

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

*EL PROYECTO ESCOLAR Y LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LA
ESCUELA PRIMARIA.
UNA MIRADA MICROPOLÍTICA.*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA: PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

PRESENTA

ROSARIO GARCÍA JIMÉNEZ

DIRECTORA DE TESIS:
MAESTRA LUCÍA E. RODRÍGUEZ MC KEON

NOVIEMBRE DE 2006

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN Y REFERENTE METODOLÓGICO	
1.1. Problemática y objeto de la investigación.....	5
1.2. Preguntas y objetivos de investigación.....	9
1.3. La vía metódica	
1.3.1. Tipo de investigación.....	9
1.3.2. La mirada.....	11
1.3.3. Acercamiento metodológico.....	12
1.3.4. El referente empírico.....	13
1.3.5. Estrategias y técnicas para la recopilación de la información.....	14
CAPÍTULO II	
ANOTACIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LA ORGANIZACIÓN O ESTRUCTURA ESCOLAR	
2.1. La dimensión organizacional de la escuela.....	16
2.2. El sistema organizacional.....	18
2.2. El origen de la escuela como organización.....	18
2.4. Los enfoques de la gestión escolar en la actualidad.....	21
2.5. Perspectiva micropolítica.....	24
CAPÍTULO III	
LAS CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL EN LOS CENTROS ESCOLARES	
3.1. Características personales y profesionales de los maestros.....	26
3.2. El liderazgo (influencia) entre los docentes.....	32
3.2.1. La naturaleza de los liderazgos docentes en las escuelas.....	33
3.2.2. Reconocimiento de la comunidad.....	35
3.2.3. Maestros con mayor antigüedad vs. “los recién llegados o los nuevos”.....	37

CAPÍTULO IV

LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO ESCOLAR EN LOS CONTEXTOS INSTITUCIONALES DE LAS ESCUELAS: DE LA PRESCRIPCIÓN BUROCRÁTICA AL ESFUERZO INNOVADOR QUE DA SENTIDO A UN HACER.

4.1. El proyecto escolar y la participación docente..... 39

CAPITULO V

LOS PROCEDIMIENTOS DE PARTICIPACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN LOCAL DEL TRABAJO..... 50

5.1. Los alcances y significados de la participación en los colectivos docentes..... 52

5.2. La participación y los procesos de toma de decisiones..... 54

5.3. Acerca de la importancia del compromiso como fuerza energética en la construcción y práctica de los acuerdos en el colectivo docente..... 60

5.4. La resolución de conflictos y la disposición al cambio en el colectivo docente..... 63

5.4. 1. Los problemas comunes entre el colectivo docente..... 64

5.4. 2. Cómo solucionan los problemas..... 68

CAPÍTULO VI

LAS RELACIONES DEL COLECTIVO DOCENTE Y SU IMPORTANCIA PARA GENERAR UN AMBIENTE DE TRABAJO COLABORATIVO PROCLIVE A LA PARTICIPACIÓN.... 74

6.1. Las condiciones que crea el ambiente de trabajo en la manera de estar juntos..... 74

6.2. Las condiciones de interacción y comunicación entre los docentes como factores en la construcción de un equipo de trabajo..... 81

6.3. El trabajo en equipo y el procesamiento de la diferencia: del amiguismo a la capacidad de poner en el centro el interés profesional..... 89

6.4. El ideal de trabajo en equipo..... 94

CONCLUSIONES..... 97

BIBLIOGRAFÍA..... 115

ANEXOS..... 119

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es un intento de búsqueda de la comprensión del proceso en que las escuelas primarias se organizan para la operación de su Proyecto Escolar. La construcción conceptual que se derivó de este trabajo, tuvo sus orígenes en la reflexión sobre el nivel de condicionamiento de la estructura organizativa escolar sobre la concreción de la puesta en marcha del Proyecto Escolar.

Introducirse en las escuelas para tratar de entenderlas, describirlas y reconstruirlas en la lógica de su dinámica, supone considerarlas “en lo general”, de manera global, sin embargo, no son las escuelas en su conjunto lo que se presenta en este trabajo. La tarea realizada consistió en explorar las formas de interactuar y relacionarse entre sí de los maestros de dos escuelas primarias de Iztapalapa que llevan a cabo un Proyecto Escolar y que participan en el Programa Escuelas de Calidad.

El realizar un análisis comparativo entre ambas escuelas de cómo se vive la experiencia del Proyecto Escolar en cada una de ellas, tuvo como resultado hallazgos riquísimos que dan cuenta de la forma en que los colectivos docentes interactúan, se organizan, distribuyen y dan seguimiento a sus tareas conjuntas, toman acuerdos y enfrentan los conflictos. Es decir, se pudieron caracterizar las condiciones y las posibilidades de participación de los individuos en el desarrollo del Proyecto Escolar generadas en la estructura de participación establecida en cada uno de los dos centros escolares investigados.

Se buscó describir la manera en que los sujetos influyen en el funcionamiento de la escuela, cómo la recrean y reconstruyen; ya que, al ejercer su margen de acción (la posibilidad de acción y decisión), los maestros inciden de manera importante en la constitución cotidiana de la escuela. Por lo que no se puede hablar del maestro en general, sino de los maestros como sujetos particulares que asumen y modifican su papel en la escuela de acuerdo con múltiples aspectos que

los influyen y en situaciones diversas. “En lo formal, los participantes en la escuela tienen papeles previamente definidos que suponen ciertas obligaciones y características que tendrían que cumplir. Sin embargo en el ámbito de lo cotidiano estas definiciones son reformuladas: los límites impuestos desde el exterior son moldeados e incluso quebrantados por quienes en teoría los asumen tal como se establecen” (Carvajal, 1988, pag. 2), así, en la práctica, los actores imprimen sentido y significado a la función docente y determinan la estructura y dinámica organizacional de la escuela.

La construcción del producto demandó enfrentamiento con las teorías tecnócrata, hermenéutica y crítica de la organización escolar centralmente; las que junto a la perspectiva micropolítica coadyuvaron a definir un punto de equilibrio: concebir a la organización escolar como constituida por mandato institucional, pero fuertemente determinada por las condiciones específicas generadas por los individuos que la constituyen, y por ello, lugar de encuentro de múltiples determinantes y condicionantes (internos y externos) en su expresión cotidiana, para la realización del Proyecto Escolar.

Por lo anterior, me parece que mediante una indagación cualitativa de corte interpretativo es factible entender y descubrir hasta dónde es posible la operatividad de un Proyecto Escolar, al examinar la estructura organizativa que predomina en cada una de las escuelas y las características organizativas y de interacción docente que posibilitan el desarrollo del Proyecto Escolar.

El contenido y desarrollo del trabajo se desplegó en seis capítulos en los que los docentes se constituyen como personajes principales a partir de su relación con los otros, manifestada constantemente en las entrevistas realizadas a los docentes (al describir sus acciones), en las observaciones de los consejos técnicos y de la manera en que se organizan para *los eventos* sociales y en las anotaciones en el diario de campo del acontecer cotidiano.

En el primer capítulo se describe el origen del interés por explorar el mundo organizativo de las escuelas desde una perspectiva micropolítica y su justificación, la problemática, objetivos y preguntas de investigación, así como la vía metódica de investigación: el tipo de investigación, la metodología, el referente empírico y las estrategias y técnicas para la recopilación y análisis de la información.

En el segundo capítulo, se expone a manera de marco epistémico, algunas anotaciones conceptuales en torno a la organización o estructura escolar, que da cuenta de las diferentes miradas teóricas, a través del tiempo, vertidas sobre las organizaciones escolares, como una forma de exponer la situación empírica de la dinámica escolar.

En el tercer capítulo se destacan algunos elementos encontrados respecto al personal docente que influyeron en los resultados obtenidos, como son el género, la edad, la antigüedad laboral, la escolaridad, el liderazgo docente y el reconocimiento de la comunidad. Que si bien requieren mayor profundidad de análisis, en el presente trabajo, son tomados como someros aspectos de la micropolítica escolar, que aportan elementos significativos para comprender a las organizaciones escolares.

La experiencia del Proyecto Escolar en los contextos institucionales de la escuela es lo que se expone en el cuarto capítulo. Tomado como eje de análisis, el Proyecto Escolar ayuda a comprender cómo los sujetos enfrentan la tarea colectiva, cómo asumen las metas comunes y cómo participan. A través del Proyecto Escolar, se pudo observar cómo la estructura organizacional de cada una de las escuelas define los límites y posibilidades de operación de una propuesta (propia o sugerida) de trabajo colegiado.

Los procedimientos de participación que se construyen desde el ámbito de la organización informal, de lo que trata el quinto capítulo, marca los horizontes de la participación. Aquí se revisa la forma en que cada plantel se organiza para llevar a cabo las tareas cotidianas de la escuela, es decir, las formas de trabajo con los niños, la distribución de tareas, el Proyecto Escolar, el trabajo conjunto, el significado de la participación, el equipo docente, la toma de decisiones, el respeto de acuerdos, la interacción y comunicación entre los docentes, el clima laboral, la resolución de conflictos, en fin, las condiciones que cada plantel establece para que se dé o no el trabajo colaborativo y la participación.

La última categoría analizada, plasmada en el sexto capítulo, fue la relación del colectivo docente y su importancia en la generación de un ambiente de trabajo propicio para la participación conjunta. Que tiene que ver con “qué tan a gusto” se sienten los profesores en el espacio de trabajo; para ello, se revisa la manera de estar juntos –tanto en espacios de trabajo como fuera de ellos-, las formas de interacción y comunicación entre los docentes, el procesamiento de la diferencia, el amiguismo y el trabajo en equipo.

Considerándose un estudio aún no terminado, debido a que, de por sí en la investigación no hay trabajos finiquitados –todos son construcciones siempre en proceso de evolución- quedaron en el escritorio aspectos igualmente importantes, como el papel del director, los cambios de personal, la autonomía, el ser diferente desde lo personal, las características sociales de la población que se atiende y las condiciones físicas del plantel, que no fue posible introducir en este documento dada la densidad de la información obtenida; por lo tanto, estos aspectos quedan pendientes para ser construidos en posteriores investigaciones. De este modo, se cierra el presente trabajo con las conclusiones, que permiten dar un punto de vista al respecto de la organización escolar que de ningún modo pretende generalizar ni determinar situaciones. Sólo se muestran dos referentes en el proceso de la puesta en

marcha del Proyecto Escolar, la forma como se asimila en cada uno de los colectivos docentes y algunas de las variantes que influyen en la dinámica escolar, con la idea de contribuir en la reflexión de lo educativo.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN Y REFERENTE METODOLÓGICO

1.1. Problemática y objeto de la investigación

Las escuelas como instituciones tienden a ser vistas, tanto por los padres como por el aparato burocrático de la SEP como entes abstractos, de manera deshistorizada. Cuando más, se ciernen sobre ellas los estigmas de ser buenas o malas escuelas, pero difícilmente se las ve como espacios vivos, en donde participan individualidades que le dan un sentido concreto al hacer que éstas realizan día a día.

Como espacio de organización, cada escuela tiene una singularidad que condiciona posibilidades y límites para el despliegue de procesos de innovación. Así, los modos de procesar la diferencia, de tomar decisiones, de ejercer la autoridad, entre otros, se entretajan dentro de tramas institucionales complejas cargadas de significado que favorecen o no el impulso de ciertos programas como es el caso del “Proyecto Escolar”.

Reconociendo esta complejidad, la preocupación que orienta al trabajo de tesis que aquí se presenta se relaciona con la necesidad de avanzar en la comprensión de los factores que se encuentran en juego en la posibilidad de organizarse como colectivo docente para emprender y llevar a cabo un Proyecto Escolar. ¿Qué condiciona que un proyecto, ya sea propuesto desde fuera o desde el seno mismo de la escuela, pueda ser asumido por el equipo docente y se realice de manera

exitosa?, ¿qué tanto la estructura de participación establecida dentro de los centros escolares, genera condiciones para el impulso del trabajo colegiado?.

Al tratar de encontrar respuesta a estas inquietudes, las primeras indagaciones teóricas se enfocaron hacia el análisis de las relaciones personales: la comunicación, la interacción lingüística, la interacción simbólica, la cultura escolar y específicamente, la interacción docente; donde, los roles y estatus (las relaciones de jerarquía y poder, de igualdad o desigualdad), determinan las formas de comunicación, de relación y de la misma interacción; lo que repercute en los propósitos o fines educativos y en las propias perspectivas individuales.

Sin embargo, en la medida en que se fue profundizando en el análisis, resultaba que no todo dependía de las buenas o malas relaciones entre las y los docentes desde el plano personal; sino que en ellas se manifestaban relaciones de poder y de jerarquía, que, profundamente sedimentadas en la cultura magisterial, ponían condición de posibilidad y límite a los procesos de apropiación de nuevas formas de ser institucionales a fin de enfrentar la tarea y los desafíos que a la escuela se le planteaban, y así, se fue focalizando el objeto de estudio hacia el análisis de lo que se denominó los procedimientos de participación en la escuela.

Al entender tal como plantea Pastrana (1996, p.5) que “Como centro de trabajo e institución educativa, la escuela es una forma social viva donde las fuerzas histórico-sociales existen por intermedio de sus protagonistas: director, maestros, alumnos y padres entablando relaciones, desarrollando prácticas y tejiendo procesos con sentidos diversos, en torno a un modo particular de brindar el servicio educativo”, la perspectiva sobre el problema se modificó.

En la medida en que, por un lado, se comprendía que el análisis de los procesos de innovación que se proponían con programas de la naturaleza del Proyecto Escolar no podían ser vistos como mera aplicación, sino que, por el contrario, suponían procesos de apropiación, por lo que el análisis de los procedimientos de

participación existentes en las escuelas resultaban ser muy relevantes para explicar su éxito; y por el otro, se asumía que dichos procesos se despliegan en la vida real de la institución, en sus estructuras informales, más que desde los organigramas formalmente establecidos, los cuales en muchas ocasiones distan mucho de las formas y relaciones organizacionales concretas de cada escuela. Así, cualquier programa de este tipo tiene el gran desafío de romper con maneras de ser institucionales muy estructuradas, por lo que se sostiene que las iniciativas tales como el Proyecto Escolar no se desarrollan en el vacío, sino en espacios cargados de significados densamente localizadas que les dan sentido.

Con lo anterior, el tema de investigación se fue definiendo de forma más precisa hacia una perspectiva novedosa, donde poco se ha investigado en nuestro país y que, por otra parte, podría aportar una lectura interesante sobre lo que sucede en la escuela con programas de este tipo, tal como plantea Hargreaves (1986) “Las distintas relaciones del colectivo docente y su impacto sobre el profesor constituye una de las más grandes lagunas de nuestro conocimiento de los procesos sociales en el seno de la escuela” (p.375).

Como parte de la cultura que se forma en los planteles escolares, se reconoce que todas poseen una organización formal establecida institucionalmente, regida por una normatividad, es decir, una serie de personas con tareas específicas designadas oficialmente con alguien que “los dirige” para que todo ese organismo funcione lo más acorde y coordinadamente posible, con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo o misión educativa. Esta organización determina lo que se espera de una persona, su función o jerarquía, las normas que debe acatar y qué debe recibir a cambio. Pero además, inevitablemente, toda organización propicia una serie de relaciones entre los sujetos que no están previstas por el sistema u organización formal, pero que influyen en la dinámica o cultura escolar y sobre todo, en los resultados educativos, ya sea de manera positiva o negativa. Así, la trama organizativa de la escuela es el resultado de la implementación local de la política educativa (lo reglamentario) y las prácticas escolares cotidianas.

En este sentido, la posibilidad de autonomía y la capacidad de tomar decisiones y de participar están entrelazadas con la manera como se regulan las relaciones en el ámbito institucional.

Aunque esta dimensión de la organización escolar real vivida por los maestros que se construye dentro de la cultura escolar cotidiana es un factor fundamental para la transformación educativa, ésta ha sido ignorada por las concepciones más difundidas, centradas en la definición de la escuela ideal. De este modo, el presente trabajo pretende aportar algunos elementos para comprender ¿qué condiciona la dinámica de los centros escolares?, ¿qué sucede al interior de las organizaciones escolares para que un proyecto sea exitoso? y ¿de qué depende que un grupo de maestros participe activamente al interior de las organizaciones escolares para su mejora?.

Por lo que, se decidió hacer un análisis y dar cuenta de los procesos que viven las organizaciones escolares en su intento de lograr una participación democrática de sus miembros, desde la perspectiva micropolítica porque es un factor que influye de manera decisiva en la promoción de un cambio funcional en los centros escolares. La importancia del estudio desde esta perspectiva reside en el hecho de que aspectos de la educación –tales como el concepto que el profesor tiene de sí mismo, del grupo de maestros, sus valores, la manera de concebir la participación y su disposición para el trabajo escolar y ante los demás-, pueden estar influidos por las relaciones que mantienen con sus compañeros de escuela y con sus superiores.

Así, el trabajo de investigación gira su mirada a reconocer ese submundo organizativo: cuál es la realidad de la vida organizativa en las escuelas, al dar cuenta de los procesos que enfrentan los colectivos docente en el desarrollo de un Proyecto Escolar.

Se reconoce la dificultad de la obtención de datos por tratarse de significaciones de aquello de lo que no se habla o no se ve de manera tácita, así como su consecuente análisis, pero se creó que el presente trabajo puede aportar elementos que ayudarán a una mejor comprensión para el estudio de las organizaciones escolares; dimensión que aún falta mucho por conocer.

1.2. Preguntas y objetivos de investigación

A partir de la problemática de investigación, se definen las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Objetivo General:

Dar cuenta del modo en que las escuelas operan en la realidad cotidiana en cuanto cómo se organizan, cómo se toman las decisiones, qué tipo de conflictos enfrentan como grupo, cómo los resuelven, cuál es el grado de participación de cada uno de los actores, es decir, qué sucede en el seno de las organizaciones escolares para que un Proyecto Escolar se aplique exitosamente, medianamente, o simplemente no lleve a cabo.

Preguntas de investigación

Las interrogantes que intentaré responder son:

- ¿cuál es la estructura organizativa que predomina en cada una de las escuelas y cuáles son las estrategias que se despliegan para participar?, ¿cómo se procesa la diferencia, se resuelven los problemas, se toman acuerdos, se distribuyen las tareas y se define lo que hay que hacer?, ¿qué condiciones crea todo lo anterior para la participación de los individuos en el desarrollo del Proyecto Escolar?
- ¿cuáles son las posibilidades de una participación democrática en las organizaciones escolares?

1.3. La vía metódica

1.3.1. Tipo de investigación

Dado que la presente investigación se basa en el mundo simbólico y significativo de las organizaciones escolares, la metodología empleada es de corte cualitativo/interpretativo con herramientas etnográficas, de acuerdo con los siguientes principios:

- *la cultura es una urdimbre y por lo tanto su análisis ha de ser no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz 2003, p. 20)*
- *la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa; se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra; trata de hacerlo desde dentro del grupo y de las perspectivas de los miembros; lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. (Woods 1987, p.18)*
- *documentar el mundo simbólico y significativo de los grupos subalternos es básico para lograr un nuevo consenso y discurso político, idea que surge de la necesidad de recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores.(Bertely 2000, p. 29)*
- *la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas y cuyo objetivo es la comprensión de los acontecimientos. (Rodríguez Gómez 1999, p.32)*

Por lo anterior, en esta indagación se intenta establecer un análisis basado directamente en la experiencia de los profesores cuando intervienen en el funcionamiento cotidiano de las escuelas; al revisar el modo en que se dirigen, modifican, organizan y se defienden, para describir y explicar las escuelas como organizaciones y poder acceder a la interpretación y comprensión del objeto de conocimiento con el fin de generar caracterizaciones reconocibles, sin perder de vista la totalidad del proceso educativo y social con miras de atar algunos cabos sueltos en la sociología de la organización.

1.3.2. La mirada

Con el presente trabajo se pretende reconocer las posibilidades de desarrollar formas de trabajo en equipo o colaborativo, es decir, cuáles son las estructuras de participación y de organización que se presentan en las escuelas investigadas, que posibilitan o impulsan la colaboración (participación) de sus integrantes.

Se toma como referente el Proyecto Escolar porque propone un modelo organizativo democrático, donde el poder y la toma de decisiones deben ser socializados (a través de reconocer las condiciones reales que las escuelas pueden ofrecer para que dicho principio sea aplicable), por medio de procesos de discusión y consenso, con metas comunes y una visión a futuro compartida.

Tomar en cuenta los procesos intraorganizacionales, permitirá llegar a la comprensión del modo como las escuelas cambian o permanecen igual, y por lo tanto, reconocer los límites y posibilidades prácticos de desarrollo educativo; lo que resulta crucial al examinar las evoluciones que se relacionan con el logro de una educación más igualitaria, justa, eficaz, autónoma (Ball, 1994, p.21).

Para ello, se analiza en dos escuelas de Iztapalapa, algunos aspectos tales como la toma de las decisiones, los conflictos que enfrentan como grupo, la

participación de cada uno de los actores en la operación del Proyecto Escolar. Se hace una breve comparación de cómo se vive y piensa en cada una de estas escuelas la organización, el ejercicio de la autoridad, el procesamiento de la diferencia, los problemas enfrentados, la interacción docente, la convivencia, el liderazgo docente y, de qué manera esta “forma de vivir” influye en el trabajo en conjunto, al tratar de explicar qué hace que en una escuela se viva y piense de manera distinta la participación a diferencia de la otra.

1.3.3. Acercamiento metodológico

Con el fin de describir y explicar a las escuelas como organizaciones, así como sus límites y posibilidades de desarrollo, se pretende realizar el análisis de la experiencia de los profesores cuando intervienen en el funcionamiento cotidiano de la escuela, en específico, en el desarrollo del Proyecto Escolar, al:

- ❖ Dar cuenta de la forma en que los colectivos docentes se organizan: toman decisiones, enfrentan los conflictos, en qué grado participan, proponen y cómo y hasta donde se comprometen.
- ❖ Caracterizar los modos de acatar, obedecer, resistir, discutir, sugerir, opinar, evadir, conformarse y disciplinarse.
- ❖ Observar si las formas de organización democrática son factibles en los colectivos docentes e identificar los aspectos que favorecen o obstaculizan dichas formas.
- ❖ Describir la relación que existe entre el discurso teórico acerca de la participación democrática y las actividades prácticas que realizan los docentes en la conformación y realización del Proyecto Escolar.

- ❖ Revelar testimonios para entretrejer información con miras de comprender a las organizaciones y atar algunos cabos sueltos en la sociología de la organización.

1.3.4. El referente empírico

Las instituciones que se toman como referentes son dos escuelas primarias del turno vespertino enclavadas en el área geográfica de Santa Martha Acatitla de la Delegación Iztapalapa en el Distrito Federal. Ambas escuelas participan en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) con un Proyecto Escolar.

Con el fin de garantizar la confidencialidad y el anonimato de los cronistas, se elaboró un sistema de claves que brindan información acerca del nombre de cada una de las escuelas, los cuales quedan como “Eclipse” para referirnos a la primera escuela y como “Cometa” para referirnos a la segunda escuela. Y para sustituir el nombre de los entrevistados, se suplieron los nombres propios por el número de entrevista designado en el proceso de recopilación, procesamiento y análisis de la información, de tal modo que las primeras cinco entrevistas fueron realizadas a personal de la primera escuela y las siguientes cinco (de la 6 a la 10), pertenecen a profesores de la segunda escuela. Para citar fragmentos de las entrevistas se emplea las siglas siguientes: (E-1, p.5) por ejemplo, donde **E** se refiere a Entrevista, **1** al número de entrevistado y **p.5** al número de página de la entrevista suscrita en donde se encuentra el párrafo citado.

Para obtener una muestra heterogénea y diversa de las expresiones docentes, de las diez entrevistas realizadas una se aplicó a un directivo, otra a un apoyo técnico pedagógico, otra a una maestra de USAER (Unidad de Servicios en Apoyo a la Educación Regular), otra más al profesor que atiende al grupo de 9-14 (Programa de primaria acelerada) y las seis restantes a profesores frente a grupo; obteniéndose así, siete entrevistas a profesoras y tres a profesores.

