausura de fin de año, **convirtiéndose en hechos irrepetibles hasta para una misma institución.**

Es importante destacar que la organización de una escuela se construye en su interior mismo y no puede anticiparse en un proyecto institucional o desde miradas externas que la entienden como un lugar que necesita “organizarse para funcionar adecuadamente” y sin pérdida de tiempo aprovechando al máximo sus recursos para evitar el desorden y la ambigüedad.

Para los fines de esta tesis y de acuerdo a los testimonios obtenidos, asumimos que la organización escolar se construye día con día mediante **la convivencia** de cada miembro que la integra o que tiene alguna relación con ella, en la foto no. 17 puede apreciarse a la maestra de inglés y a algunos alumnos de la secundaria B. J., acomodando los manteles verdes, que por tradición se colocan en cada festival, antes de iniciar la celebración del día del

maestro. En dicha convivencia, *"..son las personas las que alimentan, impulsan y, de una u otra manera van construyendo la caracterización precisa de lo social.."*⁷⁹ dentro de la escuela y, mediante su vinculación con la vida cotidiana de la misma van apropiándose de lo que le proyecta el "ser" de los miembros que la constituyen y, al mismo tiempo, cada maestro o cada actor va definiendo su propio "ser" .

FOTO NO. 17



En esta definición están presentes todo un conjunto de relaciones y vivencias con los otros que van más allá del acto formal de ponerse de acuerdo para realizar un festival de convivencia por ser el "día del maestro" (por ejemplo), ya que *"El <<con>> de la convivencia; el vivir <<con>> los demás constituye una dimensión ontológica de la persona."*⁸⁰ Esta dimensión ontológica no tiene fase de terminación y mucho menos, tiene una relación con un organigrama oficial, el cual, marca el tipo de interacciones de las personas por los "puestos que ocupan", en virtud de los cuales deben actuar.

La convivencia de los diferentes miembros de la escuela secundaria, fue un hecho que se nos hizo presente en la organización escolar de sus actividades, al mismo tiempo que, dio cuenta de las características del mundo que habitan. Al respecto, Escamez Sánchez afirma que *"..los otros, y los productos de sus acciones, constituyen el sistema real y efectivo de posibilidades con el que me encuentro, constituyen el contexto cultural mío, el cosmos real en el que habito..."*⁸¹ En la foto no. 18 por ejemplo puede verse al maestro Jesús B., con el maestro que imparte clases de inglés conversando afuera de un salón. Este tipo de charlas informales era común verlas dentro de esta secundaria y son manifestaciones de la organización escolar.

⁷⁹ ESCAMEZ Sánchez, J. Educación para la convivencia en la convención sobre los derechos del niño. Pág. 506.

⁸⁰ ESCAMEZ....ibidem. Pág. 510.

⁸¹ ESCAMEZ....ibidem. Pág. 510.

FOTO NO. 18



La propia gestión de la escuela no puede escapar de las implicaciones de la convivencia porque aunque se relacione este concepto con la idea de gobierno y con las actividades de oficina, el director no deja de ser una persona social que también necesita convivir en la cotidianidad de la escuela que en términos formales está bajo su mando, pero que en términos reales al igual que el maestro, necesita vivir la constitución de su ser y de su formación, experimentándose en este mundo como es la escuela.

En el caso de la secundaria donde desarrollamos nuestra investigación, cuando el nuevo director llegó a la institución, tuvo que ponerse al tanto de las cosas que se venían haciendo dentro de la escuela. Por ejemplo, recordamos que días antes de que habláramos con él, Don Luis nos dijo que ya había hablado con el señor que durante el receso vende las paletas de hielo a los alumnos y con las demás personas que entran a la escuela a vender alimentos que no pertenecen a los que se ofrecen en la cooperativa.

Ball plantea que rechaza la noción de *"...una única abstracción llamada organización"*... y, asume en cambio *"...las variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otros dentro de las circunstancias que se hallan"*.⁸²

La organización escolar cotidiana se presenta como una construcción que se hace a diario y que por lo tanto adquiere otra perspectiva de lo que dictamina la visión administrativa. Esta visión ofrece la posibilidad de diferenciar precisamente las circunstancias en las que se encuentran los actores de una escuela.

La escuela secundaria en la que nos inscribimos, lejos de ser una empresa, es un mundo donde suceden relaciones en las que los maestros se forman de igual manera que los alumnos; relaciones que van más allá de la visión clientelar que la administración escolar pregona. La educación en los hechos deja de ser una mercancía o un servicio que se ofrece a quienes pagan por obtenerlo, para convertirse en relaciones humanas que se gestan todos los días.

⁸² BALL. *Ibidem*. Pág. 65.

La vida cotidiana, la convivencia, la cultura entre otros aspectos, son algunos elementos que constituyen el mundo escolar y que adquieren particularidad por los modos de manifestarse o de llevarse a cabo por medio del trabajo de cada uno de los agentes escolares. La organización escolar en este sentido, es la que otorga la particularidad institucional, la identidad del centro educativo respecto a otros, así como la forma en la que se hacen las cosas dentro de la escuela.

En el calendario escolar se marcan las fechas en las que se habrá de efectuar alguna ceremonia alusiva, pero en la escuela se otorga un significado a tal evento que días antes a su presentación se llevan a cabo acciones encaminadas a concretarlo el día señalado y, con ello se sobrepasa una disposición oficial que sólo es una indicación numérica que se reinterpreta y se llena de significado por la comunidad escolar.

En la secundaria B. J., por ejemplo, antes de celebrar el día del maestro, se convocó a los alumnos y alumnas a que participaran en un concurso de baile para seleccionar las coreografías mejor montadas, sin importar el género para bailar en esa fecha en la que además, se obsequiaría algún presente a los maestros y les serían dedicadas algunas palabras para hacerle saber lo importante que es su papel dentro de la escuela.

Estuvimos presentes no sólo el día de la ceremonia, sino en el concurso de baile donde la mayoría de los grupos de alumnos y alumnas que bailaron, deseaban ser seleccionados para presentar lo que habían preparado. De cinco grupos, sólo cuatro fueron elegidos, quienes continuaron ensayando y poniéndose de acuerdo con la maestra de inglés sobre el vestuario, la música y el ritmo en los pasos de baile.

En la siguiente imagen podemos ver a algunas alumnas que se preparan para el concurso que la maestra de inglés de la secundaria, se encargó de realizar para elegir los bailes que se presentarían el día del maestro.

FOTO NO. 19



Lo que queremos decir con este relato es que la comunidad escolar tiene una vida cotidiana, un hacer diario que otorga una definición histórica a la

escuela, marcando a la vez una tradición escolar que se manifiesta año con año y distingue a la institución de otras, pues dentro de ella, se viven situaciones que tienen sentido por lo que se hizo en otros momentos y en otras circunstancias. Así mismo, tiene un posible a realizar en el que se trabaja todos los días y a través del tiempo.

La organización escolar cotidiana entonces, además de ser algo que se construye a diario, rebasa las disposiciones del currículo oficial o normativo, pues en esta **se dan intercambios entre maestros**, maestro – alumno y demás personal que labora en una determinada escuela. **Los diálogos que mantienen a diario** no pueden preverse en una programación, sino que aunados a las acciones diarias, escriben la historia de la escuela y definen la manera de hacer las tareas escolares.

La preparación de festivales es un buen ejemplo que demuestra que la escuela es una comunidad en la que en conjunto y a través de la convivencia, la participación y **la colaboración**, la relación enseñanza – aprendizaje que el conductismo ha implantado en los modelos educativos, se rompe cuando los maestros y los alumnos tienen **acuerdos comunes** que se relacionan con la vida cotidiana de la escuela y no solamente con el currículo oficial que toda institución debe cumplir, en el sentido formal de la palabra. En la siguiente fotografía mostramos a algunas alumnas con un maestro, dirigiéndose hacia la dirección de una manera usual y común entre alumno y maestro dentro de la secundaria referida.

FOTO NO. 20



Al contrario de lo que se supone debe ser la escuela desde el punto de vista de la administración, en la cotidianidad, su modo de ser no tiene que ver con un lugar en donde todo está previsto desde una planificación, tampoco se trata de un sitio regido por completo por un organigrama o dirigida por una sola persona. La vida cotidiana se hace y se sostiene por cada uno de los agentes que en ella laboran diariamente.

La escuela es un espacio en donde **conviven personas, se comunican, se relacionan e intercambian diversas experiencias** que a través del tiempo y con el paso de los años van constituyendo una organización escolar, es decir, un modo

de hacer y de ser las tareas escolares en donde cada miembro se implica y se posesiona del lugar que habita.

Como consecuencia de entender la organización escolar como vida de todos sus miembros, no puede ser considerada como producto de una sola persona. Hemos testimoniado que se sostiene por cada uno de los agentes educativos que se implican en la escuela que estuvimos y son sus acciones, su trabajo, su colaboración y su convivencia diaria donde se construyen significados implicados con la formación de sus maestros.

En la secundaria B. J., por ejemplo, fue evidente notar que aquellas actividades, como son los festivales, al compartirse por toda la escuela; adquiriría un sentido de apropiación más que de cumplir con una disposición oficial porque tanto alumnos como maestros hablaban del evento próximo a celebrarse, como una demostración hecha ante visitantes, para dar cuenta de lo que hacen como institución.

En la fotografía que sucede a este párrafo, alumnos que forman parte del grupo de danza bailan para sus compañeros que terminan una etapa de estudios dentro de la secundaria.

FOTO NO. 21



Notamos que en los festivales de esta secundaria, más que presentar en un homenaje algunas efemérides, ante las miradas de visitantes externos querían demostrar el significado otorgado a cada evento, dando valor a lo hecho por sus compañeros, como si se tratara de decir, esto es lo que hacemos en la secundaria.

Por esta razón decimos que la organización de una escuela no se sostiene por una sola persona; en este caso sólo por el director, ya que los valores escolares se comparten por cada uno de los miembros que la integran y forman parte de ella.

Dentro de la escuela y desde el punto de vista de la administración, la imagen del director es de suma importancia debido a que en él recae la responsabilidad de vigilar que se lleven a cabo las cuestiones escolares, por lo que su papel como "gestor" es el de hacer cumplir las reglas que son parte de una institución.

Como representante oficial del centro educativo en el que trabaja, se piensa que sin él, aquél dejará de funcionar y que la mayoría de las cuestiones de la escuela caerían en el "caos", en el desorden y en la indisciplina.

Aunque el hecho de que se necesita un representante es innegable, en la vida cotidiana de una escuela como la secundaria B. J. pudimos darnos cuenta de que la imagen del director tiene un significado diferente del que se ha pensado usualmente.

Desde nuestro punto de vista, el director dentro de la secundaria además de considerarse importante para hacerse cargo de las tareas formales de la institución, es quien **da legitimidad a las tareas** que los alumnos, maestros y demás personas que integran el mundo escolar llevan a cabo, además, presentar lo que se hace a diario al director es una cuestión de buscar aprobación y reconocimiento por parte de él. Presentar los bailes o las melodías musicales ante el director y el subdirector le otorga importancia a lo que se hace por parte de los alumnos y los maestros, ya que es una oportunidad para mostrar lo que se crea en las respectivas clases, al interior del aula.

Cuando llegamos a la secundaria la situación del área administrativa atravesaba por una peculiar diferencia de otras; no contaba con un director debido a que el que estaba al frente, adquirió el cargo de "jefe de zona", por lo que el subdirector (llamado Noé Flores) tenía la responsabilidad de fungir como autoridad mientras llegaba el nuevo director.

Este hecho era desconocido para nosotras y llegamos a pensar que el maestro Noé se encargaría de ser el director mientras terminaba el ciclo escolar. Sin embargo, al poco tiempo de haber entrado como investigadoras a la escuela, un día nos encontramos con la sorpresa de que no había ni director, ni subdirector y de que estaban a la espera de las nuevas autoridades.

La ausencia de una persona como autoridad fue notoria en el ambiente de la escuela pues la mayoría estaba a la expectativa de lo que sucedería y a pesar de ello, las clases y demás actividades continuaron de manera normal.

Antes de la llegada del nuevo director, en la escuela se preparaban los últimos detalles para celebrar el día del maestro; algunos alumnos envolvieron regalos, otros concursaron para que su número musical fuera presentado ese día y otros tantos se encargaron de acomodar el lugar donde se sentarían los maestros y donde se presentarían dichos números.

El concurso de baile se presentó en el salón de usos múltiples, donde el jurado estuvo integrado por la maestra de Inglés, de Biología, las secretarías y las

perfectas, quienes calificaron los mejores números y escogieron a aquellos que se presentarían el "17 de mayo".

El día del evento se presentaron declamaciones, bailes, entre otras cosas, cada jefe de grupo se encargó de darle el regalo a un determinado maestro y al final hubo felicitaciones de parte de los alumnos a los diferentes maestros. Al término toda la comunidad escolar regresó a tomar sus respectivas clases y a realizar sus actividades correspondientes.

Con la realización de este evento confirmamos que la organización escolar no es dependiente del director, y sólo se logra por la participación de actores: maestros, alumnos, conserje, director, padres. Al realizar esta actividad, los maestros y alumnos mostraron interés, demostrando con su participación el mantenimiento de la vida de la escuela y la continuidad de las tareas escolares acordadas años atrás, y replanteadas al principio de cada ciclo.

Aunque es indudable que el director juega un papel singular, como es singular el papel de los otros actores, todos esperan una felicitación de los diferentes actores. En la observación de este evento, testimoniamos cómo los maestros, más que ser reconocidos por autoridades que estaban en ausencia, compartieron un reconocimiento mutuo y ratificaron su decisión de mantener una cultura escolar marcada por tradiciones e innovaciones.

Cabe mencionar que constatamos que en cada escuela existen personas diferentes, con historias de vida incomparables que marcan las maneras en que cada uno lleva a cabo sus tareas escolares y que devienen en alternativas de la propia organización de la escuela. Alternativas que son demostrativas de la diversidad de sus actores. Antes que homogenizadoras del orden escolar y muy lejanas a los símiles planteados de la lógica administrativa.

CAPÍTULO III. FORMACIÓN DOCENTE Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

En este capítulo presentamos el análisis de algunas posturas acerca de las concepciones, atribuidas al maestro, que están presentes en la opinión social, así como en la de algunos autores para derivar a la posición que asumimos acerca del maestro y de su formación docente y la relación que planteamos con la organización escolar.

Preguntarnos ¿quién es el maestro? es un cuestionamiento válido, legítimo y necesario no sólo para el sustento de este trabajo, sino también para todo el que pretenda hablar sobre lo que es el maestro. En este sentido, nos parece lógico que antes de hablar sobre una perspectiva de formación docente, tomemos en cuenta al principal protagonista de un proceso del que paradójicamente ha sido excluido desde el momento mismo en que se niega su saber y se trata de anteponer conocimientos externos a sus acciones. Es decir, es indispensable hablar sobre una idea de maestro y al mismo tiempo sobre su formación como tal, pensando que esta última no se da únicamente en una relación entre el formador y el docente o en el acto intencionado de transmitir conocimientos teóricos para “actualizarlo” o “ayudarlo a mejorar en su práctica”.

Entendemos, que la formación de maestros es posibilitada por situaciones particulares que acontecen en condiciones escolares, tanto a las relaciones externas al aula como en ella. Nuestro acercamiento a dichas situaciones nos han permitido construir una idea de maestro apegada a la cotidianidad organizacional de la escuela en la que a diario conviven y confluyen acciones educativas e historias de vida que se diferencian de las que se dan en otros lugares que también contienen aspectos educativos. Son estas condiciones y relaciones organizativas en las que descubrimos que el maestro se hace maestro.

Implicarnos en el lugar de trabajo cotidiano de los maestros de secundaria, nos permitió romper con la visión estrecha que se tiene sobre su hacer, desde la cual se supone cómo actúa y cómo debería actuar ante las situaciones escolares, excluyendo el contexto en el que trabaja, y *“aún cuando se reconoce que trabaja en un sitio llamado escuela, con frecuencia se supone que la actuación como docente depende más de rasgos de personalidad, intenciones conscientes y formación profesional o cultural previa, que de cualquier característica de la institución escolar que enmarca y constriñe y también posibilita su trabajo.”*⁸³

Por otro lado, sabemos que la pretensión de querer dar una respuesta única a esta pregunta sin antes reflexionar sobre sus implicaciones metodológicas significaría anticiparse a una realidad que requiere de nuestra participación y colaboración para comprenderla y entenderla antes de emitir juicios o denuncias de algo que conlleva hacia una diversidad de explicaciones, pues interpretar siempre desde una postura como “la propia” cierra cualquier posibilidad de diálogo con el otro, en este caso, con el maestro y con todo lo que le implica

⁸³ MERCADO, Ruth y ROCKWELL, Elsie. “La práctica docente y la formación de maestros”. En: La escuela, lugar del trabajo. Descripciones y Debates. Pág. 64.

serlo. Además, al tratarse de una pregunta difícil de contestar porque siempre se juzga como “buen o mal maestro” cualquiera que intente hablar sobre él, antes deberá reflexionar sus propios esquemas de pensamiento para poder dar cuenta del lugar desde el cual lo mira al referirse a sus acciones.

3.1 ¿CÓMO SE CONSTRUYE NUESTRA IDEA DE MAESTRO?

Para quienes no han tenido contacto directo con el cuerpo teórico de la Pedagogía, posiblemente la idea que tienen sobre el maestro es parecida a las vivencias que tuvieron con algunos de sus profesores en la escuela; no será extraño que algunos hablen de él de acuerdo a las experiencias que consideran como mejores, o habrá quienes piensen sobre el maestro tomando como referente a aquel que les provocó “disgustos” o “problemas” dentro de la escuela, es decir, la idea que cada uno de nosotros tendrá acerca del maestro será muy parecida a la experiencia o experiencias que tuvieron en sus diferentes etapas como estudiantes.

“Si intentamos pensar en el maestro en sentido abstracto, comprobamos casi invariablemente que estamos pensando en algunos maestros que hemos conocido”⁸⁴

Es bien conocido que en algunas aproximaciones a la idea de maestro están presentes sentimientos o recuerdos personales que sólo constituyen un referente para seguir una línea de investigación, pero que no pueden generalizarse porque en esta profesión existe una diversidad de sujetos con historias de vida muy particulares, con saberes y preocupaciones que los hace diferentes entre sí y marca límites de identidad con otros profesionales. Sucedió este mismo proceso con quienes lo sustentamos, por lo cual nos propusimos, antes de poder hablar sobre el maestro, replantear el significado que cada una tenía de este profesional para darle un lugar pertinente a nuestras creencias dentro del marco teórico, aunado a lo que revisamos en los estados del conocimiento y con lo que obtuvimos después de investigar dentro de la escuela secundaria B. J.

A continuación presentamos algunas reflexiones al respecto, que ayudarán a comprender cómo fue el proceso que dió lugar a la concepción que actualmente tenemos acerca del maestro.

“Como estudiante de Pedagogía nunca me había planteado esta pregunta, por el contrario, siempre me anticipé a dar respuestas sobre lo que el maestro era o sobre lo que yo creí que era y debía ser. Pensé que tenía claridad respecto a la concepción del maestro, cuando en realidad ésta era confusa y errónea.

Desde que tuve conocimiento de las “teorías pedagógicas” poco a poco me olvidé de la concepción que había formulado sobre el maestro a partir de mi experiencia como estudiante. Dejé que entraran opiniones de teóricos desconocidos que hablaban de las fallas de éstos, sin reflexionar en su veracidad,

⁸⁴ ADAMS, Sam; L. Garret, John. “¿Qué es un maestro?” En: Cómo ser un buen maestro. Una introducción a la Pedagogía. Pág.13.

simplemente las tomé porque era algo nuevo para mí. Significó un área de estudio de la Pedagogía y, en lo personal, una forma de denunciar la supuesta "crueldad del maestro dirigida al alumno".

Lo cierto es que resultaba evidente pensar en el maestro, relacionando su formación inicial con la Escuela Normal. Es decir, hablar del maestro era igual que decir "normalista"; no obstante, cuando se hablaba en clase sobre él, se le veía como alguien desapegado de la propia acción del pedagogo, estableciendo límites profesionales y relaciones en donde el pedagogo poseía un saber que debía enseñar a los "maestros normalistas".

A nuestra profesión se le adjudicó el papel de ser salvadora de unas supuestas "fallas educativas" que tampoco palpamos desde el lugar en el que se daban nuestras clases.

Así pues, al pedagogo se le pintaba como un profesional competente para ayudar al maestro a mejorar su práctica y con ello, mejorar el rumbo de la educación. Su papel sería el de elaborar "propuestas pedagógicas" aunque en realidad hablaran de la educación desde enfoques teóricos diversos, como por ejemplo, desde la psicología, la sociología, la antropología etc., olvidando el verdadero sentido pedagógico de la labor educativa.

Respecto al maestro, se decía que su papel consistía en reproducir "técnicas" para ser más eficiente dentro del salón de clase. Se decía que si tenía fallas era porque seguramente no utilizaba de manera correcta las estrategias de enseñanza.

Lo evidente es que se pensó en sus fallas o se habló de las mismas desde puntos de vista teóricos, desde supuestos sobre lo que significaba su papel, desde un alejamiento bien definido respecto a él. Por tanto, tener contacto directo con ellos era impensable e incluso innecesario.

Se quería dar solución desde la teoría a un problema que desde la teoría había sido detectado, en cambio, no se veía como algo necesario ir a las escuelas para trabajar en colaboración con él y ser testigos de algunas evidencias empíricas de sus procesos de formación vividos dentro de la escuela. Nunca hubo la oportunidad de escucharlos y observarlos directamente, así que las críticas se hacían en torno a simples supuestos de los profesores o a vivencias que como alumnos hacíamos.

Aunque opté por estudiar la Licenciatura en Pedagogía, recuerdo que ingresé a la Universidad porque quería ser maestra. Me salí de la Normal porque pensé que tendría un rango profesional inferior a algo que ni yo misma sabía definir con precisión en ese tiempo.

Al igual que yo, otros compañeros eligieron la carrera porque les gustaban los niños o al menos, tenían el interés de ejercer la docencia. Muchos lo dijimos el primer día en la Universidad y resultó decepcionante escuchar a los maestros de la misma decirnos: "Ustedes van a ser pedagogos, más no maestros, para eso

está la Normal"; era paradójico escuchar decir esto por aquellos que ni siquiera pensaban que en clase eran precisamente eso: Maestros, aunque tuvieran un título como pedagogos.

Desde ese momento y a medida que fui revisando los planteamientos de los teóricos de la educación fui construyendo un concepto sobre el maestro egresado de la Normal que no había revisado hasta ahora que estoy en el proyecto "Procesos de Formación Docente".

A menudo leí escritos que me hablaban del "maestro tradicional", del "maestro como facilitador de aprendizajes", como el maestro "crítico de su práctica", etc. En dichos escritos se identificaba al maestro con determinadas características, que en términos teóricos habrían de verificarse en la famosa "práctica" o en nuestras anécdotas pero que no se cuestionaron, y en cambio, se tomaron como verdades para el propio discurso del pedagogo.

Así viví ese proceso hasta el sexto semestre. Pensé que ese acercamiento con lo teórico en cuestión educativa me permitía vivir de alguna manera lo que posiblemente en esos tiempos se produjo en el pensamiento de otros; es decir, primero fui conociendo un planteamiento teórico con el cual me identificaba y lo aprehendía para elaborar mis propios discursos. Retomé a algunos autores para evidenciar aquellos puntos con los que estaba de acuerdo para definir el trabajo del maestro." ⁸⁵

"Antes de ingresar a la UPN pensaba que el maestro era el "normalista" que daba clases en primaria, o en kinder, que sólo sabía elaborar muñecas y dar clases repetitivas, de memoria, etc. De igual forma, los clasificaba como buenos o malos, como gritones, los que enseñaban o los que no, etc.

Posteriormente, cuando ingresé a la UPN me encontré con otra realidad más fuerte aún porque los mismos maestros nos decían que los "Normalistas" y los pedagogos no eran iguales; que el pedagogo estaba para enseñar al maestro y qué contradictorio resultaba porque ellos que se decían pedagogos eran en realidad maestros.

Por mucho tiempo en la licenciatura llegué a pensar que esto era cierto y me sentía superior a los normalistas, llegué a criticarlos o a calificarlos de culpables de que el sistema educativo nacional estuviera así. De igual forma, a lo largo de la carrera conocí algunas teorías y llegué aun más a calificar al maestro, de acuerdo a la teoría y cada uno entraba en una o en otra, a tal grado que pensaba que la solución era que los maestros se adecuaran al modelo propuesto por Paulo Freire y todos se volvieran emancipadores y revolucionarios que cambiaran todo el sistema educativo y a la misma sociedad.

Por lo general se consideraba que el maestro era ese sujeto encargado de transmitir ciertos valores que en la casa no se transmitían o inclusive reforzar los que la familia inculcaba, así mismo se veía al maestro como un segundo padre o

⁸⁵ CASTILLO Hernández, Verónica. "Quién es y qué significa ser maestro". Mimeo, 2002.

como aquel encargado de educar a los niños, deslindando de responsabilidad al padre.

La idea más recurrente del maestro era que este era un mero ejecutor y reproductor de técnicas como si fueran recetas a seguir, el encargado de mantener disciplina, orden, limpieza, calificaciones, entre otras cosas. Esa idea la mantuvo por mucho tiempo. Al ingresar al campo "Procesos de Formación docente", comencé a tener un acercamiento con maestros en servicio y a darme cuenta de que son seres humanos como cualquier otro que tiene intereses, que no sólo es un normalista, llamándolo despectivamente, sino por el contrario, son iguales al pedagogo, y eso de que el pedagogo va a decirle al maestro qué va a hacer está un poco difícil, más bien, los dos conjuntarían trabajos.

Al estar en el campo conocí otras concepciones tales como extrañamiento, saber, acción, preocupación, etc., que fueron dando más forma a lo que el maestro significaba para mí." ⁸⁶

3.2 DIFERENTES CONCEPCIONES EN TORNO AL MAESTRO.

En el ámbito de la Pedagogía podemos encontrar un sin fin de significados que definen lo que es y debe ser el maestro generalmente inferidos de sus principios epistemológicos. No obstante, "Toda pedagogía desarrolla, como consecuencia de sus postulados axiológicos una imagen de maestro: sistemáticamente deduce el transmisor ideal que cada propuesta necesita. De este modo se puede identificar al buen o mal maestro..." ⁸⁷

Aquellos profesionales que han tomado a la educación como objeto de estudio, análisis y como fuente alrededor de la cual pueden generar tendencias de pensamiento, definen las características de lo que la educación debe ser y al mismo tiempo explican una visión que se tiene sobre el maestro, sus roles, funciones, su relación con el conocimiento, con los alumnos y con los demás agentes educativos.

Hay quienes piensan que la idea de maestro se relaciona con aspectos exclusivos de la enseñanza, con la transmisión de valores y con una actividad que encamina a los alumnos hacia el cumplimiento de las normas sociales, tales como, la disciplina, el orden, la puntualidad, entre otros aspectos.

No resulta extraño aún identificar junto a algunas corrientes de pensamiento a determinados personajes, inventores de nuevas perspectivas educativas, considerados como "pedagogos ilustres" que aunque aportaron elementos importantes para la educación, con el transcurso de los años y los cambios socioculturales, sus teorías llegaron a convertirse en discursos herméticos e incuestionables que no permitían ser refutados por otras visiones. Desde esta perspectiva tenemos que:

⁸⁶ ARREOLA González, G. Erika. "El maestro". Mimeo, 2002.

⁸⁷ EZPELETA Justa. La escuela y los maestros entre el suspenso y la deducción. Pág. 50.

Kerschensteiner "...llama pedagogo práctico al maestro, para diferenciarlo, así mismo, del teórico de la educación. Este como su nombre lo indica es el investigador consagrado al estudio de los principios y leyes de la pedagogía. Aquél, el hombre que lleva a cabo de manera práctica las tareas de la enseñanza". Este autor aclara que "... una de las tareas más ingenuas y corrientes es la de suponer que los pedagogos (prácticos) más eminentes son aquellos que han escrito libros llenos de erudición sobre materia pedagógica." ⁸⁸

Para Piaget, en cambio, "...el papel del maestro no consiste en transmitir a los niños conocimientos ya elaborados. Su función es la de ayudar al pequeño a construir su propio conocimiento guiándolo en sus experiencias. En el dominio lógico - matemático, el papel del maestro no es el de imponer ni ayudar a dar la respuesta "correcta", sino robustecer el proceso de razonamiento del niño" ⁸⁹

"El papel del maestro en la escuela Piagetiana es extremadamente difícil porque debe estar constantemente comprometido en el diagnóstico del estado emocional de cada niño, su nivel cognoscitivo y sus intereses, recurriendo al marco teórico que lleva en su cabeza. Ha de mantener así mismo un delicado equilibrio entre el ejercicio de su autoridad y el aliento a los niños para que desarrollen sus propias normas de conducta moral." ⁹⁰

Para el movimiento de la Escuela Nueva, debe darse una relación de camaradería entre maestro - alumno, en donde no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad: su papel no tiene razón de ser si no es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño.

Desde esta perspectiva "...el maestro será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños, dar la primacía del niño que negarse a guiarlo paso a paso de un camino elegido de antemano por el adulto de manera arbitraria." ⁹¹

Para la corriente antiautoritaria el maestro "Se considera más como un técnico en organización de las actividades grupales y como un especialista en relaciones humanas que como un maestro con interés de enseñar determinados contenidos o en hacer adoptar una u otra postura. Cuando Rogers habla del "facilitador" del aprendizaje y Lobrot del "animador" del grupo, al rechazar el nombre de "maestro", están renunciando ante todo, al papel de instructores y guías; al hacerlo, están dando a los alumnos la posibilidad de autogestionar su vida escolar y su propio proceso educativo, proceso que se enriquece por la posibilidad misma de la autogestión, que, según Nelly tiene más valor educativo que el programa de una semana de materias escolares" ⁹²

⁸⁸ LARROYO Francisco. La ciencia de la Educación. Pág. 70.

⁸⁹ CONSTANCE, Kamii. "Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget". Pág. 368.

⁹⁰ CONSTANCE....ibidem. Pág. 369.

⁹¹ PALACIOS, Jesús. "Tendencias contemporáneas para una escuela diferentes" En: Compilación de lecturas de apoyo a la reflexión y evaluación de la experiencia profesional. Pág. 9

⁹² PALACIOS....ibidem. Pág. 13.

Para Gramsci "...el maestro sólo conseguirá motivar a sus alumnos para aprender dentro de un contexto social estimulante y activo"... "...el desarrollo social es determinante también para la solución de los problemas escolares, y la acción del maestro se presenta como la única fuerza capaz de conducir al niño - partiendo de la autoridad impuesta por el ambiente - hacia la conquista de la libertad de la libre reflexión.

Sin esta intervención solícita, que propone finalidades y pone a disposición los medios para alcanzarlas, el niño - el hijo del pueblo, que es en quien piensa Gramsci - se vería condenado a no salir del folklore, de la subcultura". ⁹³

Froebel se refiere a las cualidades que un maestro debe cumplir si quiere asumir este cargo tan importante dentro la escuela, diciendo que *"Es, efectivamente un maestro el que se halla en estado de revelar a sus discípulos la unidad del mundo, él será maestro de escuela si sabe comprender y hacer comprender a los demás la íntima y espiritual esencia de todas las cosas"* ⁹⁴

John Dewey considera que el maestro no sólo está obligado a ejercitar a los individuos, sino a formar la vida social misma para cumplir con una doble función que tienen a su cuidado, como la de *"...auscultar los poderes del educando para desarrollarlos en servicio de la sociedad", por lo que desde el punto de vista del autor "... debe tener una amplia preparación psicológica y sociológica, a la vez que una conciencia clara de su misión educadora"* ⁹⁵

Respecto a la formación del maestro, De Lombardo Radice, indica que *"...la mejor preparación profesional del maestro fue, es y será siempre una cultura desinteresada, no profesional, una cultura humana".*⁹⁶

Por otro lado, Vicente Donoso Torres recalca que *"Todos los que deseen dedicarse a la noble y ardua tarea de educar y quienes ya la ejercen, deben procurar ir llenando "...cada una de las cualidades que se le exigen para responder al "maestro ideal de perfección...", para evitar "... vegetar en la rutina anuladora de la sana alegría de vivir"* ⁹⁷

Por último Adams Sam en su artículo ¿Qué es un maestro? menciona que *"el maestro debe poseer ciertos rasgos personales, en primer lugar de gustarle trabajar con personas, debe ser capaz de trabajar con individuos, tiene que estar dispuesto a trabajar y sólo quienes sienten un auténtico deseo de enseñar deben ser maestros"* ⁹⁸

⁹³ BETTI, G. Educación y Pedagogía en Gramsci. Pág. 175.

⁹⁴ DONOSO Torres, Vicente. "El maestro y la Organización Escolar". En: Hernández Ruiz, Santiago (dir.). Organización Escolar. Pág. 555.

⁹⁵ DONOSO....Ibidem. pp.556-557.

⁹⁶ DONOSO....Ibidem. Pág. 564.

⁹⁷ DONOSO....Ibidem. Pág. 564.

⁹⁸ ADAMS, Sam; L Garret, John. "¿Qué es un maestro?". En: Cómo ser buen maestro. Una introducción a la Pedagogía. pp. 55 - 56.

Los autores antes mencionados fueron revisados a lo largo de nuestra estancia en la Licenciatura en Pedagogía y conforme conocimos sus planteamientos teóricos nos inclinamos hacia sus argumentos, tomándolos como propios y como la única "verdad" dicha sobre el maestro, sobre su deber ser, su vocación, respecto a sus saberes, sus "limitaciones profesionales" o las perspectivas de formación docente, entre otras cosas.

El cuestionamiento a dichas teorías era un hecho que no se dió dentro de las diferentes clases y materias, por lo que nos dedicamos a revisar temas que en realidad no operaron por carecer de elementos apegados a sucesos específicos que explicaran que el maestro vive una realidad en la que es un sujeto activo, donde está implicada su acción, sus preguntas no sólo personales sino profesionales, que dan cuenta de cómo se mueve su ser, en el lugar en el que se constituye.

Reconocemos la importancia de lo que plantea cada uno de los autores que se exponen en este apartado, sin embargo, en sus ideas existe una tendencia a "calificar el trabajo docente", así como a "idealizar" el tipo de maestro que se quiere para educar a las diferentes generaciones y de esta manera se predetermina su acción.

Algunos de ellos no dudan en "dictaminar" cuál es el mejor perfil que debe cubrir todo aquel que aspire a ser maestro. Otros, en cambio, sólo lo conciben como un guía que deberá ayudar a los niños a construir su propio conocimiento.

Es decir, en la mayoría de los casos destaca el "deber ser" respecto al trabajo docente, como si se pudieran anticipar sus acciones ante sus preocupaciones y su actuar ante las situaciones que a diario enfrenta y se integran a sus procesos de formación. Ruth Mercado nota que en las tendencias en las que se habla del maestro, aislándolo del contexto en el que trabaja es notable "*...un trasfondo moralista, una propensión a responsabilizar al maestro de los resultados de la educación, a enjuiciarlo o bien defenderlo, pero rara vez a conocerlo o estudiar el contexto en el que labora.*"⁹⁹

Así mismo, comprendemos que las actividades de un maestro no pueden ser encajonadas en un "estereotipo", ya que cada docente tiene su propia personalidad, su propia historia de vida, creencias peculiares, modos de entender su profesión y de ejercerla entre otras cosas. Además no hay que olvidar "*... que el papel del maestro en la sociedad actual dista mucho de ser el que representaban los maestros de antes*"¹⁰⁰. Cada una de las características anteriores definen su singularidad y en lugar de decir que un "maestro" ha convertido en "rutina" su hacer diario, sería más válido preguntar ¿Por qué de esta situación? antes de cerrar la posibilidad de tener diferentes explicaciones, y de negar que "*...el cambio que ha experimentado el papel del maestro es (un*

⁹⁹ MERCADO Ruth, "La práctica docente y la formación de maestros". *Ibidem*. Pág. 64.

¹⁰⁰ MERCADO...*Ibidem*. Pág. 14.

hecho) evidente, no solo si lo miramos desde un punto de vista histórico, sino también si pasamos de una comunidad a otra".¹⁰¹

Dentro del ámbito pedagógico no puede existir una "teoría general sobre el maestro" porque se negaría con ello "otras formas de ser, de actuar, de pensar y de vivir" el ser docente. Sin embargo si se podría obtener algunos rasgos característicos del ser maestro si existe una implicación con su hacer cotidiano.

Aquella mirada sistemática de la realidad ya no es tan viable en la educación, ya que "... la fuerza de esta tradición disciplinaria..." "... excluyó al mismo tiempo, la otra mirada necesaria para el conocimiento: aquella que busca lo que allí pasa, para saber cómo existe, cómo se desarrolla, cómo se componen los llamados procesos escolares y los procesos educativos" ¹⁰²

3.3 RECUPERANDO LA SINGULARIDAD DEL MAESTRO

Después de reflexionar sobre nuestro proceso de formación y sobre la concepción que teníamos respecto al maestro, notamos una clara equivocación al referirnos de la manera en la que lo hicimos, pues hablar de él no es tan sencillo como parece, ya que existen implicaciones profundas que si se desconocen orillan al analista del tema a tomar una posición de autoridad respecto al otro, al atreverse a hablar de él sin conocer su práctica áulica; es decir, sin acercarse al mundo en el que se constituye como tal. En este caso nos referimos al de la escuela.

Dentro del proyecto "Elaboración de Propuestas Pedagógicas y Procesos de Formación Docente" tuvimos la oportunidad de escuchar de manera directa a algunos maestros mientras reconstruían su experiencia docente y nos percatamos de cómo es que cada uno daba cuenta de su particular modo de constitución durante su proceso de formación. Un proceso histórico que les ha permitido definir su identidad, puesto que en su interior la experiencia se construye al enfocar sus acciones y sus saberes hacia preocupaciones de carácter no sólo pedagógico sino también ético.

Así mismo, durante el avance de nuestro trabajo de investigación al interior de la escuela secundaria B. J., ratificamos el planteamiento de Tlaseca respecto a que cada maestro tiene preocupaciones propias que le dan una singularidad respecto a otros profesionales y respecto a cómo se orientan hacia una constante búsqueda de soluciones, de respuestas pertinentes a través de acciones concretas, lo que conduce a su vez, cuando el maestro piensa su acción, a la creación de saberes específicos.

Actualmente pensamos que las actividades del maestro no tienen clasificación, es decir, no es una persona que por sus acciones deba entrar en una categoría general, y que esta categoría se relacione con un "paradigma educativo" desde donde se le puede descalificar, pues de entrada resalta una

¹⁰¹ MERCADO...ibidem. Pág. 14.

¹⁰² EZPELETA Justa. La escuela y los maestros entre el suspenso y la deducción. Pág.50.

cantidad considerable de limitantes que nada tienen que ver con la singularidad de cada uno, singularidad dada siempre por su historicidad.

3.4 EL MAESTRO COMO SER HUMANO QUE CONSTRUYE SABERES

La consideración del maestro como un ser humano que construye saberes a lo largo de su profesión, que tiene preocupaciones que movilizan sus acciones y que *"...estas preocupaciones son manifestación de la unidad del pensamiento y acción del maestro."*¹⁰³, evitó que cayéramos en generalizaciones.

Otros ejemplos evidentes, anteriores a nuestro trabajo de investigación, los pudimos ver durante el Diplomado llamado "Preocupaciones docentes, temas escolares" que coordina Tlaseca en la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco; en una sesión se discutía sobre "saber leer", el "gusto por la lectura" y "comprensión de la lectura". Una maestra que habló sobre las formas de expresión, nos dijo que éstas son primordiales para desarrollar en un jardín de niños, al mismo tiempo que son necesarias para que el niño experimente el gusto por la lectura. Al respecto otra maestra comentó que para la educación secundaria se utilizan otros recursos para expresarse y que difieren de los que se utilizan en el jardín de niños, puesto que en este nivel se tiene que lograr que el alumno se comunique y se exprese de manera oral y escrita.

En este ejemplo resalta el hecho, de que la preocupación de ayudar al alumno a expresar sus sentimientos y emociones es una preocupación que se significa de manera diversa en cada maestro, al mismo tiempo que, se diferencia de acuerdo a los niveles y respecto a la escuela en la que cada maestro labora y que conduce a distintas acciones docentes, en otras ocasiones, cuando escuchamos a los maestros del Diplomado, comentaban sus experiencias particulares, en relación con el tema "el gusto por la lectura" y ellos al mismo tiempo, utilizaban un tipo de lenguaje, diferenciado en el contacto con sus alumnos.

Pudimos percatarnos en este espacio de formación que el saber que el maestro elabora como parte de su constitución, es un proceso de construcción histórica, de descubrimiento, de contradicción, de cambio y reiteración experimentado y vivido en situaciones concretas. Al mismo tiempo que se relacionan con el acto de ser maestro.

Consideramos que, sus preocupaciones pedagógicas y éticas lo invitan a reflexionar su acción y su experiencia como alumno o como docente para guiar las acciones que le son propias en función del otro, llámese sujeto, contexto o situación y, que al mismo tiempo lo forman como tal pues le permiten reconocerse como alguien que necesita y es necesitado por otros. Sus acciones y su propia formación no son dos actos individualistas y que tengan sentido sólo para él mismo, sino que también son importantes para sus alumnos, para sus compañeros de trabajo y para la propia sociedad, pues lo cierto es que la labor del maestro no sólo se presenta dentro de la escuela; sino que, ante todo, es una

¹⁰³ TLASECA. *Ibidem*. S/P

labor social, es una labor ética y pedagógica que contribuye a formar a los sujetos desde pequeños.

Ya en la secundaria, en conversación con el maestro Enrique S., plantea así su preocupación central:

*“Como maestro mi preocupación en lo individual es prepararme más porque los muchachos cada día vienen más adelantados, la verdad es que estamos en una competencia muy fuerte con los medios, la televisión tiene una influencia muy fuerte dentro de ellos...mi preocupación es estar preparado ante los cambios porque los muchachos hablan ya de temas que a lo mejor uno ya hablaba hasta la prepa o la universidad y ellos están más interesados, ellos saben más de lo que uno piensa..”.*¹⁰⁴

Otro testimonio obtenido al respecto, fue de la maestra Elba durante una entrevista realizada en la escuela secundaria Rosario Castellanos nos comenta que ella ha tenido muchas satisfacciones personales cuando ha encontrado a sus “viejos alumnos”, algunos ya casados y que al verla le platican todo lo que han pasado desde que dejaron la escuela. Esto para ella significa que con su labor les ha ayudado a sus alumnos pues esto se lo retribuyen de alguna manera.

Lo mismo comentó la Maestra Blanca Margarita, al decir que su trabajo es reconocido por sus propios alumnos y ella percibe esas actitudes cuando interactúa con todos.

Una visión predominante aún se confronta con la visión antes expuesta porque se piensa que el maestro es un sujeto que sólo ejecuta técnicas de enseñanza y que se relaciona con sus alumnos en términos de la calificación. Con ello se olvida que dentro de la escuela es un ser individual, con pensamientos, preocupaciones y creencias propias. De igual manera, desde esa visión, un sujeto “pragmático” sólo extrae preceptos de las grandes teorías, con incapacidad para conceptualizar sus acciones, preocupaciones y saberes presentes en la cotidianidad escolar.

En nuestro contacto con los maestros de la secundaria B. J., ratificamos que en los saberes del maestro están presentes ciertas creencias que no son tan evidentes para él mismo, que impactan como cualquier creencia su acción y denotan una orientación específica de su trabajo, una manera de concebirla y de diferenciarla de otra. Tanto el conocimiento como las creencias son parte del saber docente.

Asumimos la idea de que tanto el conocimiento como las creencias están presentes en el saber docente, no están separadas, se relacionan en la acción misma y caracterizan al profesional que trabaja en un centro educativo.

¹⁰⁴ S. A., Enrique. 2002.

Cuando se integra en la labor de su profesión va construyendo un saber sobre lo que es, lo que debe ser y lo que puede ser; así mismo, va adquiriendo una imagen de sí mismo. En ese proceso de pensarse se encuentra con dificultades, contradicciones, nuevos conocimientos y con otras creencias que pueden ser diferentes de las que él tiene como profesional o que inclusive pueden ser parecidas.

Es evidente que preferimos hablar de saber docente no como una categoría superior a, sino como un proceso que es propio de cada maestro, como una forma de entender que éste puede apropiarse de la realidad, que ha descubierto, cómo algo ha llegado a ser lo que es mediante su reflexión, su sentir, su existencia misma como sujeto de historia, entre otras cosas, planteamiento que conlleva a entender la formación del maestro como un proceso de apertura permanente durante la vida magisterial.

El problema de despojar al maestro de todo saber es también de índole epistemológico, pues tiene que ver con la valoración de las profesiones, ya que se van a valorar aún más a aquellos profesionales que con su "perfil de egreso" cubran las expectativas planteadas en un proyecto de nación.

Se valora el tipo de conocimiento que se transmite en una institución y de esta manera se legitima una profesión ante otra.

Respecto a la identidad de la pedagogía es evidente que existe una polémica acerca del estatuto de ésta; al respecto hay quien la concibe como ciencia mientras que otras personas la consideran un arte, por ello, la labor docente tiende a desvalorizarse, tiende a clasificarse en un mundo de profesiones con las que al mismo tiempo no alcanza a definir sus diferencias.

Lo anterior tiene que ver también con el concepto mismo de maestro, ya que aunque haya sujetos titulados como pedagogos por un lado y haya titulados como Licenciados en Educación Primaria, lo cierto es que a ambos se les llama "maestros" dentro de la escuela y aún fuera de ella.

Del mismo modo, aunque haya quienes no se titulen en ninguna de las dos perspectivas de formación inicial y sean abogados o médicos, dentro de la escuela son llamados "maestros".

Tener un encuentro más cercano con algunos maestros a partir de la metodología de trabajo del propio proyecto, ha permitido pensar que sí hay una identidad profesional que no se define desde afuera, sino que se construye desde el interior del propio magisterio.

Cada maestro tiene preocupaciones, acciones y saberes que denotan su singularidad. Existe en esa particularidad de su ser una visión sobre su propia acción y sobre su trabajo pues cada uno lo asume de manera diferente. Cada maestro asimila su profesión de manera específica mostrando actitudes propias ante su trabajo y sus alumnos, por lo que construyen un saber a lo largo de su trayectoria.

Así también, cada uno reflexiona a su manera respecto a lo que le preocupa y a sus acciones. Analiza para experimentar cambios y al mismo tiempo compartirlos con otros profesionales que al igual que él se forman en la vida escolar y, que están como él, en una constante búsqueda y un constante preguntar sobre otras maneras de dirigir sus haceres y sus saberes.

Es conveniente resaltar que existen preocupaciones similares en los maestros, pero en su identidad y singularidad radica la manera de encauzar su acción y su saber, por lo que no existe un concepto sobre el maestro que totalice lo que hace o lo que hacen. El hacer, el saber y las preocupaciones de los maestros no se encierran en un solo concepto pues no tienen límites específicos y permanentes, sino que en el propio proceso de formación docente hay contradicciones del propio ser pues éste se constituye en esa relación, dentro de la escuela.

Así mismo, comparten aún en la diferencia y en la particularidad una concepción sobre lo que es el alumno, a quien consideran importante y fundamental para la dinámica escolar y para su propia formación porque en términos de relacionarse con él y de experimentar dificultades o avances con él, se mueven sus preocupaciones, y actúan en función de lo que sabe y aún de lo que no.

Hablar de vocación no tiene sentido si con ello se busca calificar de “bueno o malo” al maestro, en cambio, tiene sentido para el propio proceso de constitución del maestro pues nadie externo a su propio ser puede definir si tiene o no vocación para ser lo que es y para hacer lo que hace de la manera particular en la que lo realiza, como parte de su singularidad.