El personal que conforma estos centros educativos es el siguiente:

NOMBRE DE LA ESCUELA	DIREC TOR		APOYO TÉCNICO		MTROS. FTE.GPO.		EDUC . FIS.		9-14		USAE R		A.A.E .		TOTAL		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	T
"Eclipse"	1		1	1	4	15		2	1			4		2	7	24	31
"Cometa"		1		1	2	8		1						1	2	12	14

CUADRO 1: PERSONAL QUE LABORA EN LAS ESCUELAS

(Fuente: *Plantilla de Personal* de los centros investigados, ciclo escolar 2003-2004)

1.3.5. Estrategias y técnicas para la recopilación de la información

Para la recopilación de datos en el intento de describir la rutina, posturas, situaciones conflictivas, agrupaciones y los significados de los docentes, se decidió efectuar básicamente tres tipos de actividades etnográficas:

- Entrevistas con docentes, directivos y apoyos técnicos.- cinco en la escuela "Eclipse" y cinco en la escuela "Cometa".
- Observación de los consejos técnicos.- observación de las actividades propuestas para el Proyecto Escolar y observación de los acontecimientos ordinarios. De acuerdo a la oportunidad de acceder a las escuelas, fue posible hacer cinco observaciones de Consejo Técnico en la escuela "Eclipse" y nueve en la escuela "Cometa"
- Diario de campo.- con el fin de destacar y llevar registro de historias profesionales, historia de la escuela, relatos de los profesores y registro del acontecer cotidiano, se asistió a las escuelas una vez a la semana durante tres meses.

Las observaciones fundamentales se hicieron en los consejos técnicos, pero ¿cómo podía "ver" lo que está fuera o alrededor de la estructura formal en un espacio eminentemente reglamentado?. Fue necesario hacer algunas visitas extras y realizar entrevistas más específica a los profesores. Y con la intención de evitar en lo posible la interpretación subjetiva del observador, se decidió basar la

presente investigación en el análisis de las entrevistas dado que el sentir de los profesores estaba ahí manifestado con menos oportunidad de inferencias personales de la indagadora.

Así, las observaciones fueron utilizadas sólo para triangular la información; el uso de distintos instrumentos sirvió para darle mayor sentido e inteligibilidad a los datos arrojados.

Como resultado se muestra dos formas distintas de organización escolares y los efectos que tienen en los individuos para inducir procesos de colaboración y participación.

CAPÍTULO II

ANOTACIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LA ORGANIZACIÓN O ESTRUCTURA ESCOLAR

2.1. La dimensión organizacional de la escuela

Nuestra sociedad está totalmente organizada. Nacemos dentro de organizaciones y pasamos gran parte de nuestra vida trabajando para las mismas. Empleamos muchos de nuestros ocios pagando, jugando y rezando en organizaciones. Moriremos en nuestra mayor parte siendo miembros de una organización, y cuando llegue la hora del entierro, la mayor organización de todas -el Estado- deberá darnos un permiso oficial.

AMITAI ETZIONI (en "La escuela como organización", p. 79)

En las últimas décadas, el estudio de la escuela como organización ha tomado gran importancia en función de medir el grado de eficacia de la misma, en la búsqueda de lo que la hace "buena". Con el fin de mejorarlas y hacerlas más eficaces, se han empleado métodos para su estudio e implementado estrategias que inciden en la estructura escolar institucionalmente establecida. De este modo, la organización escolar es vista como una estructura fría, donde propuestas políticas educativas "tendrían que incidir" en los resultados de aprendizaje y aprovechamiento escolar, sin considerar los factores históricos, sociales y culturales que repercuten en la organización y funcionamiento de la escuela, y de

manera específica el despliegue de las relaciones de poder que se tejen a su interior.

En el gremio magisterial, todos sabemos que existen relaciones de poder en el marco de la organización informal, donde unos cuantos manejan el timón y determinan hacia donde debe dirigirse el barco.

Estos aspectos de la vida escolar aunque no se reconocen o de los que poco se habla, pues “son capas de significación que permanecen ocultas a la observación superficial y que a menudo son diferentes de lo que se supone que son” (Woods 1987, p.21), están presentes en todas las actividades que se plantean al realizar algún trabajo como colectivo escolar, impidiendo en algunas ocasiones el ejercicio del procesamiento de la diferencia y el logro del consenso.

Es ese juego “por debajo del agua” que se da en el convivir cotidiano (diversidad de intereses, alianza, grupos de poder, estrategias que se ponen en juego para tomar el control y conseguir ciertos fines o impedir otros) y que va más allá de ser asunto exclusivo del director -como tiende a suponerse por la autoridad que le es concedida a través de la función que el cargo le delega- lo que condiciona los modos de operatividad de los proyectos. Lo que Hoyle llama <el lado oscuro de la vida organizativa> (citado por Ball, 1994, p.25) o que Fullan (1997, p.57) reconoce como “el poder de los maestros cuando se juntan”. Se trata de un submundo organizativo, difícil de apreciar, de tener acceso, porque es mejor y más fácil negarlo o ignorarlo.

A ese juego de relaciones que se mueven en los grupos de maestros de las escuelas es a lo que algunos estudiosos han designado como *micropolítica* (Ball 1994, Blase 2000, Bardisa 1997, Holey 1986, Bacharach 1993). Al respecto Ball menciona “negar la importancia de la micropolítica es condenar la investigación organizativa a ser siempre ineficaz y permanecer alejada de las realidades inmediatas de la vida en las organizaciones. (Ball, 1994, p.18). En

muchas ocasiones es en la organización informal donde se toman las decisiones para la realización o no de un proyecto, ya que de acuerdo con este enfoque, la toma de decisiones no es un proceso racional, es una cuestión política.

2.2. El sistema organizacional

El hombre en su proceso evolutivo como ser social, ha constituido asociaciones, se ha organizado en grupo para simplificar las tareas, obtener mejores frutos y beneficios, que lo han llevado a su desarrollo humano.

Nuestra vida económica, social y política se encuentra organizada. Más que en ninguna otra época pasada, las sociedades actuales se caracterizan por el elevado número de organizaciones, de tal forma que nadie escapa a formar parte de alguna de ellas, por ejemplo, la fábrica, la empresa, la iglesia, y **la escuela**, entre otras, las cuales cuentan con objetivos propios y con ciertos medios para alcanzar sus fines.

No se puede entender la vida de una organización sin acercarse a sus estructuras y mecanismos de poder. Pero el poder no se encuentra concentrado en la cúpula de la pirámide jerárquica sino que es un fenómeno complejo que entraña hondas y diversificadas raíces, múltiples formas de presencia visibles e invisibles, e importantes consecuencias para los individuos (Giddens 1984, cit. por Santos Guerra, 2000, p.199). La importancia del estudio del poder en las instituciones escolares, radica en el hecho de identificar quién toma las decisiones y determina el rumbo de la escuela para el funcionamiento óptimo o no de las organizaciones educativas.

2.3. El origen de la escuela como organización

Haciendo un poco de historia, la transferencia que se realiza de la familia a la escuela de parte sustantiva de la educación básica a finales del siglo XVII y principios del XVIII, obligó a que socialmente la educación se organizara de manera diferente con el objetivo de atender lo que la sociedad esperaba de ella, marcando con ello el inicio de la burocratización de la escuela (Elizondo, 2001, Tomo I p.61).

Paralelo a la operación de la educación como sistema social autónomo –a partir de la Revolución Industrial, siglo XVIII-, se transforman las formas de organización de los diferentes sectores sociales, particularmente el productivo, racionalizándose los procedimientos de toda organización incluyendo a la educación, es decir, que la escuela, como organización no escapó de la racionalización. En este proceso se institucionalizaron prácticas y pautas de trabajo cada vez más complejas, precisas, armónicas y preconcebidas. Se produjeron modificaciones sustanciales en las condiciones y el ambiente de trabajo, y obviamente en el papel de los trabajadores: estableciéndose diferentes funciones –roles- y jerarquías, la llamada división del trabajo, con base en las posiciones que ocupa dentro del sistema organizacional. En este marco la administración aporta los elementos para que los procesos dentro de las organizaciones se desarrollen cada vez de manera más eficiente y eficaz. Así, todos estos elementos sirven de gérmenes para al surgimiento de la burocracia.

En este caso, refiriéndose a la burocracia como al cuerpo administrativo de la organización, no se busca más que explicar algunos fenómenos específicos que se desprenden de su existencia, como son las relaciones de poder que se establecen entre los miembros de una organización como es la escuela y su funcionalidad.

Para el estudio de los procesos organizacionales y burocráticos, no puede pasarse por alto las construcciones teóricas de Max Weber, con respecto al uso del poder, por ser el precursor del estudio de las organizaciones con fines productivos.

Weber (1997) utiliza el término **dominación** (autoridad), en un sentido que excluye todas aquellas situaciones en las que aparece el poder como derivado de una constelación de intereses (organizaciones de clase), y lo define como “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandato específico (o para toda clase de mandatos)”. No es, por tanto, toda especie de probabilidad de ejercer o influir sobre otros hombres. De esta manera, Weber limita la dominación a la autoridad constituida o mando legal.

La dominación supone un individuo o grupo que domina, un individuo o grupo dominado, una voluntad de dominar, una expresión de esa voluntad que es el mandato -ley, norma- y una evidencia de sometimiento y de aceptación subjetiva (legitimidad) con que los dominados obedecen el mandato. Así la dominación comporta una relación de reciprocidad entre dominadores y dominados, ambos atribuyen un significado a la relación de autoridad, con base en un conjunto de creencias que establecen la legitimidad de la organización sobre la cual se estructura la dominación. Weber (1997) corresponde a cada tipo de dominación un tipo de legitimidad:

- 1) Dominación tradicional.- se basa en la creencia de la expresión de las tradiciones y en la legitimidad de lo señalado en esas tradiciones para ejercer la autoridad.
- 2) Dominación carismática.- se apoya en la creencia de la santidad, el heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ellas creadas o reveladas.
- 3) Dominación racional.- descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad -autoridad legal-. Esta es la dominación que interesa a Weber, porque a partir de ella, explica el desarrollo de la burocracia.

Como se puede apreciar, más que al estudio de la coalición de ideales e intereses materiales, Weber busca explicar el ejercicio de la autoridad legítima, es decir, del “jefe” asignado en términos legales y burocráticos con el fin de hacer productiva una organización.

A partir de las bases teóricas construidas por Weber, la mayoría de los estudiosos de las organizaciones han enfocado su lente a revisar las condiciones en que las organizaciones, en nuestro caso la escuela, puede ser más productiva, para satisfacer lo que la sociedad demanda de ella; destacándose el establecimiento de sentimientos de disciplina y conformidad, a través del acatamiento de la norma, con medidas como las siguientes:

- prometer una carrera con ascensos por antigüedad, “méritos”, aumento de sueldo, pensiones, que el burócrata corre el peligro de perder si viola las reglas.
- Provocar un sentimiento de “grupo”, de intereses comunes, promover la idea de poca competencia interna, que por encima de los intereses individuales está el interés de la organización; “el orgullo del gremio” induce a una posición conservadora de resistencia al cambio y da seguridad. (Weber, 1997)

Los teóricos de la sociología de las organizaciones, se han encerrado sobre todo en la teoría de sistemas –perspectiva que se desarrolla de forma paralela al aumento del control y a la petición de cuentas de la administración educativa- centrados más en la prescripción que en la descripción y explicación de los conflictos y contradicciones intraorganizativos que acontecen en la escuelas, por considerarlos patológicos (Bardisa, 1997, p.2); ignorando las relaciones de poder y de influencia de unos compañeros sobre otros para determinar qué propuestas educativas deben aplicarse en los planteles escolares y la forma en que éstas se lleven a cabo.

2.4. Los enfoques de la gestión escolar en la actualidad

Actualmente, existe una corriente muy fuerte en la gestión escolar respecto a la eficacia de las organizaciones escolares, que tienen que ver con las premisas anteriores. Se trata de aumentar la efectividad de las organizaciones escolares y estimular los procesos de cambio para “elevar la calidad de la educación”, promoviendo una serie de recomendaciones interesantes, tales como la determinación de un fin común como centro escolar, fundado en cumplimiento de los propósitos educativos. Para lo cual, es necesario contar con las condiciones necesarias que den pauta para desarrollar en los centros escolares el cambio hacia el incremento de la calidad y eficiencia, como pueden ser los que se señalan en el documento *Estrategia para el desarrollo de la educación inicial y básica para niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa* (2001 pp. 32 y 33): 1) promover el acceso de la población a la educación, 2) otorgar a las escuelas mayor autonomía, 3) flexibilizar los contenidos, las metodologías y los materiales educativos, 4) permitir e impulsar el desarrollo de metodologías de enseñanza y evaluación que respondan a las características y necesidades de los alumnos, 5) impulsar el principio de atención a la diversidad, 6) desarrollar alternativas de formación docente en el centro de trabajo, 7) consolidar los consejos técnicos, promover el desarrollo del proyecto escolar y, 8) promover la participación social. O los que mencionan Sammons y Hillman en su libro *Características clave de las escuelas efectivas* (1999, p.25-57) 1) un liderazgo profesional, 2) visión y objetivos compartidos, 3) ambiente propicio para el aprendizaje, 4) la enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar, 5) enseñanza con propósito, 6) expectativas elevadas, 7) reforzamiento positivo, 8) seguimiento de los avances, 9) derechos y responsabilidades de los alumnos, 10) colaboración hogar-escuela. O bien, lo que Fullan y Hargreaves (2000, pp. 7-14) consideran como los rasgos constituyentes para que una escuela pueda plantearse procesos de innovación: 1) que funcione regularmente, 2) donde la enseñanza y el trabajo educativo sistemático con el grupo sea la tarea más importante, 3) que funcione como unidad educativa (no sólo administrativa), 4) donde exista una eficaz colaboración

profesional entre el personal docente, 5) donde el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad respecto de los resultados educativos al concluir un ciclo escolar o un nivel educativo y rinda cuentas a los usuarios del servicio, 6) se reconoce el interés y el derecho de los padres de familia a participar en la tarea educativa y se establecen mecanismos para involucrarlos en la misma, y 7) una nueva función directiva: de la administración escolar a la dirección educativa.

Como podemos observar existe gran similitud entre los autores citados. Son propuestas políticas para hacer funcional a la escuela; sin embargo, no consideran las tensiones y conflictos no previstas que se dan en el seno de los grupos escolares y que son determinantes en el desarrollo de toda organización. “Las teorías actuales son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización, exponen argumentos en términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control” (Ball, 1994, p.23).

A pesar de que la teoría de la organización ha mejorado nuestra comprensión de ciertos aspectos de las escuelas, principalmente los que se centran en la autoridad, la autonomía y la profesionalización, se hace necesario insistir en describir las dificultades que existen para aplicar las teorías de la organización al contexto escolar, a la cultura construida en cada plantel. ¿Qué sucede en los equipos docentes que determina si un proyecto, ya sea propuesto desde fuera o desde el seno escolar, pueda ser exitoso o no?, ¿qué tanto la estructura de participación establecida en un centro escolar, genera condiciones e impulsa el trabajo en equipo?.

En el terreno educativo, hasta hace poco tiempo, el estudio de las escuelas desde una perspectiva organizativa ha estado dominado por orientaciones sociológicas y psicológicas que han focalizado su atención en las estructuras o en los microprocesos dentro de las escuelas, que han ignorado el poder y la política que se desarrollan dentro y alrededor de las escuelas (Bacharach y Mundell, 1993,

p.423, citado por Bardisa,1997, p.3). El análisis de los procesos micropolíticos que se dan al interior de las organizaciones escolares, nos permitiría comprender los procedimientos que se dan en los senos de los grupos de maestros, esencial para la toma de decisiones y el rumbo de nuestras instituciones escolares.

2.5. Perspectiva micropolítica

Los elementos políticos de la toma de decisiones no pueden ser ignorados, ya que no existe neutralidad en el poder, ni tampoco en los elementos que reciben de él influencia.

(SANTOS GUERRA, 2000, P.219)

De manera general, existen dos orientaciones para el estudio de las organizaciones: el enfoque de las estructuras, en el cual las organizaciones escolares se ven inmutables más allá del tiempo y el lugar como formas universales dentro de las cuales los individuos pueden moverse de vez en cuando, aportando su propia idiosincrasia que da color a su actuación en los papeles atribuidos por la organización (Getzels cit. por Bardisa, 1997, p.4); y el enfoque, que mira a las organizaciones, considerándolas como *artefactos culturales*, no sujetas a leyes universales, como una realidad social que depende del significado científico y de las intenciones de las personas que están dentro de ellas (Greenfield, cit. por Bardisa, 1997, p.4). “Los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan” (Ball, 1994, p.42). Bajo este principio se orientara el presente trabajo.

De acuerdo con Bardisa (1997, p.5), el modelo micropolítico en las instituciones educativas recibe cada día mayor reconocimiento por parte de teóricos y prácticos. Se trata del estudio de los procesos intraorganizativos, de los modos en que se

dirigen, modifican, organizan y defienden las escuelas para describir y explicarlas como organizaciones (Ball 1994, p.21), es el análisis de las escuelas como sistemas de actividad política para lograr un conocimiento más apropiado de la realidad.

Una perspectiva política se centra en los intereses en conflicto entre los miembros de la organización escolar, quienes para lograr sus intereses, emplean diferentes estrategias, como por ejemplo, la creación de alianzas, coaliciones, negociación, influencia y dominio, donde el ejercicio del poder tiene un papel fundamental. Por lo tanto, considerar a la escuela como un sistema político nos permite entenderla como una institución menos racional y burocrática.

La política organizativa surge cuando la gente piensa y actúa de modo diferente (Morgan, 1986, p.148, cit. por Bardisa, p.6), por eso, reconocer a sus miembros como agentes políticos supone aceptar la complejidad y la incertidumbre en la vida escolar, y el empleo por parte de sus actores de diversas estrategias de lucha para alcanzar sus fines particulares o grupales (Bardisa, 1997, p.6). El análisis micropolítico se desarrolla desde la perspectiva política, la cual se caracteriza por la diversidad de intereses y puntos de vista, por el intercambio, la influencia, el poder y la toma de decisiones, entre otros, en un intento de explicar por qué la escuela es como es. Trata de comprender las dimensiones explícitas y ocultas que están enraizadas en la estructura, la cultura y en las interacciones dentro de la organización. “El futuro del análisis organizativo de las escuelas está en el ámbito de lo que no sabemos sobre las escuelas, en particular en la comprensión de la micropolítica de la vida escolar” (Ball, 1994, p.25), lo que tiene mucho que ver para promover un cambio favorable en los sujetos que forman parte de las organizaciones escolares.

CAPÍTULO III

LAS CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL EN LOS CENTROS ESCOLARES

3.1. Características personales y profesionales de los maestros

La base para el funcionamiento óptimo de las escuelas son las personas que integran el equipo escolar: director, docentes y personal de apoyo. De ellos depende que se cumplan los propósitos sociales y culturales que se le han designado a la educación primaria. Por el tipo de investigación que se pretende, el análisis de este aspecto aporta elementos significativos para comprender a las organizaciones escolares.

Si bien se requiere mayor profundidad de indagación para reconocer los múltiples factores que intervienen en la micropolítica escolar, en este capítulo destacamos algunos elementos encontrados respecto al personal docente que influyeron en los resultados obtenidos, como son el género, la edad, la antigüedad laboral, la escolaridad, el liderazgo docente y el reconocimiento de la comunidad.

En la comprensión del universo muestral, fueron de gran utilidad los datos que aparecen en los cuadros correspondientes a los anexos 1 y 2, con los que se pudo entretejer redes para el entendimiento de los acontecimientos, por ejemplo, en ellos se aprecia, que la escuela “Eclipse”, cuenta con una plantilla de

personal compuesta de 31 personas, mientras que la escuela “Cometa” sólo son 14 personas. Por lo que podría deducirse, que el plantel con más personal enfrenta mayor número de conflictos para tomar acuerdos, sin embargo no es así, tal como lo veremos más adelante.

De los registros del anexo 1, se obtuvieron datos respecto a edad, género, antigüedad en la SEP, antigüedad en la escuela, escolaridad, tipo de nombramiento, si participan en Carrera Magisterial o si trabajan doble turno del personal que labora en las escuelas y se elaboraron los siguientes cuadros que aportan algunos elementos relevantes a la presente investigación.

ESCUELA	Hombres	%	Mujeres	%
ECLIPSE	7	23%	24	77%
COMETA	2	14%	12	86%

CUADRO 2: CLASIFICACIÓN DEL PERSONAL DE ACUERDO AL GÉNERO.

(Fuente: *Plantilla de Personal* de los centros investigados, ciclo escolar 2003-2004)

La preponderancia del sexo femenino en las escuelas, influye o llega a determinar el tipo de relaciones en los centros escolares “la articulación de la expresión de la mujeres y la existencia de un subtexto emocional y sexual en las relaciones interpersonales dentro de la organización no pueden ser negados” (Ball, 1994, p.83). En la escuela “Eclipse”, laboran 31 personas: 7 hombres (5 profesores frente a grupo, un Apoyo Técnico Pedagógico y el Director) y 24 mujeres, los hombres representan el 23% del total del personal; mientras que en la escuela “Cometa”, laboran 14 personas, de las cuales sólo dos son hombre (profesores frente a grupo), lo que equivale al 14% del total del personal; por lo tanto, el promedio de hombres es menor en la escuela “Cometa” que en la escuela “Eclipse”.

Una de las fuentes de hostilidad que puede ser identificada en las escuelas es la discriminación que muchas mujeres experimentan para triunfar en su carrera y en la articulación de sus ideales (Ball, 1994). La perspectiva de una mujer raramente es aceptada, tanto por hombres como por mujeres -estas últimas, no admiten la preponderancia de otra mujer generalmente por rivalidad-. Cabe destacar, que en la escuela “Eclipse”, el directivo es un hombre, y en la escuela “Cometa” se trata de una mujer. (Cuadro 1)

ESCUELA	20 a 30 años	%	31 a 40 años	%	41 a 50 años	%	Más de 51 años	%
ECLIPSE	3	10%	14	45%	13	42%	1	3%
COMETA	2	14%	9	64%	3	22%	---	---

CUADRO 3: AGRUPACIÓN DEL PERSONAL RESPECTO A LA EDAD

(Fuente: *Plantilla de Personal* de los centros investigados, ciclo escolar 2003-2004)

Aunque seamos las mismas personas, con el tiempo nuestra manera de actuar, de ver el mundo y de enfrentar las circunstancias va cambiando. Por lo que la edad de las personas es otro factor que puede influir en la forma en que se organiza la escuela, ya que las experiencias vividas a través de los años, hacen que las personas tomen decisiones más puntuales y atinadas, evitando el enfrentamiento, a diferencia de la impetuosidad, inquietud y rebeldía de los jóvenes.

De acuerdo con el cuadro, podemos destacar que en la escuela “Cometa” la mayoría de los docentes (9 de un total de 14, quienes representa el 64%), tiene entre 31 y 40 años de edad; son en promedio, más jóvenes que en la escuela “Eclipse”, donde existe casi un empate entre los que tienen entre 31 y 40 años (45%) con los que tienen entre 41 y 50 años (42%), lo que resulta que el 87% de su personal está entre los 31 y 50 años de edad, por lo tanto es un personal con mayor madurez, “de la vieja guardia”.

ESCUELA	De 0 a 10 años	%	De 11 a 20 años	%	De 21 a 30 años	%	De 31 a 40 años	%
ECLIPSE	10	32%	9	29%	11	36%	1	3%

COMETA	5	36%	5	36%	4	28%	---	---
---------------	---	-----	---	-----	---	-----	-----	-----

CUADRO 4: ORDENACIÓN DEL PERSONAL DE ACUERDO A LA ANTIGÜEDAD EN LA SEP

(Fuente: *Plantilla de Personal* de los centros investigados, ciclo escolar 2003-2004)

La experiencia laboral es otro aspecto que interesa al estudio micropolítico de la escuela. Los viejos profesores han obtenido influencia y reconocimiento de entre los mismos profesores, los padres y los alumnos, a través de varios años de experiencia y trabajo, lo que les da seguridad y confianza para externar su opinión; al grado de ser consultados en algunas ocasiones por los directores para determinar algunas actividades en la escuela.