Comprendemos que sí existe un ideal de maestro, un deber ser, pero no dado desde una perspectiva externa, sino desde el propio ser del maestro puesto que en esa constante búsqueda está presente un principio pedagógico de deber: “ser mejor” en términos de lo que cada uno vive y experimenta.

3.5 IDEAS Y CONCEPCIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Después de haber dejado planteada la idea que asumimos del maestro, abordaremos las diferentes tendencias que hay sobre la formación de docentes, así como el concepto mismo que se tiene sobre esta temática tan importante dentro del sector educativo. Del mismo modo tratamos de explicar una postura sobre formación que asumimos tomando en cuenta conceptos importantes como preocupación, saber, acción, extrañamiento con el saber docente y elaboración de la propuesta pedagógica para marcar los límites conceptuales que hacen de este trabajo, un proyecto diferente a los ya existentes en torno a la formación de maestros en servicio, y que explicaremos después de abordar ciertas tendencias, en torno a ésta.

Desde este enfoque nuestros análisis y la lectura interpretativa de los mismos en el proceso de investigación nos permitió ratificar su pertinencia para

poder replantear su relación con la idea de organización escolar como posibilitadora de la formación de los maestros.

En varias tendencias se considera que la formación de maestros está relacionada sólo con los contenidos curriculares que forman parte del plan de estudios de una Licenciatura en Educación o afín a ésta, es decir, se piensa que tiene que ver exclusivamente con los conocimientos que se imparten a aquellos que desean insertarse dentro de la docencia, sin resaltar los demás elementos que contribuyen a la formación de un maestro que estamos tratando de analizar en este capítulo.

Queremos mencionar que encontramos que existe una relación entre el contexto social de nuestro tiempo con la idea que se tiene sobre la formación docente debido a que, en diversas obras en torno a ella se tratan conceptos como capacitación, actualización o formación permanente, términos acordes con los principios del proyecto neoliberal.

En el contexto del proyecto neoliberal por un lado, la capacitación es un recurso que se pretende utilizar para que el docente esté "mejor preparado" y pueda cumplir con las expectativas socioeconómicas que requiere un país, "... es un recurso estratégico para la transformación educativa, que debe garantizar la transformación de la práctica pedagógica en el aula..."¹⁰⁵, además "... constituye un elemento imprescindible en su proceso de profesionalización"¹⁰⁶ mientras que "... La actualización es importante pues deben estar en contacto con las innovaciones educativas y los nuevos planteamientos"¹⁰⁷

Cayetano de Lella en su artículo titulado Modelos y Tendencias de la formación docente nos explica algunos de los rasgos del contexto socioeconómico y cultural, que han influido en la situación de la Formación Docente desde hace algunos años.

Dichos rasgos son:

- 1) *La política de globalización.*
- 2) "El predominio de la lógica del mercado, donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible"¹⁰⁸
- 3) *La desigualdad social, el desempleo y la violencia social*
- 4) "El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y la comunicación a través de todos los medios".¹⁰⁹

¹⁰⁵ Revista Zona Educativa. Capacitación lo bueno y lo malo. Pág. 40.

¹⁰⁶ EZPELETA, Justa. "Señales de profesionalización en las escuelas". En: Escuelas y maestros. Pág. 143.

¹⁰⁷ SANDOVAL, Etelvina. La Formación de maestros, una asignatura pendiente. Pág. 25.

¹⁰⁸ DE LELLA, CAYETANO. Modelos y tendencias de la Formación Docente. Pág. 2.

¹⁰⁹ DE LELLA....Ibidem. Pág. 2

Se trata de un contexto social que hace inevitable preguntar "... ¿Cuál puede ser..." "... el papel de la escuela?, ¿Qué docente queremos formar?, ¿Cuáles han de ser las políticas y estrategias de formación docente?" ¹¹⁰, etc., para tratar de buscar soluciones alternativas a la par con los cambios que se viven en la sociedad.

Estos cambios sociales, sobre todo en el aspecto económico exigen que los planes de Formación sean más eficientes y garanticen que los proyectos neoliberales puedan convertirse "... en el "sentido común" de los diferentes grupos y clases sociales".¹¹¹

Por ello se cuenta con una diversidad de enfoques o tendencias en la Formación de maestros, cuyos objetivos son los de "perfeccionar" al magisterio y con ello mejorar la calidad de la educación, mediante una serie de competencias profesionales que deberán reflejarse en el trabajo de cada maestro; y en la propia institución en la que recibe una Formación inicial.

En dichas tendencias, se considera que la Formación es "... una función social de transmisión del saber, como suele decirse, del saber hacer, del saber ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, más generalmente, de la cultura dominante" . ¹¹²

Del mismo modo, la formación docente es vista como "...el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente". ¹¹³

Así mismo, "...se visualiza a la formación como la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, modos de relacionarse, cambio de actitudes, etc. ". ¹¹⁴

Para Rodríguez López José María, "la formación del profesorado es "... una necesidad constante tanto por el mundo cambiante en que vivimos como por la naturaleza de las tareas que se le encomiendan, especialmente en momentos de reforma educativa como los que estamos viviendo". ¹¹⁵

3.6 MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

En planteamientos de autores como Gilles Ferry, Bellido Castaños, Cayetano de Lella, Kenneth Zeichnet, entre otros son tratados de manera general algunos modelos que subyacen en el cuerpo de los programas de formación docente.

¹¹⁰ DE LELLA...ibidem. Pág. 3.

¹¹¹ BIANCHETTI, Gerardo R. "Una aproximación al Análisis de las orientaciones políticas para la Formación docente en el contexto de políticas de Ajuste" En : Revista Heuresis. Pág. 4.

¹¹² RODRÍGUEZ, Azucena. Problemas y mitos en la Formación Docente. Pág. 2.

¹¹³ DE LELLA, Cayetano. Modelos y Tendencias de la Formación Docente. Pág. 3

¹¹⁴ RODRÍGUEZ ; Azucena. Problemas y mitos en la Formación Docente. Pág.2.

¹¹⁵ RODRÍGUEZ López, José María. Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza. Pág. 20.

En primer lugar Ferry identifica cuatro enfoques de la formación, que desde su punto de vista, se encaminan hacia una transformación de las prácticas docentes, respecto a la problemática que enfrentan.

Nos habla del modelo funcionalista caracterizado por tratar de construir una *"Pedagogía de la Formación de los Profesores"* ¹¹⁶ que tiende a analizar las funciones que tiene que desempeñar la escuela dentro de una sociedad. Desde su punto de vista *"...un proyecto de Formación sólo puede explicarse y justificarse en relación con lo que la sociedad espera de la escuela, y por lo tanto, de sus enseñantes"*. ¹¹⁷

El segundo modelo que destaca Ferry es el científico, el cual se fundamenta en los principios de la ciencia, como una herramienta que le permitirá al profesor encontrar una respuesta válida a toda la problemática que se le presente.

El tercer modelo es el tecnológico y constituye un eje fundamental en la formación del maestro ya que *"... pretende modernizar las condiciones de los aprendizajes y de aumentar el rendimiento..."* ¹¹⁸ de los mismos mediante la utilización de técnicas e instrumentos educativos y con ello *"...optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje"*. ¹¹⁹

Así mismo, dicho modelo busca una reducción de esfuerzos por parte del maestro quien es considerado un técnico de la educación cuya labor *"...consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos"* ¹²⁰, por lo que será indispensable que solamente domine las técnicas de transmisión y no sea necesariamente un científico.

Otro modelo que sobresale es el académico que se refiere al dominio que el maestro debe tener sobre la materia o disciplina que enseña, ubicándolo *"... como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la academia"*.¹²¹ Esta tendencia se relaciona con los proyectos que pretenden profesionalizar al docente, pues desde esta perspectiva se trata de *"... hacer de él un profesional con una formación especializada..."*,¹²² *"...caracterizado por poseer un conjunto de conocimientos y habilidades específicas en su área determinada ..."*. ¹²³

Por otro lado, el modelo hermenéutico reflexivo parte del supuesto de querer formar a un docente *"... comprometido con sólidos valores (no neutros) y*

¹¹⁶ RODRÍGUEZ López, José...*ibidem*. Pág. 20.

¹¹⁷ RODRÍGUEZ López, José...*ibidem*. pp. 20 - 21.

¹¹⁸ RODRÍGUEZ, López, José*ibidem*. Pág.21.

¹¹⁹ BELLIDO Castaños, Esmeralda. *La formación docente: Análisis de una Experiencia*. Pág. 3.

¹²⁰ DE LELLA, Cayetano. *Modelos y Tendencias de la Formación Docente*. Pág. 6.

¹²¹ DE LELLA...*ibidem*. Pág.7.

¹²² DE LELLA...*ibidem*. Pág. 3.

¹²³ BELLIDO CASTAÑOS, Esmeralda. *La Formación Docente: Análisis de una Experiencia*. Pág. 4. Y ZEICHNER, 1993.

con competencias polivalentes" ¹²⁴, con la capacidad de enfrentar cualquier problemática que se le presente en el salón de clases, la escuela o en la propia comunidad donde ésta se ubica; apto en problematizar y debatir las situaciones sociales de su país, los proyectos educativos y de la propia institución en la que labora.

Por último, hallamos algunos modelos diferentes a los ya mencionados, pero que no han sido desarrollados o explicados a detalle, sino que constituyen un referente sobre las perspectivas de formación existentes. Por un lado, encontramos la propuesta, de García Álvarez Jesús que habla de una *"...formación centrada en la escuela"* ¹²⁵, muy parecida a la que propone "Bellido Castaños, Esmeralda". ¹²⁶ *"El modelo centrado en las adquisiciones y el centrado en el proceso de Ferry"* ¹²⁷; el centrado *"...en los campos de la Filosofía y la Pedagogía..."* de Vázquez Piñón, Jorge y el que se basa en promover *"...la identidad maestro – educador de Rugarcía Armando"* ¹²⁸

3.7 OTRA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

3.7.1 EL SABER DE LOS MAESTROS EN LA FORMACIÓN DOCENTE ¹²⁹

La perspectiva de formación docente que a continuación trataremos, pertenece al trabajo de investigación que durante varios años y hasta la fecha ha desarrollado I Tlaseca, quien descubre y se sensibiliza ante la realidad que ella misma vive como maestra y la que viven otros maestros, respecto a la identidad que les es despojada cuando se niega su saber en la mayoría de los programas de formación docente.

Escuchar en los "cursos de actualización" que el "maestro no sabe", llevó a Tlaseca a problematizar un asunto de la realidad docente que hasta la fecha todos daban por aceptado y tomado como algo normal, es decir, se daba por hecho que el maestro es un "semiprofesional" que no sabe y que por ello necesita acercarse a los postulados de las "grandes teorías" para mejorar su "práctica", aunque esto signifique silenciar sus propias preocupaciones y saberes.

Reconoce al mismo tiempo, que la desvalorización del maestro respecto a sus saberes, se debe a influencias económicas y sociopolíticas que aunque no analiza, han generado un predominio de tipo instrumental en el conocimiento y del mismo modo han privado al maestro de un rasgo importante para su identidad, y es el que se refiere a su relación con el conocimiento.

¹²⁴ DE LELLA... *ibidem*. Pág. 7.

¹²⁵ GARCÍA Álvarez, Jesús. Pág. 169.

¹²⁶ BELLIDO CASTAÑOS, Esmeralda. *La Formación Docente: Análisis de una Experiencia*. Pág. 10.

¹²⁷ FERRY. *La tarea de Formarse*. Pág. 70.

¹²⁸ RUGARCÍA, Armando. "La Formación de Maestros: ¿Para qué?, ¿Cómo?". En: *Siglo XXI. Perspectivas de la Educación desde América Latina*. Pág. 23.

¹²⁹ TLASECA Ponce, Marta Elba (coord.). *El saber de los maestros en la Formación Docente*. México, UPN, 1995, 303pp.

Por lo general, en los cursos de formación de maestros, el principal objetivo es el de acercarlos a las teorías científicas de la educación. El contenido curricular está lleno de cuestiones que se relacionan directamente con la Didáctica, es decir, se fomenta en ellos la idea de transmitir “técnicas de enseñanza” que el maestro podrá utilizar dentro del salón de clases. Así mismo, existe un acercamiento a teorías de “grandes pedagogos”, que le habrán de proporcionar elementos filosóficos, antropológicos, psicológicos, éticos, entre otros, para que el maestro construya el ideal de hombre que estará dedicado a formar.

Dentro de estos cursos, el saber de la experiencia docente no tiene lugar porque para ello existen “teorías mejores”, así que su relación con el conocimiento se hace de manera vertical ya que se sustituye lo que sabe por lo que han hecho o reflexionado otros profesionales en materia educativa.

El saber que el docente ha construido a lo largo de su historia y como parte de su experiencia *“... no ha podido ser significado en su valor profesional y formativo en las interacciones o intercambios en los espacios de formación profesional y menos aún en ámbitos donde circulan otros saberes educativos y pedagógicos”*.¹³⁰

Bajo esta lógica de relación con lo que significa el docente, sus acciones son explicadas desde visiones externas a su hacer que nada tienen que ver con el proceso que cada uno vivió durante su constitución. El maestro entonces se convierte en un sujeto que calla lo que sabe ante las “teorías de la práctica” y sustituye su lenguaje por el de otras profesiones.

“... el problema de la formación de los maestros se resuelve sustituyéndolo por otro profesional o, extraviando su identidad. En esa perspectiva se expresa un empeño de sustituir más que de afirmar la identidad de los profesores”.¹³¹

Tlaseca consciente de este panorama respecto a la formación de maestros, comenta que empezó a reconocer un problema que definió como “Extrañamiento con el saber docente”, detectándolo en las definiciones externas que los especialistas, de la política educativa y formadores hacían del maestro, e incluso en las percepciones de los maestros mismos.

En estas visiones de diversa índole y en la mayoría de las instituciones formadoras, ella nota que el maestro aparece sólo como un concepto, una imagen incompleta y con una notable falta de conocimientos por lo que justifican la sustitución de su identidad por otra.

Pero en esa conducción de los maestros hacia el dominio de otros lenguajes o hacia los problemas y situaciones de otros profesionales, es evidente

¹³⁰ TLASECA Ponce, Marta Elba. Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente. pp. 185 - 186.

¹³¹ TLASECA...ibidem. Pág.186.

"... la renuncia del lenguaje de la experiencia, a las preocupaciones éticas y pedagógicas de la profesión, a los propios saberes, y con ello a la renuncia del reconocimiento de los problemas y de los ámbitos de reflexión pedagógica de la práctica". ¹³²

El extrañamiento con el saber docente, desde esta postura, se concibe como *"... la expresión de una relación de omisión con el ser docente y su acontecimiento..."*¹³³, como una negación de lo que es el maestro, la nula apreciación que se hace de la profesión docente como la excesiva confianza de un hacer profesional respecto a otro, donde por lo general, preexiste la dificultad para reconocer y relacionarse con el movimiento y unidad de la historicidad del maestro.

3.7.2 LAS PREOCUPACIONES DOCENTES, SUS SABERES Y SUS ACCIONES.

El reconocimiento de los saberes docentes implica un replanteamiento de lo que significa ser maestro, así como, una revaloración desde un lugar diferente sobre lo que hace. Desde este punto de vista *"... el maestro es reconocido como sujeto protagónico en la constitución del ser profesional, es decir, en su proceso de formación docente, pero además emerge en los hechos como el teórico de su acción, quien realiza la unidad de la práctica y la teoría en su acción profesional, replanteándose la relación de conocimiento del maestro con el conocimiento".* ¹³⁴

La preocupación central que identifica este trabajo de formación es la de comprender cómo acontece el maestro en el mundo de la escuela, resaltando para ello la noción de saber, como una categoría indispensable para poder develar los procesos de formación que vive el maestro.

Por saber, se entiende que es *"... la comprensión que el maestro hace de sí mismo en el mundo escolar a partir de experimentarse en situaciones donde tiene que ser maestro"* . ¹³⁵

En este saber que el maestro construye y posee, está presente una realidad del ser docente o una forma de aprehender la realidad educativa, donde al mismo tiempo hay contradicciones, frustraciones o dificultades que el maestro enfrenta para ser docente. Este saber también *"... refiere a los márgenes de acción creados por el propio maestro persiguiendo sus preocupaciones éticas y pedagógicas en la escuela, por otro lado, nos informa de la anticipación que hacen los maestros de problemas teóricos no resueltos en las diferentes tradiciones y supuestos sugeridos desde los programas escolares"*. ¹³⁶

¹³² TLASECA...*ibidem*. Pág. 186.

¹³³ TLASECA...*ibidem*. Pág. 186.

¹³⁴ TLASECA...*ibidem*. Pág. 189.

¹³⁵ TLASECA Ponce, Marta. *El saber de los maestros en la Formación Docente*. Pág. 39.

¹³⁶ TLASECA...*ibidem*. Pág.38.

El saber así entendido, no se refiere a los conocimientos teóricos o cognitivos sobre la profesión o sobre la educación que el maestro debe aprender, sino que es más bien de carácter ontológico, que pertenece a la experiencia del ser docente y se traduce en la comprensión que el propio maestro hace de su ser, en criterios de acción y en una postura ética y pedagógica ante su vida como profesional; se trata más bien de una creación hecha por él mismo durante su experiencia como docente, en un lugar al que pertenece, esto es, dentro del mundo de la escuela.

Del mismo modo, *"... el saber es definido como saber en y por sus relaciones con la acción y las preocupaciones de los profesores, es en esta relación de donde obtiene su carácter de saber. Por sus relaciones con la acción docente, el saber de los maestros encuentra en ésta su objeto inmediato de reflexión, aunque la acción docente realiza su verdad en el contexto del ser maestro"*.¹³⁷

3.7.3 PREOCUPACIÓN DOCENTE.

Como parte metodológica de esta visión sobre la formación de maestros cabe mencionar que en el proceso de investigación, existe un acercamiento con los mismos, para conocer lo que estos realizan en su cotidianidad escolar. Dicho acercamiento se hace a través del diálogo directo, de entrevistas personales, de ir al salón de clases y anotar lo observado con la finalidad de devolverle al maestro no una interpretación de quien investiga, sino una descripción de lo que acontece en sus acciones con la finalidad de que pueda darse cuenta de que es el constructor de un saber que le otorga identidad y singularidad.

Desde esta perspectiva, se *"... coloca en el centro del proceso a un sujeto que de experimentar de manera extraña su propia acción docente, al llegar al mundo de la escuela, deviene siendo y haciéndose al preocuparse de sí mismo cuando se reconoce en las acciones y los saberes propios"*.¹³⁸

El contacto directo con las acciones del maestro han permitido descubrir la existencia de preocupaciones respecto a su profesión. Estas preocupaciones son de carácter ontológico y se manifiestan en una serie de preguntas o cuestionamientos que el maestro se hace a diario como parte de su ser docente.

Conocer las preocupaciones del maestro, del mismo modo, permite tener una comprensión del reconocimiento que progresivamente hacen los maestros con el mundo escolar en el que se desenvuelven, así como un conocimiento acerca de las relaciones que son objeto de su interés y reflexión, relacionadas con sus acciones y saberes profesionales.

La preocupación docente entendida como un constante preguntar cuando falta algo *"...revela efectivamente un darse cuenta de las*

¹³⁷ TLASECA...ibidem. Pág. 39.

¹³⁸ TLASECA Ponce, Marta. Historicidad de la formación del maestro: relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes. Pág.196.

consecuencias de la acción para ser maestro, donde parece ubicarse este afán de autenticidad dado como existencia más autónoma” ¹³⁹ Además de que otorga un lugar al maestro durante la toma de decisiones y responsabilidades de carácter pedagógico durante su formación.

Es evidente que las preocupaciones docentes también forman parte de su ser, de su historicidad y de todo lo que implica su acción. La preocupación como se mencionó anteriormente, constituye o da cuenta de cómo se mueve el maestro dentro de la escuela; así habrá quien se pregunte ciertas cosas y habrá quienes estén preocupados en resolver algo que les inquieta y los hace sentir esa incompletud en sus respuestas a un hecho que ellos ven como problema y los ocupa en una búsqueda constante.

Cada maestro se pregunta cosas diferentes que están apegadas a su singularidad y que constituyen al mismo tiempo su identidad profesional, pues estos cuestionamientos son diversos y difieren de aquellos que puede plantearse un médico o un profesionista implicado en un ambiente ajeno al educativo.

Las preocupaciones de un maestro movilizan sus acciones y sus saberes, tal vez él mismo desconozca la respuesta inmediata a una preocupación específica, pero en su movilización podrá construir una respuesta que satisfaga el todo de sus acciones, adhiriéndose al saber que ha construido en su experiencia como docente y a lo largo de su historicidad y del proceso de formación que ha vivido.

3.7.4 EXPERIENCIA Y ACCIÓN DOCENTE.

A diferencia de planteamientos teóricos que afirman que la “práctica hace al maestro”, en esta visión, la experiencia es entendida no desde el punto de vista instrumental, sino como “... *la forma de relación primaria y necesaria del maestro, con las relaciones, procesos, cosas y sujetos en el mundo escolar y la manera fundamental de percibirse y saber de sí mismo, saber lo que es, lo que puede pero sobre todo lo que quiere ser en la escuela*”. ¹⁴⁰

Por otro lado, la acción docente por su carácter ontológico no es el propio móvil de la acción, ni tampoco es inmediata al saber del maestro, sino que el móvil de la acción es la preocupación docente, pues a través de su existencia da continuidad y movimiento al saber, a la acción misma y a las repeticiones o transformaciones del ser docente.

Así pues, la experiencia que el maestro vive dentro del mundo escolar y durante el proceso de su formación permite la reflexión de la acción relacionada con el ser docente, en donde también se manifiesta el saber pedagógico de aquél.

¹³⁹ TLASECA...*ibidem*. Pág. 205.

¹⁴⁰ TLASECA Ponce, Marta. *El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente*. Pág.38.

“La relación entre preocupación y acción docente, devela, en el proceso histórico de formación del maestro, la unidad primera entre acción y pensamiento; pensamiento que piensa la acción, en consecuencias y finalidades que hacen a lo que el maestro quiere ser” ¹⁴¹

La experiencia docente es parte de la dimensión formativa que se transforma en un saber que constituye al maestro. Al mismo tiempo que la experiencia es un saber que contiene criterios de acción, esta se convierte en acción docente con significados vinculados a las finalidades del ser docente que se agotan en las posibilidades de ser maestro.

Por último, como parte metodológica de este proyecto, el acercamiento a lo que significa la acción docente se hace a través de *preguntas que se relacionan con las consecuencias y sentidos para ser maestro. “Este interrogar de los profesores acerca de su acción aparece desde el momento mismo de su ingreso en el mundo de la escuela, en el momento en el que deben actuar para ser maestros, donde se evidencia la relación permanente, entre la acción y el pensamiento del maestro en torno al ser docente”* . ¹⁴²

En este sentido se entiende que la acción docente es pensada respecto a lo que el maestro quiere ser, y la experiencia docente revela lo que es el maestro, así como el mundo que habita. *“Las acciones experimentadas en el mundo de la escuela otorgan significación y legitimidad al ser docente, y la acción docente devela una manera de ser maestro”*. ¹⁴³

3.7.5 RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.

El principal objetivo o razón de ser de este proyecto de formación es el de contribuir a la revaloración del maestro a partir de una comprensión de cómo se llega a ser maestro experimentando nuevas relaciones de intervención en la formación de profesores. Así, se hace un reconocimiento del maestro desde él mismo, es decir, entenderlo en sus preocupaciones de carácter ético y pedagógico, así como en la relación dada entre éstas, sus saberes y acciones que constituyen el ser docente.

A través de una aproximación de colaboración con los maestros, se une una experiencia de reencuentro donde se reconstruye la experiencia docente como criterio fundamental para elaborar la propuesta pedagógica por parte del maestro mismo. Este proceso permite ver *“... cómo el maestro se ha venido pensando y piensa su acción docente, sus preocupaciones, ideas y creencias acerca de su ser docente, siendo un proceso inclusivo de los pensamientos, acciones y saberes de los formadores”*. ¹⁴⁴

¹⁴¹ TLASECA...*ibidem*. Pág. 44.

¹⁴² TLASECA Ponce, Marta. Historicidad de la formación del maestro: relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes. Pág. 198.

¹⁴³ TLASECA...*ibidem*. Pág. 199.

¹⁴⁴ TLASECA Ponce, Marta. El saber de los maestros, saber de la formación docente. Pág.34.

La reconstrucción de la experiencia docente se hace a través del diálogo con el maestro y este proceso devela que el saber se manifiesta en la acción y en su lenguaje, reconocidos como verdades que dan cuenta del pasado, manifestadas en ideas, creencias y necesidades, que cobran actualización cuando son resignificadas en el presente y pueden proyectarse hacia el futuro.

“La reconstrucción de la experiencia docente ha significado comprendernos y comprender al maestro de otro modo”. ¹⁴⁵

En el siguiente cuadro, se resumen algunos de los modelos de formación docente que tratamos en el apartado anterior.

3.8 COMPARATIVO DE MODELOS DE FORMACIÓN

MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE		
NOMBRE	CARACTERÍSTICAS	CONCEPTO DE MAESTRO
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Predominio de la tecnología educativa en los años 70. ✦ Modificación de la “práctica tradicional de la enseñanza”¹⁴⁶ por centrarse en el docente y carecer en el uso de los medios técnicos. ✦ “La sistematización de la enseñanza se propone como el eje conductor del cambio o transformación de la actividad que el docente desempeña en la institución...”¹⁴⁷ ✦ Utilización de instrumentos que permitan al maestro tener un control eficaz de la enseñanza – aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ En este modelo el maestro se considera como un técnico cuya labor consiste en extraer los preceptos del currículo oficial. ✦ “El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión.” ¹⁴⁸ ✦ El docente se ayuda de la tecnología educativa para que la organización de su trabajo sea más eficaz y eficiente.

¹⁴⁵ TLASECA Ponce, Marta. Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente. Pág.196.

¹⁴⁶ DUCOING, Patricia (et al). Estados del Conocimiento. Cuaderno 4. formación de docentes y profesionales de la educación. Pág. 26

¹⁴⁷ DUCOING...ibidem. Pág. 26

¹⁴⁸ LELLA, Cayetano (De)..... ibidem. S/PP.

Académico	<p>✦ En este modelo los contenidos son determinados por especialistas, quienes consideran que son el objeto de transmisión que el docente tiene que adquirir.</p> <p>✦ Entienden a la docencia como un proceso para generar aprendizajes significativos, por lo que el docente tiene la obligación de manejar conocimientos y variables que intervengan en el proceso de E - A. Dichas variables son : a) individuales (estudiantes y profesores), b) de aprendizaje (naturaleza, nivel y tipo de los resultados del proceso), c) contextuales y ambientales (entorno social e institucional), d) instrumentales y metodológicos (métodos, técnicas, procedimientos y recursos didácticos).</p> <p>✦ Se le proporcionan al maestro los métodos de cómo enseñar las materias, las cuales se dividen en distintas áreas: Pedagogía, Filosofía, Didáctica, Sociología.</p>	<p>✦ Para este modelo se necesita un maestro que sea transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los contenidos científicos de la academia.</p> <p>✦ El maestro será un profesional que contará con una formación especializada, caracterizada por poseer un conjunto de conocimientos y habilidades propias de un área específica.</p>
Hermenéutico reflexivo	<p>✦ Se concibe a la enseñanza como una actividad compleja, que se inserta en un contexto que es inestable en tanto al espacio y la política, por ello se encuentra cargada de conflictos, por lo tanto requiere una formación para comprender e interpretar la práctica y modificarla, a través del diálogo en grupo, logrando con ello cambios en la actitud de la persona.</p> <p>✦ En este modelo se emplean diferentes métodos como son la etnografía, cartas, bitácoras personales, diarios de campo, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales y dramatizaciones.</p>	<p>✦ Un docente comprometido, es decir, que cuente con valores sólidos (no neutros), que sea capaz de actuar en cualquier situación ya sea en la escuela, en el aula, en la propia comunidad donde ésta se ubica.</p> <p>✦ El maestro será capaz de intervenir en la vida política y social de su país para generar cambios actitudinales.</p>
	✦ La idea de la profesionalización	✦ Se considera al docente

<p>Profesionalización de la docencia</p>	<p>de la docencia surge a finales de los años 70 cuyos principios se contraponen a los de la tecnología educativa.</p> <p>✦ “Se promueve la idea de “carrera docente”; se plantea, la posibilidad de la innovación educativa ligada al centro específico de trabajo..”¹⁴⁹</p> <p>✦ La docencia se entiende como un proceso intencionado para que se produzcan aprendizajes significativos.</p> <p>✦ Se busca formar profesionales dedicados a la docencia, es decir, que el maestro tenga una formación especializada, con conocimientos y habilidades específicas.</p>	<p>como “...un sujeto activo, participativo y consciente de las determinaciones socio históricas, que enmarcan la realización de su quehacer.”¹⁵⁰</p> <p>✦ Desde esta perspectiva “...se anhela, mediante una “formación integral”, transformar al maestro en una doble vertiente: desarrollar en él una actitud profesional y modificar la práctica que los docentes realizan mediante una formación proclive a elevar la calidad académica del profesorado.”¹⁵¹</p>
<p>Marta Tlaseca</p>	<p>✦ Este modelo surge por la preocupación de la desvalorización que se le ha dado al maestro al negar su saber.</p> <p>✦ Pretende que el maestro se reconozca como sujeto que tiene saberes.</p> <p>✦ Se concibe a la formación como la búsqueda de una postura pedagógica que el maestro va a desarrollar a lo largo de su vida profesional que lo va a redefinir y a la vez le permitirá reconocerse en lo que quiere y no quiere ser..</p> <p>✦ “Reconstruir la experiencia docente implica al maestro y al formador en un mutuo proceso de resignificaciones y descubrimientos de sus diferentes identidades profesionales, y de sus saberes y acciones que los constituyen.”¹⁵²</p> <p>✦ “ La posibilidad de comprender cómo se llega a ser maestro es impensable desde este enfoque sin el encuentro con el sujeto y el proceso que lo realiza,</p>	<p>✦ Para este proyecto de investigación, es importante “reconocer al maestro como el sujeto teorizante de su acción y a su acción como fuente de descubrimientos de problemas...”¹⁵⁴ para que pueda construir y reconstruir su experiencia docente. Esto permite dar un lugar diferente a los saberes del maestro en el proceso de formación.</p> <p>✦ El maestro es reconocido desde esta perspectiva como sujeto protagónico en la constitución del ser profesional, es decir, en su proceso de formación docente pero, además emerge en los hechos como el teórico de su acción, quien realiza la unidad de la práctica y la teoría en su acción profesional, replanteándose la relación de conocimiento del maestro con el conocimiento.”¹⁵⁵</p> <p>✦ Al experimentarse en el mundo de la escuela empieza a</p>

¹⁴⁹ DUCOING, Patricia (et al). Pág. 27.

¹⁵⁰ DUCOING...*ibidem*. Pág. 27.

¹⁵¹ DUCOING...*ibidem*. Pág. 27.

¹⁵² TLASECA Ponce, Marta. “Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente” . *ibidem*. Pág. 189.

	<p>impensable sin los reconocimientos recíprocos del pensamiento, la acción y los saberes de los maestros y los formadores.”¹⁵³</p> <p>✦ La escuela se considera un espacio de formación docente, donde el maestro se experimenta en este mundo y en esa situación vive su constitución como tal.</p>	<p>saber de sí, se experimenta en lo que puede y en lo que quiere ser, constituyendo acciones y saberes donde se otorga identidad.</p>
<p>Otros modelos</p>	<p>a) Modelo de formación que promueve la identidad maestro – educador: Rugarcía Armando</p> <p>✦ Propone que se averigüe cuáles son los antecedentes formativos de los maestros a los cuales va dirigido, tomando en cuenta sus actitudes (intereses, valores, preocupaciones, maneras de ser), su experiencia y el contexto en el cual se inscriben.</p> <p>✦ Se busca que el magisterio obtenga un reconocimiento social, por ello debe quedar claro que el objetivo de la función docente es el de educar, es decir, lograr que otras personas amplíen su horizonte conceptual con el debido manejo del conocimiento que adquieran y una educación en valores para que puedan decidir a qué se quieren dedicar en la vida.</p>	<p>✦ En este modelo el maestro debe ser un educador, es decir, una persona capaz de desarrollar con sus alumnos la comprensión e integración de conceptos, trabajar habilidades de razonamiento y reforzar actitudes que tengan que ver con los valores.</p> <p>✦ El maestro debe ser crítico para poder resolver cualquier situación que se le presente.</p>

¹⁵³ TLASECA...ibidem. Pág. 190.

¹⁵⁴ TLASECA ...ibidem. Pág. 189.

¹⁵⁵ TLASECA...ibidem. Pág. 189.

	<p>b) Modelo de formación centrado en la escuela: García Álvarez Jesús.</p> <p>✦ En este modelo se beneficia a toda la escuela tomando en cuenta las necesidades de la misma y haciendo que el profesorado participe en la planificación y realización del programa evitando con ésta una formación individual que no permite que la escuela evolucione.</p> <p>✦ Al involucrar al director, profesor, consejeros, etc., se logra que todos estén de acuerdo y participen para lograr innovaciones.</p> <p>✦ Se busca hacer modificaciones al currículo prescrito de acuerdo a la necesidad del centro escolar y de los alumnos, dando amplia participación y poder compartido.</p>	<p>"... la formación centrada en la escuela subraya una nueva concepción de la autonomía y responsabilidad del profesorado, individualmente y como grupo, en su propia formación, tanto en la determinación de las necesidades como de los medios de subvenirlos." ¹⁵⁶</p>
--	---	---

3.9 CONCLUYENDO NUESTRA IDEA DE FORMACIÓN DOCENTE.

Para este trabajo de investigación, hablar en términos de formación docente implica romper con esa visión institucional, que predomina en la actualidad ya que la formación de un maestro no se soluciona al cursar cuatro años determinada licenciatura, sino que el concepto mismo tiene implicaciones ajenas al de capacitación o instrucción.

Durante una entrevista hecha a M. de los Ángeles, maestra en la Escuela de Educadoras, nos mencionó el sentido que para ella había tenido la formación inicial durante su etapa como estudiante:

"El referente que te dan en la escuela en tu formación básica, en la Normal básica sí es importante para la teoría nada más... lo importante es que uno entienda que cuando tú estás en formación uno no puede saber lo que va a suceder allá, porque ni modo que el maestro adivine, solamente cuando se es docente en ejercicio eso se sabe, pero sí te sirven los referentes teóricos, imagínate si no sirviera esa formación. De alguna forma nos sirven pues si no, no existirían las grandes teorías, los grandes pedagogos. Yo pienso que sí es un buen marco de referencia, pero nada más, lo demás te lo da el ejercicio docente".

¹⁵⁶ GARCÍA ÁLVAREZ, Jesús. La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma. Pág. 167.

Al respecto la maestra Blanca Margarita en otra entrevista (Escuela de Maestros) nos dijo que a ella le preocupa que los chicos que eligen la carrera docente piensen que la formación se termina al recibir su título, pues lo cierto es que hay cosas que en teoría no pudieron ser anticipadas, por lo que ella entiende que la formación docente es un proceso que continúa y que no se corta en un tiempo determinado, sino que es algo más complejo que obtener un papel en una institución.

Así, al hablar de formación se hace referencia a la **constitución** de ser maestro dentro de la escuela. Aunque en la formación docente esté presente un cuerpo de conocimientos especializados que son necesarios para introducir al maestro en su profesión, estos no son en sí mismos los que constituyen su saber como tal.

Es en su acción donde el maestro construye otros conocimientos que generalmente difieren de aquellos que aprenden en la escuela y que más bien, constituyen su saber, pues denotan una historia propia, una trayectoria profesional que se ha desarrollado o se desarrolla de acuerdo a la **situación específica** en la que se desenvuelve. Esas situaciones específicas las miramos como relaciones dadas en la organización escolar.

La formación que significa la escuela no es la de una transmisión de conocimientos intencionada, sino que es una construcción histórica de los saberes del docente, un reconocimiento de lo que es como sujeto. Así mismo, significa tener una visión diferente sobre lo que hace y lo que lo demás hacen, significa concebirlo como un sujeto participativo que se compromete y que en colaboración con los otros, en sus diferentes enfoques de entendimiento de la realidad, construyen una organización escolar específica del lugar en el que trabajan que al mismo tiempo los forma.

Consideramos que cada sujeto que integra al mundo escolar como alumno, investigador, director o como maestro **vive una experiencia formativa diferente** de la que cada uno puede vivir en otro lugar; al mismo tiempo, rompe con la idea tan generalizada que ubica a la escuela con la estructura física donde se transmiten conocimientos por las generaciones adultas a las generaciones venideras, negando con este enfoque, que cada escuela tiene actores y vida propia que le dan un sentido especial a las tareas escolares.

Al respecto Ruth Mercado señala que *"...la totalidad de la experiencia escolar está involucrada en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad escolar. El conjunto de las prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos"*.¹⁵⁷

Como ya se mencionó con anterioridad, cada establecimiento escolar tiene **actores propios** que son distintos de los que **laboran en otra institución**, de la

¹⁵⁷ MERCADO, Ruth y ROCWELL, Elsie. La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y Debates. Pág. 10.

que resulta de sus relaciones, acuerdos, actividades y surge su organización escolar y va conformando su propia cultura, sus propias tradiciones, sus maneras de hacer sus actividades oficiales y las informales, entre otras, que son diferentes a las de cualquier otro establecimiento.

Dentro de esta diversidad en las maneras de hacer la organización de una escuela, el maestro surge envuelto en diferentes tradiciones que varían de una a otra y le van constituyendo en su singularidad y pertenencia a esa escuela.

Entonces en estas dimensiones propias de la organización escolar, el maestro se desarrolla, impactando su vida y su formación, al mismo tiempo que con su acción le da particularidad y sostenimiento al establecimiento en conjunto con otros agentes que laboran en esa escuela.

Desde esta perspectiva resulta problemático para aquellos que niegan el saber del maestro, entender la formación como una etapa meramente cognitiva o académica que termina en una institución específica.

Esta perspectiva significa recrear la visión sobre lo que hace el maestro en conjunto, mediante su participación, con su compromiso y colaboración con los otros para construir la organización escolar del centro educativo donde trabaja.

En palabras de los maestros, la formación aparece como un proceso, además de colectivo, en la escuela, siempre permanente.

*"...estoy convencida de que la formación de un maestro tiene que ser permanente...", "... quien piense que al terminar la licenciatura ha terminado su formación es casi equivalente a decir que ha terminado toda expectativa..."*¹⁵⁸

Nuestra permanencia en la escuela secundaria B. J., nos permitió confirmar que los profesores hasta que están en ejercicio, van viviendo esa experiencia de ser maestros que se adquiere en la escuela. La influencia e integración en el mundo escolar va formando al maestro, el contacto con sus compañeros, los alumnos y las autoridades le van dando ese carácter de experiencia formativa. Los maestros adquieren "ese toque personal" de cómo enseñar, de cómo pensar, de qué hacer ante diversas situaciones, reflejando con ello la manera en que van construyendo su saber y su formación como docentes.

Observamos que los maestros saben de su profesión y saben que la formación docente es permanente y que es durante ella que el maestro construye los saberes que le ayudan a resolver y decidir sobre su acción, *"...el saber de los maestros es un conocimiento abarcante y progresivo de la unidad del mundo escolar en su diversidad y contradicciones, y del lugar del ser docente en sus relaciones con todo lo que en él significa al maestro, especialmente los otros sujetos y el conocimiento escolar."*¹⁵⁹

¹⁵⁸ Entrevista realizada a la Maestra Blanca Margarita, 10 - 10 - 01

¹⁵⁹ TLASECA Ponce, Marta. "El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente". *Ibidem*. pp. 31 - 51

En nuestra convivencia con los maestros durante el trabajo de investigación que realizamos en la escuela secundaria B. J., ampliamos el significado de ser maestro.

Cada uno de los maestros que dialogaron con nosotros, dejaron una imagen específica y al mismo tiempo diferente, pues cada maestro hizo aparecer sus razones para estar en la escuela impartiendo clases o realizando otra actividad afín. Al escucharlos, emergió la imagen de aquellos maestros de los cuales aprendimos cosas que todavía utilizamos en función de lo que vivimos, de lo que somos y de lo que cada uno quiere ser. Fue una imagen específica que incluso podíamos diferenciar del maestro que teníamos enfrente.

Es cierto que a las interpretaciones apresuradas o las valoraciones respecto a las diferencias entre unos y otros obstaculizan recuperar, como hemos planteado en este capítulo, condiciones esenciales del maestro, de esa manera la singularidad de sus preocupaciones, acciones y saberes a la par que su integración a la comunidad en la organización escolar en donde suceden sus experiencias formativas.

CAPÍTULO IV

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO POSIBILITADORA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

En capítulos anteriores hemos asentado la idea que asumimos acerca de la organización escolar y que hemos testimoniado a partir de nuestra integración a la secundaria B. J. También hemos explicado que la entendemos no como una disciplina dedicada a mejorar la calidad de las escuelas, ni como un cuerpo de conocimientos de los que el director o el maestro puedan echar mano para dirigir el rumbo o “funcionamiento institucional” y con ello, cumplir los objetivos que el currículo oficial establece.

También hemos explicado que la escuela al ser entendida como una institución en donde puede saberse de antemano lo que sucede o sucederá en su interior, se pretende abarcar lo que acontece en su interior como si fuera un espacio en el que se vive siempre de la misma manera oculta aquellos hechos que hacen efectivo su funcionamiento.

Hemos aclarado que la organización escolar constituye una parte importante de la escuela porque a medida que aquella se construye, a ésta le permitirá definir una identidad y singularidad respecto a otras, ya que la manera o maneras de llevar a cabo las “cuestiones escolares” que en toda institución existen son diversas y de particular importancia para nuestra tesis, pues la organización escolar es una construcción que acontece mediante **la convivencia, la participación, la colaboración y el trabajo cotidiano de los agentes que en ella se implican.**

En este capítulo se pretende hacer un análisis de las acciones y actividades implicadas precisamente con la convivencia, la participación, la colaboración y la acción docente cotidiana de los maestros en la escuela secundaria B. J., es decir, reiteramos que son manifestación de la organización y por otro lado, representativas de procesos donde el maestro continua formándose.

Al hablar en este capítulo de la organización como una “construcción” hacemos referencia a su parte constitutiva, es decir, al modo en el que a diario se va definiendo mediante las acciones y el trabajo de aquellos que conviven dentro de la escuela. Dicho término contradice la idea de que la organización escolar sea un cuerpo teórico elaborado por expertos en materia educativa y presentado como una totalidad que indica cómo son y cómo deben ser las escuelas, sin tomar en cuenta la particularidad de cada una.

Por otro lado, cuando hablamos de cuestiones escolares hacemos referencia a aquellas actividades que deben realizarse dentro de la institución por considerarse oficiales u obligatorias, pero que adquieren un carácter diferente al ser realizadas en cada una de las escuelas, donde la forma de llevarlas a cabo las transforma en “tareas” con un sentido particular que define la propia identidad de la escuela.

4.1 LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA B. J.

Las "tareas escolares" son aquellas actividades que se consideran como importantes por parte de los sujetos que laboran en una escuela pues constituyen un motivo de trabajo en conjunto que permite la convivencia, la participación y colaboración entre ellos.

Nuestra investigación en la secundaria B. J., permitió *"descubrir y someter a reconstrucción la idea de una cultura del aislamiento, la falta de cooperación e incomunicación en la escuela. Las redes de comunicación, acción e intercambio entre maestros tienen presencia cotidiana en la escuela"* ¹⁶⁰

De entre dichas "tareas" colectivas que los maestros realizan siempre en conjunto, que documentamos en la escuela secundaria B. J., y que podemos mencionar, se encuentran: los festivales, juntas, avisos a los padres de familia, homenajes, ceremonias importantes, entre otros aspectos que **se llevan a cabo mediante acuerdos entre los diferentes miembros de la escuela.** *"Gran cantidad del trabajo escolar es colectivo; existen fórmulas de organización sostenida en acuerdos que mantienen unido al grupo de maestros en la realización de actividades regulares y de gran tradición escolar, ceremonias, concursos, campañas..."* ¹⁶¹

Para realizar estas tareas cada uno de los maestros contribuye de manera diversa, ya sea aportando opiniones o sugerencias, preparando material, dirigiendo los eventos considerados como más importantes o coordinando a los alumnos que participaran en alguno de ellos y, en estas acciones asumimos que el maestro continúa formándose, porque desarrolla sus saberes, experimenta nuevas acciones en contextos singulares e incluso nuevas estrategias de relación.

Como ejemplo, podemos mencionar que nuestra llegada a la escuela secundaria B. J., correspondió con la etapa en la que dentro de la mayoría de las escuelas se efectúan las últimas ceremonias anteriores al cierre del ciclo escolar. En el caso de dicha secundaria, la celebración del "10 de mayo" era una fecha que estaba próxima a celebrarse en esos días, por lo que en el ambiente de la escuela se podía percibir el entusiasmo y la dedicación al momento de preparar lo que se presentaría en dicho evento.

No era extraño encontrar en un rincón de la escuela a un pequeño grupo de alumnos envolviendo los regalos, llevando despensas al salón de usos múltiples o ensayando al profesor de música con un coro, las canciones para ser interpretadas, o al maestro de danza ensayando las piezas musicales que los jóvenes bailarían para sus mamás, es decir, todos los actores realizaban tareas diferentes pero necesarias para el logro de esta actividad.

¹⁶⁰ TLASECA Ponce, Marta. Reporte de Investigación. Elaboración de Propuestas Pedagógicas: un conocimiento para la Formación Profesional Autónoma vía la Reflexión de la Experiencia Docente. México, UPN, 1995. Pág. 17.

¹⁶¹ TLASECA Ponce...ibidem. Pág. 17.

Cada integrante de la secundaria jugó un papel importante antes de que se presentará cada uno de los números artísticos y aunque se prepararon dentro del salón de clases , su presentación reflejó el trabajo de **colaboración y participación de todos**, así como el grado de convivencia que se mantiene al interior de la institución, nadie se mantuvo al margen de esta actividad.

El sentido de llevar a cabo las tareas escolares es diferente en una escuela de otra; del mismo modo, el reconocimiento que se hace de ellas por parte de los padres de familia permite que su prestigio se fortalezca año con año y que por lo tanto, el trabajo de los maestros sea reconocido por la comunidad en la que se encuentra ubicada. Por otro lado, *“...esta acción diaria de los maestros corresponde a las expectativas creadas por padres de familia y autoridades”* .¹⁶² Los docentes de la escuela B. J., en muchos diálogos sostenidos con ellos, manifestaron la presión que viven por los padres para hacer las cosas bien y responder al ideal de ser “buenos maestros”. Esta preocupación moviliza la transformación de su acción y en ese sentido su formación.

Al término del festival del “día de las madres”, al que nos hemos referido antes, otro testimonio al respecto, fue el que obtuvimos al escuchar algunos comentarios de madres de familia que felicitaban el trabajo del maestro de danza, a quien le decían que nunca habían visto bailables tan bonitos como los presentados en el escenario del Teatro Isidro Fabela, donde se notaba la dedicación y el nivel de preparación que tenían sus alumnos pues nunca habían visto bailar de esa forma en otras instituciones.

En las siguientes imágenes mostramos a los alumnos del grupo de danza de la escuela secundaria B. J., quienes bailaron en el festival del “10 de mayo”, celebrado antes de la fecha porque los maestros de la escuela decían que las mamás tenían más hijos y que en la mayoría de ellas celebraban el 9 o el 10 de mayo y que por lo tanto si celebraban un día antes de esa fecha, tendrían tiempo para celebrar con sus demás hijos.

F22.- Fiesta en Jalisco - El Jarabe Tapatío



F23.- La Vikina



¹⁶² TLASECA Ponce...*ibidem*. Pág. 15.