Como es lógico, los años de servicio como docentes, coincide con la edad de los profesores: en la escuela “Eclipse”, se aprecia una distribución más o menos equitativa entre los profesores de acuerdo a los años de servicio, sólo se aprecia una ligera ventaja de porcentaje (39%), de los docentes que tienen más de 20 años de servicio; mientras que en la escuela “Cometa”, existe un porcentaje mayor (72%) de maestros con mediana experiencia laboral, es decir, menos de 20 años de servicio.

ESCUELA	De 0 a 5 años	%	De 6 a 10 años	%	De 11 a 20 años	%
ECLIPSE	10	32%	9	29%	12	39%
COMETA	7	50%	7	50%	---	---

CUADRO 5: TIPIFICACIÓN DEL PERSONAL CONFORME A SU ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA

(Fuente: *Plantilla de Personal* de los centros investigados, ciclo escolar 2003-2004)

El hecho de “vivir” en una escuela desde casi su fundación, da posesión a los docentes con mayor antigüedad en el centro escolar, de todo lo que acontezca alrededor de ella. Son bien conocidos y reconocidos por los padres de familia, alumnos y maestros, y a la vez, éstos profesores saben todo sobre la comunidad escolar (sus necesidades, sus demandas, sus recursos, sus fortalezas, sus debilidades, su cultura...) lo que les otorga dominio de las situaciones para decidir acerca de lo que se haga en las escuelas, “son dueños” de ellas, lo que les da

ventaja sobre muchos compañeros y sobre los directores recién llegados; difícilmente se cambian de adscripción, terminando ahí, su vida profesional.

Un dato interesante es que los directores de ambas escuelas, tienen aproximadamente dos años en las mismas y de todo el personal, son quienes menos tiempo tienen en la escuela, por lo tanto son quienes menos las conocen.

La escuela “Eclipse”, tiene 40 años de existencia, el 61% de los profesores tiene menos de 10 años de permanencia en la escuela y el 39%, más de 11 años, entre ellos sobresalen la profesora Concepción, Sofía y Martha, con mayor número de años de antigüedad en la escuela y quienes son reconocidas por los profesores entrevistados, como las que marcan la pauta sobre las actividades que se realizan en el plantel.

La escuela “Cometa”, se fundó hace 9 años y el 50% de los profesores que ahí laboran tienen menos de 5 años, el otro 50 % corresponde a los profesores con más de 6 años en la escuela, de entre ellos, se destacan el profesor Homero y la profesora Leticia que han estado en la escuela desde su fundación y son los que regulan muchas de las reuniones de los maestros.

ESCUELA	Normal Básica	%	Licenciatura	%	Maestría	%
ECLIPSE	12	39%	18	58%	1	3%
COMETA	10	72%	3	21%	1	7%

CUADRO 6: CATEGORIZACIÓN DEL PERSONAL DE ACUERDO AL GRADO DE ESTUDIOS

(Fuente: *Plantilla de Personal* de los centros investigados, ciclo escolar 2003-2004)

En cuanto a la preparación profesional, existe una notable diferencia en el nivel de escolaridad de los docentes de los planteles investigados ya que en la escuela “Eclipse”, sólo el 39% de los docentes se quedó con la Normal básica, mientras que el resto, el 61%, continuó estudiando. Entre tanto, en la escuela “Cometa”, el 72% de los profesores únicamente cuenta con la Normal básica, es decir, con el

nivel medio superior y sólo el 28% continuó con su formación académica. “Los diferentes niveles de profesionalización del colectivo docente, junto con las imágenes y expectativas que sobre el modelo de <buen profesor> tienen los propios profesores, constituyen otra fuente habitual de conflictos” (Jares, 1997, p.13). Y respecto a los directores, el de la primera escuela tiene estudios de maestría mientras que el de la segunda escuela, cuenta con el nivel de licenciatura.

ESCUELA	Sin Carrera Magisterial	%	Con Carrera Magisterial					
			7 ^a	%	7B	%	7C	%
ECLIPSE	23	74%	4	13%	2	6.5%	2	6.5%
COMETA	11	79%	2	14%	1	7%	---	---

CUADRO 7: CLASIFICACIÓN DEL PERSONAL ACORDE A LA PARTICIPACIÓN EN CARRERA MAGISTERIAL Y AL NIVEL OBTENIDO.

(Fuente: *Plantilla de Personal* de los centros investigados, ciclo escolar 2003-2004)

Carrera Magisterial es una oportunidad para que los docentes puedan acceder a mayores ingresos económicos. En ella se evalúa al docente en su nivel de preparación, en el desempeño con sus alumnos (evaluación externa), en su trabajo en general dentro de la escuela (evaluación interna) y también son considerados los cursos que toma y la antigüedad como docente. En algunas escuelas, el hecho de que ciertos profesores tengan mejores percepciones económicas que otros, ha dividido más a los grupos de profesores. En este aspecto, se puede apreciar una pequeña diferencia en el porcentaje de profesores que han podido acceder a Carrera Magisterial entre un centro escolar y otro, ya que en la escuela “Eclipse”, se trata del 26% y en la “Cometa”, es el 21% de los maestros. La diferencia estriba en el hecho de que son más los profesores de la escuela “Eclipse” que han logrado niveles más altos en Carrera Magisterial, es decir, obtienen mayores beneficios económicos, que los profesores de la escuela “Cometa”.

En el caso específico de la escuela “Eclipse”, casualmente las profesoras Sofía, Martha y Concepción Espejel, con gran influencia en la toma de decisiones de la escuela, están en Carrera Magisterial. (Anexo 1)

ESCUELA	Un turno	%	Doble turno	%
ECLIPSE	8	26%	23	74%
COMETA	8	57%	6	43%

CUADRO 8: AGRUPACIÓN DEL PERSONAL CORRESPONDIENTE A LA JORNADA LABORAR
(Fuente: *Plantilla de Personal* de los centros investigados, ciclo escolar 2003-2004)

En cuanto a la jornada de trabajo, existe una notable diferencia en las horas de trabajo, de un personal a otro, debido a que en la escuela “Eclipse”, sólo el 26% de los profesores cuentan con un turno, es decir, únicamente trabajan en esa escuela, y el 74% restante, trabajan dos turnos (dos escuelas), lo que corresponde a una jornada laboral de 9 horas diarias. En tanto que en la escuela “Cometa”, el 57% de los docentes trabajan un solo turno y el 43% trabajan doble turno.

De acuerdo a estos datos, podría pensarse que los profesores de la escuela “Eclipse”, tienen un mayor desgaste profesional que los de la escuela “Cometa”, pero, según los datos que arrojan las observaciones y las entrevistas a los docentes, no es así, como veremos a lo largo del presente trabajo.

ESCUELA	Base	%	Interinato ilimitado	%	Interinato limitado	%
ECLIPSE	16	52%	11	35%	4	13%
COMETA	8	57%	6	43%	---	---

CUADRO 9: ORDENACIÓN DEL PERSONAL DE ACUERDO AL TIPO DE NOMBRAMIENTO
(Fuente: *Plantilla de Personal* de los centros investigados, ciclo escolar 2003-2004)

La diferencia de contar con una “base” a ser interino, puede influir en el tipo de relación entre los maestros y sobre todo en la relación docente-director, ya que el hecho de ser basificado, ofrece una enorme seguridad laboral y la oportunidad de

poder desafiar a los compañeros o a las autoridades. Al respecto, podemos observar que en la escuela “Eclipse”, el 52% de los profesores son basificados, mientras que en la escuela “Cometa”, son el 57%, por lo que no existe una diferencia notoria en este aspecto.

3.2. El liderazgo (influencia) entre los docentes

Poco se ha escrito sobre el poder de convencimiento de algunos docentes sobre el resto del grupo de maestros e incluso sobre los propios directores. Ball (1994) destaca dos mecanismos para intervenir en el proceso de toma de decisiones: la *influencia* y la *oposición*. La primera, se basa en la explotación de algún tipo de relación especial, una relación social y personal o una relación de poder o de intercambio; normalmente se ejerce en ámbitos privados, detrás del escenario, entre cortinas; es conocida, insinuada y usada, pero no observada. Mientras que la oposición se basa, en cierto modo, en la ausencia de una relación; es un choque público de voluntades, entre individuos o grupos de la organización.

De acuerdo a los datos arrojados en la presente investigación, la influencia se da en ambas escuela a través de lazos informales como la admiración, miedo, compromiso, obligación o competencia; las personas que ejercen influencia en la toma de decisiones son los que tienen reconocimiento de sus compañeros por sus conocimientos, experiencia como docentes, por su edad -respetada-, los de mayor antigüedad en la escuela, personas bien relacionadas. Los hombres son en general, más escuchados y sus propuestas mayoritariamente son aceptadas -a pesar de ser minoría- a diferencia de las mujeres. También encontramos que existe una estrecha relación entre el poder o dominio del algunas situaciones de la escuela, con el reconocimiento que tiene la comunidad en los profesores (el apoyo de los padres de familia para manejar condiciones a favor o en contra de intereses personales).

La oposición sólo se pudo observar en la escuela “Cometa”, en la que existe un claro sentido de la diferencia “ellos y nosotros”, formándose los clásicos grupitos de maestros y el enfrentamiento entre ellos, evidente en las juntas de consejo técnico y donde difícilmente llegan a acuerdos de buena manera.

3.2.1. La naturaleza de los liderazgos docentes en las escuelas

En la escuela “Eclipse” se observa el liderazgo de la profesora Sofía (una de las personas con mayor antigüedad en la escuela), generalmente es escuchada y sus propuestas son aceptadas porque se reconoce en ella su entusiasmo e insistencia para llevar a cabo alguna tarea, aunque todas las propuestas de trabajo colegiado se pongan a consideración de todo el personal.

“Bueno, aquí nada más Sofía es la que trata de... es la que organiza las comisiones; la que tuvo la idea de “las muñecas” (ríe irónicamente) (E-1, p.2) ...a veces siento como que imponen las cosas. Lo que pasa es que se toman acuerdos, y hay quienes sugieren algo y quieren que su sugerencias sea aceptada y si no es aceptada ejercen presión; pero a veces no.” (E-1, p.5)

“Para hacer el proyecto nos motivó una maestra de aquí de esta escuela, muy entusiasta... la maestra Sofía Contreras, siempre nos estaba invitando: “¡miren! hay estos libros”, “¡miren! esto les sirve a los niños”, “¡miren, miren y miren!””, al grado que le entramos al proyecto; pero ella fue la que inició, de ella fue la idea definitivamente.” (E-4, pp.1 y 2)

“Mira, muchos años empezamos a trabajar varios compañeros talleres, pero eso tiene seis-ocho años. Era Sofía, era Apolinar, algunos maestros que ya se cambiaron y yo (E-5, p.2) ...ya para entrar al proyecto, yo me fui un rato de comisión, pero tengo entendido que las personas que se encargaron de hacer la invitación fueron Conchita Chavero y Sofía ...” (E-5, p.3)

En la escuela “Cometa”, parece haber un líder pero negativo, el profesor Homero (una de las personas con mayor antigüedad en la escuela), quien generalmente está en contra de los planteamientos de la dirección cuando se proponen trabajos

colegiados, lo que denota indisposición para trabajar en equipo; en las juntas de consejo no aporta ideas, acepta las propuestas pero no las lleva a cabo; tiene un grupo de tres profesoras que lo apoyan porque las tareas que se proponen para ser realizadas por el conjunto de profesores, implica mayor trabajo, un trabajo extra de lo que es atender en particular al grupo que les toca; trata de imponer su voluntad, aun cuando vaya en contra de la norma, como es la designación de los grupos que es competencia exclusiva del director; enfrenta a los directores porque tiene el apoyo de la comunidad a la que conoce muy bien ya que es de los docentes con mayor antigüedad en el plantel. Así lo manifiesta una de las entrevistadas:

“...intimidando a las personas es como logra lo que quiere, por ejemplo, en la última junta casi amenazó a la maestra, ¡sí amenaza!, porque no le dio el grupo que quería le dijo: “¡así maestra!, ¿entonces no tiene palabra?, ¡ah!, entonces, le aviso: ¡usted y yo no tenemos ningún compromiso!, por lo tanto, usted afronte lo que va a venir, si usted no me cumplió, no tengo por qué cumplir”, ¡Nada más por su capricho!, ¡quiere hacer sus cosas!, ¡quiere hacerse tener la razón!, el que da alguna manera, se le beneficie en lo que él quiere, porque si no “yo pataleo”, ... yo creo que el poder que tiene es precisamente el que no se frena su boca para decir tonterías, ese es su poder, ¡eso es lo único que le veo!, ...es intrigante.” (E-8, p.14)

3.2.2. Reconocimiento de la comunidad

En general todo el personal de la escuela “Eclipse”, tanto los que tienen mucho tiempo como los jóvenes, es reconocido por la comunidad como bueno y lo refleja la alta demanda de inscripción que tiene la escuela (ver columna de *Número de alumnos*, del Anexo 1).

Entre los docentes se da reconocimiento, legitimidad y poder a los profesores de acuerdo a los méritos que van construyendo durante su estancia en la escuela y no por capricho o necesidad. Tal como lo señalan los siguientes profesores entrevistados:

“...yo creo que es un grupo de maestros que puede dar mucho, yo veo en muchos de ellos, un potencial muy grande, en el caso de algunas compañeras aquí, con una trascendencia muy fuerte, con muchos años en la escuela, con mucho impacto en la comunidad, y otros, bueno, a lo mejor no con tanto tiempo, pero si con muchos ánimos de hacer cosas mejores. Creo que entre los maestros no hay mucho que quitar: un poquito de apatía, un poquito de poner los propósitos en claro, de sentarse a ver que tienen más cosas afines que diferencias. Yo creo que falta ya poquito para que la escuela pueda unificarse. (E-2, p.9)... creo que la escuela da para muchos más proyectos; creo que la escuela está ya en condiciones de hacer muchas cosas más.” (E-2, p.11)

“...a lo mejor va a sonar a presunción, pero siento que me toman en cuenta porque han visto que trato de trabajar y trato de apoyar; hasta donde se puede porque muchas veces hay obstáculos, pero aún así, tratamos de sacar adelante el trabajo.” (E-3, p.4, profesora de USAER)

Sin embargo, en la escuela “Cometa”, las cosas han sido distintas. En 1996, al inaugurarse el plantel, el jefe de sector, escogió a los “mejores” docente que “merecían” ser bajados de los cerros de la sierra de Santa Catarina para conformar la plantilla de la nueva escuela, ya que tiene una magnífica ubicación (a 100 metros de la calzada Ermita). Así, todo el personal fue designado selectamente para atender a la exigente población de la unidad habitacional donde se localiza. Muchos maestros quería ser elegidos, porque además de lo antes mencionado, contarían con instalaciones totalmente nuevas y con todo el apoyo de la jefatura de sector.

Durante los primeros años, el plantel tuvo fama y prestigio, mismos que han disminuido con el tiempo, sólo queda el reconocimiento individual de algunos profesores fundadores que continúan en la escuela. Lo que queda manifestado en los siguientes párrafos:

“...¡mis alumnos! me hacen sentir más a gusto, si, también los padres de familia ...ya tengo tiempo con los padres de familia que ahorita tengo; ¡pero!, en general la comunidad escolar, yo creo que me conoce, me respeta, me tiene cierto cariño ...” (E-6, p.6)

“...quiero que realmente de la escuela salgan y digan: ¡uy! la Altamirano, ¡es una buena escuela!”, yo antes si escuchaba eso de los papás “¡en la Altamirano, en cualquier turno!, y hace poquito una mamá me dice “¡ay maestra!, es que la Altamirano ya no es igual”, o sea, ya no tiene ese nombre que todos mundo decían “¡ah! ¡la Altamirano!”, ... y ¡claro! dices “¿cómo puede ser buena con ese tipo de actitudes?” y lo digo por mi, de decir “¿cómo puedo ser buena si ya ni siquiera quiero trabajar? aunque me gane mi sueldo”, ...a lo que voy es que, tu ya no das el cien por ciento; eso está mal porque tu tienes un compromiso, ...porque de pronto empiezas a ver que el ambiente no es el adecuado para ti.” (E-9, p.14)

3.2.3. Maestros con mayor antigüedad vs. “los recién llegados o los nuevos”

Sabemos que en toda organización la antigüedad tiene cierto peso en la toma de decisiones, y nuestras escuelas no son la excepción. Generalmente los profesores que tienen más tiempo en las escuelas y además tienen cierto reconocimiento por la comunidad en general por su dedicación, responsabilidad, cumplimiento y sobre todo experiencia, son escuchados, son aceptadas sus propuestas y pocas veces se les refuta. Son los que llevan la batuta, muchas veces, por encima de los directores. A diferencia de los profesores de nuevo ingreso, quienes no son tomados en cuenta aun cuando tengan razón o buenas propuestas; ellos mismos reconocen que necesitan “ganar terreno” para ser considerados. Además de que cuando llegan docentes de nuevo ingreso al plantel, se tiene que adaptar a la manera “de ser” ya constituida del personal en general. Tal como lo señalan los siguientes fragmentos de entrevistas.

“... Magdalena el año pasado propuso algo para la Feria de la Lectura y no fue aceptado y este año yo les volví a comentar lo mismo, se aceptó y estuvo muy bien, y es lo que decía Magdalena el año pasado ...esa vez no fue tomada en cuenta porque acababa de llegar, tenía unos días de haber llegado; como que aún no la integraban. Ya vez, porque llegas de

nueva y dicen: “estamos nosotros” y ellos como que se sienten con derechos de antigüedad, ja, ja, ja.” (E-1, pp.5 y6)

“... creo que en algunos momentos no le he entrado con todo lo que se necesita, bueno, porque apenas me voy adaptando a la escuela. Siendo sinceros, cuando llegué, había muchas situaciones que a mi no me parecían correctas, pero que en ese momento no me sentía el indicado para hacer observaciones. Poco a poco creo que he ido ganando poquito de terreno y ¡de confianza! con los compañeros para platicar algunas de estas cosas, pero de que llegué... pues no podía decir que mi participación era importante porque tampoco me conocían, y si no te conocen, pues no hay oídos para eso. Creo que me he ido ganado la confianza, porque ya me conocen más. Creo que por eso se me toma más en cuenta.” (E-2, p.7)

“...yo veo a los compañeros que cuando hablamos las personas que tenemos más tiempo aquí, somos dos, la maestra Martha y yo, se quedan callados y escuchando lo que decimos; y a veces, porque digo las verdades, yo si digo las cosas, siento que los mismos compañeros me respetan por el tiempo que tengo y posiblemente por lo que digo, porque no se trata de hablar nada más de hablar a lo tonto; y veo que me respetan mucho, la verdad; y si pesan nuestros años aquí en la escuela”. (E-4, p.6)

“...bueno, en algunos aspectos si es... yo agradezco que mis compañeros, de alguna manera, tomen en cuenta mi punto de vista...” (E-6, p.5, profesora con mayor antigüedad en la escuela)

”La otra vez estábamos ensayando en el patio mi grupo y el de la maestra Lulú –ella tiene poquitos años en la escuela, dos o tres- y nos tocaba en las canchas de básquetbol, pero nos fuimos al patio central, y entonces llegó una maestra que es más grande que yo pero apenas vino aquí a la escuela, y le dijo a Lulú, que por qué se andaba poniendo ahí a ensayar, que a ella le tocaba, que se quitara, a mi no me reclamó nada y a la maestra que era nueva, si le dijo de cosas ...entonces ¡no!; ¡los mayores se aprovechan de los chiquitos! y no se vale. ...Por eso te digo: “si peso” porque ella no fue capaz de decírmelo a mí ...Se ponen con una maestra que está jovencita. ...Por eso te digo que si una maestra jovencita empieza a hablar, los demás la abuchean, la callan o no le ponen atención. Y la maestra Lulú hasta quería llorar ...También una vez se le rompió una extensión y le dijeron: “¡ah,

tu la pagas!”, y yo llego: “¡a ver! ¿qué pasó?”, y me contestan “¡nada, nada!”, a mi no me dijeron nada, le dijeron a la misma niña que acaba de entrar. Por eso cuando estamos grandes si pesa ¡la experiencia!”. (E-4, p.6y7)

Los profesores recién egresados, pueden ser una fuente de cambio, de dinamismo o de agitación, pero al ser minoría, son poco escuchados y con poco o nulo acceso a los canales de origen político y de poder.

CAPÍTULO IV

LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO ESCOLAR EN LOS CONTEXTOS INSTITUCIONALES DE LAS ESCUELAS: DE LA PRESCRIPCIÓN BUROCRÁTICA AL ESFUERZO INNOVADOR QUE DA SENTIDO A UN HACER.

4.1. El proyecto escolar y la participación docente

Como se menciona al inicio del presente trabajo, ambas escuelas, inscritas en la Delegación Iztapalapa, participan en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), donde los planteles escolares construyen, con la “colaboración de todos”, un proyecto general de escuela con metas y fines comunes. (Sólo el 20% de los planteles escolares en Iztapalapa están alistadas en el PEC).

En Iztapalapa, todo el nivel básico de educación está coordinado por la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), una dependencia gubernamental no regida por la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), ni por la Coordinación Sectorial de Primarias en el Distrito Federal. Por su carácter independiente, en la DGSEI se dio la libertad a las

escuelas para decidir trabajar con un Proyecto o no, a diferencia del resto del Distrito Federal donde el trabajar con Proyecto tiene el carácter de obligatorio estén en el PEC o no.

El Proyecto Escolar trata básicamente, de una planeación colectiva cuyo objeto es el trabajo de la escuela en conjunto para transformar la gestión escolar y mejorar la calidad educativa, lo que implica:

- un estudio y tratamiento integral de las situaciones educativas,
- obtener un diagnóstico y focalizar jerárquicamente los problemas a atender,
- la toma de decisiones estudiadas y consensuadas,
- el posicionamiento de quien realiza la gestión en el ámbito de su espacio de intervención,
- la identificación y diseño de vías alternativas para mejorar el servicio educativo,
- la implementación del proyecto,
- mantener una cultura de la evaluación y de prospectiva para orientar continuamente el proyecto,
- desarrollar nuevas formas de liderazgo,
- trabajo en equipo,
- colaborar con los padres de familia,
- relacionarse de manera distinta con los miembros de la comunidad, para tomar decisiones y actuar,
- rendición de cuentas ante la comunidad y autoridades,
- actuar estratégicamente para coordinar los esfuerzos y potenciar las capacidades con miras a cumplir con los propósitos establecidos. (SEP-DGSEI, 2004)

Con la elaboración del Proyecto Escolar se pretende que las escuelas reconozcan la situación real en la que se encuentran y con base en ello, avancen en la determinación de propósitos, estrategias, acciones y compromisos comunes que

atiendan sus necesidades. Los beneficios que se pueden obtener con el desarrollo de un Proyecto son:

- posibilitar actuaciones individuales y grupales racionales,
- orientar y clarificar, conceptual y organizativamente,
- posibilitar acciones educativas y de gestión, coordinadas, coherentes y no contradictorias,
- establecer criterios comunes en los que los maestros y directivos puedan basarse para legitimar sus actuaciones individuales en un trabajo profesional que casi siempre se desarrolla en solitario,
- ofrecer oportunidades para crear, desarrollar o fortalecer las capacidades individuales y de gestión de los actores escolares,
- permitir un mejor aprovechamiento de los recursos de la escuela,
- constituir un ejercicio de desarrollo profesional del profesorado,
- facilitar la implementación de una cultura corporativa (valores, costumbres, formas de actuación...) basada en procesos de colaboración, participación y de análisis constante del trabajo (SEP-DGSEI, 2004).