La relación entre la organización escolar y la formación docente como podemos ver, es de mutua determinación, es decir, la organización escolar se presenta como una construcción diaria e histórica; al mismo tiempo trastoca las acciones cotidianas de los profesores y ambos dan una caracterización a la escuela de la que forman parte.

Siendo la organización escolar algo que se hace a diario y a través del tiempo mediante el trabajo docente, interesa plantear con más precisión cómo es que posibilita los procesos de formación de los profesores de la escuela B. J., a la vez, nos preguntamos: ¿cómo se entiende la organización escolar como construcción que da identidad a la escuela?.

4.2 LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE.

Hemos planteado en el capítulo tercero, una diversidad de posturas acerca de la escuela, en realidad han tratado de elaborar concepciones construidas desde cierta perspectiva, pero que se presentan como legítimas respecto a los sucesos de este mundo. *“Es suficiente repasar bibliografías o echar un vistazo a los estantes de las librerías para convencerse de que esto es así: a través de una enorme cantidad de libros, los distintos autores nos ofrecen sus análisis de la escuela y las alternativas que ensayan o vislumbran.”* ¹⁶³.

Nos son útiles para entender esta nueva vertiente de la escuela como espacio de formación docente. Conceptos donde se entiende la escuela como organización social, donde se realiza la convivencia, y la escuela como espacio donde se produce una cultura. Aspectos que dan lugar a la identidad de una institución, en este caso a la secundaria B. J., a esa identidad que queda manifiesta en sus actividades.

¹⁶³ PALACIOS, *Ibidem*. Pág. 7.

Podemos plantear que el estudio de la escuela es un hecho complicado sobre todo cuando se asume que la vida cotidiana escolar no es parte de un itinerario que se pueda planear en una junta de consejo o en una junta directiva para llevar a cabo en un ciclo escolar.

Queremos hacer relevante para los fines de nuestra tesis la visión de la escuela como organización social, como un espacio donde se crea cultura propia que otorga identidad a las escuelas y en este caso a la secundaria B. J. En el siguiente apartado explicaremos algunas de las posturas teóricas desde las cuales se ha concebido a la escuela, y cuyo uso es frecuente en el ámbito educativo para dar cuenta de un sitio que para algunos es un lugar retrógrado ante los avances “científicos” y para otros sigue siendo un espacio de gran importancia para la propia sobrevivencia de la sociedad.

4.2.1 LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA B. J.

La escuela B. J., es considerada como un lugar importante para transmitir los valores que la sociedad reconoce como trascendentes para formar un tipo de hombre que pueda responder a sus expectativas económicas, políticas y de sobrevivencia y, sobre todo, para prevalecer en el pensamiento de las nuevas generaciones, quienes se supone tienen en sus manos el rumbo de un país.

En las familias de los alumnos que asisten a esta escuela, prevalecen expectativas e imágenes sociales de la función que cumple esta institución, considerándola como un espacio importante al que hay que mandar a sus hijos para que puedan realizar cosas que tal vez en el seno de la familia no se lograrían o simplemente para darles “la oportunidad que los adultos no tuvieron en su infancia o juventud”. Los padres exigen de la escuela una serie de requisitos que se reflejen en la forma de ser de sus hijos, no sólo en su infancia, sino a lo largo de toda su vida.

Lo que espera la sociedad de todas las escuelas, en realidad se relaciona con una imagen que caracteriza el papel que el maestro debe cumplir a diario, pues no es en balde que esté a cargo de la educación de sus hijos. Algunos padres exigen que los niños sean educados bajo los principios de orden, disciplina, limpieza, puntualidad, responsabilidad, entre otros aspectos, para que en un futuro sean “hombres de provecho”.

Ya hemos hablado del proceso de elección de una escuela en la que prefieren que ingresen sus hijos; después de haberse formado una imagen respecto al ambiente de la institución que han elegido, de entre otras. Así como hemos testimoniado, los padres optan por aquellas que consideran como de mayor prestigio, es decir, eligen la escuela que entre la opinión de la comunidad se resalte el reconocimiento a los resultados que han obtenido por la forma en que se trabaja. Los padres de la escuela B. J., prefieren que haya control de los alumnos, esperan que no falten los maestros y les inculquen a los estudiantes valores relacionados con la limpieza, el cumplimiento de tareas y obligaciones, así como el respeto a los mayores, entre otros aspectos. En el siguiente testimonio

de una madre de familia, podemos ver los motivos por los cuales eligió la escuela a la que actualmente asiste su hijo:

“Llegado el momento de elegir una escuela a donde asistirá tu hijo, te pones a pensar ¿qué es en lo que en lo personal te gustaría que fuera bueno para su educación?, además de que te preguntas si en dicha escuela le podrán inculcar valores, como tolerancia, respeto, amor hacia los demás, etc., que le puedan servir a lo largo de su vida.

Como parte de las necesidades que a ti como madre de familia te interesa de la escuela, sería en un principio el prestigio, la frecuencia del personal docente en la escuela, la ubicación, los años que la respaldan, lo que ofrece a los padres de familia, entre otras cosas, que le permitan a mi hijo continuar con lo aprendido en el nivel educativo anterior.

Preocupada por esto, busqué la mejor escuela de la zona, es decir, la escuela que era recomendada por la mayoría de las personas y de la que se hablaba mejor, así como el nivel educativo y académico que yo buscaba”.

(Madre de familia).

Entendemos que la escuela B. J., como organización social proyecta una imagen a la comunidad en la que está inscrita, por lo que la comunidad social tiene ciertas expectativas de cómo deberán educar y formar a sus hijos.

Desde el punto de vista de las familias, la escuela es entonces transmisora de valores, de conocimiento y lugar de producción de cultura, así como su tránsito por este espacio permite a sus hijos acceder a un mejor nivel de vida y a mayores recursos económicos.

En conclusión, la escuela B. J. Cumple con las expectativas de los padres como transmisora de valores, y en el cumplimiento de estas expectativas sus actores ponen en juego relaciones y acciones desde donde se construye la organización escolar en donde se forman.

En esta relación las acciones del docente así como su trabajo y el de los demás permiten que la organización de la escuela en la que laboran se vaya construyendo a diario, a través de su convivencia, su participación y la colaboración.

Así mismo, el modo como se hacen las cosas en la escuela van definiendo a lo largo de su propia historia una organización que le pertenece y la diferencia de otras.

Un maestro, por ejemplo, que ingresa a laborar en una escuela es impactado por la organización, ya que se encuentra con una nueva cultura en donde el modo de llevar a cabo las tareas escolares es diferente al que se realizan en otra institución.

Al mismo tiempo, la llegada de un nuevo maestro a una escuela impacta esa forma de hacer las cosas, pues posiblemente ocupa el lugar de otro maestro que se jubiló o se cambió de plantel y con ello cambia el sentido o el rumbo de la materia o del grado que vaya a impartir con su nueva forma de trabajo.

La relación de la escuela como espacio de formación para el docente converge de aquellas posturas mecanicistas o practicistas que afirman que “la práctica hace al maestro”, acentuando la ruptura con el cuerpo teórico que le fue presentado al maestro en su etapa de formación inicial.

La relación entre la escuela y la formación docente la entendemos como el lugar en donde se da la unidad entre el saber, la acción y la preocupación del maestro pues la experiencia del mundo escolar constituye “...una manera específica de hacerse maestro y, en ese sentido auténtica al proceso de formación...”¹⁶⁴.

Cuando el maestro se experimenta en el mundo de la escuela vive su propia formación pues en esa experiencia las preocupaciones son el móvil de sus acciones y en este lugar es donde empieza a ser lo que tiene que ser. “Al pisar el mundo de la escuela, el pensamiento del maestro se mueve preguntándose por la acción y evocando imágenes para ser docente.”¹⁶⁵.

Es en el mundo de la escuela donde el maestro comienza a ser a través de experimentarse como tal, es decir, mediante la definición de lo que tiene que hacer, movilizado por lo que le preocupa o lo que se pregunta se implica en este lugar en el que a diario ocurren hechos que trastocan su saber.

Cada uno vive su propia formación y por lo tanto, es quien construye su experiencia en el transcurso de su vida profesional a través de las acciones que lleva a cabo al interior de la escuela, pues la experiencia tampoco es algo que esté elaborado o listo para ser tomado, ya que, se hace y se significa durante su trabajo como docente, sin que sea un cúmulo de conocimientos almacenados en su memoria a través de los años.

La experiencia que el docente hace mediante su implicación en la escuela es de carácter ontológico pues lo incluye como persona y da forma a su ser a medida que surgen en él preocupaciones que lo movilizan o lo inquietan hasta buscar alternativas y respuestas que le sean satisfactorias a su propia profesión y sentir.

Es sólo a partir de que el docente vive en el mundo de la escuela para que pueda hacerse un sin fin de preguntas relacionadas más directamente con la profesión que ejerce, pues en la etapa de su formación inicial ningún formador le anticipa la realidad que iba a experimentar a futuro.

¹⁶⁴ TLASECA...ibidem. Pág. 40

¹⁶⁵ TLASECA...ibidem. Pág. 41

Esta idea se ha convertido en una exigencia ética y moral que evidencia que *"cada sociedad se forja un cierto ideal de hombre. Es este ideal lo que constituye el polo de la educación">>. Para cada sociedad, la educación es <<el medio con el cual preparan el corazón de los niños, las condiciones esenciales de su propia existencia>>"*¹⁶⁶ siendo la escuela el lugar en donde se objetiva esta educación que ayudará a definir aquel ideal de hombre que se pretende formar para la vida social.

No podemos negar que estas ideas están presentes en las familias, cuando dicen a sus hijos: "tienes que ir a la escuela para ser un hombre de bien cuando seas grande, para que no seas un vago y puedas ser respetado por los demás, sobre todo por tus hijos", ¿o quién no recuerda aquella frase tan popular: "si quieres ser alguien en la vida tienes que estudiar e ir a la escuela"

4.2.2. LA ESCUELA B. J., LUGAR DE CULTURA Y TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS.

Así como la escuela ha sido concebida como lugar que podrá transmitir los valores sociales, al mismo tiempo es considerada como aquella a la que pueden ir los sujetos "para saber", para "conocer más" y para "aprender nuevas cosas", esperando que los alumnos puedan adquirir conocimientos que en su vida cotidiana se encuentran excluidos, ausentes o desordenados y que en la escuela podrán aprender aquellas habilidades y conocimientos que la familia no puede transmitirles porque sienten que carecen de elementos indispensables para educarlos. Los padres mandan a sus hijos a la escuela para que se conviertan en "hombres cultos, educados e intelectuales".

Cuando hablan de cultura, la mayor parte de las familias atribuyen dicho término a aquellos sujetos que desempeñan una profesión o que estudian en el nivel superior. Considerando que alguien es culto porque ya adquirió un dominio en ciertos campos especializados del saber, por ejemplo, la música, el arte, la pintura, etc., y que por ello tiene buenos modales y es un buen ejemplo para los "incultos", es decir, para los que no fueron a la escuela.

Con dicha idea, también hacen referencia al cúmulo de aptitudes y conocimientos que una persona puede alcanzar como resultado de una "buena educación" recibida en la escuela o, simplemente, por su experiencia adquirida en áreas de conocimiento valorado socialmente.

Es en el pensamiento de la sociedad donde *"... la escuela suele representarse como "la cultura" contra un medio "inculto", la "socialización", contra un medio "antisocial", el pensamiento o conocimiento "abstracto" contra el aprendizaje "empírico" y "particular".*¹⁶⁷ Estas creencias y nociones están presentes respecto a la escuela secundaria B. J., en padres de familia y en sus diferentes actores.

¹⁶⁶ DURKHEIM, Émile. Educación y sociología. Pág. 14.

¹⁶⁷ MERCADO, Ruth. La escuela, lugar del trabajo docente. Pág. 11.

CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

Los profesores en sus discursos, asumen que la organización se produce en la convivencia en la escuela y la convivencia es inherente a la organización escolar y a la producción de cultura.

A través de la convivencia en la escuela los profesores se enfrentan a situaciones en las que van movilizándolo sus acciones y al movilizar sus acciones y pensar en sus consecuencias, construyen su saber como docente.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, la escuela no es una "masa amorfa" que se pueda moldear a partir de una estructuración previa o mediante unas reglas que la traten de homogenizar, pues en cada una hay actores diferentes que con su trabajo le imprimen una singularidad y especificidad que le son propias.

Dentro del mundo escolar, ocurren un sin fin de situaciones en todo momento como parte de su propia cultura y de su recreación, que dan una caracterización al modo en el que a diario se hacen las cosas.

Vivir en este lugar con los otros va más allá de un simple interaccionismo, pues mediante la convivencia cada uno de los miembros que en ella se implican, experimentan una vinculación humana en la que dan forma a su personalidad y a su ser.

La **convivencia** dentro de la escuela es un mecanismo que permite a los maestros socializarse, inmiscuirse en la trama cotidiana y en los significados de ese mundo tan complejo; acercarse a los otros compañeros intercambiar opiniones, anécdotas, vivencias, que permitirán a su vez, saber de la propia historia de la escuela, por ejemplo, los maestros de la escuela B. J., saben y conocen las tradiciones escolares que conforman la manera de ser de esa escuela.

Desde el punto de vista antropológico de Escamez Sánchez (en su artículo llamado "Educación para la Convivencia") las personas son las que construyen con el paso de los años, lo social en las sociedades concretas y explica que "*Lo social no está por encima, ni al margen de las personas, como teniendo realidad en sí misma*", sino que se trata de "*...realidades objetivas en y por las que las personas se humanizan, desarrollan su pensamiento...*" "*...y, en general, el universo de signos y símbolos que caracterizan la cultura concreta en la que viven.*"¹⁶⁸

Al respecto, podemos pensar en la escuela como una sociedad concreta que produce cultura, y que no está planeada por una sola persona porque en ella existen personas que se relacionan, que viven otros procesos de culturización y con su hacer diario y a través del tiempo forjan la cultura escolar en la que viven.

¹⁶⁸ ESCAMEZ Sánchez, Juan. Revista Española de Pedagogía. Pág. 506.

La escuela entendida como una realidad social, desde un punto de vista antropológico, es también un lugar en el que *"...las personas viven, se configuran, y, en función de la cual, la vida personal se orienta y adquiere una significación."*

169

Compartir situaciones comunes, como observamos en la escuela B. J., posesionarse en un sitio como parte de algo implica que se compartan al mismo tiempo una forma de llamar las cosas, significa como dice Escamez *"...una auto percepción como miembro de una comunidad, de un colectivo de personas con las que se coparticipa en aspectos simbólicos comunes, desde el lenguaje a los valores, desde las costumbres a las reglas morales."* ¹⁷⁰

En reiteradas ocasiones fuimos testigos de la convivencia cotidiana entre los profesores de esta secundaria y se afirma la idea de que *"...consiste en la vinculación, como realidad física que tiene la persona con el <<haber humano>> y con las personas que hay tras ese haber. El <<con>> de la convivencia, el vivir <<con>> los demás constituye una dimensión ontológica de la persona."* ¹⁷¹

Es cierto que en la escuela B. J., se realizan diferentes actividades o tareas escolares que para muchos tienen una secuencia o un sentido rutinario, pero en este caso se imprime una forma particular de realizarlas de acuerdo a sus propias necesidades que les permiten resolver sus situaciones.

Estas formas tan propias de cada escuela son la organización escolar que se va pasando de generación en generación y conforman sus tradiciones, sus símbolos, la manera de nombrar las cosas, integran su cultura asumida por todos y cada uno de sus miembros caracteriza la escuela donde en concreto sucede la constitución del docente a medida que convive con los demás miembros que laboran en la escuela.

Dentro de la secundaria B. J. esa convivencia escolar se manifestaba con la presencia de algunos maestros reunidos en el patio de la escuela (como en la fotografía no. 25), en los pequeños grupos donde charlaban, en la sala de maestros, con algunos alumnos por los pasillos o en las escaleras dándoles a la vez, recomendaciones.

FOTO NO. 25



¹⁶⁹ ESCAMEZ...ibidem. Pág. 507

¹⁷⁰ ESCAMEZ...ibidem. Pág. 509.

¹⁷¹ ESCAMEZ...ibidem. Pág. 510.

Esos espacios donde se convive con el otro se crean a cada momento, sobre todo cuando se trata de realizar una tarea escolar; alumnos y maestros intercambian opiniones, otros cumplen con actividades específicas, otros ayudan a colocar los objetos donde se ha acordado, entre otras muchas acciones, la convivencia se hace presente. Por ejemplo podemos mencionar el que se refiere a la manera en que la escuela B. J., presentaba sus homenajes a la bandera:

La escolta, integrada por alumnas de tercero, se alistaba a un costado del cancel que da hacia la puerta principal mientras que los demás alumnos de la escuela permanecían formados por filas y por grupos hacían pequeños murmullos, se escuchaban risas entre ellos, movimientos graciosos y un sin fin de actos que a lo lejos se escuchaban como un pequeño barullo que muchas veces no pudieron tranquilizar los maestros o los prefectos.

FOTO NO. 26



El equipo de sonido, como cada lunes, es colocado por el maestro de inglés, que a las 7: 00 AM en punto estaba listo para ser usado al momento de tocar las melodías que se escuchan en la mayoría de los homenajes de las escuelas.

FOTO NO. 27



El director o el subdirector también se alistaban en la escalera que quedaba justamente en la parte de en medio del patio principal y cuyo balcón esperaba la presencia de ambos como "autoridades" para dar paso al inicio de una ceremonia.

Algunos maestros dan las últimas indicaciones a sus alumnos y así, comienza un homenaje en el que sin querer, se involucra todo el personal de la escuela, pues a lo lejos era inconfundible la figura de "Don Luis" saludando a la bandera junto con todos los maestros y el alumnado.

FOTO NO. 28



FOTO NO. 29



4.2.3. CONVIVENCIA, CULTURA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La convivencia de los diferentes actores que colaboran dentro de una escuela es un elemento importante no sólo para su socialización o para experimentar una vinculación humana, sino que además permite, como hemos dicho, la construcción de la organización escolar, pues en esa relación con el otro se pueden intercambiar vivencias, opiniones o maneras de percibir las situaciones que acontecen en la escuela, que ayudaran a los diferentes miembros de ella a realizar las tareas educativas de un modo particular y singular.

Los maestros, al laborar en una misma escuela, comparten no sólo la estructura física del plantel sino que comparten una realidad constituida en la que con el paso del tiempo han podido definir valores, significados o principios dirigidos a conformar la identidad de la escuela en la que laboran.

Por ejemplo, si los maestros en la escuela B. J., tienen como un valor importante el festival del día de las madres, en base a esa concepción idean maneras conjuntas de cómo celebrarlo: en qué lugar, a qué hora, con qué bailables, con qué actos. Deciden qué regalos dar, ¿Cómo van a recaudar fondos y quiénes serán los encargados de llevarlo a cabo, entre otras cosas, dicha celebración es parte de la idea o de la importancia que le otorgan tanto alumnos como maestros a dicha fecha en el contexto de la escuela.

A ese conjunto de valores que los maestros de una determinada escuela comparten y se objetivan en las diferentes actividades llamadas por algunos, "extracurriculares" y "curriculares" y desde nuestra perspectiva es lo que llamamos cultura escolar.

Por cultura se ha entendido a menudo que es el cúmulo de conocimientos que una persona puede adquirir si va a la escuela o si estudia; así mismo, se dice que la cultura son las costumbres que definen a una sociedad, en cambio, para este trabajo de investigación, cuando hablamos de cultura nos referimos al "*...conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que dan a esta una identidad propia y determinan la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución.*"

172

También hemos mencionado, por otro lado, que cada escuela es diferente de otra no sólo por su estructura física, es decir por cómo están edificadas, por sus salones o por la cantidad de baños, si tiene biblioteca, si cuenta con uno o más patios, etc.

Esta diferencia va mas allá de este hecho porque en cada una existen actores diversos que en ellas se relacionan, así, toda la escuela está formada por alumnos, padres de familia, maestros, secretarias, personal administrativo, de intendencia, entre otros, que le dan una significación particular y propia que la hace diferente a cada una. En la siguiente fotografía mostramos a un grupo de alumnos de tercer año que disfrutaban de un descanso después de haber participado en el homenaje a sus maestros.

FOTO NO. 30



¹⁷² ANTÚNEZ...ibidem. Pág. 360

Pudimos testimoniar que la escuela B. J., a lo largo del tiempo ha ido construyendo sus propias normas y formas de hacer las tareas escolares, de acuerdo al modo en que a ellas les ha satisfecho y que de acuerdo con Bolívar, observamos que van “perviviendo” a lo largo del tiempo porque mantienen a esa escuela.

Dichas formas dan lugar a la memoria organizativa que Bolívar define como “...el conjunto colectivo de pautas de interrelación de hechos y acciones que pueden ser internalizadas y recapituladas por los individuos en formas más o menos adecuadas.” ¹⁷³

Estas normas prevalecen en el transcurso de los años y le dan una identidad a cada escuela, diferenciándola de las demás pues una a una construyen su propia cultura y es responsable de que perdure o no.

La cultura de cada escuela hace referencia a las creencias, normas, formas y costumbres al realizar las cosas, porque en ellas se llevan a cabo festivales, juntas con padres de familia, honores a la bandera, entrada y salida de los alumnos y otras tareas en las que cada una le imprime una particularidad al llevarlas a cabo.

“Toda institución o centro educativo, al ir configurando su propia cultura, ha elaborado su identidad institucional, que le permite diferenciarse de otras instituciones, en ese sentido, no podemos establecer una identidad única para todas”. ¹⁷⁴

4.2.4. IDENTIDAD CULTURAL DE LA SECUNDARIA B. J.

La idea de que cada escuela es un espacio en el que se realizan de un modo muy particular las tareas escolares se ha reiterado en diversas ocasiones a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación.

Esta Secundaria, además de tener una historia de constitución muy particular que la identifica de otras escuelas, en el modo de realizar las cuestiones curriculares y extracurriculares se imprime una forma específica de llevarlas a cabo.

A diario, se va configurando una cultura escolar y organizativa que se refleja en los alrededores de la misma, no sólo en los resultados académicos, sino también en sus estudiantes, en los profesores que laboran en ella, en la participación de los padres de familia, su clima institucional, en la relación que se da con la comunidad, en los valores que prevalecen en el pensamiento de los diferentes actores escolares, en las costumbres entendidas como lo que se hace año con año por tener un valor específico vinculante y no rutinario, en las creencias, símbolos, normas, entre otros aspectos, que al mismo tiempo definen

¹⁷³ BOLÍVAR, Antonio. Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Pág. 119.

¹⁷⁴ ROMERO Estrada, Francisco. “La Cultura Organizativa y la Gestión Administrativa, en los Centros Educativos”. En: Revista de la Universidad de Costa Rica : Educación. Pág. 60

una identidad que le otorga singularidad y originalidad en el modo de efectuar el quehacer educativo.

Además de conformar su cultura, la identidad de esta escuela se fortalece a diario y a través de los años gracias al trabajo docente, a sus preocupaciones que son el móvil de sus acciones y que trastocan su saber.

En la historia personal de los maestros que entrevistamos, advertimos que llevan trabajando en dicha institución más de tres años, sino por el contrario, la mayoría tiene una antigüedad que rebasa los diez años de servicio. Por ejemplo, el maestro Miguel U., quien imparte el taller llamado "Ajuste de Banco" y cuya imagen se muestra en la fotografía no. 31, ha laborado en la secundaria desde el año de 1966, es decir, más de 35 años en la institución. Del mismo modo, El maestro que se encarga del taller de "Estructuras Metálicas" tiene 31 años de prestar su servicio dentro de la secundaria, su imagen la presentamos en la fotografía número 32 en el salón donde se desarrolla su clase y donde se elaboran los trabajos de su materia. "Don Luis", quien forma parte del personal de intendencia trabaja en la escuela desde hace 33 años.