Al adentrarnos al análisis de la forma como fue asumido el Proyecto Escolar en las dos escuelas, encontramos que en cada una de ellas, dicha experiencia se vivió de distinto modo. A continuación se describe la manera como en cada una de ellas se asume el Proyecto Escolar y la dinámica institucional en la que éste se inscribe.

En la escuela “Eclipse”, la elaboración y el desarrollo, estructura y aplicación del Proyecto Escolar se asume como una tarea compartida, en la que todos los docentes colaboran y se distribuyen entre sí el trabajo, más allá de la iniciativa del director, tal como comentan dos maestros entrevistados:

“En esta escuela todos participamos, todos estamos involucrados, aquí todos trabajamos, se organizan entre todos, todos cooperamos, colaboramos, distribuimos el trabajo, o sea,

hay distribución del trabajo. A lo mejor lo organiza el director, pero obviamente todos lo apoyamos” (E-1,p.2).

“El proyecto escolar, fue elaborado con la aportación de todos, no se exactamente si fue la influencia directa del director, pero fue hecho con aportaciones de todos.” (E-2, p.1)

Aunque para ambos maestros, la influencia del director en su organización pudo haber sido importante, lo relevante en su discurso se refiere al hecho de que *“todos lo apoyamos”* y que *“fue hecho con las aportaciones de todos”*. En este contexto, la idea de colaborar y distribuir el trabajo entre todos nos habla de que el Proyecto Escolar es admitido como tarea compartida.

De allí que el Proyecto Escolar sea aceptado como un beneficio para todos, asumiéndose como un dispositivo que ha fortalecido al equipo docente, en tanto que a través de dicha estrategia se ha favorecido el trabajo en equipo al interior del grupo colegiado. Tal como se ilustra en el siguiente fragmento:

“Yo creo que el proyecto ha ayudado a que se fortalezca el grupo de maestros; de alguna manera ha sido de beneficio... ha ayudado y puede beneficiar mucho más todavía.” (E-2, p.3)

Los beneficios que los docentes observan con el Proyecto se despliegan en distintos planos. Así, por un lado, éste ha beneficiado desde su perspectiva, a la comunidad educativa en general, al brindarles recursos para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, a fin de atender las necesidades educativas de los alumnos con mayores carencias, tal como se ilustra en el siguiente fragmento:

“Yo creo que a partir del proyecto la escuela ha cambiado, que el ingreso de estos recursos económicos lógicamente que permite que haya toma de decisiones en conjunto al respecto, que haya una rendición de cuentas y esto nos mete en una dinámica de sugerencias, de inclusión y de equidad, para este grupo de niños a los que atiende la

escuela con muy pocos recursos económicos, o sea, que ahora tengamos un pizarrón blanco, materiales de lectura nuevos y muy caros, a los cuales los niños no tenían acceso, creo que si ha beneficiado no solamente a los maestros sino a la comunidad escolar en general”. (E-2, p.5)

Con respecto al comentario anterior, resulta significativo cómo desde la perspectiva del maestro la lógica de rendición de cuentas en la que se inscribe el proceso de planeación y desarrollo del Proyecto Escolar favorezca la creación de “una dinámica de sugerencias, de inclusión y de equidad”, que entre otras cosas, visibiliza las necesidades educativas de los niños y niñas más desfavorecidos y se amplía el sentido de beneficio hacia la comunidad escolar en general.

Pero también el Proyecto -que se encuentra estructurado alrededor del fomento a la lectura- les ha permitido continuar con el impulso de una serie de actividades y estrategias didácticas innovadoras en torno a la lectura que además han permitido que las maestras y maestros trabajen con los alumnos y alumnas de los distintos grados y se rompe así, con la fragmentación que se presenta en la práctica docente relacionada con el hecho de que “sólo me hago cargo de mi grupo”, tal como se ilustra en los siguientes fragmentos:

“Si, aquí todos trabajan y le “entran” al proyecto de igual manera porque todos tenemos que realizar una actividad, cambiamos de grupo con técnicas libres y luego en junta de consejo técnico, las exponemos, platicamos y comentamos cómo nos resultaron las actividades: cambiando de grupo, dando técnicas. (E-4, p.2)

“.... ahora, como cambiamos de grupo y estamos dando lectura a todos los grados todos los maestros, los niños nos respetan más, nos obedecen más, se llevan mejor con nosotros, nos conocen.... nos ha ayudado mucho, mucho. (E-4, p.2)

“Sí, si el proyecto ha ayudado al grupo de maestros porque sobre todo, se da mucho el trabajo en equipo. El tratar de adquirir un beneficio sobre todo para los chiquitos. Yo creo que si es bueno y si se logran cosas. (E-3, p.2)

El haz de beneficios que desde la perspectiva de los maestros trae aparejado el impulso del Proyecto se amplía. En este contexto, resulta significativo el que para ellos, la experiencia del Proyecto Escolar propicia el desarrollo de un clima de trabajo en donde los niños y niñas conocen más a los maestros y se favorece el que *“nos respetan más, nos obedecen más, se llevan mejor con nosotros”*

Por otra parte, resalta el hecho de que el Proyecto no sólo se asuma como el simple desarrollo de algunas actividades con los niños y niñas, sino que además detone otro tipo de procesos que relacionados con el seguimiento de las acciones que se realizan por cada maestra o maestro, se propicie su análisis en el espacio del Consejo Técnico en donde se comenta y se dan sugerencias acerca de cómo se puede mejorar.

La idea de que el impulso del Proyecto fortalezca al grupo de maestros nos habla de la potencialidad de éste para dar coherencia y sentido a algunas iniciativas de trabajo que ya se venían realizando en la escuela desde tiempo atrás, tal como lo comenta la maestra:

“Primero se trabajaba... sin que fuera proyecto, lo trabajábamos nosotros con actividades. Posteriormente dijimos: “por qué no se mete a proyecto, si lo estamos trabajando” y se metió ya a proyecto en forma oficial. Pero Sofía fue la que inició, nos motivó, después se fueron integrando más personas, se unieron a ella, pero ella fue inicial”. (E-4, p.1y2)

Aquí vale introducir un dato importante en torno al origen del Proyecto Escolar tal cual se desarrolla en esta escuela. La idea de realizar y llevar a cabo el Proyecto surgió hace seis años, mucho antes de que existiera el Programa Escuelas de Calidad como tal y fue una iniciativa de un grupo de cinco profesores con la intención de diversificar las formas de enseñanza con los alumnos, de compartir y socializar el trabajo docente y la invitación a participar fue voluntaria. Se inició con talleres semanales, posteriormente, aunque la mayoría de los profesores emigraron hacia otras escuelas, sobrevivieron algunas actividades enfocadas a la lectura tales como lecturas compartidas y la feria de la lectura, que se seguían

impulsando de manera compartida, promovidas por la profesora Sofía (docente frente a grupo).

En este contexto, es que cuando surgió el Programa Escuelas de Calidad, decidieron participar con el trabajo que ya habían desarrollado y aprobaron su ingreso hace dos años. Así se muestra en los siguientes fragmentos, en donde un maestro relata la historia del proceso de innovación en su escuela:

“Mira, hace muchos años empezamos a trabajar varios compañeros talleres, eso tiene seis-ocho años. Era Sofía, era Apolinar, algunos maestros que ya se cambiaron y yo. Cada quien elegía un taller, una serie de actividades y cada viernes, me parece, nos cambiábamos, nosotros los docentes, a los salones de los demás y desarrollábamos las actividades con los niños, eso fue hace muchísimos años. Más recientemente, antes que me fuera yo de licencia, eran talleres de lectura, bueno era la semana de la lectura, La Feria y venta de libros, eso me tocó una vez o dos.” (E-5, p.2)

El interés que guió a ese primer grupo de maestros que impulsó el trabajo mucho antes de que éste se oficializara en el *Proyecto Escolar*, tenía como propósito conocerse entre los maestros y que los niños y niñas pudieran a la vez trabajar distinto tipo de actividades con diferentes maestros:

“...hace muchos años, los primeros talleres que teníamos, eran como parte del trabajo de conocernos, conocer el trabajo de los demás compañeros y cambiar un poquito el ambiente, o sea que los niños tuvieran esa presencia de diferentes maestros, ¡de todos!, los más que se quisieran incluir, porque no todos participaron. Ese era en sus orígenes el primer interés, o sea que el niño se acostumbrase a trabajar otras actividades, con otros maestros. Después cuando se tomó lo de lectura, pues, como yo me ubico mucho en el 9-14, es muy absorbente, nos invitaron, a mi me llegó como invitación, “¿se va a aceptar la actividad? ¿la apoyamos?”, “no pues que sí”, ¡me parece! que era a raíz de la propuesta de algunas compañeras...” (E-5, p.2)

De allí que las huellas de este origen hayan marcado condiciones que nos hablan de la manera cómo el colectivo docente asume su quehacer y se ve a sí mismo

como equipo de trabajo, que comparte un proyecto común en un clima más proclive a la colaboración y a la apertura de la diferencia.

En este contexto, a diferencia de la escuela “Eclipse”, en la escuela “Cometa” la situación en torno a la forma como se asume el Proyecto Escolar es distinta. En esta escuela el Proyecto Escolar está enfocado a las matemáticas y las maestras y maestros no lo asumen como un proyecto propio. Éste fue impulsado y promovido por la Directora de la escuela a partir de la convocatoria del Programa Escuelas de Calidad. El diseño y elaboración del Proyecto fue realizado por la directora y el apoyo técnico de la escuela quien es colaboradora directa de la directora y que de manera específica, diseñó las actividades que habrían de llevarse a cabo, razón por la cual posiblemente los profesores no lo asumen con un Proyecto “propio”, tal como se plantea en el siguiente fragmento:

“El proyecto lo inició la directora, ¡bueno! ella nos dio la idea, a mi me pareció bueno porque en la escuela del matutino lo hemos estado aplicando, por eso yo di mi apoyo; pero yo creo que lo que nos faltó fue el habernos integrado un poquito más al trabajo, ya sea al escribir, al redactar, al buscar los objetivos. Yo creo que fue lo único que nos faltó porque a mi el proyecto me parece bueno [...] para los niños ha sido funcional, pero para nosotros los “maestros”, obviamente como no está la integración, ha sido difícil.” (E-6, p.3)

De allí que aunque se reconoce la utilidad del Proyecto Escolar para los niños y niñas se asume que este no ha sido muy “bueno” para los maestros, debido a la falta de “integración” del colectivo docente, que se manifiesta en la manera como éste fue diseñado y desarrollado en la escuela.

Aquí vale decir también que dos años antes, el entonces Director de la escuela, había intentado ingresar al Programa de Escuelas de Calidad, para lo cual diseñó un primer Proyecto Escolar, pero en esa ocasión, la escuela no fue aceptada en el PEC al no reunir los requisitos necesarios (el Proyecto nunca fue aplicado a las actividades de la escuela).

En este sentido, a diferencia de la otra escuela, en ésta el Proyecto se percibe como una propuesta “de la dirección”, razón por la cual no todos los profesores la han aceptado de igual forma. Además, los docentes reconocen que no existe un grupo de maestros integrado, lo que dificulta la operatividad del Proyecto. No hay un compromiso de todos, es decir, no todos realizaron las tareas del Proyecto, lo que dificulta su evaluación y por lo tanto, una mejora de las actividades.

Al contrario de la otra escuela, en donde el Proyecto Escolar vino a “oficializar” un trabajo que ya se realizaba desde hace algunos años por iniciativa de los propios docentes, en esta escuela el Proyecto Escolar se asume como un “*primer paso*” a través del cual los docentes ensayan maneras de pensarse como colectivo que establece metas y objetivos comunes para el desarrollo de un proyecto compartido, tal como lo plantea un maestro en el siguiente fragmento:

“...creo que eso es, ¡para mi! primeramente, un primer paso muy importante de... interesarnos en una problemática común a todos y que ¡bueno!, de ellos se desprenden otros elementos: el observar hasta qué punto lo hemos logrado, qué compañeros han sido renuentes hasta el momento de integrarse a esta actividad; ¡pero bueno! de entrada, pues, lo bueno de este proyecto ha sido, primeramente, el iniciar a trabajar con una meta en común [...] pero por la misma formación que hemos recibido, nos resistimos al cambio y no experimentamos, ¡pero bueno!, en este momento, es un proceso inicial donde, el primer logro que yo he observado es precisamente el habernos fijado, si no una meta, por lo menos un objetivo, una actividad en común para lograr un bien común, que en este caso es que los niños tengan una mejor comprensión de las matemáticas a través del uso de las regletas.” (E-7, p.6)

Sin embargo al detenerse a analizar los alcances que tuvo dicha iniciativa para lograr “*interesar*” al colectivo docente “*en una problemática común a todos*”, el maestro reconoce sus limitaciones debido al hecho de que existen compañeros renuentes para integrarse y poder trabajar con una meta común. En el contexto del discurso de este maestro, la renuencia a trabajar de manera colegiada se debe

fundamentalmente a la resistencia al cambio, razón por la cual la posibilidad de impulsar proyectos compartidos ha de vencer la inercia que produce dicha resistencia a experimentar nuevas maneras de ser institucionales y de desarrollar su práctica docente, a fin de “*lograr un bien común*”.

El Programa en este contexto, muestra sus límites tanto en el ámbito del trabajo con los niños como en lo que se refiere al trabajo con los maestros, debido a la falta de compromiso de los maestros con la tarea:

“... los compañeros no se integraron, los niños no trabajaron con la actividad, entonces, para mi es un proyecto a medias, donde no podemos ver realmente ¡resultados! a nivel escuela. Si sigue siendo un proyecto fragmentado, fragmentado, y eso es lo malo, lo negativo de todo esto, ¡no del proyecto!, sino de la situación de que no nos podamos comprometer todos en todo, todos por igual y que... bueno, los argumentos, creo que sales sobrando, para mi, creo yo que debemos de ¡cambiar!, estar predispuestos a involucrarnos en un compromiso común para posteriormente poder tener la facultad de decir: “¡bueno! este compromiso, esta actividad, que emprendimos la hicimos bien, y no funcionó”, ¡bueno! pues quiere decir que tenemos que ¡remodelarla! o modificarla, pero siempre encaminados a mejorar. Pero si no lo hacemos de esa forma, si es un proyecto fragmentado, pues, la valoración, los resultados, por igual serán fragmentados”. (E-7, p.7)

Los beneficios que el docente observa en el Proyecto como primer paso para establecer una meta en común pronto desaparecen en su discurso, cuando reconoce que no hay integración del colectivo docente para asumirlo de manera compartida, lo que finalmente lleva a la apreciación de que el Proyecto no ha contribuido a mejorar la gestión escolar, no ha propiciado cambios significativos en la forma de ser institucional, ni tampoco en la manera como se asumen los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, la idea de “*proyecto fragmentado*” que releva el maestro en su discurso, resulta ser una imagen adecuada para expresar la vivencia dentro de este colectivo docente cuando se asume que es precisamente el “*estar*

predispuestos a involucrarnos en un compromiso común” lo que condiciona que éste no haya funcionado. En la medida en que es el orden social de la escuela el que se encuentra fragmentado, la mera existencia del Proyecto Escolar que se asume de manera burocratizada, difícilmente podrá introducir elementos que contribuyan a transgredir dicho orden social y mucho menos contribuirá a la dislocación de aquellas formas de ser institucionales que sintetizadas en la frase “*no hay integración*” impiden la posibilidad de la construcción de proyectos compartidos.

Ante dicho panorama, los límites del Proyecto Escolar para transformar por sí mismo las dinámicas institucionales se evidencian, a tal grado que una maestra que si colabora activamente en el Proyecto Escolar dentro de la escuela donde realiza su docencia en turno matutino, tenga una actitud de falta de interés en ésta escuela, tal como lo relata:

“En el proyecto, yo en la tarde, ¡yo misma no estoy integrada!, o sea, ¡yo admito esa...!! Si te soy honesta, en la tarde, el proyecto no ha contribuido a mejorar nada, porque seguimos igual, de la misma manera que piensas, de la misma manera estás, de la misma manera que actuaste el año pasado sigues actuando ahorita, o sea, no ha habido cambios, todo sigue igual, ¡igual!, ¡entre maestros del turno vespertino, sí!. Hubo instantes de aparentes cambios, quizá, pero has de cuenta que iba así, hacia arriba y de repente se fue para abajo otra vez...” (E-8, p.5)

En este sentido, el comentario de la maestra focaliza el interés de nuestra investigación, al darnos cuenta de la importancia del análisis de los contextos institucionales como espacios que -construidos desde determinadas lógicas- dan posibilidad y límite a la actuación de los sujetos. Con ello nos alejamos de la consideración de que los cambios se realizan por prescripción, de manera individual y por mera voluntad, conduciéndonos hacia la necesidad de analizar las condiciones que brindan las tramas institucionales en las escuelas para favorecer la apropiación de proyectos que *desde fuera* se proponen el cambio en los modos de ser institución.

Reconocer la diferencia en las maneras como los maestras y maestros se apropian de este tipo de programas y en los alcances que dichos proyectos tienen la posibilidad de modificar los entornos institucionales a fin de favorecer procesos de construcción de proyectos compartidos, nos lleva a la necesidad de indagar alrededor de las estructuras o procedimientos de participación en las escuelas, cuestión a la que nos abocaremos enseguida.

CAPITULO V

LOS PROCEDIMIENTOS DE PARTICIPACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN LOCAL DEL TRABAJO

La condición básica que posibilita la eficacia de las escuelas es precisamente, su organización interna. La organización interna de un plantel educativo se concreta sobre todo en la división interna de tareas. La manera en que cada escuela se organiza y pone de acuerdo en las diversas tareas, repercute en la eficiencia educativa. Los referentes escolares en la presente investigación, dan muestra de dos formas distintas de organización de los colectivos docentes que nos ayudan a entender cómo es que la forma de coordinarse y “ponerse de acuerdo” definen el nivel de participación de los actores.

La organización o estructura de un plantel parte de dos ejes, por un lado, desde una estructura estipulada desde la federación –el calendario escolar, el horario de trabajo, el tiempo del receso, el número de grupos específicos para esa escuela, la currícula, por ejemplo-; y otra organización interna, la cual se divide a la vez en dos: 1) una distribución y determinación de los quehaceres institucionalizados en cada escuela y que compete normativamente al director, tales como la atención de los grupos, la repartición de comisiones, la designación del apoyo técnico pedagógico, convocar a padres, principalmente, y 2) una repartición del trabajo cotidiano, dada por los docentes de la escuela, tácita o veladamente, tales como la

organización y participación en las juntas de Consejo Técnico, las horas de trabajo efectivo para la aplicación de la currícula, la forma y los tiempos para evaluar a los alumnos, la participación en el Programa Escuelas de Calidad, las semanas de guardia de acuerdo con el calendario cívico, la organización de los eventos para el día del niño y día de las madres, las guardias de los recreos, el horario para el Desayuno Escolar, la práctica y efectividad de las comisiones, la operatividad de la Cooperativa Escolar, la participación en los concursos extraescolares (interpretación del Himno Nacional, Certamen “Benito Juárez”, bailes y cantos regionales, Olimpiada del Conocimiento Infantil, Concurso de Escoltas, tablas gimnásticas, dibujos, poesía coral) entre otras.

Al respecto de esta organización interna no reglamentada, Mercedes Torres (citada en Elizondo, 2001, p.19), señala: “La existencia de un sistema informal es una de las principales causas de la complejidad de las instituciones educativas, complejidad que aumenta con la interdependencia de sus miembros. La organización informal comprende el conjunto de interacciones entre individuos que no se han establecidos por el sistema formal. El funcionamiento de tales grupos informales va más allá de lo que el organigrama de una escuela puede describir: tienen su propio liderazgo, metas, reglas de conducta aceptable y modos de controlar a sus integrantes. Son estos grupos en parte quienes crean y sostienen las tradiciones de la escuela y de su cultura”

En esta investigación se parte de considerar que las estructuras de participación que se construyen desde el ámbito de la organización informal resultan ser fundamentales para marcar los horizontes de la participación. En ellas se involucran maneras específicas de pensar los procesos de toma de decisiones, de procesar la diferencia y de resolver los conflictos que generan determinadas condiciones para impulsar el trabajo colegiado de tipo colaborativo y la construcción de proyectos compartidos.

En este sentido, las estructuras de participación en cada escuela son construcciones institucionales específicas, mediadas por valores y concepciones, y por los juegos de poder que se realizan entre sus miembros, que dan primacía a unos intereses sobre de otros. Dichas concepciones y valores que se encuentran inscritos en juegos de poder, conforman el espacio posible para desplegar el tipo de participación de los involucrados en cualquier tarea dentro de modos instituidos de participación de cada escuela y por lo tanto se determinan el tipo de participación que se puede alcanzar.

Por ello, en este capítulo se revisa la forma en que cada plantel se organiza para realizar las tareas cotidianas de la escuela, es decir, las formas de trabajo con los alumnos –se colabora, se compite o se trabaja aisladamente-, la distribución del trabajo, la manera de concebir la participación, el Proyecto Escolar, el trabajo en conjunto, el equipo docente, la toma de decisiones, el respeto de acuerdos, la interacción y comunicación entre los docentes, el clima laboral, la resolución de conflictos, en fin, las condiciones que cada plantel establece para que se dé o no el trabajo colaborativo y la participación.

5.1. Los alcances y significados de la participación en los colectivos docentes

La participación significa tener o tomar parte en una cosa, construir en conjunto, lo que sería ideal en un colectivo docente. La participación no se logra a través de la normatividad, se da cuando se propicia un ambiente de colaboración, respeto y confianza y se considera la opinión de todos los integrantes en la toma de decisiones, “...los directivos deberán echar mano de todos sus recursos, habilidades y destrezas para despertar el espíritu cooperativo en los demás, escuchando los argumentos de todos, respetando y esclareciendo las diferencias, tolerando las formas de ser de los demás y organizando al colectivo para establecer acuerdos que permitan elaborar propósitos y metas comunes. Invitar a los participantes a comentar sus inquietudes y a dialogar entre todos, propicia un clima pertinente” (Elizondo, 2001, Tomo I, p.169). Este proceso de reconocimiento

da la oportunidad de escuchar y debatir, aprender de los otros, y favorece la participación.

El significado de *participación* es distinto para cada uno de los actores de las escuelas investigadas, sin embargo, se puede apreciar una percepción generalizada del concepto en cada centro escolar que tiene que ver con la dinámica que se vive en cada plantel. Así, para los docentes de la escuela “Eclipse”, la participación significa integración, trabajar con un interés común, actuar y no únicamente llegar al ámbito de la discusión; la participación se piensa en conjunto no sólo de algunos individuos; la participación se asume no sólo entre docentes, sino consideran a los trabajadores manuales y a los padres de familia, y en fin, la participación es involucrarse en el trabajo, ayudar a los otros. Discurso que se practica diariamente:

“Participar es, pues, integrarnos al grupo, trabajar en un interés común. Realizar las actividades que se han planteado, que se han programado, realizarlas y llevarlas a cabo, no nada más organizar y decirlas en verbo, sino “deveras hacerlo”.... Es importante porque los niños se integran, hay una integración de maestros, como... de todos, porque aquí también los trabajadores manuales colaboran: toda la comunidad escolar participa.” (E-1, p.4)

“Es muy importante participar, porque sino sería sólo una cuestión de decisiones unilaterales, solamente del director. La participación creo que debe ser de todos, la colaboración de todos, el entusiasmo de todos... Para mi participar no solamente es sugerir, no solamente es criticar, sino trabajar por hacer; en lo particular a mi gusta mucho participar y voy más por hacer que por pensar; creo que cuando se piensan demasiado las cosas, se ponen tantos pretextos que terminan no realizándose.” (E-2, p.6)

“Para mi participar es involucrarme en el trabajo, tratar de ayudar, tratar de apoyar. Hablando de mi trabajo en sí, es tratar de que los niños salgan adelante. Y me he dado cuenta que cuando un maestro está dispuesto y un padre de familia apoya, se pueden lograr muchas cosas.” (E-3, p.3)

Mientras que entre los docentes de la escuela “Cometa” no fue posible identificar una construcción del significado de *participación*. De acuerdo a las observaciones realizadas, en esta escuela, los profesores difícilmente exponen sus puntos de vista por miedo a la crítica, son poco colaborativos, les cuesta mucho trabajo organizarse y tomar decisiones de forma cooperativa, son poco comprometidos y no les gusta asumir responsabilidades o “trabajos extras”, tal como veremos más adelante.