FOTO NO. 27



Dicha situación es un factor muy importante, ya que eso nos hace intuir que han formado parte de un grupo social por el cual trabajan, enfocan sus acciones y a medida que se experimentan en este lugar se movilizan en preocupaciones individuales que comparten colectivamente, es decir, es la comunidad de la escuela la que orienta la constitución de los maestros en unos sentidos y no en otras direcciones. Al respecto, Don Luis nos comenta que todos los maestros comparten el interés por las actividades que se realizan y reafirman continuamente.

FOTO NO. 28



Si bien no podemos afirmar todos los aspectos de la cotidianidad de la secundaria B. J., que constituyen su identidad, sin embargo, el repertorio de testimonios obtenidos en diferentes situaciones nos hicieron comprender que muchas de ellas son irrepetibles.

Elegimos como demostrativas de nuestros planteamientos, relacionadas con la organización escolar y la formación docente, algunas situaciones que los ilustran.

- **UN DIA EN LA ENTRADA DE LA INSTITUCIÓN**

Como es sabido, todas las escuelas participan de disposiciones oficiales que deben cumplir y que son comunes a todas ellas, como por ejemplo, el horario de entrada y salida. En este sentido, algún investigador que se acerca al mundo escolar a reiterar sus prejuicios, diría que siempre pasa lo mismo en la entrada, cerrando con ello, la posibilidad de descubrir nuevas situaciones y de observar otras en ese acto en el que van implicados cientos de cosas.

Consideramos que la entrada a la escuela se convierte en una actividad inherente a la organización escolar y va más allá de abrir la puerta a las 6:30 o 6:45. Este hecho lo observamos en la secundaria B. J., donde la colaboración entre los maestros, prefectos, personal de intendencia, "Don Luis", el propio director y el subdirector participan en esta actividad en la que además se incorporan estudiantes. Todos los actores enunciados revisan la entrada y observan que los estudiantes porten el uniforme completo y de forma correcta. En una ocasión el "sub.", como algunos lo llamaban, antes de entrar a la escuela se detuvo a acomodarle la corbata a una niña que la traía mal puesta; así mismo, los maestros se preocupan porque entren los jóvenes, una maestra por ejemplo, la de matemáticas, llama la atención a uno de los jóvenes que están en la acera de enfrente y les dice que entren a la escuela, que qué esperan para hacerlo, que si esperan a sus novias o qué. Las relaciones entre maestros y estudiantes son un signo que caracteriza esta actividad de ingreso a la institución por las mañanas.

Queremos destacar el papel de "Don Luis" que lejos de reconocerse como un simple ser sólo un trabajador de intendencia, se considera parte de esa comunidad y menciona que son "una gran familia" de la que siempre está pendiente de lo que se ofrezca en la escuela, a la hora de la entrada, entre clases, etc. Incluso, Don Luis se relaciona con los alumnos, pues les pasa artículos que olvidaron para determinada clase, aunque a la vez los regaña, pero es comprensivo. Comenta que tenemos que ponernos en el lugar de los jóvenes para poder entenderlos y saber que están en una etapa difícil en la que todo el tiempo se sienten rechazados y que por ello no duda en apoyarlos.

Otro ejemplo claro de la construcción de la organización escolar con la participación de todos los actores de la escuela, es lo que hace Juanita. Ella es quien se encarga de recibir a las personas que visitan la institución. Así, cuando alguna persona desea hablar con el director o el subdirector, ella se encarga de

anunciarla con ellos y hacerlos pasar si es posible su recibimiento. Ella lleva el control de la libreta de entradas y salidas. Muchas veces, nos encargó ese trabajo mientras iba a comprar su refrigerio, a lo cual no pudimos negarnos pues con esta actitud medimos la confianza que depositó en nosotras.

- **PRESENTACIÓN DE TALLERES.**

La presentación de talleres es un evento que se realiza año con año dentro de la escuela B. J. Al principio cuando escuchamos de dicha actividad nunca imaginamos de cuán magnitud era, ya que cada una recordó la manera en la que se hacía en las diferentes instituciones en las que fuimos alumnas.

Notamos que en cada escuela hay talleres que varían de acuerdo a su condición de diurna, técnica o federal, pero lo más sobresaliente es que, además de dedicar un día específico para dicho evento, se invitan a los padres de familia y a algunas autoridades a las que se les muestra lo que los jóvenes han realizado. Cada maestro, dentro de su taller acomoda los objetos que han elaborado de una manera muy particular. Cada uno ofrece a los padres de familia diferentes cosas para comer; algunos ofrecen café, otros galletas o alimentos que denotan el gusto de mostrar lo que se hizo durante todo el año.

El día de la presentación se dividió en dos partes; en uno se presentó el taller de "ajuste de banco" con su exposición, el de estructuras metálicas donde se presentó una gran cantidad de trabajos que iban desde camas, estufas, fuentes, hasta bases para macetas, entre otros objetos que se caracterizan por ser de utilidad en el hogar y sobre todo, como el mismo maestro menciona, para que cuando el alumno salga de la secundaria, con lo aprendido en su taller puedan trabajar y seguir estudiando. En la siguiente foto se muestran algunos de los trabajos elaborados por los alumnos dentro del taller de estructuras metálicas.

FOTO NO. 33



El taller de bordado y tejido también presentó una gran gama de trabajos como juegos de baño, cobijas para bebé, bolsas de mano tejidas con estambre,

blusas y bufandas, arreglos navideños, pañaleras, entre otras cosas, que reflejan la misma filosofía de ser parte de un conocimiento útil para las alumnas que sigan estudiando. La siguiente imagen nos muestra a la maestra que imparte el taller y a algunas alumnas que le presentan sus trabajos previos a la exposición.



Por otro lado, los talleres de taquigrafía, electricidad, dibujo, cocina, computación y electricidad también fueron presentados ese día con buena aceptación por parte de los padres de familia, cuyos comentarios a favor del trabajo de los alumnos y hacia los docentes era inevitable escuchar.

La segunda parte de la presentación de talleres la constituyeron el de corte y confección y el de danza. El primero causó sensación en nosotras, ya que a diferencia de los demás talleres que se presentaron en el salón respectivo, ésta se llevó a cabo en el patio principal, en presencia de algunas autoridades de la zona y de la escuela misma. El taller de corte y confección presentó en una pasarela los vestidos que las alumnas elaboraron durante el ciclo escolar. Las estudiantes modelaron sus vestidos de cóctel, de diversos colores y una variedad de telas entre la población estudiantil, música, aplausos y chiflidos.

Presentar los vestidos hechos por las propias alumnas en una pasarela alfombrada de color verde y con unos jóvenes que las acompañaron mientras desfilaban por ella, nos pareció un caso muy creativo en el que se dio un reconocimiento al trabajo docente y del alumnado. Así mismo, este hecho nos hizo corroborar aún más que cada escuela imprime de una manera específica, los modos de hacer sus tareas; para poder definir los llamados "modos", el trabajo de los maestros se incluye como un factor importante para poderlos construir a diario y a través de los años, mediante la experiencia que viven y resignifican como parte de su singularidad no sólo personal, sino institucional, pues conforman un espacio social en el que comparten creencias, valores, ideología, contradicciones y percepciones sobre el deber ser.

La presentación del taller de danza se hizo en el patio de la escuela, las alumnas y sus parejas vistieron trajes veracruzanos y al ritmo de guapangos, bailaron para sus compañeros.

Con los testimonios ofrecidos, hemos querido dar cuenta de cómo la acción docente al participar en la construcción diaria de la escuela, construye la organización escolar y con ello sus transformaciones.

Hemos dicho que el maestro es un ser humano que construye su saber a través de experimentarse en el mundo de la escuela, pues al enfrentarse a situaciones en las que tiene que ser maestro, se gestan en él preocupaciones o preguntas que movilizan sus acciones y trastocan su saber.

Al mismo tiempo, hemos mencionado que la escuela no es un lugar estático o definido por completo, sino que es un espacio que tiene una organización escolar muy particular que le da identidad y singularidad respecto a otras escuelas. Es decir, en cada escuela hay modos de llevar a cabo sus "tareas", pues partimos de la idea de que en cada una hay actores diferentes, cuya historia de vida y profesional se ha construido en distintas dimensiones.

Por otro lado, la organización escolar no la entendemos como un todo o como un cuerpo de conocimientos ya elaborados por expertos, sino como algo que se construye a diario gracias a la colaboración, la participación y, sobre todo a la convivencia de los maestros, alumnos, personal administrativo entre otros, dado al interior de la escuela.

Así, una escuela tiene una manera específica de llevar a cabo "las disposiciones oficiales", la cultura escolar que también se construye a través del tiempo, es la que se refiere al valor o significado que le otorgan a ese "hacer" y, al mismo tiempo, cada escuela deja una impronta en la formación del maestro que le será de gran valor durante su ejercicio como docente.

Esa relación de la escuela con el docente no es unívoca, es decir, el maestro y los demás actores que en ella laboran no reciben aspectos formativos que la organización les posibilite, sino esta última al ser una construcción hecha y sostenida por ellos mismos, tiene existencia dentro de la escuela gracias a las acciones de ellos, quienes se convierten en protagonistas de su vida cotidiana.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta tesis refieren a dos dimensiones relacionadas con el proceso formativo, producto de esta investigación. Por un lado, plantearemos consideraciones que se relacionan con la propia tarea de investigar en una secundaria, tratando de comprender la relación entre organización escolar y formación, por tanto a la tarea concerniente a la metodología desarrollada. Por otro lado, precisaremos las aportaciones de este trabajo. En ese sentido, queremos puntualizar que los propósitos de esta tesis son: 1) abrir nuevas líneas de reflexión que exploren la relación entre organización escolar y formación docente. 2) Los aportes que generó nuestra investigación y que son documentados a partir de nuestra inserción en una secundaria.

Durante este proceso que vivimos, rescatamos, como se ha podido ver en cada capítulo, los testimonios y las voces de los maestros como hechos irrepetibles e inéditos que dan cuenta de esta relación. Recuperar las voces de los maestros, es un primer criterio metodológico que sostenemos imprescindible en estudios como el nuestro.

Para comprender la organización escolar en sus manifestaciones reales cotidianas es precisa esta inserción. Planteamos que sólo en esta relación se puede gestar una reflexión diferente a la desarrollada hasta ahora por tendencias que la entienden como un problema de orden administrativo.

La convivencia con los actores de esta escuela fue indispensable para constatar que la organización se construye en la participación, la colaboración y la convivencia, es en estas relaciones donde todos los actores de la institución escolar establecen acuerdos, crean redes de comunicación, prevén y realizan actividades indispensables para la vida de la institución escolar.

Sólo con la inclusión en la vida de la escuela pudimos documentar que nadie tiene el control de la organización, ni del trabajo de los maestros, la organización se sostiene con base en acciones conjuntas que se legitiman y se recrean, por otro lado reivindicamos el carácter singular de la organización escolar porque a pesar de que en esta escuela se realizan actividades que podrían identificarse como comunes a todas las secundarias, las actividades colectivas les dan a cada una de ellas un significado único.

Obtuvimos evidencias que nos permiten comprender que dentro de cada escuela el hacer diario se manifiesta en distintos modos, que requieren ser mirados y luego reflexionados antes de presentarlos como hechos acabados o encerrados en palabras que sintetizan en categorías generales cada una de sus maneras de acontecer en la cotidianidad escolar. Un ejemplo claro de ello se dio en la misma secundaria, el cierre del ciclo escolar marcó un ambiente distinto del que habíamos percibido en otros días de trabajo, pues el movimiento de alumnos y maestros por toda la escuela era más evidente, por ejemplo el ensayo de la escolta para entregar la bandera a sus compañeros de segundo, quienes pertenecían a la nueva escolta gracias a su aprovechamiento académico, la banda de guerra (a la que era la primera vez que veíamos) también ensayaba

con los alumnos de tercero para que el día de su "graduación" los himnos y el homenaje de cambio de escolta estuvieran acompañados por ella y no con discos como acostumbran cada lunes en los homenajes habituales.

Los últimos días de investigación en la secundaria estuvieron acompañados de eventos institucionales importantes tales como la presentación de talleres, la clausura de cursos y la despedida de la generación 1999 – 2002. La despedida de los alumnos era cada vez más notoria ante nuestras miradas. En el ambiente de la escuela se sentían cosas diferentes a lo que se podía percibir en meses anteriores, pues los pequeños barullos escuchados en los salones durante las clases, ahora eran más generalizados en toda la escuela. Los maestros se ausentaban de su salón con más frecuencia porque tenían que llevar a cabo otras actividades, ya sea en la dirección o en el patio con algunos maestros.

Estando en la secundaria B. J. descubrimos que la realidad pone lapsos de pertinencia a la investigación, pues el propio proceso de búsqueda y las evidencias que experimentamos en la escuela, nos hicieron saber que era tiempo para cerrar esa etapa de exploración de la realidad para poder revisarla desde los materiales que se recopilaron durante la misma, explicando con nuestras palabras lo ocurrido en dicho lugar, dando paso a una nueva interpretación más de los sucesos vividos y un regreso a ellos una y otra vez con la intención de analizar el objeto de estudio principal.

La clausura del ciclo escolar en la secundaria B. J. marcó el cierre de una etapa de la investigación porque significó el desenlace de un ciclo de vida de esta escuela y un cierre en su organización, pero al mismo tiempo, significó el inicio de un nuevo ciclo de vida escolar, un nuevo proyecto enfocado a la construcción de un periodo diferente del que culmina, pero como parte constitutiva de continuidad en términos de estructura.

Con el objeto de ejemplificar la idea que sostenemos en la tesis respecto a que la organización se construye desde la actividad cotidiana de todos sus actores y que cambia incluso de acuerdo a los tiempos o ciclos escolares, hacemos un análisis del cierre del año escolar.

Pudimos darnos cuenta que para los profesores el *"Organizar de modo particular el trabajo cotidiano, implica ocuparse del financiamiento, del mantenimiento del edificio, de la enseñanza, del uso del tiempo, y el espacio tanto a lo largo del ciclo como durante la jornada, del manejo laboral y profesional del personal y de las exigencias administrativas"*.¹⁷⁵

Durante el cierre del ciclo escolar, cada maestro tenía definida una actividad a realizar. Quienes tuvieron mayor incidencia fueron: el maestro de música y el de danza, porque se trataba de aspectos artísticos, sin embargo pudimos evidenciar que nunca desapareció el trabajo colectivo con la participación de los demás maestros. Se incluían en actividades tales como la

¹⁷⁵ *Ibidem*.. PASTRANA, Pág. 123.

revisión del sonido, acomodar a los alumnos y a sus papás, entregar los diplomas y reconocimientos, recibir a los integrantes del presidium, entre otras cosas.

CIERRE DEL CICLO ESCOLAR 2001 – 2002

En esta secundaria el cierre del ciclo escolar adquiere dos características esenciales, se realiza un homenaje en la escuela y un evento posterior en el auditorio Felipe Villanueva. El homenaje en esta ocasión comenzó muy temprano. Los alumnos se formaron en el patio central para hacer honores a la bandera. El equipo de sonido ya estaba listo en el lugar de siempre. El maestro de música acomodaba los micrófonos y los cables de los mismos para poder ser usados por el director y el subdirector al momento de dirigir unas palabras a la comunidad estudiantil.

Esta vez, y a diferencia de otros homenajes, estuvieron como invitados algunos padres de familia, quienes se acomodaron en los barandales que están frente a los salones pues en el patio no había espacio suficiente para ellos.

Alrededor de los salones habían unas golondrinas de cartón y unas mantas de papel peyón dobladas y sostenidas por algunos alumnos. Dichas mantas fueron extendidas cuando dio inicio el homenaje. En ellas había escritas algunas palabras dirigidas a la generación que dejaría la secundaria.

El homenaje comenzó por el recorrido de la escolta. Se cantó el Himno Nacional dirigido por la voz del Maestro de música y acompañado por el coro de los que presenciamos dicho evento. Del mismo modo, se cantó el himno del Estado de México.

Cuando terminó este último, el director de la institución, dirigió unas palabras a los estudiantes, especialmente a los todavía alumnos de tercer año. Por su parte, el subdirector hizo lo mismo y seguido de esto, pusieron la melodía que cada año se escucha en muchas escuelas para despedir a aquellos que egresan.

La mayoría de los alumnos de tercer año, mientras escuchaban “las golondrinas” comenzaron a llorar y a abrazarse entre compañeros. Algunos abrazos fueron cortos y otros se prolongaban entre sollozos y palabras dichas al oído; otros preferían callar y sólo darse el abrazo de despedida.

Las filas de alumnos que durante el homenaje podían notarse, con este último hecho se perdieron por completo y en su lugar, el patio se convirtió en un lugar desde el cual se escuchaba el gran murmullo de los alumnos que se despedían y las risas de aquellos que aún veían lejano su egreso de la secundaria.

A diferencia de otras escuelas (como lo hemos dicho reiteradamente) en esta escuela se hace un homenaje previo para dar por terminadas las clases oficiales. Al respecto, nunca habíamos visto que en otras escuelas se llevara a

cabo un homenaje previo y que no fuera exclusivo para despedir a los alumnos de tercero.

En esta institución los alumnos de segundo y primero les dirigieron algunas palabras de despedida durante un homenaje que toda la comunidad educativa pudo presenciar y no solamente alumnos destacados como se acostumbra en otros centros educativos.

El grupo de Danza también bailó en el patio central presentando una nueva coreografía. Esta vez bailaron música veracruzana y un rock and roll, que a petición de sus compañeros repitieron por segunda ocasión.

Al terminar de despedirse y a la orden de los maestros y prefectos los alumnos ocuparon sus respectivos salones.

A partir de la descripción del cierre escolar se puede corroborar algo ya dicho en la tesis: **“ que la organización escolar no es todo lo que es una escuela porque no es totalizadora de los acontecimientos educativo, es la parte como hemos dicho que le da singularidad e identidad y la distingue de otras instituciones respecto a cómo se relacionan sus integrantes para hacer las actividades que tienen que hacer”**, porque si bien es cierto que existe una estructura curricular definida para cada nivel educativo, en cada escuela se vive de diferente manera sus procesos de enseñanza y aprendizaje; así mismo en cada escuela se crean maneras de realizar festivales, de presentar lo efectuado en talleres, los ensayos para las ceremonias o la clausura de fin de año, convirtiéndose en hechos irrepitibles hasta para una misma institución.

Lo anterior da cuenta a su vez de cómo la organización de los maestros mantiene el prestigio de la escuela como una producción colectiva y un logro de las relaciones de todos sus actores. Los maestros de la misma se perciben como constructores de ella y es notoria cierta emoción cuando hablan de la preferencia que sienten por la escuela en la que trabajan. Esa preferencia de los padres y de los alumnos recae en una elección a partir de los significados que tiene para ellos esa institución. Esos significados colectivos acerca de la escuela impactan a su vez las acciones donde los maestros se forman, acciones que ellos mismos califican como “hacer bien las cosas”.

Respecto al evento que se realiza en el auditorio Felipe Villanueva es muy importante para la comunidad escolar ya que ha sido significado como una despedida de las generaciones que concluyen sus estudios, en esta ocasión nos tocó presenciar la de la generación 1999 – 2002. Con este hecho pudimos observar otros rasgos de la comunidad escolar que trascienden el espacio físico de la escuela, por ejemplo se han creado relaciones con el exterior pues se han hecho negociaciones y relaciones con instituciones externas y con las autoridades del municipio. Por otro lado, la realización de este evento nos permitió observar cómo los maestros organizan y trasladan sus relaciones a otros espacios, en este caso, vimos cómo se trasladaba la vida de la escuela a ese auditorio, pues desde los alumnos, autoridades, secretarías, maestros y hasta los padres de familia, constituyeron ese espacio como propio de la escuela

secundaria B. J., y no de otra escuela. Esta particularidad de cada escuela da cuenta de un concepto sobre organización como construcción, como algo que se hace a diario a través de la participación, la colaboración, la convivencia, así como en las relaciones de encuentro con los otros.

AUDITORIO

El día del evento comenzó a las ocho de la mañana. Padres de familia y alumnos uniformados se dirigían hacia el auditorio. Primero se formaron afuera de las instalaciones y sin romper la formación entraron al lugar. Antes de comenzar, los alumnos y padres de familia tomaron sus respectivos asientos. En la foto no. 34 se ve a algunos alumnos que en una fila van tomando un lugar.

FOTO NO. 34



A la ceremonia asistieron los padres de familia de los alumnos que salieron de la secundaria. Fueron acomodados hacia los costados de los alumnos tal como se muestra en la fotografía no. 35.

FOTO NO. 35



La banda de guerra se acomodó frente a los padres de familia y se asignó un área exclusiva para tomar fotografías a los alumnos que leerían el programa del evento, para tomar a los jóvenes de la escolta y a los alumnos de danza.

El cambio de escolta se realizó durante los llamados "Honosres a la Bandera". El subdirector de la institución se encargó de tomar protesta a la nueva escolta y de presenciar la entrega de la bandera que las alumnas de tercer año hicieron a las de segundo. En la foto no. 36 se puede apreciar.

FOTO NO. 36



Al término de este suceso, los alumnos del taller de danza (alumnos de tercero en su mayoría) presentaron los bailables que el maestro Juan Carlos les enseñó durante el ciclo escolar, Es decir, bailaron Jalisco y algunos huapangos. En la siguiente serie de fotografías (no. 37) vemos a los alumnos con las vestimentas respectivas mientras bailan.

Del lado opuesto donde se colocó la banda de guerra, hicieron presencia en la mesa de invitados especiales, algunas autoridades de la zona, miembros de la sociedad de padres de familia y el director y el subdirector de la secundaria, quienes entregaron unos reconocimientos a los maestros por su trabajo durante el ciclo escolar, así como a los alumnos cuyo aprovechamiento académico fue sobresaliente. En la foto No. 38 se puede apreciar este hecho.

FOTO NO. 37



FOTO NO. 38



Antes de finalizar el evento, el director de la escuela secundaria dirigió un discurso a la generación saliente. Lo hizo desde la mesa de invitados y para cerrar, todos los maestros de la comunidad de esta secundaria, subieron al escenario para dar el adiós a la generación 1999 – 2002. al terminar el programa, muchos alumnos se fueron con sus padres, otros se quedaron para despedirse de sus compañeros y para tomarse fotografías. Las autoridades e invitados se fueron a la institución.

En la siguiente serie de fotografías aparecen las imágenes de lo que relatamos en el párrafo anterior. (Foto no. 39)

Con la inclusión del cierre de ciclo escolar en este apartado de conclusiones, hemos querido volver a demostrar, por un lado, que la acción colectiva es esencial a la organización escolar, que esta organización escolar se crea y recrea, es mantenida por la comunidad educativa y posibilita al mismo tiempo procesos en los que los maestros se forman cuando conviven, participan y colaboran con sus demás compañeros a través de cierto tipo de tareas escolares.



Hemos planteado en diferentes lugares de esta tesis que la escuela es un mundo que se caracteriza por los miembros y las relaciones que mantienen y que determinan “ el qué y cómo se hacen las cosas” en esa escuela. Esa organización específica para hacer las cosas alcanza una definición propia que le otorga singularidad respecto a otras porque aunque tenga que regirse bajo un plan de estudios oficial, en el hacer diario por parte de los maestros, alumnos y demás agentes educativos subyacen creencias, conceptos, modos de llamar las situaciones que sólo comparten en una comunidad y forman parte de sus tradiciones como institución que las distingue de otras. La distinción de la escuela, como hemos dicho es resultado entonces de la organización escolar.

Si entendemos así la organización escolar, la formación del maestro en este conjunto de relaciones es continua, abierta al tiempo, es decir, no se resuelve como aparece en otras creencias a un proceso que concluye con un título. Hemos dicho que “...*la experiencia docente es una manera específica de hacerse maestro y, auténtica al proceso de formación, manera en la cual el saber, la acción y el pensamiento encuentran unidad...*”¹⁷⁶ Podemos agregar a partir de los análisis hechos en esta tesis y en estas conclusiones, que efectivamente los maestros viven un conjunto de experiencias que son en sí mismas formativas.

Hablar de formación hace referencia a la constitución de ser maestro dentro de la escuela. Aunque en la formación docente está presente un cuerpo de conocimientos especializados que son necesarios para introducir al maestro en su profesión, estos no son en sí mismos los que constituyen su saber como tal.

Si recurrimos de nuevo al cierre del ciclo nos pudimos dar cuenta de que **los maestros saben** cuándo y cómo intervenir en estos eventos, se manejan por principios y criterios contruidos que forman parte de su saber y que efectivamente los conocimientos aprendidos al margen de la vida escolar sólo cuando se integran en estas experiencias, constituyen parte de su saber.

¹⁷⁶ TLASECA...*ibidem*. Pág. 40

Pudimos percatarnos en este espacio de formación que el saber que el maestro elabora como parte de su constitución, es un proceso de construcción histórica, de descubrimiento, de contradicción, de cambio y reiteración experimentado y vivido en situaciones concretas. Al mismo tiempo que se relaciona con el acto de ser maestro. Es maestro no sólo en el aula, es también en el festival, en el patio, en la ceremonia al estar pendiente de los alumnos. Es en su acción donde el maestro construye otros conocimientos que generalmente difieren de aquellos que aprenden en la escuela y que más bien constituyen su saber pues denotan una historia propia, una trayectoria profesional que se ha desarrollado o se desarrolla de acuerdo a la situación específica en la que se desenvuelve. Estas situaciones específicas las miramos como relaciones dadas en la organización escolar.

Constatamos la propuesta de Tlaseca, donde plantea que el móvil de la acción lo constituye la preocupación docente, entendiendo que *"...es de carácter ético y pedagógico que permite la continuidad y movimiento al saber y a la acción, así como a las repeticiones y transformaciones del ser docente..."*¹⁷⁷ Fue evidente destacar, por ejemplo, en el cierre del ciclo escolar, preocupaciones que guiaban las acciones inmediatas de los maestros pero que a su vez, como hemos dicho, eran preocupaciones con historias generadas en esa institución, relacionadas por ejemplo con la idea de que la escuela es una escuela de prestigio, en ese sentido todos se movilizaban a realizar las acciones necesarias para que los eventos fueran exitosos.

Si se sostiene, como es el caso de esta tesis, que las preocupaciones de un maestro movilizan sus acciones y sus saberes y tal vez él mismo desconozca la respuesta inmediata a una preocupación específica, pero en su movilización construye una respuesta que le satisfaga se puede reflexionar hasta que punto la organización escolar es condición de la propia experiencia que los maestros realizan y cómo en esta condición los maestros piensan sus acciones, crean y transforman sus preocupaciones y saberes y en ese sentido se forman.

Desde este planteamiento, el maestro se percibe y orienta su vida profesional por una propuesta pedagógica *"...donde se reconoce como el sujeto que realiza la unidad de la acción y pensamiento en su práctica y se auto reconoce como capaz de teorizar, explicitar sus saberes y recrear intencionadamente sus visiones comprensivas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la escuela y la educación."*¹⁷⁸

La escuela se entiende como un espacio de formación docente desde la visión de Tlaseca, para este trabajo corroboramos dicho argumento agregando además, a partir de lo documentado, que cada escuela tiene una organización muy particular que se construye por todos y que caracteriza el trabajo docente pues el maestro o los maestros que integran la comunidad educativa de esta secundaria comparten tradiciones, un modo de llamar y entender las tareas escolares de un modo diferente del que se entiende en otra comunidad escolar.

¹⁷⁷ TLASECA...*ibidem*. Pág. 43

¹⁷⁸ TLASECA...*ibidem*. Pág. 47

Hemos querido presentar testimonios integrados con las acciones en el cierre escolar donde se hace evidente la organización escolar de esta secundaria a la vez cómo esta organización posibilita o permite que los maestros experimenten procesos donde se forman en apego a la convivencia diaria en el mundo de la escuela.

El contenido de la formación, como hemos dicho antes, tiene unidad en una propuesta pedagógica que cada maestro enfoca y proyecta a través de lo experimentado con el tiempo dentro de la escuela o escuelas en las que ha acontecido.

En la secundaria B. J., por ejemplo hallamos, cuando escuchamos detenidamente los diálogos de algunos maestros, ciertos rasgos esenciales de su propuesta pedagógica. Si bien no las recuperamos en su totalidad, pudimos rescatar algunas preocupaciones, algunos de sus saberes y ciertas acciones, tendientes al logro de propósitos educativos; lo que nos sirvió para ratificar, la innegable existencia de aspiraciones, finalidades de los profesores, así como, corroborar los diferentes sentidos de sus actividades profesionales, que aparecen de nueva cuenta en los siguientes diálogos.

Pudimos acceder a algunos fragmentos de la propuesta pedagógica de los maestros de esta secundaria a partir de -diálogos- desarrollados con algunos de los maestros que fueron parte de la metodología de esta tesis. Los presentamos porque queremos cerrar estas conclusiones, mostrando sus propias voces, que hablan desde la experiencia docente. Interesados en que sus voces y el eco que emana de ellas, puedan ser recuperadas en nuevos análisis, en estos ámbitos, relacionados con la organización y la formación docente.

...EN DIÁLOGO CON EL MAESTRO ENRIQUE *

"... en muchas cosas de mi trabajo no tengo las bases teóricas para ejercer, muchas cosas que manejo son por la experiencia que me va dando el tiempo, un poco el conocimiento. Por ejemplo, a la hora de hacer mi planeación, a la hora de coordinar algunas cuestiones educativas ahí es donde noto un poco de que no sabía. Cuando entré no sabía muchas cosas, y ahora sólo con la experiencia diaria he ido aprendiendo muchas que no sabía cómo manejaban en las escuelas.

Yo no esperaba entrar a este nivel, esperaba entrar a nivel preparatoria pues tenía la idea de que a esa edad los muchachos saben un poco más lo que quieren, ya no se pelea tanto con ellos en cuanto a disciplina, bueno, es lo que yo pienso, nunca he trabajado en ese nivel, pero ahora al estar en éste me di cuenta de que siempre había pensado las cosas negativas y nunca había visto las positivas, entonces dentro de éstas es que los muchachos todavía son muy nobles en cierto sentido, no tienen la malicia que uno esperaría y trabajando, ellos lo hacen bien, hay excelentes alumnos, entonces se puede trabajar muy padre con ellos...

* En diálogo con el Mtro. Enrique. Mimeo, 2002.

El maestro Enrique da clases de introducción a la Física y a la Química, Formación Cívica y Ética y Matemáticas, siendo su especialidad esta última, pero por las necesidades de la escuela tuvo que impartir las dos primeras.

Respecto a las materias que por naturaleza resultan ser difíciles de enseñar nos menciona que se le dificulta impartir Física y Química porque en primera instancia no le gusta, sobre todo la Física y por ello menciona lo siguiente:

"...es muy difícil porque a parte la Física no me gusta por ello ha implicado mucho trabajo para mí, porque prácticamente voy aprendiendo con los alumnos e inclusive a los primeros grupos se los hice saber, les dije que no era mi especialidad y les hice saber que íbamos a ir aprendiendo juntos y que si alguna cosa yo no la sabía, mi deber era investigarlo, prepararlo y a la siguiente buscaría más información. Entonces ahí he tratado de compartir el trabajo, que no recaiga en mí para que los muchachos sean los que estén metidos en los libros, que estén buscando información, he tratado que ellos sean los que investiguen los temas y a partir de su investigación vamos trabajando y avanzando, pero sí me ha costado mucho trabajo porque inclusive en el laboratorio muchos aparatos e instrumentos no los conozco, entonces eso ha propiciado mayor trabajo porque tengo que estar buscando más información, estarme preparando aunque los libros de texto están excelentes porque lo van llevando a uno de la mano.

Estoy convencido de que hay que lograr interesar a los alumnos para que participen en el proceso y el aprendizaje sea más sencillo, pero si a ellos no les interesa aunque uno tenga que hacer circo, maroma y teatro, en eso consiste nuestro papel, pues en la manera en que uno lo haga interesante, ahí va a estar el interés por la materia.

Lo he notado sobre todo en las matemáticas y no es por que ellos no puedan o no quieran, sino porque debo decirlo, hay maestros que las hacen muy complicadas cuando en realidad no lo son y los muchachos al ser algo abstracto les cuesta un poco más de trabajo, pero he notado que cuando se busca hacer más interesante la clase, los muchachos aprenden mejor, se involucran más en su propio aprendizaje porque quieren saber más.

Como maestro, mi preocupación en lo individual es prepararme más porque los muchachos cada día vienen más adelantados, la verdad es que estamos en una competencia muy fuerte con los medios, la televisión tiene una influencia muy fuerte dentro de ellos, aunado a lo que pasa dentro de su familia, por ello siempre estamos luchando contra eso. Mi preocupación es estar preparado ante los cambios porque los muchachos hablan ya de temas que a lo mejor uno hablaba hasta la prepa o la universidad y ellos están más interesados, ellos saben más de lo que uno piensa y el ambiente en el que se están desarrollando ya cada vez es más difícil. Estamos hablando de que ya a su alcance están las drogas y muchas otras con las que uno tiene que lidiar y que si no se está preparado, nos comen los alumnos.

Algunos alumnos son muy participativos, hay quienes tienen mucha iniciativa, entonces si no se sabe manejar eso se vuelve un conflicto porque de

repente uno no quiere dejar de lado la autoridad que se debe tener cuando un niño se pone en ese nivel de contestar, de exigir y por eso creo que debemos prepararnos para eso”.

Si yo pudiera elegir otra profesión no elegiría otra, esto no lo cambio, mi idea es seguir aquí, preparándome para tratar de ser un mejor maestro, es mi meta: “llegar a ser maestro”.

... EN DIÁLOGO CON EL MAESTRO JUAN CARLOS PROFESOR DE DANZA. *

El maestro Juan Carlos imparte el taller de Danza desde hace 13 años en la Secundaria. Es Licenciado en Educación Artística, además de que ha practicado y estudiado la danza en diferentes lugares de la República a partir de los 12 años de edad.

Comienza a ser maestro de dicha disciplina a los 19 años, enfatizando que a la fecha tiene 16 años aproximadamente dedicado a la danza profesional porque le gusta y significa una buena forma de conocer su país.

En sus propias palabras explica el proceso que vivió antes de ser maestro en la secundaria B. J.

“...fueron cinco años de preparación, primero como bailarín profesional y luego para dar clases tuve que estudiar dos carreras. Empecé a dar aquí en la secundaria, pero no era maestro, tenía 19 años pero ya había estudiado danza. Como bailarín profesional empecé a los 16 años.

Vine a pedir trabajo y afortunadamente la directora que estaba en ese entonces, me lo concedió pero tuve que estudiar la preparatoria abierta porque solamente tenía la secundaria pues me dediqué de lleno a la danza.

Terminando la preparatoria me dijo la directora: “pues ahora hace falta la Licenciatura”, tuve que tomar cursos de verano en Puebla porque era el único Estado que tenía Educación Artística. Estudié otros cuatro años.

Como maestro de danza he tenido muchas satisfacciones porque los niños me han respondido, hemos sacado durante 7 años consecutivos el primer lugar y a las satisfacciones que nos dan los niños es cuando terminan la secundaria me vienen a visitar o me dan la noticia de que están bailando profesionalmente o ya están dando clases.

Aquí se han dado casos de que los niños salen de la secundaria y empiezan a dar clases en alguna casa de cultura o se van a la Academia Nacional de la Danza donde terminan la preparatoria y ahí mismo hacen la Licenciatura.

* En diálogo con el Mtro. Juan Carlos. Mimeo. 2002.

Es una emoción muy fuerte ver bailar a los chicos de tercero que a veces no se puede describir porque cuando uno dice: "yo empecé como ellos y hubiera querido que alguien me enseñara como está enseñando ese señor que está enfrente".

A mí me gusta verlos porque los conocí sin que supieran dar un paso con el pie derecho, no sabían cuál era el pie izquierdo, venían de la primaria sin saber bailar, pero cuando están en tercero y ven todo lo que han avanzado ya pueden hacer un zapateado como lo hace el maestro y eso para mí es una satisfacción, se siente muy bonito porque uno se da cuenta que su trabajo no es en balde, que esa semilla que uno sembró con ellos va germinando y es muy bonito.

Se han ido trece generaciones que se han reemplazado. Han pasado muchos niños por esta escuela que ahora los veo que vienen con sus familias o ya terminaron una carrera o siguen bailando. Eso es algo muy padre que a veces no se puede describir con palabras, pero uno los ve y siente mucha emoción.

Yo llegué aquí siendo un niño inexperto pues tenía 19 años y no sabía cómo tratar a un alumno. Era demasiado exigente, más de la cuenta, exprimía a los niños, sin saber que me iban a responder bien.

La forma de trabajo maestro – alumno es un trabajo de amigo – amigo, es un trabajo de cuates, porque no les grito, no los regaño pero con que yo me quede callado o les diga algo que no les gusta sigo trabajando igual. Ellos no necesitan capataces, sino amigos o alguien que los comprenda. Aquí vienen a una institución donde tienen que tener un respeto, una disciplina, porque la disciplina es un arte y si no existe, este arte no sirve y ellos lo han entendido, lo han captado muy bien y les gusta.

Yo he estado en todos los niveles: Universidad, Primaria, Preparatoria e inclusive Kinder, pero el nivel que más me gusta es secundaria porque los niños ya son adolescentes o jovencitos que salen con otra mentalidad, ya no es el niño que se corretea, ya son gentes más serias y es un trabajo muy bonito el que se realiza con ellos. A mí me encanta a nivel secundaria, a nivel medio superior es más problemático, ya no se dejan manejar tan fácil, aquí todavía se pueden manejar bien muchos conceptos.

Muchos maestros de diferentes niveles dicen que el maestro tiene que ser recio, una persona muy mandona, estricta y dura, pero no necesitamos ser capataces con ellos pues solitos se dan cuenta que uno tiene que tener cierto ángel para que nos hagan caso. No es fácil trabajar con ellos porque están en una etapa muy difícil de su vida, sufren cambios mentalmente y en su metabolismo, todo es un cambio en ellos y si a ese cambio que es un problema, nosotros les damos más problemas yo creo que es una forma muy negativa de actuar, pero si uno los apoya y se pone a su nivel para entenderlos, eso es lo que captan y es el momento cuando ellos entienden que nosotros no somos capataces, que somos una persona que trata de ayudarlos en ese proceso que viven. Me encanta dar clases. Todo esto es mi forma de vida".

**... EN DIÁLOGO CON EL MAESTRO JESÚS:
MAESTRO DE MÚSICA. ***

El maestro Jesús estudió una Licenciatura en la Escuela de Bellas Artes No. 5. es licenciado en Informática. Fue estudiante de la secundaria B. J. Hace 15 años y actualmente da clases de Educación Artística en todos los grupos desde hace 7 años. En su diálogo nos menciona lo siguiente:

“Siento que a los niños hay que formarlos antes de dejarlos tan libres en las formas de vida, siento que primero deben de saber qué es lo correcto, cómo debemos comportarnos ante una sociedad y que después elijan sus sistemas y lo que quieren ser, pero primero que conozcan lo que es, cómo deben vestirse, como deben comportarse, cuáles son los pasos a seguir en su vida y ya después que elijan, después de conocer un gama de cosas, que sigan el camino que más les gustó.

La materia de artística ya no es de dar instrumentos, sino es meterse mucho a la historia del arte y cuando se expone lo tratamos de correlacionar con otras materias para que sea más importante para los niños, pues la gama de artística no nada más es pintar, cantar o tocar ya que el arte está en todas partes y en el desarrollo de la humanidad, eso es fundamental hacérselos entender y, lo mejor de todo es que tengo compañeros que ayudan a ser más fuerte esta información para los niños, es decir, sucede que ya encontraron en historia el arte, ven el arte grecorromano en artística y también es historia, etc. Ética, Cívica y por lógica Español, nos ayudan muchísimo, del mismo modo en Geografía se ven temas relacionados con artística.

Inicié dando clases de música con muchos problema porque pensábamos que íbamos a enfocarnos a esta ,materia y no, resultó que los programas han cambiado y en primero tienes que dar artes plásticas y como que fue un choque, un cambio porque realmente no dominan las artes plásticas y dices “Oh dios mío qué hacemos”.

Las satisfacciones que tengo son las de poder formar grupos musicales con los niños y que se expresen dando sus máximas expresiones artísticas para la gente y que se motiven para seguir la música que es el objetivo.

De las disposiciones de la SEP no me parece el acuerdo 200 donde dice que las materias de artística, educación física y tecnológicas no pueden reprobado y con la simple asistencia del niño, automáticamente pasa y creo que eso lleva a que los niños vayan midiendo a los profesores la clase y no dan lo máximo que deben dar, simplemente cumplen por cumplir y terminan. Aunque es fundamental el papel que nosotros llevamos, debemos motivar y eso es lo que tratamos de hacer pero no me gusta ese sistema, creo que debemos exigir un poquito más a los niños, que se sientan comprometidos con su escuela y con su estudio.

* En diálogo con el Mtro. Jesús B. Mimeo. 2002.

Con los primeros años me gusta trabajar porque los puedo moldear, hacen lo que uno dice, nos divertimos de maravilla y al contrario de sus compañeros de tercero y segundo que ya no quieren tomar pintura con las manos, porque las niñas se cuidan más sus uñas y la ropa, con los primeros años es padrísimo porque nos ensuciamos, nos sentamos en el piso, valga la expresión nos revolcamos haciendo de todo. Oímos música y entre que oímos música pintamos, entre que pintamos contamos chistes. Eso me motiva a inventar más cosas, pues así las hacemos más atractivas, los niños quieren tomar las clases. Hay que cambiar la monotonía, es importante dar nuevas salidas o nuevas opciones a la profesión.

Congenio mucho con la educación tradicional de formar valores respecto al uniforme, el corte de cabello, etc., pero en cuestión de dar clases debe hacer innovaciones al máximo. Yo por ejemplo combino mucho el Internet con mis alumnos y si vamos a hacer una biografía de equis personaje, y no vamos a recurrir al tradicional papelito, buscamos en Internet y se encuentran con más cosas. Los jóvenes se emocionan sobre todo si se trata de representar en obras de teatro una biografía, ellos se emocionan más y a mi me gusta eso”.

En otros apartados, ratificamos y concluimos que el hacer diario en la escuela la diferencia de otras, define su organización y, al mismo tiempo posibilita los procesos de formación de los maestros que participan en su construcción, pues a partir de su experiencia que hace en el mundo de la escuela, surgen preocupaciones que mueven sus acciones y constituyen un saber que es ontológico.

En el capitulo de la tesis, evidenciamos que la organización escolar se realiza en el hacer diario y que este hacer diario es el que le otorga una identidad diferente a cada escuela, pues es en esta organización particular y singular, la que posibilita la formación de los maestros, porque es en esta singularidad y particularidad donde aparecen ciertas preocupaciones y no otras.

“Toda institución o centro educativo, al ir configurando su propia cultura ha elaborado su identidad institucional que le permite diferenciarse de otras instituciones, en ese sentido, no podemos establecer una identidad única para todas.” 179

En los diálogos que insertamos con fines conclusivos, se vuelven a evidenciar lo que ha orientado una línea de investigación, develan cómo están presentes concepciones y preocupaciones éticas y pedagógicas sobre la acción docente. En cada diálogo se puede percibir un significado particular sobre el trabajo de cada maestro, el significado que cada uno de ellos le otorga a su hacer profesional. Tal significado está enfocado a un saber hacer de una manera y no de otra, que aterriza en un lugar: “en la escuela secundaria en donde experimentan su ser docente en ese momento, con los alumnos que conviven y comparten con ellos, el proceso de enseñanza y aprendizaje que el currículo formal establece, pero que adquiere una connotación diferente dentro de la escuela, en la cultura escolar diaria que es construida por todos”.

¹⁷⁹ ROMERO Estrada...*Ibidem*. Pág. 167.

Referirnos a sus diálogos en esta parte de la tesis, se hace con el objetivo de leer sus propias palabras, como diría Ezpeleta, de “escuchar sus voces, pues son otros maestros”, que comparten preocupaciones y que cada uno de ellos, se mueve en dimensiones distintas, que se reflejan en el todo de una escuela y que permiten ir construyendo la organización de la escuela, en la que laboran, en una determinada etapa de su vida. Este es otro criterio metodológico, pues antes de poder interpretar cualquier diálogo, se debe enunciar tal y como se mencionó, para poder comprenderlo y no poner en la boca del otro, palabras que no dijo.

Existen conceptos relacionados con el hacer diario que el maestro ha construido a partir de su experiencia que vive en el mundo de la escuela. Cabe mencionar que dentro de la propuesta pedagógica del maestro existen rasgos característicos de la vida cotidiana del lugar en el que se implica, es decir, a medida que se revisan los fragmentos del texto nos damos cuenta de que los maestros de la secundaria B. J., particularmente, tienen una postura sobre lo que debe ser su trabajo dentro de la escuela, con los alumnos que a diario conviven con él, no sólo en el aula, sino en lo que conforma la cultura escolar de la misma.

En el lenguaje de la organización escolar, tal y como se analiza en el segundo capítulo, existe un dominio de la visión administrativa que se ha infiltrado en el modo de pensar la escuela y de concebirla, tratando de imponer paradigmas relacionados con el sistema empresarial que rige el mundo productivo actual. Hemos planteado que esta visión oculta la génesis de la organización escolar, que se construye en la cotidianidad. Por ello es fundamental cobrar distanciamiento de estos términos si se quiere analizar la cuna de esta cotidianidad.

Se ratifica con la idea de organización escolar donde se privilegia la colaboración, la participación, las formas constitutivas de la misma, que un maestro que habita una escuela durante un tiempo considerable, en su lenguaje se permean los modos de llamar las cosas o las situaciones ocurridas dentro de la comunidad escolar. Se comparten modos de nombrar los hechos con los demás miembros de la escuela. Esta enunciación compartida expresa símbolos, significados y creencias, construidos en la convivencia cotidiana.

De tal manera, ratificamos que el rumbo de una institución no es una acción unipersonal que bajo la lógica empresarial, el director vendría a ser el encargado de llevar el rumbo de la institución. Desde esta visión se le ve como un “gerente” que enfrenta asuntos relacionados con el llenado de papeleo, con la vigilancia del “buen funcionamiento” de cada uno de los recursos que tiene a su cargo; es el coordinador de las actividades escolares, para ello tiene una oficina desde la cual atiende al personal externo y de la propia institución.

El director de esta escuela nunca actuó como un gerente o vigilante del buen funcionamiento. En tal caso, se distinguen sus funciones de coordinador institucional, participe siempre de las acciones compartidas que dan lugar a la organización. De tal manera, la organización escolar, sostenemos, siempre, es de corresponsabilidad de los integrantes de la escuela, es decir, depende del director como de los maestros la responsabilidad de construirla.

Del mismo modo se ve que la organización escolar es una materia cuyos principios o postulados teóricos son de gran utilidad para que se dirija una empresa como la escuela, donde todo puede preverse y anticiparse haciendo uso de estas variables científicas, desarrolladas a raíz de las diferentes revoluciones industriales ocurridas en el ámbito económico. De tal modo, negamos que el saber o conocimiento de la organización, entendida en los términos enunciados, sea objeto de una disciplina administrativa. El saber de la administración no es el saber necesario de la organización escolar, porque el problema de la organización escolar, no es administrativo.

Vista la organización escolar como construcción diaria que se realiza por todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar que la integran, es decir, maestros, alumnos, padres de familia, secretarias, prefectos, personal de intendencia, orientadoras etc., quienes a través de la realización de las tareas escolares que cada uno realiza, van dando forma a una cultura que caracteriza a dicha escuela y le otorga una identidad que la hace diferente de otras. Interesa entonces continuar indagando acerca de estas relaciones y nociones.

La escuela es un mundo complejo y uno de los problemas metodológicos desde la perspectiva administrativa es que se niega esa complejidad, se niega que los procesos formativos rebasan las ideas de aprendizaje, a la vez que deslegitiman la experiencias y su acontecer. Este movimiento, que hemos querido testimoniar con los hechos del cierre escolar, presenciamos precisamente este acontecer, donde a pesar de estar los mismos protagonistas, sucedieron nuevos hechos.