5.2. La participación y los procesos de toma de decisiones

La toma de decisiones es una operación esencial en toda organización educativa, ya que determina las actividades y tareas a realizar en la escuela y marca el ritmo y la intensidad de las misma (el qué y el cómo llevarlas a cabo); y de ella también depende el cumplimiento de la misión de la escuela, es decir el impacto que la escuela tendrá sobre los estudiantes. El ciclo de toda tarea en una organización empieza y termina con la toma de decisiones: 1) toma de decisiones, 2) programación, 3) ejecución, 4) evaluación, 5) reconsideración, y finalmente 6) toma de decisiones.

Tradicionalmente, la toma de decisiones se le ha otorgado al director de la escuela, frente a los procesos de toma de decisiones verticales y jerárquicos; sin embargo, en los últimos años se ha impulsado la toma de decisiones colectiva y horizontal en las escuelas, ya que se ha demostrado que entre mayor sea el número de profesores o miembros de la comunidad educativa involucrados activamente en dicho proceso, las escuelas obtienen mejores resultados en la medida que se asumen como propuestas propias, lo que genera mayor compromiso de los involucrados. Así, la organización escolar se convierte en el medio más eficaz de tomar de decisiones y sobre todo, de llevarlas a cabo.

Desde esta perspectiva es que se pudo encontrar en las escuelas investigadas, diferencias en las formas de tomar decisiones que afectan la posibilidades de

construir espacios de participación para la elaboración y desarrollo de proyectos compartidos.

En la escuela “Eclipse”, todos los docentes (incluye a los profesores de educación física, USAER, 9-14 y apoyos técnicos) intervienen en las actividades que se plantean a nivel escuela, se sienten parte del colegiado; todos son tomados en cuenta por igual, tanto para tomar decisiones como para colaborar en la realización de las tareas.

Un aspecto sobresaliente en el estilo de participación de esta escuela se relaciona con la forma como se construye el *compromiso* de los docentes, a partir del acuerdo compartido. Así se pudo apreciar cuando hablaron de los procedimientos que se utilizan para diseñar los proyectos y para asumir las tareas, tal como se muestra en los siguientes fragmentos:

“Mi participación es... tomar iniciativa dentro de cómo se organiza el proyecto, o sea, dar opiniones, ver qué se va a hacer y llegar hasta el cronograma de actividades. Y después ya participar en ellas y llevarlas a cabo dentro del aula, o sea, los acuerdos tomados en la junta colegiada; en el consejo técnico se toman acuerdos y esos hay que llevarlos a la práctica. Se toman acuerdos: “vamos a hacer esto para favorecer la comprensión lectora y todos lo vamos a hacer en tal fecha” y todos lo hacemos, todos participamos de la misma manera. [...] Porque si no, no se llega al logro. Unos cuantos no pueden hacer todo el trabajo, se necesita la participación de todos. Todos debemos participar para que se logre el propósito que se pretende.... ni modo que digas “yo ese día no vengo” o avisas o dejas preparada tu trabajo...” (E-1, p.5)

“Mira, yo participo cuando se toman algunos acuerdos, se habla de alguna actividad a realizar, me toman en cuenta tanto para ver si estoy de acuerdo, como para ver en qué manera puedo yo apoyarlos, ... o sea, me siento dentro del proyecto que están aquí trabajando.” (E-3, p.4, profesora de USAER)

“...si, todos trabajan y le “entran” al proyecto de igual manera porque todos tenemos que realizar una actividad...” (E-4, p.2) “Pues yo participo haciendo las actividades que

hacemos todos, todos en general. Nos organizamos y todo lo que se diga, todo lo hago, a nada digo “no”; igual que todos los compañeros, o sea, siento que estoy igual que todos los compañeros en participación.” (E-4, p.7)

La participación desde las maestras, implica tomar la iniciativa y dar opiniones desde el momento mismo de elaboración del propio Proyecto y no sólo en el instante de su aplicación. Ello desde su perspectiva favorece que todas y todos acaten los acuerdos a fin de lograr los propósitos planteados. En este contexto, la frase *“me toman en cuenta”* resulta ilustrativa de la manera como las y los docentes se sienten incluidos en la construcción del orden social de la escuela, al asumir, además, que el trabajo de cada una y cada uno resulta fundamental a fin de que se logren los propósitos que como colectivo se han planteado.

Aunque en el último fragmento transcrito anteriormente, se expresa la idea de que *“todo lo que se diga, todo lo hago, a nada digo que no”*, que nos hablaría de una forma de tomar acuerdos en donde la expresión de la diferencia resulta ser práctica inexistente; encontramos que tal vez uno de los factores que favorecen la construcción de proyectos compartidos, sea precisamente la posibilidad de decir ¡no!, o en otras palabras, la posibilidad de expresar el disenso, tal como se muestra en los siguientes fragmentos:

“...nos invitaron, a mi me llegó como invitación, “¿se va a aceptar la actividad? ¿la apoyamos?”, “no pues que sí”, “No sé si todos o varios, pero surgió la idea, se apoyó, se dio la forma”. (E-5, p.2). “Mira, aquí la gente dice: “bueno, haber, ¡le entro!”, pero también dice: “no ¡no le entro! porque no me parece esto, esto, esto”, hay cosas de que no es por la amistad o porque es mi comadre o qué se yo. Por lo menos no son los dos o tres grupos fuertes a pesar de que es una escuela de veintitantas gentes.” (E-5, p.8.)

“...mira, siendo el maestro de 9-14 -donde tenemos otro punto, otro espacio, como que nos dejan aparte- mi participación dentro del grupo de maestros... me he acoplado, he dado ceremonia muy interesantes, pero, si me he integrado yo en todos, he participado en comités de cooperativa y en todo, en el proyecto, en talleres, el día de las madres, ¡en

todo!... (E-5, p.9y10), “Sí, me siento integrado al grupo de maestros, ¡integrado!, (E-5, p.11), “En las juntas de consejo nos integramos... hay cosas que se les han aportado, muchas...” (E-5, p.13, profesor de 9-14)

Poder decir “no ¡no le entro! porque no me parece esto, esto, esto”, constituye una expresión que no es común dentro del ámbito escolar en donde priva en general una enorme dificultad para expresar y sostener puntos de vista divergentes. En este sentido, consideramos que la manifestación del maestro –reiterada en el discurso de otros maestros- refiere a la importancia que tiene dentro del colectivo de maestros, la práctica de expresión del disenso como momento fundamental en la construcción de proyectos que verdaderamente se asuman de manera compartida por el colectivo docente. Aquí resulta interesante traer a colación también cómo los maestros y maestras pertenecientes tanto a USAER (Unidad de Servicios en Apoyo a la Educación Regular) como al Programa 9-14 (primaria acelerada), se sienten integrados al colectivo docente, al percibir que sus puntos de vista son tomados en cuenta.

El uso de este tipo de estrategias resulta relevante debido a que si reconocemos que en todo proceso de participación y consenso, inevitablemente los grupos de maestros -aunque estén orientados a la negociación y al acuerdo- pasarán por un proceso conflictivo, ellas posibilitarán el procesamiento de la diferencia en un clima de trabajo más proclive a la colaboración dentro de un marco democrático.

En este sentido, la capacidad para expresar el disenso en los procesos de toma de decisiones y para dar legitimidad al hecho de que alguno no quiera participar en alguna tarea, abre condiciones para que el equipo de trabajo se constituya de una manera más flexible y se contribuya a crear un clima en el cual todos se sientan partícipes, precisamente porque se respeta su derecho a participar de manera voluntaria, cuestión que al contrario a lo que suele pensarse, impulsa a la integración del colectivo. Aquí vale resaltar que las actividades siempre surgen como invitaciones y no como imposiciones. De allí que podemos decir que en esta escuela no se trata de participar por participar, sino que el consenso se construye

a partir de la argumentación racional de los pro y los contra de las actividades, en el marco de que la participación ha de ser siempre voluntaria.

A diferencia de la escuela “Eclipse”, en la escuela “Cometa” los procesos de participación en la toma de decisiones se aprecian de manera distinta. El grado de participación de los profesores muestra serios altibajos, va desde aquellos que le entran a todas las propuestas de la dirección, hasta los que manifiestan una gran apatía e indiferencia, pasando por los que se quedan a la mitad, es decir, los que participan “según les convenga”, tal como se refleja en el siguiente fragmento:

“En la participación... bueno, yo creo que, siempre lo he dicho, a veces el problema es no querernos comprometer, y al no querernos comprometer “entre más lejos me mantenga, es mejor”. Y hay personas que dicen ¡no! por oposición, por rebeldía, porque son gente combativa tal vez de una manera negativa; pero hay quienes son término medio, y hay quienes son propositivos: “¡sí! vamos a hacer y vamos hacer”. El problema es que a veces las que se encuentran término medio, por comodidad o por no llevar la contraria y evitar conflictos, se van con la otra parte y es ahí donde, pues, ya se van muchas cosas para abajo.” (E-6, p.4)

Existe poca colaboración y escasas propuestas colectivas, pues al final, la mayoría no quieren comprometerse en tareas grupales con otros docentes quizá por comodidad, porque les ahorra trabajo y esfuerzo. Así, se aprecia falta de disposición y compromiso al trabajo en equipo, tal como lo comentan algunos maestros y maestras:

“Mira, por ejemplo, fue lo del Himno Nacional, dice la directora “¿quién va a dirigir el Himno Nacional?”, entonces, pues nos manda llamar a todos los maestros y nadie quiere participar, porque ¡no nos apoyamos!”. (E-9, p.13)

“¡Bueno!, pues, en el primer momento, pues es el que... hay compañeros que no aceptan, rehusan llevar a cabo las actividades del proyecto y eso es como un primer obstáculo, donde la valoración no la podemos hacer global puesto que hay algunos grupos que no las realizan, que no las llevan a cabo, y por lo cual es un proyecto incompleto, hasta cierto

punto. Yo siempre he manejado que, pues la dirección y conducción de una escuela debe ser siempre para todos, la misma, porque entonces, si no es de esa manera, no caminamos todos por el mismo rumbo. Por eso considero que si, obstáculos, los ha habido a partir de ese momento y que, pues si es conveniente, hacerles la invitación a los compañeros para que, pues ¡lo hagamos todos! en conjunto, y que podamos realmente valorar ese resultado inicial.” (E-7, pp.6y7)

“...me gustaría que mis compañeros también participaran más, o sea, se dieran esa oportunidad de manifestarse, de hablar, de decir, de proyectar; me gustaría ver eso en mis compañeros y cuando yo lo viera, creo que los apoyaría yo más” (E-6, p.5)

“Pues, el temor primeramente es comprometernos realmente con la labor docente que realizamos, o sea, ese es el principal temor, el decir: “eso implica tiempo, mayor trabajo, mayor disposición” o tal vez la disposición en un momento no se tenga y que por esa razón, pues, los temores o más que los temores la renuencia, la apatía o la indiferencia a emprender algo nuevo o al no aceptarlo... Nosotros fuimos formados con una educación individualista y después de habernos formado de esa manera durante, qué será, unos quince años, veinte años ¡formación académica! y donde posteriormente nosotros seguimos dándole vida a esa formación con una visión individualista, pues claro está que es difícil que llegue ¡alguien! o que llegué ¡algo! que nos haga cambiar de la noche al mañana; es muy complicado, muy complejo el aceptar esos cambios porque casi ninguno de nosotros aceptamos los errores que cometemos, ¡es difícil!, mucho más difícil es aceptar que nos los digan del exterior, eso es más complicado, el aceptar la crítica de los demás. Pues debido a todo eso, pues, yo creo que por eso nos hemos mantenido siempre alejados o apáticos a la problemática que, bueno en este caso, a todos nos concierne, pero sin embargo ¡no nos involucramos!”. Pag. (E-7, p.5)

“En cuanto a la participación, yo creo que se puede dividir en tres grupos: los que si, los que no y los que lo hicieron de manera un poco inconstante; ¡claro! que hubo elementos que orillaron precisamente a ser parciales. Yo considero mi participación en este proyecto como, pues la considero ¡inconstante!, inconstante porque es muy importante la planeación, y nos planeamos de una forma, ¡bueno! -en cuestión de tiempo, a su vez- consideramos esos tiempos, que debido a las necesidades de la escuela, esos tiempos se vieron modificados, de tal manera que al haberse modificado, pues uno por igual modificó,

al menos en mi persona, modifiqué mi actitud frente al proyecto, ¿por qué razón? bueno, pues porque los tiempos ya no fueron los mismos, y ¡reajustarlo!, pues ya lo reajustamos de manera individual, que lo considero como un error porque debimos haber hecho ese reajuste entre todos y haber dado una solución para todos; porque, bueno, la solución fue muy simple aparentemente, ¡aparentemente! pero a final de cuentas fue un problema porque yo ya no lo llevé a cabo al cien por ciento.” (E-7, pp.7y8)

Frente a la dificultad para participar, la mejor estrategia es mantenerse lo más al margen posible, quedando sólo el espacio de relativa autonomía del aula para desarrollarse profesionalmente y llevar a cabo sus proyectos, tal como se ilustra en el siguiente comentario de una maestra:

“Mi participación no es importante con los maestros. Yo tengo siete años acá y yo me siento importante con los niños: ¡agarro!, me meto al grupo y... siempre estoy más cerca de ellos, me siento más necesaria que con los compañeros; ¡ni me afecta tanto! porque ya pasé ese periodo ¿no?, de que si me aceptan, ¡además!, yo no vivo de ver si me aprueban o no, yo no vivo con esa aprobación.[...] mi participación aquí en la tarde ¡no es activa!. Yo pienso, que como así yo pienso, así piensa la mayoría, entonces nos encerramos y entonces nadie... ¡no hay esa integración! como equipo de trabajo.” (E-8, pp.5y6)

Así, el camino de la participación como vía para transformar el entorno educativo y para impulsar proyectos innovadores que den sentido al trabajo colegiado resulta ser una ruta inexistente en la escuela, dificultando con ello toda posibilidad de cambio, tal como lo plantea una maestra de manera pesimista:

“...ese grupito de maestros permanecen en esa posición, no cambian, porque de una manera cómoda se unen, pero para mal, porque sabemos que entre ellos no hay una verdadera amistad, nada más ¡interés!, porque es más cómodo, más fácil, te la llevas más placentera. Dice por ahí alguien: “¡ay! ¿para qué te preocupas? al acabar, ¡sale! ¿no?” sí pero sale y ¿cómo sale?, si tu planeas y todo, pues, ¡te sale mejor!, si no planeas, pues, siempre te va a salir desorganizado el asunto, pero “¿para qué te preocupas?, de todas maneras van saliendo las cosas“, o sea, esa es su mentalidad.” (E-8, p.6)

5.3. Acerca de la importancia del compromiso como fuerza energética en la construcción y práctica de los acuerdos en el colectivo docente

Una queja constante en general de las escuelas primarias es que los acuerdos tomados, no se respetan. El acato a los acuerdos, es fundamental para la organización de la escuela y para el clima de trabajo debido a que si sabemos que lo acordado se va a cumplir se crea mayor compromiso para participar en las tareas convenidas, pero, por el contrario, si sabemos que lo decidido finalmente no se cumple, se genera decepción, desánimo y apatía, en realizar el trabajo propuesto.

En la escuela “Eclipse”, para llevar a cabo alguna tarea, se hace consenso sobre si la tarea es pertinente, viable y si se realiza o no, sin importar de quien viene la propuesta, no hay “grupitos” de maestros en conflicto. Después, se toman acuerdos; mismos que son acatados por todos aunque no todos hayan estado conformes con las resoluciones. Entre ellos existe la regla de que si se decide hacer algún trabajo, todos los realizan, les guste o no, es decir, hay un respeto de los acuerdos tomados por la mayoría, se respetan las decisiones y el trabajo de los maestros en conjunto:

“Antes de hacer todo esto, se toman acuerdos y al tomar acuerdos se supone que todos nos comprometemos a hacerlo”. (E-1, p.5) “...porque hubo más que estaban de acuerdo y se apegaron a la mayoría; eso si es lo que tenemos, por ejemplo si queremos algo, si la mayoría quiere, se apegan a la mayoría, aunque ellos queden disgustados. Y a pesar de que estén disgustados ¡lo hacen! y lo hacen bien. Y así todos, nos tenemos que apegar a la mayoría... yo creo eso: que todos trabajan”. (E-1, p.6)

“Mira, aquí la gente dice: “bueno, haber, ¡le entro!””, pero también dice: “no ¡no le entro! porque no me parece esto, esto, esto”, hay cosas de que no es por la amistad o porque es mi comadre o qué se yo. Por lo menos no son los dos o tres grupos fuertes a pesar de que es una escuela de veintitantas gentes.” (E-5, p.8)

La fuerza energética que produce el acuerdo construido por todos y todas favorece la participación en las actividades, permitiendo pasar del dicho al hecho, cuestión que se supera cuando se hace a un lado el amiguismo y se asumen responsablemente posiciones claras con respecto a las propuestas.

La escuela “Cometa” no corre con la misma suerte, hay una “incapacidad” de ajustarse y comprender los cambios imprevistos durante el desarrollo de alguna tarea, lo que crea inconformidad; se respaldan con los alumnos o los ponen de pretexto.

Las resoluciones tomadas en juntas de Consejo Técnico, no se llevan a cabo con los alumnos, todo se queda en el discurso (discurso muy desgastado), y en general, las tareas propuesta y establecidas no se realizan, por lo tanto no hay respeto de acuerdos, tal como se ilustra en los siguientes relatos:

“... ¡no hay interés!, definitivamente no hay interés. O llámese ¡olvido!, o sea, en una junta se dice, se retoma y todo, regresas al salón y, ahí se quedó. ¡Es falta de interés!. (E-8, p.4)
“...aquí un grupo de personas disque hace y dicen: “¡vamos a hacer!”, “¡y vamos a hacer esto!”, planean bonito, ¡a la mera hora no hacen nada!, ¡y sabemos! que otro grupo es el que termina haciéndolo. ¡Al acabar!, se dice: “¡mira nomás cómo hablan!, ¡que van a hacer esto! y al final ¡no hacen nada!, al acabar son otros los que terminan haciendo el trabajo”, ¡por eso, mejor ya no se habla!, y ese grupo de personas nomás está dice y dice: “¡si vamos a hacer esto, uuuy, lo otro”, ¡a la mera hora te dejan solo con el paquete!, a la mera hora no hacen nada ¡y como uno ya lo sabe! pues, dices: “ya son así”. (E-8, p.6)

“... muy acertadamente un maestro dijo: “si en la junta de consejo bien padre y trabajamos, porque sí se trabaja, ¿y saliendo qué?”, de pronto empiezas “¡ay, el trabajo! ¡ay!, y ¿oíste lo que dijo la compañera?, ¡ese compañero se queja!...”, o sea, ¡y no lo dices ahí en la junta! ¿no?, y no lo dices ahí precisamente porque no somos personas maduras o capaces, no tenemos esa capacidad realmente, de aceptar nuestros errores, o que nos alaben también, nada más estamos así “¡ay qué linda, que estudias mucho, que...”, pero no haces nada... o sea, eso es lo que nos falta: que realmente se trabaje, o sea, que se trabajen emociones, sentimientos, para que haya esa confianza.” (E-9, p.7)

Impera un grupo de maestros que determina las actividades, pero no las ejecutan ellos, son otros los que terminan el trabajo, tienen mayor poder que los directores quienes desisten de convencerlos, y este grupo, finalmente, hace lo que quiere. Los intereses personales están por encima del trabajo. Existe desinterés para hablar en las juntas y temor a la crítica. Pero nadie hace algo, prevalece un ambiente envenenado.

“... ¿se modificaron las cosas!, en un principio se planteó trabajar con medio grupo, mientras la profesora Yukiko [encargada del aula de computación] atendía la otra parte... ¿se habla de reajustes! pero creo que los reajustes nosotros los podemos hacer, los docentes, pero los niños creo que no, ellos no están predispuestos a esos cambios que nosotros vamos organizando, vamos estableciendo, porque lo que hacemos nada más es crearles ¡confusión!, confusión y como resultado final, pues inseguridad en lo que hagan, porque emprendemos algo y a mitad del camino modificamos, bueno pues, creo que ahí falta un poco de mayor seriedad y compromiso.” (E-7, p.8)

“Los directores se cansan, el actuar con una persona que está así aferrada y que a veces se pasa, es como el estar hablando con una pared y dicen: “¿qué caso tiene el estar hablando yo con esa persona?, si esa persona, al acabar, ¡va a hacer lo que él quiere!””, y ¡sencillamente delegan! o dicen “qué caso tiene”... Terminan haciendo lo que ellos quieren porque también el director desiste, ¡se cansa!. Se salen con la suya porque de alguna manera ¡lo permiten!, se salen con la suya porque de alguna manera ¡los dejan!, porque también es muy cómodo. Sólo que sea algo que a mi me está afectando, entonces sí, ¿yo por qué voy a estar de acuerdo contigo?.” (E-8, p.8)

5.4. La resolución de conflictos y la disposición al cambio en el colectivo docente

Los problemas y las diferencias entre las personas siempre han existido y siempre están presentes, lo importante es reconocerlos y saber vivir con ellos, aprender de ellos para mejorar las situaciones presentes. “Los conflictos constituyen un fenómeno consustancial de las relaciones humanas, existen aunque se les

oculte... Se ha demostrado que el conflicto explicitado y resuelto, no sólo es un motor para la acción, sino que genera nuevos valores en las personas y en los grupos” (DGSEI, 2001 p.82).

5.4. 1. Los problemas comunes entre el colectivo docente

En la escuela “Eclipse”, el tipo de conflictos que han presentado como colectivo es en principio la rivalidad, rencores y diferencias propios del sexo femenino. Otras problemáticas son la incompatibilidad de horarios e inasistencias de los profesores que genera dificultades para dar continuidad al trabajo colegiado debido a los cambios de fechas y ajustes a lo programado, la falta de seguimiento de las actividades del proyecto y la no socialización de las dificultades presentadas con los alumnos y padres de familia (como problemas de aprendizaje o disciplina) que son resueltos de manera individual por cada profesor: el trabajo pedagógico en el aula, sigue siendo muy personal, privado y aislado. Sin embargo, los docentes se sienten en un ambiente de respeto, cordialidad y apropiado para fortalecer o fomentar el trabajo colaborativo.

“En algunos casos los grupitos se dan por los “viejos” que tienen sus dolores desde hace muchos años, yo creo que de estos grupos hay, si no los líderes de los grupos, si los que los representan tal vez, que tienen mucho tiempo en la escuela y que se llevaron mal desde un principio; y sin que sea feminismo, ni machismo, ni nada por el estilo, de parte de las mujeres como que hay mucha tendencia a ese guardar rencorcitos porque me hiciste una mala cara, y ese tipo de rencores que, ¡vaya! no se olvidan muy fácilmente, ja, ja.” (E-2, p.5) “...Yo le hecho mucho la culpa a estas situaciones de las mujeres que te digo, no se perdonan, pero son tan parecidas, como que buscan tanto lo mismo, que cuando lo ven reflejado en el otro, como que no lo quieren hacer.” (E-2, p.9)

“Hubo antes aquí una directora, eh, tuve problemas muy serios con ella, me mandó hasta el jurídico, ...eso ya era personal con la maestra, que nada más le gustaba estar molestando ...Era una mujer como yo: soltera -pero yo tengo a mi hijo y soy feliz con mi

hijo-, pero sola, sin novio, sin esposo, sin amante, sin hijo, ¡amargada!, de mi edad, que cuando yo tuve a mi hijo, sentí que se amargó más, me atacó vilmente, ...Yo era su secretaria y cuando me embaracé se enojó mucho. Todos los compañeros -me llevaba yo muy bien con todos- iban a verme: “¡ah! y ¿cómo está el bebé?”, se turnaban para ir a verme ¡diario!. De ahí siguieron más problemas ...” (E-4, pp.8y9)

“...ya tenemos programadas las actividades que vamos a realizar, y al momento, alguien por cualquier cosa, no puede asistir: o porque va al médico, o porque fue un día económico, y la verdad, hay veces que hemos tenido ese contratiempo, y como ya tenemos los grupos articulados, entonces se rompe la cadenita.... Cuando ya es muy constante y es una sola persona, entonces si nos molesta, pero cuando es ocasional no...” (E-4, pp.2y3)

“Un problema que hemos enfrentado en el grupo de maestros en cuanto al desarrollo de las actividades del proyecto es la incompatibilidad de horarios: a veces porque van a faltar unos, que no llegan otros, entonces no acoplan y se han cambiado varias veces las fechas “que era el lunes, que el martes, que era otro día” tal vez por eso se ha diluido y no se ha dado la continuidad ¡tal vez!. Entonces, situaciones de inasistencias de maestros, el cómo volver a rearmar el programa causa ese problema de reajuste, sin que haya fricciones y casi siempre se resuelve.” (E-5, p.4)

“Los problemas a nivel técnico pedagógico... mira, siento que hay una constante: el que al menos en juntas de consejo no se sabe, no se pone qué se esta haciendo realmente en el grupo, se tratan asuntos diversos, pero nunca se aterriza; ¡o formación académica! o experiencia “este material les puede servir, o yo le hago así, yo le he hecho así, le podemos hacer así”, como que se sigue trabajando en el modo de islas, de que cada quien sabe qué pasa en su grupo y hasta que no te toca verlas, vivirlas y llamarles la atención a esos niños, te das cuenta, porque no hay ese intercambio, o sea, realmente ¡no sabes qué pasa en otros salones!, siento que no se ha desarrollado ese trabajo a nivel colegiado.” (E-5, p.4)

En la escuela “Cometa”, los conflictos que enfrenta el personal son la falta de compromiso y de disposición al trabajo en equipo; inconformidad con la labor del los directores que dan concesiones sólo a algunos sin merecerlas; la doble cara de aquellos profesores que quieren estar bien con la dirección y bien con el resto

de compañeros, lo que ocasiona división y enfrentamientos; y el que las actividades del Proyecto no las realizan todos los maestros.

Los profesores consideran como causantes de los problemas para el trabajo colegiado e incumplimiento profesional en el centro escolar el ser casada y con hijos, la formación individualista que imparte el Sistema Educativo y la incapacidad de aceptar errores, críticas y propuestas de cambio, -ya sea internas o, mucho menos, externas-. Ponen de pretexto el no tener la habilidad o facultad para realizar algunas actividades.

Es muy marcada la división del personal, los subgrupos existentes en el plantel son herméticos y muy fuertes y aunque el personal sabe y acepta que existen conflictos fuertes entre ellos que no han sido resueltos, se sienten divididos, aislados y viven en un ambiente hostil poco propicio para el trabajo y el aprendizaje colaborativo. Se tiene como resultado apatía y desinterés.

No hay trabajo colaborativo con todo el personal, sólo con los grupos de amigos, que al parecer sólo son equipo para los asuntos sociales y no para lo pedagógico. Se integran para negarse al trabajo general de la escuela; no se vislumbra la posibilidad ni la disposición de cambio o iniciar o promover un trabajo en conjunto con todo el personal de la escuela.

“Yo creo que el principal problema, es la falta de compromiso, como primer punto. Porque yo he visto escuelas donde la gente es combativa, así como que de apellido “contreras”, pero trabaja, está dispuesta. Pero aquí, aparte de que no tenemos el compromiso, pues a veces también somos muy inconformes, nada nos da gusto, o sea, ¡somos difíciles!, difíciles de querer aceptar ¡lo bueno! o ¡lo que tenemos a la mano!, yo creo que ese es el mayor problema.” (E-6, p.3)

“Ha habido años ¡muy difíciles! ¡mucho más difíciles que este!, en distintas Direcciones. Hubo ocasiones en que una gran parte del grupo de maestros estaba inconforme con el trabajo de la Dirección, pero obviamente el trabajo de la Dirección tenía mucho que

desear ¿no?; ¡bueno! ahí nos conflictuaba una situación de algunas personitas que llevaban una doble situación: de estar con la Dirección y estar acá; y nos conflictuó mucho, creo que a partir de ahí se empezó a dividir la situación, porque justamente en los problemas, yo creo que llegas a conocer la esencia de las personas; y entonces al ver esta situación voluble de algunos compañeros, se empezaron a formar secciones y entonces decías “no, no quiero nada con aquellos” o por amistad seguías ahí ...¡sí veía yo diferencias!, y yo siempre he dicho esto: “pues, mientras a todos se nos trate igual, yo creo que la dirección no tiene nada que temer, porque está siendo equitativa”, el problema es cuando se empiezan a dar ciertas concesiones a alguien y justamente ese alguien es, tal vez, el que menos apoya, el que menos está trabajando, el que tiene más situaciones, pues entonces, ahí viene la inconformidad. ...creo, más que nada, que los problemas los hemos hecho nosotros.” (E-6, p.4)

“... por ser soltera, ellos lo ven desde el punto de vista de: “tú ¿qué otros compromisos tienes? Para ti, esto es tu vida, aquí te desenvuelves como pez en el agua, tu por eso quisieras que todos fuésemos así”, pero yo creo que no es por ese lado, porque tengo compañeras en la mañana más adultas que yo, con toda una dinámica familiar bien estructurada -son mamás, tienen hijos ya grandes y chiquitos, tienen nietos y demás-, sin embargo, las veo demasiado comprometidas con su trabajo, entonces, yo digo: “es que finalmente el trabajo es una esfera de tu vida, ¡no es tu vida!, pero uno debe de tratar de desenvolverse bien”. (E-6, p.5)

“...empezando por toda una situación muy triste que se llevó a cabo con el maestro Fernando [exdirector], el enfrentamiento con los padres de familia, los dimes, diretes, o sea, si esta aula hablara nos diría cuántas cosas pasaron, muy, muy feo, yo creo que ahí nos desmerecimos como maestros, mucho, porque nunca debimos haber llegado a eso. Fue un enfrentamiento con el director, los padres de familia; los padres en contra del director y bueno, mediando el maestro Miguel [jefe de sector] y estando aquí la parte sindical; o sea, ya, ya había crecido mucho.” (E-6, p.7)

“...los problemas han ido cambiando, ¡pero el origen de los problemas ha sido el mismo!, el origen ha sido el mismo, o sea, la falta de compromiso, la falta de compromiso ante lo que realizamos, ante los acuerdos que establecemos, pero las problemáticas, a raíz de ese

origen -las problemáticas han sido variá y diversas- pero en esencia el origen es el mismo, ¡la falta de compromiso!.” (E-7, p.11)

“...primeramente es comprometernos realmente con la labor docente que realizamos, o sea, ese es el principal problema, el decir: “eso implica tiempo, mayor trabajo, mayor disposición” o tal vez la disposición en un momento no se tenga y que por esa razón, pues, la renuencia, la apatía o la indiferencia a emprender algo nuevo o al no aceptarlo, debido también, a la formación que tuvimos y, que de alguna manera, es muy difícil aceptar que estamos cometiendo algún error o que estamos enseñando de manera equivocada. Nosotros fuimos formados con una educación individualista... pues claro está que es difícil que llegue ¡alguien! o que llegué ¡algo! que nos haga cambiar de la noche al mañana; es muy complejo el aceptar esos cambios porque casi ninguno de nosotros aceptamos los errores que cometemos, ¡es difícil!, mucho más difícil es aceptar que nos los digan del exterior, eso es más complicado, el aceptar la crítica de los demás. Pues debido a todo eso, yo creo que nos hemos mantenido siempre alejados o apáticos a la problemática que a todos nos concierne, pero sin embargo ¡no nos involucramos!.” (E-7, p.5)

“...hay compañeros que no aceptan, reusan llevar a cabo la actividad del proyecto, es como un primer obstáculo, donde la valoración no la podemos hacer global, ...es un proyecto incompleto, ...y que es conveniente, hacerles la invitación a los compañeros para que, pues ¡lo hagamos todos! en conjunto, y que podamos realmente valorar ese resultado inicial.” (E-7, pp.6y7)

“Yo creo que si se pueden solucionar los problemas que hay entre el grupo de maestros, pero insisto, es cuestión de actitud, ...cómo promueves cierta actitud si tu ya estás planteando primero la cuestión personal y no estás pensando en la cuestión académica, es decir “bueno, pues me cae muy mal Yukiko pero le tengo que decir ¡buenas tardes! porque estoy fomentando actitudes” ¿no?, yo creo que, es difícil, ¡sí se puede!, pero tienes que trabajarle mucho, o sea, realmente mucho, no nada más una vez al mes.” (E-9, p.7)

“Llegas aquí y tienes a tu grupo de amigos que te apoya, pero nada más, o sea, no te abres a todos, no te abres a decir “¿sabes qué?, necesito esto con todos los maestros”, ...o sea, “en qué me puede apoyar la maestra aquí”, o sea, no hay esa comunicación, ...no hay esa comunicación porque es cuestión de actitud...” (E-9, p.8)

5.4. 2. Cómo solucionan los problemas

En la escuela “Eclipse”, cuando enfrentan una problemática, se generan las condiciones necesarias para darles solución, es decir, tratan siempre de solucionarla y no dejarla que pase sin resolver, existe la disposición para solucionar todas las dificultades que se presentan, tanto personales como de índole pedagógico; mantienen mucha comunicación; tratan de exponer los conflictos en los espacios donde confluyen todos y apropiados para ello como las juntas de Consejo Técnico. El respeto enmarca el panorama. Los profesores entrevistados coinciden en que no todos los docentes tienen una gran disposición para el trabajo y deseos de salir adelante, pero sí la mayoría, y es esa mayoría la que indica las pautas de la dinámica grupal que se establece en la escuela para que los conflictos se resuelvan de manera democrática.

En general la estrategia que utilizan es ponerse en el lugar de los otros cuando alguien no puede asistir a la escuela y apoyan en el trabajo que le correspondía para que no se interrumpen las actividades del proyecto.

Las inconformidades o conflictos se hablan ante todos en las juntas de Consejo Técnico, en presencia de la(s) personas que los originan, sin enfrentamientos, con respeto y se dicen los hechos con neutralidad, sin estar a favor de nadie y lo más apegados a la realidad (a la verdad). Se le da la razón a quien la tiene. Se aceptan los errores y los comentarios de los demás hacia las acciones del que infringe.

Si un maestro enfrenta algún problema con sus alumnos, todos el resto del personal lo apoya de tal manera que se sienten respaldados.

Cuando se trata de problemas “entre mujeres” también se hablan y trata de resolver de manera particular, se enfrentan y dialogan sólo las interesadas y finalmente se resuelve.

Existen dos grupos de profesores marcados por la afinidad social y cultural, pero esto no irrumpe el trabajo profesional en el que ambos grupos tiene como meta final, mejorar las condiciones en general de la escuela, en beneficio de los alumnos; por lo que al ponerse de acuerdo para trabajar no presentan obstáculos o inconvenientes. En este sentido se separan las diferencias personales de lo profesional.

Nunca dejan un problema sin resolver, siempre tratan de dar solución a las inconformidades y conflictos de todo tipo: interpersonales o de trabajo, a través del diálogo y si es necesario se hacen ajustes a lo programado o se cambian las actividades, nada se deja en el aire.

“...yo creo que las condiciones se han ido dando, quizá para que eso se soluciones; en especial, en la última junta yo creo que se dijeron varias cosas, en las cuales quedó bien claro, que se perseguían objetivos similares, nada más que como que se está de un lado y se está del otro; pero finalmente todos tienen la intención de que todo marche bien.” (E-2, p.11)

“Si, como en todos lados, si hay problemas, pero tratan de solucionarlo lo mejor posible. Yo he notado, en el tiempo que yo he estado aquí, yo presencié un problema muy fuerte con una de las maestras, y yo creí que iba a terminar mal, y sin embargo, hubo mucha comunicación, llegaron a muchos acuerdos y sobre todo hubo mucho respeto.” (E-3, p.2)

“... yo siento que es un grupo de maestros, la mayoría, si nos que todos, tienen muchas ganas de trabajar, hay responsabilidad, yo creo que si la mitad o un poquito menos no tuvieran la disposición, no se lograrían cosas, y aquí yo veo que entran en conflictos, pero ellos mismos salen de ellos; como que hay ganas de trabajar, como que hay deseos de salir adelante.” (E-3, p.3)

“.... cuando alguien no puede asistir, como ya tenemos los grupos articulados, entonces se rompe la cadenita, y al momento tenemos que sacar eso a como de lugar, y adaptar los

grupos de la mejor manera ...porque todos podemos tener problemas, todos podemos sufrir algún contratiempo ...entonces todos participamos.” (E-4, pp.2y3)

“...de repente hay algún problema por ahí muy serio, y llega el momento en que se comenta en las juntas de consejo técnico y a la persona que la regó, se le dice en su cara: o calla u otorga, y se arreglan el asunto o problemas muy serios... Como compañeros no pasa de lo normal: a veces, nos molestamos con unos, a veces con otros... Cuando llegamos a tener algún problema con los niños ¡todos nos dan el apoyo!, el director, los maestros y todos, es incondicional, la verdad, nos sentimos respaldados, y ante cualquier problema enfrentamos todos y él también; el maestro nos dirige de tal manera que no se da el enfrentamiento, se da el respeto, se da el comentario.” (E-4, p.4)

“...resolvemos los problemas ¡con la verdad!, nada más diciendo la verdad. Ja, ja, ja. Porque ni estar a favor de la dirección, ni estar a favor de algún compañero, sino decir verdades ...Porque aquí como hemos trabajado en equipo así debemos salir “en equipo”, ¡o todos salimos adelante! o ¡todos nos vamos para atrás!. No me importa que se enoje quien se enoje, ¡se dice la verdad!, y si la verdad pesa los demás se callan, ¡y aceptan que la riegan!, y ahora si que, no se ponen a pelear con uno ni a discutir porque no tienen bases, y si uno dice la verdad ¡ya! ...por ejemplo ese día que hablé, se quedaron callados, nadie pudo refutarme nada, y yo estaba dispuesta ¡a seguirle! ¡a debatir! ¡a debatir! ¡nada más!, sanamente y si ellos me dicen “¡estas mal!” yo lo voy a reconocer, pero ¡ellos reconocieron!.” (E-4, pp.5y6)

“... Con ella tuve un diálogo bien fuerte, aquí en el patio, de mujer a mujer, no de autoridad a maestra, ¡de mujer a mujer!, casi lloró... ¡Ah! ¡y los compañeros, todos me apoyaron!. Hice un documento y todos me firmaron, nomás un barbero de ella no, pero todos me firmaron ...Es triste que en este ambiente se encuentre uno con cosas ¡tan desagradables!, ¡tan bajas! y que desgraciadamente afectan el rendimiento, a la escuela, ¡es terrible!...” (E-4, p.10)

En la escuela “Cometa”, son sólo tres profesores con mucha disposición y entusiasmo para trabajar y cambiar la situación de la escuela, pero desgraciadamente no son suficientes, y la mayoría que son apáticos e indispuestos, son los que marcan las pautas y dan el sello a la escuela. Los

directores y docentes emprendedores se agotan y desisten a su insistencia para generar un ambiente distinto y mejorar las condiciones ante la necesidad y desinterés.

Les cuesta trabajo solucionar los conflictos porque no se antepone el profesionalismo a los intereses particulares y todos quieren tener la razón, nadie cede ante la opinión de los otros. Cuando se propone algo nuevo, diferente o se solicita su colaboración para realizar actividades que competen a la escuela en general, los docentes demuestran apatía y actitud despectiva. Hay falta de integración en la realización del Proyecto Escolar que en lo supuesto, es de todos o fue construido por todos.

Como resultado de los enfrentamientos no resueltos los docentes se alejan, encapsulan, a veces se dejan de dirigir la palabra.

No hay disposición para cambiar, no hay comunicación, no hay confianza entre el personal de la escuela, lo que impide que se solucionen los problemas que enfrentan y finalmente, esas disyuntivas quedan sin solución y los conflictos sobreviven o se agudizan.

“Yo creo que esa ha sido una parte muy difícil, nos cuesta trabajo el resolver conflictos. Regularmente no queremos ver nuestro profesionalismo ¿no?, o sea “yo estudié para esto y como consecuencia debo cumplir en esto, conocemos nuestra ética profesional”, o sea, todo lo que te puede ayudar o lo que te debe motivar a ser cada día mejor como profesionista, lo olvidamos y siempre antepone o queremos anteponer: “¡no! ¡es que tu eres necia!; ¡no! ¡es que tu eres ¡bueno!, yo puedo tener todas mis características positivas o negativas, pero independientemente de eso, tengo una ética profesional que me debe mover a caminar en una línea y desafortunadamente olvidamos eso, y entonces antepone el que “¡yo no sé, no puedo, no tengo esa capacidad” y ahí es donde no se vuelve a arreglar un problema, sino a enfrentarnos personalmente.” (E-6, p.4)

“Mmm, tal vez soy muy temperamental, y si cuando yo hablé con él, al no verme comprendida -discutimos mucho- y al no ver una situación bien, opté por alejarme totalmente de él, ya casi no hablábamos ...Y algunas veces que he tenido que enfrentarme a mis compañeros, a su apatía, colaborar con club ecológico, o con alguna idea que tenga loca, y ver su actitud despectiva, ¡pero bueno! eso es lo que me gustaría borrar.” (E-6, p.8)

“¡Bueno!, es una solución parcial, parcial porque pues, los compañeros no se integraron, los niños no trabajaron con la actividad, entonces, para mi es un proyecto a medias ...y eso es lo malo, lo negativo de todo esto, ¡no del proyecto!, sino de la situación de que no nos podamos comprometer todos en todo, todos por igual y que... bueno, los argumentos, creo que sales sobrando, para mi, creo yo que debemos de ¡cambiar!, estar predispuestos a involucrarnos a un compromiso común.” (E-7, p.7)

“...los directores se cansan, el actuar con una persona que está así aferrada, es como el estar hablando con una pared y dicen: “¿qué caso tiene el estar hablando yo con esa persona?, si esa persona, al acabar, ¡va a hacer lo que él quiere!””, y ¡sencillamente delegan! o dicen “qué caso tiene”... Terminan haciendo lo que ellos quieren porque también el director desiste, ¡se cansa!”. (E-8, p.8)

“Mira, ya ha habido fricciones, ya ha habido situaciones donde no se da una buena comunicación, en donde realmente ya no... si vez el conflicto pero, no le entras, no te abres, cuando ya tienes tanto años de servicios juntos, ya hay ese tipo de intereses, donde, aunque trates de abrirte, también los grupos de amigos son tan cerrados que ya no te dejan entrarle, entonces, no hay esa confianza realmente, no existe ese ambiente de confianza, o sea, realmente el trabajo colegiado como tal no está.” (E-9, p.6)

CAPÍTULO VI

LAS RELACIONES DEL COLECTIVO DOCENTE Y SU IMPORTANCIA PARA GENERAR UN AMBIENTE DE TRABAJO COLABORATIVO PROCLIVE A LA PARTICIPACIÓN

El ambiente de trabajo influye en la organización de la escuela, en la toma de decisiones y en la realización de las tareas individuales y grupales, y tiene que ver con qué tan a gusto se sienten los profesores en ese espacio de trabajo para participar y desarrollarse profesionalmente.

En este sentido, el ambiente de trabajo o clima social, es una construcción social, en tanto que se confecciona con sujetos precisos, en espacios localizados para cumplir con un cometido específico (Pastrana, 1994); en su complejidad, se encuentra condicionado por diversos factores que van desde la configuración física del local y las condiciones y materiales disponibles para el trabajo en el aula, hasta con la manera de estar juntos y convivir. En este capítulo nos adentraremos en el análisis de las condiciones que las estructuras de participación crean para configurar ambientes de trabajo en los que todos y todas puedan sentirse incluidos y se puedan favorecer estrategias colaborativas a partir del trabajo en equipo, en un clima de reconocimiento a la diferencia.

6.1. Las condiciones que crea el ambiente de trabajo en la manera de estar juntos

En la escuela “Eclipse” el clima laboral es de respeto, confianza y de igualdad, de tal manera que todos participan en la construcción de la escuela que quieren. Se aspira un ambiente relajado y con la oportunidad de poder expresarse libremente.

“Mira, yo participo cuando se toman algunos acuerdos, se habla de alguna actividad a realizar, me toman en cuenta tanto para ver si estoy de acuerdo, como para ver en qué manera puedo yo apoyarlos, ... o sea, me siento dentro del proyecto que están aquí trabajando.” (E-3, p.4, profesora de USAER)

“Me siento con la libertad suficiente como para proponer, criticar, tomar iniciativas, por el gusto de trabajar en esto, el hablar con verdades, el apoyar a la escuela, el quererla, el ¡defenderla!, el querer que salga adelante; o sea, eso es magnífico, cuando uno dice “¡vamos a hacer esto! ¿por qué?, ¡por la escuela!”, cuando uno dice “por la escuela” ya me siento... ¡y cualquiera que hable “por la escuela”! todos escuchamos.” (E-4, p.11)

La convivencia que se da entre el personal de la escuela, ya sea en el terreno formal –como las juntas de Consejo Técnico o en las reuniones para tomar acuerdos sobre asuntos laborales- o en el ámbito informal –como en el festejo de cumpleaños, o en las agrupaciones que se dan durante el receso, por ejemplo- es básicamente de respeto y tolerancia.

Cuando se trata de tomar decisiones, se antepone el compromiso profesional a los intereses personales y se determina qué hacer bajo la premisa de “cumplir con lo que les toca como educadores” y todos quedan conformes con lo acordado, sin necesidad de agresiones, enfrentamientos o disputas. Es un personal tranquilo e integrado como equipo. Cuando llegan docentes de nuevo ingreso al plantel, se adaptan a la manera “de ser” ya constituida del personal en general. Son sus alumnos el motor que los hace ser mejores y participar con entusiasmo en el

Proyecto Escolar y demás actividades que competen a la docencia. Durante el receso, todos los profesores cuidan a los niños en el patio, pero cada uno aprovecha para tomar un refrigerio con su grupo de amigos. A la salida de la escuela, se acompañan con sus amigos o con los que toman la misma ruta de regreso a sus casas.

“...yo no he visto conflictos graves, no ha habido enfrentamientos o disputas, o algo por el estilo no, no, hasta donde me ha tocado a mi yo los veo muy tranquilos. Creo que si se ha trabajado en algo en la escuela, a lo mejor sea con la integración de ese equipo, y parece que las relaciones humanas son así, de respeto.” (E-2, p.4)

“Lo que pasa es que en esta escuela se ha encontrado mucha gente y como van llegando se van adaptado al modo de ser de los demás... a pesar de que no hay amistad entre algunas personas, siempre hay el respeto, la tolerancia, el ¡no agredirnos!, sino ¡cumplir con lo que nos toca!, ya las cosas personales la arreglamos de otra manera y en otro lado; ¡aquí es nuestro trabajo, y el trabajo es el trabajo!. Yo se de muchas escuelas que por llevar la contra a otros no trabajan, porque se hacen equipos. Aquí si hay equipos, muchos, pero cuando es trabajo somos todos uno.” (E-4, p.3)

Por el contrario, en la escuela “Cometa”, la forma de estar juntos es a base de escarnios, enfrentamientos, las opiniones o críticas sobre los otros son destructivas, ofensivas, no hay aceptación de las diferencias de los demás; lo que da como resultado el mutismo, el alejamiento, el aislamiento y la división.