No se puede hablar entonces de que en la escuela sucede siempre lo mismo porque no es una realidad que se reitere. En una realidad hay encuentros con personas distintas, con historias de vida diferentes que enmarcan la vida escolar, por lo que no se puede constreñir a seguir unas ciertas reglas escritas en el papel para dirigirla. Concluimos que la realidad escolar debe entenderse en su movimiento histórico.

Los testimonios obtenidos en la secundaria B. J., confirman a su vez, cómo coexiste este acontecer cotidiano con las tradiciones que la identifican en sus peculiaridades y desde donde se distingue de otras secundarias.

Las tradiciones que enmarca esta escuela la mantuvieron porque notamos que hay una identificación con ellas que los convierte en parte activa y constitutiva de ella. Dichas tradiciones han subsistido a lo largo del tiempo y se han transmitido de unos profesores a otros, de unos directores a otros, de unos conserjes a otros. Pudimos ser partícipes de cómo un nuevo profesor se integra en la acción con los demás y comparte la cultura que caracteriza la institución, se adueña del lenguaje y símbolos que sus compañeros mantienen a través de la convivencia.

Algunas tradiciones se manifiestan en la realización de eventos que como en el del cierre de clausura se realizan año con año y a pesar de ello no se convierten en una "rutina" o "monotonía", sino que los maestros otorgan una

connotación distinta. Pudimos ratificar que las acciones de los maestros no es la misma en cada evento.

Como hemos dicho, muchas de las tradiciones se conservan y recrean en vínculo con el reconocimiento de los padres de familia. En la ceremonia de cierre de la secundaria B. J., que insertamos en estas conclusiones, los padres de familia se acercaban a los maestros para felicitarlos y agradecerles por su trabajo con los alumnos. Era notable en los rostros de los maestros ver una satisfacción personal sobre su hacer que seguramente movilizaba nuevas preocupaciones en torno al papel de ser maestro.

Queremos terminar estas conclusiones con un agradecimiento a la comunidad de esta secundaria, en el sentido de la convivencia que experimentamos, porque nos permitió, además de formarnos en la investigación, aprender nuevos conocimientos, enriqueció nuestras relaciones personales, en la convivencia con los agentes educativos de la misma. En muchos encuentros dialógicos *, nos reencontramos con imágenes diferentes de las que habíamos pensado y leído en las fuentes documentales. El director, los profesores, el conserje, nos aparecieron inscritos en relaciones de las que formamos parte. Nos quedamos con las visiones donde a menudo, los vimos conversando en el patio central con los alumnos y en donde "Don Luis", el conserje estaba integrado a este escenario, pidiendo a los alumnos que entraran a su salón a esperar a sus maestros o, incluso se le podía ver hablando con los alumnos dentro de algún salón en espera de que llegara el maestro a impartir clase.

De igual manera, rebasamos la imagen del director dada por el estereotipo que le concede el control y la marcha de la institución. La imagen del director de esta secundaria se movía por los diferentes espacios y tiempos para conversar con alumnos y maestros que se le acercaran. Observamos en los tiempos de receso, que las alumnas se acercaban al director para saludarlo e inclusive para abrazarlo o hacerle comentarios; relaciones todas, que hacen a la organización de esta escuela.

* En la secundaria tuvimos un encuentro con los maestros que nos atrevemos a llamar "acogedor", pues no nos llamaban investigadoras o con algún sinónimo parecido, sino que nos llamaban "maestras" o "colegas", y nos invitaban a los eventos que celebrarían dentro de la escuela, sin necesidad de pedirlo. Era muy motivante escuchar preguntas como: ¿Van a ir a la clausura maestras?, o ¿van a venir a la presentación de talleres?, etc.

BIBLIOGRAFÍA CITADA.

- ADAMS, Sam; L. Garret, John. Cómo ser un buen maestro. Una introducción a la Pedagogía. Argentina, Kapelusz, 1970, 238pp.
- ANTÚNEZ, Serafín y Gairín Joaquín. La Organización Escolar. Práctica y fundamentos. Barcelona, Editorial GRAÓ, 1996. pp. 65-73. UPN.
- ASTHON, Thomas Soutchcliff. La revolución industrial. Contraportada.
- BALL, Stephen J., La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós Ibérica (Temas de Educación, 12).
- BELLIDO Castaños, Esmeralda. La Formación docente. Análisis de una experiencia. México, UAM ATZCAPOTZALCO, 1980, 13pp. DIE.
- BETTI, G. Educación y Pedagogía en Gramsci. España, Ediciones Martínez Roca, 1981, 185pp.
- BIANCHETI, Gerardo. "Una aproximación al Análisis de las orientaciones políticas para la Formación Docente en el contexto de políticas de ajuste". En: Revista Heuresis. Vol.2, No.4, 1999. España.
- BOLÍVAR, Antonio. Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid, Editorial la Muralla, 2000, 243pp. UPN/AJUSCO.
- "Capacitación lo bueno y lo malo". En: Revista Zona Educativa. No. 6, Agosto, 1996, Argentina. Pp. 40-61. CESU.
- CLAUDE S., George Jr. Historia del Pensamiento Administrativo. México, Prentice-Hall, Hispanoamericana, 1974, 217pp. ENEP/Acatlán.
- COLUNGA Dávila, Carlos. Modelos Administrativos. Ventajas y Limitaciones de las Técnicas y los Sistemas Administrativos más importantes del mundo. México, Panorama Editorial, 1995, 176pp. ENEP/Acatlán.
- CONSTANCE, Kamii. " Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget". Milton Schwebel y Jane Raph. Piaget en el aula. Buenos Aires, Huemal, 1981, pp. 247-267.
- DE LELLA, Cayetano. "Modelos y tendencias de la Formación Docente". En: Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación". Perú, 1999. s/p.
- DONOSO Torres, Vicente. "El maestro y la Organización Escolar". En: Hernández Ruiz, Santiago (dir.). Organización Escolar. Tomo II, México, OTEHA, 1969, 781pp. DIE.

- DUCOING, Patricia. (et al). Estados del conocimiento. Cuaderno 4. Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. La investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los noventas. México, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. 80pp.
- DURKHEIM, Émile. Educación y Sociología. México, Colofón, 1997. 197pp.
- ESCAMEZ Sánchez, Juan; Belluert Moreno, Ma. Del Carmen. "Educación para la convivencia, en la convención sobre los derechos del niño". En: Revista Española de Pedagogía. Vol. 49, No. 190, sept.-dic., 1991, España. pp. 505-518. CESU.
- ESCUADERO Muñoz, Juan Manuel. "La innovación y la organización escolar". En: Roberto Pascual (coord.). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. (II Congreso Internacional Vasco), 1988. pp. 84- 99.
- EZPELETA, Justa. "La escuela y los maestros: entre el suspenso y la educación". En: Revista propuestas educativas. Año 3, No. 5, Agosto, 1991, Buenos Aires. pp. 47-56. DIE.
- FILHO M. B., Laurencio. Organización y Administración Escolar. Argentina, Kapelusz, 1974, 229pp. ENEP/Acatlán.
- GALLO Martínez, Víctor. Organización y administraciones escolares. 3ª. ED. México, SEP, 1964. 201pp. DIE.
- GARCÍA Álvarez, Jesús. La formación permanente del profesorado: Más allá de la Reforma. España, Escuela Española, 335pp. CESU.
- GARCÍA Requena, Filomena. Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos. Málaga, Ediciones Aljibe, 1997, 270pp. UPN/AJUSCO.
- GARGALLO, Jesús Rul. "La Organización Escolar y la inspección educativa como factor de evaluación sistemática". Revista de Educación. No. 305, Sep-Dic., 1994, España. pp. 215-255. CESU.
- GILLES, Ferry. "La tarea de formarse". En: El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona, Paidós Educador, 1991. pp. 42-63.
- LARROYO, Francisco. La ciencia de la Educación. México, Porrúa, 1949. 328pp.
- MANTILLA Cárdenas, William. Educación y Gerencia. Conceptos y Experiencias. Colombia, Universidad Externado de Colombia, 2000, 171pp. UPN/AJUSCO.
- MERCADO Ruth y Rockwell Elsie. La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México, DIE/CINVESTAV/IPN, 1986. 77pp.

- PALACIOS, Jesús. Compilación de lecturas de apoyo a la reflexión y evaluación de la experiencia profesional. Carranza Peña, Guadalupe (et al), México, UPN, 1996. pp. 3-20.
- PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas. España, 6ª. Ed., España, Laia, 1984. 668pp.
- PASTRANA Flores, Leonor Eloina. Organización, Dirección y Gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. México, DIE, 1997. 147pp.
- POSTER, Caryl. Dirección y Gestión de Centros Educativos. España, Anaya, 1981. 189pp. UPN/AJUSCO.
- POZNER Weimberg, Pilar (De). El Directivo como gestor de aprendizajes escolares. 5ªed. Argentina, AIQUE, 1995. 168pp.
- PUELLES Benítez, Miguel (De), (et al). Elementos de Administración Educativa. 2aed. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1986, 318pp. UPN/AJUSCO.
- RODRÍGUEZ López, José María. Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza. Un estudio de caso. España, Universidad de Huelva, 1995. pp. 17-36.
- RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena. Problemas, desafíos y mitos en la Formación Docente. UNAM. S/p.
- ROMERO Estrada, Francisco A. "La cultura organizativa y la Gestión Administrativa en los Centros Educativos". En: Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica. Vol. 21, No. 1, Enero-Junio, 1997, Costa Rica. pp. 64-76. CESU.
- RUGARCÍA, Armando. "La Formación de Maestros ¿para qué?, ¿Cómo?. En: Siglo XXI: Perspectivas de la Educación desde América Latina. Vol. 1, No.0., Enero-Abril, 1995, México. pp. 20-24. CESU.
- SANDOVAL, Etelvina. "La Formación de Maestros: Una asignatura pendiente". En: Revista de Educación. Año VII, No. 80, Enero 2002, México. pp. 21-26. ANUIES.
- SCHLEMENSON, Aldo (et al). Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor. Buenos Aires, Paidós, 1996, 219pp. ENEP/Acatlán.
- TLASECA Ponce, Marta Elba. "Formación e Investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente". En: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. Documento de Trabajo (et al). México, UPN/AJUSCO, 1995. pp. 186-195. UPN/AJUSCO.

TLASECA Ponce, Marta Elba. "El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente". En: El saber de los maestros en la formación docente. México, UPN/AJUSCO, 1999. pp. 31-51.

TLASECA Ponce, Marta Elba. Reporte de investigación. Elaboración de propuestas pedagógicas un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente. México, UPN, 1995.

TORRES Santomé, Jurjo. Globalización e Interdisciplinariedad: el currículo integrado. Reimp. 1998, Madrid, Morata, 1998. pp. 14-28.

URIBE Estrada, Ernesto. La escuela como espacio de formación docente. Alumno de la Licenciatura en Pedagogía. UPN AJUSCO. Mimeo 9 de Octubre de 2001.

DIÁLOGOS.

C. Luis. "Escuela Secundaria B. J.". Intendencia. Mayo 2002.

B. Jesús. "Escuela Secundaria B. J.". Profesor de la Asignatura de Música. Mayo 2002.

C. B. M. "Benemérita Escuela Nacional de Maestros". Directora del área de Postgrado. Octubre del 2001. México, DF.

G., Juan Carlos. "Escuela Secundaria B. J.". Profesor del taller de Danza, Mayo 2002.

G. S. M. de los Ángeles. "Escuela Normal de Educadoras". Encargada del proyecto Libro club. Enero 2002. México, D.F.,

G. R., Jorge. "Escuela Secundaria B. J.". Profesor de la Asignatura de Educación Física". Junio 2002.

H. I., Irma Cristina. "Escuela Secundaria B. J.". Coordinadora del Centro de Maestros. Mayo 2002.

M. U., Miguel. "Escuela Secundaria B. J.". Profesor del taller de Ajuste de Banco. Mayo 2002.

S. A., Sergio. "Escuela Secundaria B. J.". Prefectura. Junio 2002.

S. A., Enrique. "Escuela Secundaria B. J.". Profesor de las Asignaturas Formación Cívica y Ética, Física, Introducción a la Física y la Química y Matemáticas, (encargado de la Cooperativa). Mayo 2002.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

- AGUILAR, Citlali. El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana. Vol. 8. Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (codirección). México, CINVESTAV / IPN, 1987, S/PP. DIE.
- ALMENZAR, MA. LUISA (et al). Organización Escolar. 3ra. Reimp., México, Ed. Anaya, 1989, 673 pp. CESU.
- ÁLVAREZ, Manuel. El equipo directivo: Recursos Técnicos de Gestión. Venezuela, Ed. Laboratorio Educativo, S / A, 333pp. UPN / AJUSCO.
- ÁLVAREZ Fernández, Manuel. Organización y Renovación Escolar. Tutorías, Seminarios, Dirección, Jefaturas de estudios, Apa ... Evaluación. 2ª. Ed., Madrid, Editorial Popular, 1988, 188pp. ENEP / ACATLÁN.
- ARISTI, Patricia, (et. al). La identidad de una actividad ser maestro. México, DIE, 1987, 64 pp.
- BALLESTER, Anna, (et al). « Hacia la innovación en la gestión de los centros ». En: Organización y Gestión de Centros Educativos. GAIRIN Sallán, Joaquín y DARDER Vidal, Pere (coord.), México, 1996, Ed. Praxis, pp. 470/51 – 470/60. CESU.
- BEARE, Headley (et al). Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección. Madrid, Ed. La Muralla, 1989, 340pp. UPN / AJUSCO.
- BELTRÁN Llavador, Francisco y Ángel San Martín Alonso. Diseñar la Coherencia Escolar: Bases para el proyecto educativo. España, Ediciones Morata, 2000, 127pp.
- BOLÍVAR Batía, Antonio. "Cultura Escolar y Cambio Curricular". En: Revista Bordón. Vol. 48, No. 2, 1996, España. Pp. 69-77. CESU.
- BRAVERMAN, Harry. Trabajo y Capital Monopolista. La Degradación del Trabajo en el Siglo XX. 4ª. Ed., México, Ed. Nuestro Tiempo, 1981, 485pp.
- CALONJE Daly, Patricia. "La formación de maestros ¿para qué?, ¿cómo?". En: Revista Colombiana de Educación. No. 38 – 39, 1999, Colombia. Pp. 45 – 56. CESU.
- CALONJE Daly, Patricia. La Formación continua de maestros: Otros modos de Concebirla. En: Revista Colombiana de Educación. No. 38 – 39, 1999, Pp. 145- 155. CESU.
- CASTRO, Inés. "La escuela y el contrato escolar". En: Cero en Conducta. Vol. 1, No. 2, Nov. – Dic., 1985, México. Pp. 16-19.

- CHÁVEZ Contreras, José. "Hacia una caracterización de la dirección escolar" En: Educación: Revista de Educación. No3., Oct-dic., 1997, México. pp.89 – 93. CESU.
- CHISHIMBA, C. P. "Dos planteamientos opuestos de la formación personal docente: Uno Centrado en los contenidos y otro en las competencias". En: Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada. Vol. 31, #2, No. 118. Junio 2001. Pp. 247 – 256. ANUIES.
- CORREA De Molina, Cecilia. Administración Estratégica y Calidad Integral en las Instituciones Educativas. Colombia, Cooperativa Educativa, Ed. Magisterio, 1997, 110pp, UPN / AJUSCO.
- DÍAZ Barriga, Ángel. "Los orígenes de la problemática curricular". Tomados de Seis Estudios sobre educación superior. Cuadernos del CESU, No. 4, México, CESU – UNAM; 1986, Pp11-22.
- ESCOLANO Benito, Agustín. Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 2000, 253pp. UPN / AJUSCO.
- EZPELETA, Justa. Escuelas y maestros. Santiago Chile, UNESCO / OREALC,. Junio, 1989, 194pp. DIE.
- EZPELETA, Justa; FURLÁN, Alfredo. (comp.). La gestión pedagógica de la escuela. Santiago Chile, UNESCO / OREALC, 1992, 339pp. DIE.
- EZPELETA, Justa. "Modelos educativos: Notas para un cuestionamientos". En: Cuadernos de formación docente. No. 13, México, ENEP ACATLÁN, 1980. Pp. 9 – 23. DIE.
- EZPELETA; Justa y Elsie Rockwell. La construcción teórica del objeto de estudio. Vol. 1, México, DIE; 1987. 147pp. DIE.
- GAIRÍN Sallán, Joaquín. La Organización Escolar: contexto y texto de actuación. 2ª. Ed., Madrid, Ed. La Muralla, 1999, 503 pp. CESU.
- GALVÁN Lafarga, Luz Elena. "La Formación de Maestros en México: entre la tradición y la modernidad". En: Revista de educación y Pedagogía. Vol. 9, No. 17, Enero - Abril, 1997. Colombia. pp. 51 – 74. CESU.
- GARCÍA Hoz, Víctor y Medina Rogelio. Organización y Gobierno de centros educativos. Madrid, Ed. RIALP, 1986. 390 pp.
- GENTO Palacios, Samuel. Instituciones educativas para la calidad total. Configuración de un modelo organizativo. Madrid, Ed. La Muralla, 1996. 271pp.

- GILLES, Ferry. Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1997, 125pp. UPN / AJUSCO.
- GIMENO Sacristán, José. "La Formación de maestros en España y el Proyecto Toyotista". Educación y cultura No.42, Noviembre,1996. Colombia. pp. 50 – 56. CESU.
- GRAY, H. L. Teoría de las Organizaciones educativas. Pp. 42 -53.
- HERNÁNDEZ Ruiz, Santiago. Organización Escolar. Tomo I. México, UTEHA, 1969 361 pp.
- JIMÉNEZ Coria, L. Organización Escolar. 7ª. Ed. México, Fernández Editores, 1964. 352 pp. CESU.
- LEÓN Trueba, Ana Isabel. Reflexiones sobre una experiencia en formación. México, 1987.
- LUGO Hidalgo, María de la Luz. Compartir la gestión escolar.
- MARÍN O, José C. "La calidad Total: Una perspectiva para la Gerencia Escolar". En: Revista de Pedagogía. Vol. 18. No. 50, Abril – Junio, 1997,Venezuela. pp. 89 - 98. CESU.
- MARTÍNEZ Boom, Alberto; UNDA B; Ma. Del Pilar. "Tesis en torno a la formación de Maestros". Educación y Cultura. No. 42, Noviembre 1996, Colombia, pp. 17 – 31. CESU.
- MEDINA P.; LÓPEZ M. C. "Las relaciones entre padres y maestros como contrato escolar": En: Cero en conducta. Vol. 1. No. 2, Nov. – Dic., 1985,México, Pp. 20-24. CESU.
- MORENO, Eva(et, al). Programa de actualización del maestro de secundaria. Cuadernos Para el maestro. México, SEP, Servicios Editoriales Liberia, 1993. 79pp. DIE.
- MUÑOZ Repiso, (et, al). "Aportaciones de la Organización al nuevo movimiento teórico Práctico de mejora de la eficacia escolar". En: Revista Española de Pedagogía. Año LIX, No. 218, Enero – Abril. 2001. Pp.69 – 84.
- OTANO, Luis."Los retos de esta transición".En: Cuadernos de Pedagogía. No. 282, Julio - Agosto, 1999, España. Pp. 52 – 57. CESU.
- OWENS, Roberto G. La escuela como Organización, tipos de conducta y práctica Organizativa. México, Ed. Santillana, 1992. 349 pp. CESU.
- P. SEXTON, William. Teorías de la Organización. 2ª. Reimp. México, Trillas, 1985.461pp.

- PASCUAL Pacheco, Roberto (coord.). La gestión educativa ante la innovación y el Cambio. Madrid-España, Ediciones Narcea., 1988, 237pp. UPN / AJUSCO.
- PASILLAS Valdez, Miguel Ángel. El establecimiento del vitae como campo especializado de la práctica en E. U. México, ENEP ACATLÁN, UNAM, 1985.
- PIPKIN Embón, Mabel. Formación Docente con los maestros. Un lugar posible. Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 1997, 165pp. ENEP / ACATLÁN.
- QUIROZ, Rafael. Formación de maestros e investigación educativa, memorias. México, IPN /DIE CINVESTAV; 1988. Pp. 45-50. ANUIES.
- REINERT, Gerd – Bodo. “Aspectos pedagógicos de la Formación de los maestros”. En: Universitas 2000. Vol. 22, No. 1-2, Año 1998, Venezuela, pp. 119 – 139. CESU.
- ROCHWELL, Elsie. La escuela cotidiana. México, FCE. 1995. 238 pp.
- ROCHWELL, Elsie y Justa Ezpeleta(Codirección).(et, al). La práctica docente y su Contexto institucional y social. Vol. 6. México, DIE, 1987. 195 pp.
- ROSARIO Muñoz, Víctor Manuel. El método para transformar la práctica docente. Fundamentos para la construcción de propuestas para la formación y Actualización de profesores. México, Símbolos corporativos. 1995. 97pp. DIE.
- SAENZ Barrio, Óscar. “Participación de los Padres en la Gestión y Control del Centro Escolar”. En: Revista Española de Pedagogía. Vol.53, No. 202, sept. – dic., 1995, España, pp. 469 – 492. CESU.
- SÁNCHEZ Vázquez, Alfredo. “Los sujetos del contrato escolar”. En: Cero en Conducta. Vol. 1. No.2, Nov – Dic. 1985, México. Pp. 11-15.
- SANTANA Bonilla, Pablo Joel. “¿Es la Gestión de Calidad Total en Educación: Un nuevo Modelo organizativo?” En: Heuresis: Revista Electrónica de Investigación Curricular y educativa. Vol. 1, No. 1, 1997, España. Pp. 1 – 14. CESU.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel.”Nadar contra corriente: propuestas para mejorar los Consejos escolares”. En: Investigación en la escuela. No. 44, 2001, España. pp. 33 – 44. CESU.
- SCHMELKES, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, OEA / SEP, 1992, 131pp. UPN / AJUSCO:
- SUBIRATS, José e Ivonne Nogales. Maestros, Escuelas, Crisis Educativas. Condiciones del trabajo docente en Bolivia. Santiago de Chile, UNESCO / OREALC, 1989. Pp. 76 – 133.

- TALAVERA Simoni, María Luisa. Otras voces, otros maestros. La Paz, PIEB, 1999. 195pp.
- TATTO, María Teresa y Eduardo Vélez. Iniciativas para el cambio en la formación de Maestros: el caso de México. En: Revista Latinoamericana de estudios Educativos Vol. XXIV. No. 3-4. México. Pp. 9 – 62.
- TEJADA Fernández, José. Los agentes de la innovación en los centros educativos. Málaga, Ediciones Aljibe, 1998. 229 pp.
- TORT Raventon, Luis. "Aportaciones a una teoría de la administración en el ámbito Educativo". En: Revista de Ciencias de la Educación. Vol. 32. No. 125, Ene- Mzo., 1986, España. Pp 7-34. CESU.
- TYLER W. Organización Escolar. 2ª. Ed., España, ediciones Morata, 1996, 222 pp. UPN/AJUSCO. URÍA, María Esther. Estrategias Didáctico – organizativas para mejorar los centros educativos. Madrid, Ediciones Narcea, 1998, 223pp. UPN / AJUSCO.
- VÁZQUEZ Piñón, Jorge. "Formación de Maestros en México a fines de milenio". Ethos educativo. No. 18, Diciembre, 1998. México. pp. 71 – 79. CESU.
- VÉLEZ Merino, Hilario y Manuela Álvarez Aguilar. Una experiencia en la formación de colectivos escolares. Pp. 49-55.
- WEHNES, Franz – Joseph. La escuela y el mundo del trabajo. Tr. Herbert Wolfgang Jung. Argentina, Ed. Kosel, Munich, 1964, 134pp. ENEP – ACATLÁN.
- ZÚÑIGA Rodríguez, Rosa María. "Sociedad, clases y contrato escolar" En: Cero en Conducta. Vol. 1, No. 2, Nov. – Dic, 1985. México. Pp. 5-10.