El móvil para trabajar son los intereses personales, que nuevamente están por encima del terreno profesional, lo que tiene efectos negativos en el trabajo con los alumnos y por supuesto en el trabajo general de la escuela como las ceremonias y las juntas de Consejo Técnico, por ejemplo. No existe el compañerismo, la camaradería, el apoyo mutuo, ni las ganas de mejorar la situación a pesar de que reconocen que un trato más humano, con mucha comunicación y de respeto son necesarios para una convivencia escolar armónica. Durante el recreo, no todos los profesores salen al patio, sólo al que le toca la guardia y el grupo de profesores

que aparentemente están en contra de la directora de la escuela. Al terminar la jornada, cada quien toma su camino, sólo dos profesoras salen junto con otra compañera que las acercará a su casa en su automóvil.

“...aquí la condición es la crítica y ¡aún criticada!, cuando tengo algo que defender, ¡lo defiendo!, cuando pienso que esto no está funcionando o no estoy de acuerdo, ¡lo digo!, aunque al decirlo traiga problemas, aunque fulanita me critique, y a veces, pues no caemos bien. pag. 6 “...es muy desgastante: habemos personas que ahí estamos, de una manera ¡fregativa!, ¡fastidiando! haber en qué te fastidio, y esto, llega un momento en el cual se desgasta mucho la relación, una relación enfermiza, es fastidioso. Los maestros somos bien difíciles de lidiar...” (E-8, p.7) “...aquí en la tarde, como que te cuidas ¿por qué?, porque temes a la crítica... y si lo analizas, dices: “¡no!, ¡nada más porque eres tú, te voy a llevar la contraria!”, “¡porque eres tú!”. (E-8, pp.9y10)

El temor de verse expuesto a la crítica “fregativa” como señala la maestra, obtura todo espacio de comunicación, con lo que se impide la posibilidad de integrarse como equipo de trabajo, en la medida en que resulta necesario cuidarse permanentemente uno del otro, debido al clima de desconfianza mutua que priva en la relación entre maestros y maestras, tal como lo comenta una profesora:

“Hay mucha falta de comunicación, hay mucho desinterés; yo siento que las relaciones humanas son importantes para que una escuela funcione, las relaciones humanas, son super importantes ¡tienen mucho que ver para el trabajo! ¡¡muchísimo que ver!! porque con confianza te acercas al compañero: “¿sabes qué?, aquí me trabé con el trabajo, tengo estas dudas...”, ¡te acercas!, pero cuando no hay la confianza, cuando ¡hay la crítica no constructiva!, cosa que predomina aquí, ¡nomás no!, te cierras....y aquí lo que hace falta es mucha comunicación, estamos muy desunidos, no hay una integración, no hay un apoyo entre compañeros.” (E-8, p.3)

Todo ello desincentiva la participación...mejor me quedo callada y hago lo mínimo necesario, el orden social de la escuela se cierra y se construye el contrasentido de la eficacia política...yo no puedo contribuir a que las cosas cambien...

“...Yo en alguna de las primeras juntas decía, opinaba, participaba, de pronto, te das cuenta que ciertas personas, te empiezan a decir: “es que tu Yokiko no vas de acuerdo con tu discurso, tu Yukiko eres más visceral que mental”, entonces, ese tipo de cosas, hacen que cambies tu actitud, entonces por ejemplo, llega el momento en que dices: ¿para qué lo hago así?, o sea, nada más me dicen “tienes que entregar una hoja”, voy y la entrego y se acabó ¿para que me meto en problemas?, entonces esa es mi actitud ahora. Lo importantes aquí es el sensibilizar, el que realmente te caiga el veinte, que realmente digas “una cosa es la cuestión personal y una cosa es la cuestión profesional”, y decir “pues ni modo, no me caes bien o tengo estas diferencias ideológicas, pero ¿sabes qué?, este es el trabajo” y a final de cuentas es por el bien de los niños, pero muchas veces no se ve porque sí nos bloqueamos poniendo primero nuestros intereses personales, jerarquizamos desde ese nivel. No estamos acostumbrados a que te digan “¿sabes qué?, la regaste”, “¿sabes qué?, así no es”, “¿sabes qué?, no me gusta esto”, entonces, la otra persona se ofende, o sea, o ¿nos ofendemos!, más bien.” (E-9, p.5)

Desde su perspectiva la dificultad de erigir un equipo de trabajo se produce debido a las cuestiones personales que impiden la construcción de un equipo en donde sea posible procesar los acuerdos en un clima de respeto a la diferencia:

“Aquí en la tarde, pueden más sus cuestiones personales, las rencillas personales que hay al interior del personal, son muchos egos encontrados ahí, no permiten que el otro pueda proponer o tener algo que compartir, como que no se dan el chance de compartir, y bueno, ha sido más difícil en ese aspecto.” (E-10, p.4)

De allí que en ésta escuela prevalezca un ambiente hostil por los constantes enfrentamientos que se producen entre los docentes, lo que genera apatía y desinterés por participar.

“...me siento triste en el aspecto de ver que nos hemos dejado un poquito, como que no le ponemos muchas ganas a las ceremonias, como que le hemos perdido el cariño a esos momentos de convivencia entre compañeros, como que nada más es pelearnos; y también veo que muchos de mis compañeros, no nos comprometemos para tratar de hacer de esta escuela ¡algo mejor!, y son detalles para la construcción de la escuela.” (E-6, p.6)

En la medida en que los mecanismos para la toma de decisiones en el espacio público del Consejo Técnico se encuentran obturados debido a la incapacidad para construir perspectivas comunes, la diferencia aparece a través de prácticas soterradas de construcción de alianzas que lejos de contribuir a aclarar las diversas posiciones en juego en lo que se debate, se sostienen en el rumor que busca desestabilizar a través de la confusión:

“...nos llamaron [se refiere a un grupo de maestros que está en contra de la directora] para crear un clima de tensión, que creyeran que se “están organizando”, y Mónica (secretaria de la escuela) me preguntó: “¡oye! ¿para que los llamaron?”, y le dije: “¡fíjate que é s t o s! ¡jese quisieron!:: que ustedes [las de la dirección] se preocuparan, por eso nos llamaron”...Como que estaban creando un clima, haciéndole aparentar a la directora que había ‘algo’, y dije: “¡estos canijos!”. ¡lograron lo que querían! estaban dando ese aire que estaban manejando a los maestros ¡y lo lograron! ...¡no pueden ser ellos más inteligentes!”. (E-8, pp.12y13)

Cuando no queda espacio para la argumentación racional de las posiciones en juego y para la utilización del convencimiento como estrategia para lograr acuerdos, pareciera que no queda más que la “intimidación” y la “amenaza” como únicas estrategias posibles para lograr lo que se persigue, tal como se refleja en el siguiente relato que refiere al clima que prevalece en el colectivo docente para la toma de decisiones:

“...intimidando a las personas es como logra lo que quiere, por ejemplo, en la última junta casi amenazó a la directora, porque sí amenaza, porque no le dio el grupo que quería le dijo: “¡a sí maestra!, ¿entonces no tiene palabra?, ¡ah!, entonces, le aviso: ¡usted y yo no tenemos ningún compromiso!, por lo tanto, usted afronte lo que va a venir, si usted no me cumplió, no tengo por qué cumplir”, pero se lo dijo con otras palabras y ¡todos nos quedamos así! (hace cara de sorprendida). ¡Nada más por su capricho!, ¡quiere hacer sus cosas!, ¡quiere hacerse tener la razón!, el que da alguna manera, se le beneficie en lo que él quiere, porque si no “yo pataleo” ...¡es un argüendero!, ¡la verdad! y yo creo que el poder que tiene es precisamente el que no se frena su boca para decir tonterías, ese es su

poder, jeso es lo único que le veo!, porque nomás cada cosa que luego dice... es intrigante.” (E-8, p.14)

La importancia del ambiente de trabajo para lograr la participación lo vimos también en la manera como se asumen los festejos como espacios para propiciar lo que los maestros llaman *“las relaciones humanas”*.

La convivencia, la manera de festejar las fechas especiales no cívicas, son oportunidades que tienen los docentes para relacionarse y conocerse fuera del horario y espacio de trabajo, en donde platican sobre política, bailan, es un espacio de diversión y distracción. Pero se requiere de cierta disposición de los docentes para “convivir” ya que implica que den una aportación económica y que algunas veces se realicen fuera de la escuela y en horario no laborables.

Consideramos que existe una fuerte relación entre la forma de festejar las fechas sociales de los docentes, con el clima de trabajo y la disposición para las tareas escolares. Ya que las escuelas que más conviven, pueden efectuar proyectos comunes sin problemas, mientras aquellas que no aprovechan estas oportunidades de acercarse y convivir, enfrentan mayores dificultades para participar y tomar acuerdos en proyectos generales de escuela.

En la escuela “Eclipse”, dedican diez minutos al final de cada junta de Consejo Técnico para celebrar con un pastel a los compañeros que cumplen años durante ese mes. Cuando llega un profesor de nuevo ingreso a la escuela se le da su bienvenida con una comida en un receso o en alguna junta de Consejo, así como cuando se cambian de escuela se les hace una despedida; pero si se trata de una jubilación, le hacen un homenaje-festival con los alumnos, le entregan reconocimientos y al final un merecido banquete. Tanto los fines de año civil como los festejos del día del maestro, tratan de hacerlos fuera de la escuela donde se sienten más a gusto para disfrutar el día. En los festivales del 10 de mayo, los profesores invierten gran parte de su tiempo en el festival: bailes con los alumnos,

poesías o cantos, regalos para las madres, invitaciones, adornos, distintivos, y además, participan con un baile regional en donde ponen todo su empeño para que las madres y sus alumnos se sientan orgullosos de ellos.

En la escuela “Cometa”, los momentos de convivencia “obligados” –como el fin de año civil o el día del maestros- los realizan por inercia sin disfrutar de la presencia de los otros, parece una actividad más que “hay que hacer”, generalmente lo celebran dentro de la escuela. No acostumbran festejar los cumpleaños de los compañeros ni de la directora. Para el día de las madres, en la confección de los adornos y distintivos, se establecen comisiones y se hacen lo más sencillos y prácticos posibles; cada profesor guía a sus alumnos para la elaboración de su regalo, ponen el baile, poesía o canto de manera individual (situación propiciada por la misma estructura de la escuela ya que son pocos grupos), y nunca han participado con un número bailado por los maestros. Cuando llega un profesor de nuevo ingreso a la escuela no se le da su bienvenida, ni cuando se retiran o cambian de escuela, no se les hace una despedida, son eventualidades que pasan desapercibidas.

6.2. Las condiciones de interacción y comunicación entre los docentes como factores en la construcción de un equipo de trabajo

El acto educativo es una actividad eminentemente social, efectuado por personas que interactúan para obtener ciertos resultados; se realiza en la relación entre profesores y alumnos y entre unos profesores y otros.

La educación tiene lugar en el seno de grupos, ya sean formales, como las aulas o informales, como los grupos de amistad, por lo que es en esta interacción donde se presentan varios fenómenos propios de una comunidad que condicionan estructuras de participación dadas.

De acuerdo con Hargreaves, existe una extensa investigación realizada en las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, sin embargo en las relaciones profesor-profesor, parece no ser igual. Puesto que los profesores parecen más sensibles y resistentes a la investigación. “Las distintas relaciones del colectivo docente y su impacto sobre el profesor constituye una de las más grandes lagunas de nuestro conocimiento de los procesos sociales en el seno de la escuela” Hargreaves (1986, p.375).

La importancia del estudio de las relaciones entre los profesores reside en el hecho de que aspectos de la educación –tales como el concepto que el profesor tiene de sí mismo, del grupo de maestros, sus valores, de su concepción de participación y su disposición para el trabajo escolar y ante los demás-, pueden estar influidos por las relaciones que mantienen con sus compañeros de la escuela y con sus superiores, lo que influye a la vez, sobre la actuación del docente en el aula y su relación con los alumno.

En el reconocimiento de la existencia de múltiples grupos de profesores, heterogéneos en lo individual y en lo colectivo, distintos en sus aspiraciones, necesidades e intereses, con diferentes historias y trayectorias de formación y experiencia profesional, que laboran en contextos específicos, resulta evidente que al poner en marcha un Proyecto Escolar, se generen múltiples reacciones, desequilibrios y desencuentros, dependiendo de las relaciones y condiciones de los colectivos docentes; por lo que las experiencias, dificultades y efectos que se han generado a partir del Proyecto Escolar se viven de distinta forma en cada uno de los planteles estudiados.

En la escuela “Eclipse”, la relación entre los maestros es armónica, dejan de lado las cuestiones personales y los grupos de amigos ante el trabajo, de tal forma que para realizar las tareas escolares todos se unen, no tienen problemas para organizarse y todos participan. El trabajo en equipo y el tener tareas comunes fortalece las relaciones del colectivo docente. De entre los subgrupos de amigos

que existen prevalece el respeto de unos con otros y todos en general desean mejorar la labor docente aunque implique mayor trabajo. Los profesores que no están en la “plantilla básica” de la escuela (como los de USAER, 9-14 y educación física), no se sienten excluidos, ya que se les toma en cuenta, su opinión y participación son consideradas como cualquier otro profesor, se sienten como parte del equipo y colaboran igual que todos los demás, entienden que su participación en las tareas conjuntas de la escuela es importante para ayudar a los niños. Se ha instituido un compromiso de participación colectiva para los quehaceres propuestos por el colectivo docente. La participación va más allá de repartir tareas o asumir compromisos, se empiezan a compartir experiencias respecto al trabajo con los alumnos, es decir a socializar la vivencia laboral, tal como se muestra en los siguientes fragmentos:

“Bueno la relación personal entre los maestros... así como relación personal muy buena no se llevarán, pero para lo del trabajo todos se unen, en la relación laboral todos sacamos adelante el trabajo; y le tienes que entrar a fuerzas porque no hay de que digas “yo no lo hago”, se organiza y todos participan. (E-1, p.2) ...¿problemas para organizarnos? ¡para nada!, que yo sepa no, hasta el momento no”... “Pues como grupo de maestros no tenemos problemas. Que yo sepa no, todo está bien, ¡bueno!, hay sus “grupitos” como en todas las escuelas, por afinidad, de amistades, pero para lo laboral, hay armonía, dejas tus “grupitos” a un lado. (E-1, p.3) “¿Conflictos? no, por lo del trabajo nada. Te digo que todo mundo lo acepta y colabora”. (E-1, p.4)

“...cuando estamos trabajando en el proyecto todos convivimos, porque nos dividimos. Por ejemplo: a los que les toca cierta cosa se agrupan y ahí están todos por equipo trabajando y otros igual, y así todos estamos conviviendo. Y luego cuando es la clausura o algo, todos convivimos. Ayuda a fortalecer las relaciones. Es cuando se fortalecen las relaciones, cuando trabajamos juntos.” (E-1, p.3)

“En términos generales, la relación que hay entre los maestros es armónica; creo que hay dos grupos, si hay dos grupos, pero en estos dos grupos hay la tendencia a mejorar.... no se confrontan, no se dicen groserías, no se agreden, se respetan cada quien en su espacio, pero en los dos está la inquietud de hacer las cosas mejor; los dos tienen ese interés por

que las cosas cambien para bien; salvo algunos compañeros, dos o tres, de toda la escuela, cuando mucho, que están muy a gusto como están las cosas y que no desean meterse en propuestas para trabajar un poquito más.” (E-2, p.4)

“...mira, es la primera vez que me siento, como maestra de USAER, incluida en el trabajo; como que me toman en cuenta, aceptan algunas opiniones que yo doy; entonces, yo siento que para trabajar todos, todos forman un buen equipo”. (E-3, p.2) “...sí, si mi participación es importante y me lo han hecho saber aquí... Eh, me hacen sentir bien, me gustan que valoren mi trabajo, me gusta que se den cuenta y que soy útil; cosa que antes no me había sucedido. Estoy muy contenta en esta escuela.” (E-3, p.3)

“¿La relación que hay entre los maestros?, como que se está apenas acoplando el trabajo, o sea, están embonando ¡estamos embonando! ¡así los siento yo!; se está embonando la situación de ¡compartir! en base al salón de clases: “haber qué materiales tienen”, más que “yo sé esto, yo hago aquello, tu haces esto o aquello” más que ¡delegar!, ni se trata de delegar, ni se trata de asumir de que “yo, yo, yo”; siento que está en ese proceso de acoplamiento... Son hasta eso, ¡buenas las relaciones!, ¡creo!, son buenas relaciones. (E-5, p.4) “...las diferencias que se han dado entre los maestros, dijéramos que no han sido cruciales, dijéramos que no rebasa lo que yo te digo que he visto en otras escuelas: que son grupos de que “tu dices una cosas y yo digo la otras exactamente, ¡y vemos en votación! quien gana” o sea, ¡un desgaste absurdo!, no, no siento que se haya llegado a eso.” (E-5, p.8)

En la escuela “Cometa”, se vivieron en años anteriores, experiencias desagradables donde se dieron fuerte contiendas y enfrentamientos; con el tiempo se han formado grupos de poder y se han producido rencores y resentimientos que no permiten la interacción o socialización del trabajo. El tratar de romper con las fricciones para emprender una dinámica diferente se torna muy difícil. La apatía, el desgaste, el desanimo hace que se pierda el interés por el trabajo, por mejorar, por cambiar, por innovar; se trabaja “para cumplir”: sin un interés común, con una mala comunicación, con relaciones interpersonales desgastadas, no hay cooperación o integración del personal.

También se aprecia aislamiento de los profesores y la falta de comunicación entre ellos:

“...No hay esa comunicación, o sea, no hay de que ‘oye Yukiko, fíjate que estoy viendo narración de cuentos, qué te parece si... que escriban un cuento en la computadora’; no hay esa comunicación porque es cuestión de actitud”, “...el que alguien venga y diga ‘necesito que me ayuden’, ¡esto puede ser un trabajo colegiado! (señalando y refiriéndose a la clase de computación) y nadie lo hace...” (E-9, p.5)

No existe una interacción de actividades entre los maestros, cada quien trabaja aisladamente, ensimismados en su propio trabajo consideran que lo más apremiante es lo que cada quien hace, se esfuerzan, inventan estrategias de manera solitaria, pero no hay una conexión o relación de actividades, ni unión de esfuerzos; quizá por una falta de reconocimiento de los demás.

“... Quién se acerca y te dice, vamos a suponer, -yo te hablo de computación porque estoy aquí-, que en lugar de que el niño escribiera su texto en el cuaderno, pues ‘ven y escríbelo aquí y aquí les reviso el trabajo’; es cuestión de todos los maestros, realmente no sabemos trabajar en equipo, y además ¿sabes qué?, siento que no lo sabemos hacer, no porque no queramos o no podamos, sino, muy internamente creo que todos los maestros sentimos que somos líderes, entonces, cómo líder yo no voy a dejar que tu me digas algo, eso es seguro, porque ‘¿por qué me lo vas a decir?’, entonces, eso es una gran barrera, el escuchar ‘yo no voy a aceptar otra cosa que ese cabrón...’, o sea, esa si es una limitación” (E-9, p.6) “... La maestra directora siempre dice “¡ay! Yukiko es que tu siempre dices: yo no le voy a hacer caso a alguien que sé que sabe menos que yo’...” (E-9, p.7)

El individualismo y la preocupación personal de cumplir con la tarea particular, los ha llevado a una ausencia de comunicación e interacción de actividades; no se considera el trabajo que realizan los otros para coordinarlo y aligerar el propio: cada quien lucha y trabaja aisladamente. A lo anterior, se une el ego y liderazgo característicos del maestro. El enfrentamiento entre líderes lleva a no permitir o reconocer que podemos ser o aparentar ser o saber “menos que el otro” o de que impere la idea de otro sobre mis intereses, se impone el egoísmo y no se permite

la apertura, la colaboración ni el trabajo cooperativo. Al respecto Lortie, 1975 (citado por Fullan 2000, p. 31), menciona: “El aislamiento y el individualismo profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente”

“...La directora habla mucho con nosotros, pero es una directora-maestro, pero maestro-maestro no nos comunicamos si no eres mi amiga, o si no eres de mi grupo de amigos, porque no estoy de acuerdo con sus intereses, así de sencillo, y como te menciono, si yo tengo un problema con una niña, ir con la maestra o el maestro y decirle ‘maestra esta niña tiene este problema, ¿cómo lo puedo yo solventar?, ¿tú cómo le hiciste que la tuviste el año pasado?’, sí se habla pero muy superficial, y es por eso, por la falta de comunicación...” (E-9, p.10)

“Yo creo que somos pequeñas islas, somos como un archipiélago que de repente... sí todos tenemos un lugar, una determinada zona geográfica –vamos a llamarle así-, pero lo único que nos conecta son las olas: van-vienen; detalles esporádicos. Pero si estamos, yo siento, bastante aislados, para la cuestión más importante, que es la cuestión educativa, porque para el cotorreo, porque a veces pues, para llevar la contra, ¡uy! si estamos... ja, ja, ja.” (E-6, p.3)

La “comunicación” sólo se da entre grupos de amigos o de interés, casi no se tratan asuntos técnico pedagógicos o problemáticas de alumnos, por lo que estos aspectos pasan a ser secundarios.

“... Por ejemplo, fue lo del Himno Nacional, dice la directora ‘¿quién va a dirigir el Himno Nacional?’, y nadie quiere participar, yo decía: ‘hay que ver las capacidades de los maestros: la maestra fulanita de tal canta muy bien, toda la vida lo ha dirigido, ella ya sabe, ahora, lo que podemos hacer el resto del grupo es apoyarla’, pero ese tipo de cosas no se dan, vamos, si se dan pero muy limitadas. ...De alguna manera, tu ya no das el cien por ciento; de pronto empiezas a ver que el ambiente no es el adecuado para ti...” (E-9, pag.7)

No hay interés ni compromiso de participar, o nadie se quiere comprometer con trabajo extra; no se aprovechan las capacidades, aptitudes o habilidades de los profesores, no hay compañerismo, ni cooperación; prevalece un ambiente apático y tenso.

El egocentrismo y las situaciones personales prevalecen o son más fuertes que las profesionales, lo que afecta indudablemente el trabajo con los niños. Les cuesta mucho trabajo compartir experiencias de trabajo. Falta mucha comunicación entre los maestros, especialmente para las cuestiones laborales, la cual es casi nula, sólo se comunican y organizan para los eventos sociales tales como el día del niño y el 10 de mayo. No hay unión, integración ni apoyo como compañeros de trabajo. No hay confianza ni apertura para acercarse a alguien y comentar sobre el trabajo con los alumnos. El Proyecto no ha contribuido para mejorar la comunicación entre los docentes. Lejos de acercarse, comunicarse y romper con el ambiente tenso, persisten las confrontaciones y ofensas en los momentos en que están reunidos como en las juntas de consejo técnico. Nadie intenta cambiar la situación. En esta escuela no hay interacción docente, cada quien trabaja con sus alumnos aisladamente, dentro de cada salón sólo el profesor de manera individual sabe qué y cómo realiza la enseñanza, son mucho entes compartiendo un mismo espacio. No existe la disposición de separar los problemas personales de la profesión. En conclusión la única comunicación que se da es entre el grupo de “seudo amigos”, quienes están de acuerdo sólo para evitar mayor trabajo.

“En la tarde, pueden más sus cuestiones personales, las rencillas personales que hay al interior del personal, son muchos egos encontrados ahí, no permiten que el otro pueda proponer o tener algo que compartir, como que no se dan el chance de compartir, y bueno, ha sido más difícil en ese aspecto.” (E-10, p.4)

“Yo creo que nos falta, nos falta mucho el poder compartir. Compartimos con el más cercano, el más afín... pero como grupo colegiado, nos cuesta trabajo compartir; de no ser

que en juntas de consejo técnico con tirabuzón nos los saquen: poco, poco compartimos.”
(E-6, p.2)

“...como que nos quedamos en un nivel de cooperación para solucionar las problemáticas de la institución, que se quedan nada más en el terreno ¡social! o en el terreno de la organización de la escuela, de cómo realizar o llevar a cabo un evento, pero muy pocas veces nos hemos encaminado a una problemática directa a lo que es la cuestión académica, más que nada es eso. En lo académico casi nunca hemos tenido esos encuentros, esos acercamientos, esos intereses de una solución a problemática educativa ¡y que todos vivimos! pero que sin embargo, pareciera que todos tenemos el temor de enfrentarnos ¡a lo que vivimos! dentro del plantel. (Pag. 4, 5) “...pues, la relación más que nada -mi apreciación-, es una relación ¡social!, en un 90%, 95% y el restante, pues, es la relación formal y académica, que es a lo que no nos enfrentamos.” (E-7, p.5)

“Hay mucha falta de comunicación, hay mucho desinterés; yo siento que las relaciones humanas son importantes para que una escuela funciones, las relaciones humanas, es super importantes (SIC). De alguna manera los compañeros son muy ¡apáticos!, apáticos sinceramente ...aquí lo que hace falta es mucha comunicación, estamos muy desunidos, no hay una integración, no hay un apoyo entre compañeros y ¡tiene mucho que ver para el trabajo!, ¡¡muchísimo que ver!!, porque con confianza te acercar al compañero: “¿sabes qué?, aquí me trabé con el trabajo, tengo estas dudas...”, ¡te acercas!, pero cuando no hay la confianza, cuando ¡hay la crítica no constructiva!, cosa que predomina aquí, ¡nomás no!, te cierras.” (E-8, p.3) *“...el cerrarte, o sea, el no querer compartir, el no... ¡precisamente de ahí viene! el que “si yo me abro contigo” ¿quién me va a decir que no me vas a estar criticando? ¿no?, no hay esa confianza, no hay esa apertura.”* (E-8, p.4)

“...ese grupito de maestros permanecen en esa posición, no cambian, porque de una manera cómoda se unen, pero para mal, porque sabemos que entre ellos no hay una verdadera amistad, nada más ¡interés!, porque es más cómodo, más fácil, te la llevas más placentera.” (E-8, p.6)

“...¡no!, mi participación no es importante con los maestros. Yo tengo siete años acá y yo me siento importante con los niños: ¡agarro!, me meto al grupo y... siempre estoy más cerca de ellos, me siento más necesaria que con los compañeros; ¡ni me afecta tanto!

porque ya pasé ese periodo ¿no?, de que si me aceptan, ¡además!, yo no vivo de ver si me aprueban o no, yo no vivo con esa aprobación.” (E-8, p.8)

“...existen los típicos grupitos de amigos, de compañeros, que en un momento dado, sí te bloquean el trabajo, y es cuestión de actitud. Yo en alguna de las primeras juntas decía, opinaba, participaba, de pronto, te das cuenta que ciertas personas, te empiezan a decir: “es que tu Yokiko no vas de acuerdo con tu discurso, tu Yukiko eres más visceral que mental”, entonces, ese tipo de cosas, hacen que cambies tu actitud, entonces por ejemplo, llega el momento en que dices: ¿para qué lo hago así?, o sea, nada más me dicen “tienes que entregar una hoja”, voy y la entrego y se acabó ¿para que me meto en problemas?, entonces esa es mi actitud ahora. Lo importantes aquí es el sensibilizar, el que realmente te caiga el veinte, que realmente digas “una cosa es la cuestión personal y una cosa es la cuestión profesional”, y decir “pues ni modo, no me caes bien o tengo estas diferencias ideológicas, pero ¿sabes qué?, este es el trabajo” y a final de cuentas es por el bien de los niños, pero muchas veces no se ve porque sí nos bloqueamos poniendo primero nuestros intereses personales, jerarquizamos desde ese nivel. No estamos acostumbrados a que te digan “¿sabes qué?, la regaste”, “¿sabes qué?, así no es”, “¿sabes qué?, no me gusta esto”, entonces, la otra persona se ofende, o sea, o ¡nos ofendemos!, más bien.” (E-9, p.5)

“...yo he tenido cierta fricción -por intereses que hay con ciertos compañeros-, se me hace muy fácil decir “¡buenas tardes!” enfrente de niños, papás, y el maestro no te contesta, entonces, cómo promueves ciertas actitudes con los niños si ahí tu ya están planteando primero la cuestión personal y no estás pensando en la cuestión académica, es decir “bueno, pues me cae muy mal Yukiko pero le tengo que decir ¡buenas tardes! porque estoy fomentando actitudes” ¿no?...” (E-9, p.7)

“....pero maestro-maestro no nos comunicamos si no eres mi amiga, o sea, si no eres de mi grupo de amigos, porque, no estoy de acuerdo con sus intereses, así de sencillo, y como te menciono, si yo tengo un problema con una niña, ir con la maestra o el maestro y decirle “maestra esta niña tiene este problema, ¿cómo lo puedo yo solventar?, ¿tú cómo le hiciste que la tuviste el año pasado?”, entonces, sí se habla pero muy superficial, y es por eso, por la falta de comunicación.” (E-9, p.11)

6.3. El trabajo en equipo y el procesamiento de la diferencia: del amiguismo a la capacidad de poner en el centro el interés profesional

La colaboración y el trabajo en equipo han sido impulsado con fuerza en los últimos años, sobre todo en la escuelas de Iztapalapa, en el intento de convertirlo en uno de los pilares del cambio educativo y del mejoramiento de las escuelas, con las siguientes premisas:

- ⇒ El trabajo en equipo es el principal articulador e integrador del desarrollo curricular en el aula, la organización y acciones de la escuela, la planificación de la metas, los compromisos de trabajo, la cultura y la reflexión sobre la práctica
- ⇒ Implica y favorece:
 - colectivizar responsabilidades,
 - compartir propósitos y metas comunes,
 - el apoyo moral para enfrentar los fracasos y el desgaste propio de la práctica profesional,
 - aumentar la eficiencia,
 - mejorar la eficacia en la realización de las tareas pedagógicas,
 - evitar la duplicidad y superposición de tareas,
 - reducir la sobrecarga y la intensificación de trabajo,
 - compartir las presiones que se derivan de la dinámica escolar,
 - reducir la incertidumbre, la incoherencia y el individualismo,
 - ofrecer capacidad de respuesta a las demandas externas,
 - conjuntar talentos,
 - impulsar una alta motivación y espíritu de lucha para emprender todos los días la ardua tarea cotidiana,
 - originar dinámicas educativas de comunicación, afecto, respeto y aceptación de retos.
- ⇒ El trabajo en equipo no se construye por mandato o por decreto, ya que al convertirse en una obligación e imposición para el profesor, sin una estrategia eficaz para que se realice con plena conciencia de sus bondades,

el trabajo colegiado tiende a transformarse en una actividad burocrática, rutinaria y meramente formal.

- ⇒ Implica dificultades y trastornos frente a la rutina y la comodidad del trabajo individualista y aislado
- ⇒ Las respuestas ya no pueden ser individuales y aisladas frente a la intensificación de demandas de todo tipo que se hacen a la escuela y a los maestros y ante una realidad donde los problemas son imprevisibles y las soluciones no son obvias
- ⇒ Se hace necesario oponer la colaboración y la colegialidad a la organización escolar basada en la jerarquía y el aislamiento por las potencialidades y bondades que ofrece el trabajo en equipo (SEP-DGSEI, 2001).

La cultura de colaboración y trabajo en equipo son, finalmente, opciones para la profesionalización docente, la participación activa, la flexibilidad y el marco para una escuela y una comunidad de aprendizaje.

En la escuela “Eclipse”, los docentes conciben al grupo de maestros como un equipo integrado en donde pueden trabajar indistintamente con unos y otros, tratándose de trabajo, se sienten con la libertad de opinar, se reconocen en igualdad de condiciones. Existen los grupos de amigos que no afectan al trabajo en conjunto, todos pueden trabajar con todos, tal como se muestra en los siguientes fragmentos:

“La actividad que me hace sentir a gusto con los compañeros es cuando hacemos la exposición grupal: el taller, donde cada grado se organiza, hace sus actividades y todos damos ideas; ahí es donde me emociona, hasta me siento feliz; o sea, es lo que me hace sentir feliz porque ahí no se ve ninguna diferencia, todos somos iguales y todos estamos colaborando para lo mismo, para los niños.” (E-4, p.10)

“Bueno, como equipo de trabajo somos un personal ¡que le entra a todo!: si nos dicen o nos organizamos nosotros y decimos “hacemos desfile”, así se lleven con quien se lleven, y cada quien en el aspecto personal, tenga sus amistades, todos le entramos; si decimos

“vamos a poner ofrenda”, ¡todos le entran!; si decimos “vamos a poner una exposición de lo que sea”, todos le entramos; si vamos a salir de excursión, todos le entramos; si vamos a entrar al proyecto, ¡todos le entramos!; o sea, ¡somos parejos! como frente común entre todos. Ya cada quien en su forma personal, tiene sus amistades, tienen sus gustos y también sus disgustos, porque no todo somos monedita de oro para caer bien; pero en cuanto a trabajo todos somos un frente común.” (E-4, p.3)

La posibilidad de reconocer la diferencia permite ir más allá del amiguismo que priva en los centros escolares, propicia procesos participativos que ya no se juegan por las lealtades a grupos, sino por la elección racional de las opciones más convenientes desde un espacio de autonomía y responsabilidad propio de cada maestra y maestro en beneficio de los niños.

Ello permite apreciar la diversidad existente entre los miembros del grupo colegiado aceptando a su vez la idea de que cada uno de los integrantes es diferente y por lo tanto participará con su estilo propio, tal como se comenta en los siguientes fragmentos:

“Del grupo de maestros yo no cambiaría ¡nada! la diversidad es la riqueza que tenemos. Cada uno a su modo, todos levantamos la escuela bien.” (E-4, p.11)

“Fíjate que ¡con todo!, yo creo que es un grupo de maestros que puede dar mucho, yo veo en muchos de ellos, un potencial muy grande, en el caso de algunas compañeras aquí, con una trascendencia muy fuerte, con muchos años en la escuela, con mucho impacto en la comunidad, y otros, bueno, a lo mejor no con tanto tiempo, pero si con muchos ánimos de hacer cosas mejores. Creo que entre los maestros no hay mucho que quitar: un poquito de apatía, un poquito de poner los propósitos en claro, de sentarse a ver que tienen más cosas afines que diferencias. Yo creo que falta ya poquito para que la escuela pueda unificarse.”
“...creo que la escuela da para muchos más proyectos; creo que la escuela está ya en condiciones de hacer muchas cosas más.” (E-2, p.9)

Sin embargo, en la escuela “Cometa”, se dan los grupos de “amigos” que finalmente afectan el trabajo laboral porque sólo pueden trabajar entre ellos y no

con el resto de los docentes; se percibe coartación de opinión en colegiado, hay temor a la crítica, no hay confianza para externar inquietudes pedagógicas, no hay coordinación de actividades; predomina el individualismo; lo que confluye en una falta de trabajo en equipo. En este sentido, la idea del trabajo en equipo se maneja sólo en el discurso más no en la práctica. "...la escuela puede trabajar en pequeños equipos enfrentados permanentemente, en pugna por pequeños cotos de poder relacionados con la preferencia del director o padres de familia, espacios y distribución de grupos, diferencias laborales, ideas políticas o simple y llana intolerancia frente al otro que piensa y actúa diferente" (SEP-DGSEI, 2001, p.81)

"Llegas aquí y tienes a tu grupo de amigos que te apoya, si te tienen que apoyar en alguna parte del trabajo, pero nada más, o sea, no te abres a todos, no te abres a decir "¿sabes qué?, necesito esto con todos los maestros"... porque dices "¡tu maestro! por lo menos ve a ver qué está haciendo la maestra de educación física o la de cómputo con tus alumnos, ¿qué están escribiendo tus niños?, o sea, "en qué me puede apoyar la maestra aquí", o sea, no hay esa comunicación, no hay de que "oye Yukiko, fíjate que estoy viendo narración de cuentos, qué te parece si escriben un cuento en la computadora", pero eso es... es lo que te digo: no hay esa comunicación porque es cuestión de actitud, es cuestión de decir "pues si, en la junta trabajaremos, diremos, pero nada más" ¿no?, y hasta ahí." (E-9, p.8) "... siento que nos hace falta interactuar las materias, por ejemplo, aquí en computación pueden ver "redacción de textos" pero nadie se acerca a pedirme apoyo para con las otras materias. Y no es cuestión ni de la directora como línea, sino es cuestión de todos los maestros, no sabemos trabajar en equipo, o sea, realmente no sabemos trabajar en equipo, y además ¿sabes qué?, siento que no lo sabemos hacer, no porque no queramos o no podamos, sino, muy internamente creo que todos los maestros sentimos que somos líderes, entonces, cómo líder yo no voy a dejar que tu me digas algo, o sea, eso es seguro, porque "¿por qué me lo vas a decir?", entonces, eso es una gran barrera ¡eh!, el escuchar "yo no voy a aceptar otra cosa que ese cabrón...", o sea, esa si es una limitación." (E-9, p.10)

"...¡Desintegración!, desintegrados, no hay un equipo de trabajo, cada quien se va por su lado. Directores vienen, directores van, tratando de que esto suceda, se van y no lo logran." (E-8, p.4)

“...mi participación aquí en la tarde ¡no es activa!. Yo pienso, que como así yo pienso, así piensa la mayoría, entonces nos encerramos y entonces nadie... ¡no hay ese integración! como equipo de trabajo”. (E-8, p.5y6)

En esta escuela, imperan los problemas personales que bloquean el trabajo o hacen que éste no se desarrolle adecuadamente; se aprecia resistencia para interactuar. Se interponen al trabajo los intereses personales y los del grupo dominante, el miedo a ser criticado o el orgullo de no aceptar la opinión de los demás. Lo que probablemente ha desencadenado cierta apatía, fastidio y desinterés en algunos maestros como reacción al sentirse atacados, creándose un ambiente de sólo “cumplir por el momento”.

“...Lamentablemente, de acuerdo a prioridades, de acuerdo a jerarquías y a intereses, existen los típicos grupitos de amigos, de compañeros, que en un momento dado, sí te bloquean el trabajo. Lo importantes aquí es que digas ‘una cosa es la cuestión personal y una cosa es la cuestión profesional’, y decir ‘pues ni modo, no me caes bien o tengo estas diferencias ideológicas, pero ¿sabes qué?, este es el trabajo’ y a final de cuentas es por el bien de los niños, pero muchas veces no se ve porque sí nos bloqueamos poniendo primero nuestros intereses personales, jerarquizamos desde ese nivel, y no estamos acostumbrados a que te digan ‘¿sabes qué?, la regaste’, ‘¿sabes qué?, así no es’, ‘¿sabes qué?, no me gusta esto’, entonces, la otra persona se ofende, o ¡nos ofendemos!, entonces, por ejemplo, llega el momento en que dices: ¿para qué lo hago así?, o sea, nada más me dicen “tienes que entregar una hoja”, voy y la entrego” (E-9, p.10)

Si asumimos que las formas y el tipo de relaciones entre el personal docente se establecen con base a determinadas concepciones, a ciertos valores, a la primacía de unos intereses sobre otros, podemos decir que el predominio del amiguismo como criterio que condiciona la posibilidad de trabajar juntos, dificulta la posibilidad de convertirse en un equipo de trabajo donde prevalezca el debate académico como garantía para procesar la diferencia y para tomar acuerdos a fin de impulsar de manera cooperativa las tareas.

6.4. El ideal de trabajo en equipo

En la forma de idealizar a un equipo docente, se reflejan las condiciones que imperan en cada una de las escuelas, es decir, el cómo perciben al grupo de docentes al que pertenecen.

Para los maestros de la escuela “Eclipse”, un equipo docente ideal es, por una parte, el que está comprometido con su trabajo, es responsable, preparado, con muchas ganas de trabajar y disposición, cuyo objetivo principal siempre son los niños, y por otro lado, un equipo docente ideal es el que reconoce la diferencia de los otros, la respeta y la considera positiva, como algo que complementa y nutre al equipo docente, lo que coincide con la manera como ellos se piensan.

“Un buen grupo de maestro son los que están “comprometidos” con su trabajo, que lo principal que vean es la educación de los niños; que “aprendan” se comprometan con lo que hacen. Que sean responsables y comprometidos con el trabajo que estamos haciendo, sobre todo que estemos preparados, que tengamos ¡ganas de trabajar!. Gente comprometida, que esté preparada, que tenga “ganas”. Que cada quien, lo que le toca hacer.” (E-1, p.8)

“¡Hijole! pues, un buen colectivo docente,... yo creo que la perfección no existe, pero sin embargo, para mi sería disposición, trabajo y ganas de salir adelante.” (E-3, p.6)

“Creo que en un buen colectivo docente debe haber diferencias y uniones. Un buen colectivo, considero que, deben ser personas con un perfil semejante, con una formación semejante, pero que además tengan diferencias que hagan crecer la discusión y crecer las acciones. Creo que debe haber en ese colectivo, funciones específicas, desde el que es muy creativo, hasta el que hace aterrizar los planes y los lleva a cabo; desde el que puede ser teórico, hasta el que pone en práctica la teoría. Un colectivo no es que sean todos iguales, sino que esas diferencias los ayuden a unificar un proyecto. Entonces, mi ideal de colectivo es “no un grupo de borregos” sino un grupo de críticos, teóricos, pero sobre todo, prácticos: que hagan cosas.” (E-2, p.10)

“Del grupo de maestros yo no cambiaría ¡nada! la diversidad es la riqueza que tenemos. Cada uno a su modo, todos levantamos la escuela bien.” (E-4, p.11)

“Un grupo de maestro ideal pues, ¡es el que tenemos!; pues como te digo: por su diversidad, por sus opiniones, porque hay unos que trabajan mucho, otros poquito,... si fuéramos todos iguales sería muy aburrido. Entonces, siempre hay algo chispa, que sale, que nos motiva a seguir adelante.” (E-4, p.12)

Para los maestros de la escuela “Cometa”, la concepción de un equipo docente es con cierta nostalgia aquel donde no haya egoísmo, críticas, señalamientos, donde todos participen y colaboren unos con otros, que haya apoyo, confianza, camaradería, amistad, y sobre todo, compromiso.

“Para mi un grupo de maestros ideal, sería el que todos podamos mirar hacia un mismo fin, sin egoísmos, sin señalamientos, sino al contrario, el poder decir: “hay esta idea y ¡todos vamos a apoyarla!” y “¡sí, vamos y lo hacemos!” y al verlo realizado sentirnos contentos porque todos participamos.” (E-6, p.7)

“Un buen colegiado de maestros es...pues donde todos nos comprometemos ¡nada más! ¡comprometernos! ¡nada más!, que bueno, ya lleva impreso la responsabilidad, la honestidad, la decencia, la cortesía, tal vez hablemos de los valores universales, y que mucho se debe a esa falta de compromiso. Primeramente debe de haber un compromiso ¡personal!, cada individuo debe de tener ese compromiso para consigo mismo, ¿cuál es su compromiso?, pues tener bien presentes los valores universales o por los menos con los compromisos con la labor que hacemos.” (E-7, p.11)

“Un grupo de maestros ideal sería que realmente colaboráramos unos con otros, que realmente nos apoyáramos, no nada más de palabras, sino de hechos y de acciones, que tuviéramos la confianza de acercarnos a un compañero y decirle: “¿sabes qué?, tengo está duda” sin el temor de ser criticado; pero para eso hay que estrechar lazos de amistad, el que yo te conozca y tu me conoces, cuáles son mis virtudes, cuáles son mis ¡fortalezas y debilidades!.” (E-8, p.9)

CONCLUSIONES

El estudio de las escuelas como organizaciones implica una enorme complejidad, debido a que, para comprender cómo operan, es indispensable revisar múltiples factores enlazados entre sí. En el presente estudio, se exploraron sólo algunos de los diversos hilos del entretejido escolar con el fin de introducirnos en ese camino apenas transitado por la investigación educativa.

Para el estudio de las organizaciones escolares, se hace necesario repensar a la escuela y a sus personajes como sujetos que inciden en la definición que de ella se tiene, así como en la optimización de su funcionalidad. La realidad escolar nos muestra que la escuela primaria es en gran medida lo que hacen y piensan quienes viven en ellas. Ni la normatividad, ni las estructuras laborales establecidas por la federación, determinan la dinámica y/o eficacia escolar, ni mucho menos el grado de participación de cada uno de los actores.

A lo largo de su propia historia, a través de la experiencias vividas, las escuelas construyen el tipo de relación que prevalecerá o dominará entre los actores, y así, a través del tiempo, edifican su propia cultura escolar que influye decisivamente en la forma de organizarse y finalmente en el rendimiento escolar. Ejercicios como la distribución de tareas, la participación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la interacción docente, el ambiente de trabajo, los procesos de control, la aplicación de la norma, etcétera son definidos por el tipo de cultura escolar establecido en cada centro. Son los sujetos los que de manera individual y grupal quienes precisan las condiciones que prevalecerán en determinada escuela de

acuerdo a la forma de pensar el ejercicio de la autoridad, de procesar la diferencia, de ver los problemas y darles solución, de percibir la participación.

Lo anterior, tiene que ver con la propia identidad del docente que por una parte, se establece a través de lo ya construido –la historia, las tradiciones, la parte biológica-, y por otra, a través de la relación con los otros, con los que crecemos y nos formamos (Berger y Lukman, 1968), es decir las maneras de ser construidas dentro de una estructura o de una organización, como la escuela, de la que somos parte y en la que a la vez participamos como individuos en su conformación. “La identidad no es algo ‘dado’ a los sujetos a través de la acción externa, sino que se encuentra profundamente sedimentada en las autoidentificaciones que los sujetos construyen acerca de sí mismos de manera histórica y social, es decir, aquello que el sujeto es y se representa acerca de sí mismo” (Rodríguez Mc Keon, 1997, p.150), que constituye su propio límite en su actuar en la institución, y al congregar todas esas individualidades se conforma cada centro escolar, siendo así todas las escuelas distintas entre sí, no hay dos escuelas iguales, por lo que la aplicación de estrategias establecidas gubernamentalmente para mejorar la efectividad de las escuelas es digerida de distinta manera en cada plantel y por ende con diferentes resultados o sin resultado alguno.

Las escuelas investigadas son muestra muy clara de la diversidad de culturas escolares, en una de ellas, la más antigua y numerosa, se destaca buena disposición y entusiasmo de los profesores en proyectos de trabajo en común, mientras que en la otra, predominan la apatía y la hostilidad. Al explorar paralelamente algunos aspectos de la vida cotidiana de dichas escuelas se puede deducir que:

- ♪ Dado que en los últimos años, la participación y el trabajo en equipo son premisas que se reconocen como necesarias para el crecimiento de las escuelas, y que para ello se requieren estructuras de actuación que lo

posibiliten, algunas condiciones que posibilitaron la participación y el trabajo en equipo en las escuelas investigadas fueron:

- ☺ En primer lugar por su trascendencia, aumentar el grado de satisfacción y mejora del clima de relaciones de las personas implicadas,
- ☺ Propiciar la convivencia fuera del terreno laboral, donde los docentes de manera relajada pueden interactuar con sus colegas, a la vez que se conocen mejor, lo que genera respeto hacia los demás,
- ☺ Tomar decisiones en consenso con la participación de todos, donde se reconoce, basados en su realidad, lo que se puede hacer verdaderamente,
- ☺ Anunciar toda propuesta de trabajo como sugerencia y no como imposición,
- ☺ Permitir que se externe la voluntad de todos los miembros, así como el aprecio a lo manifestado,
- ☺ Respetar los acuerdos y si no es posible revisar por qué no se cumplieron,
- ☺ Separar el compromiso laboral de los intereses personales,
- ☺ Tratar siempre de poner en la mesa los problema para su revisión y si es posible para su soluciones, y NUNCA dejarlos sin examinar,
- ☺ aprovechamiento racional de los recursos,
- ☺ distribución de las tareas y diversificación del trabajo,
- ☺ riqueza de puntos de vista,
- ☺ considerar a todos los integrantes de la comunidad como equipo, es decir que todos sean tomados en cuenta, lo que a la vez genera el compromiso de colaborar,
- ☺ asumir la función propia,
- ☺ conocer lo mejor posible sobre las peculiaridades e intereses de todos: “reconocer al otro”.

La participación no se logra a través de la normatividad, se da cuando se propicia un ambiente de colaboración, respeto y confianza y se

considera la opinión de todos los integrantes en la toma de decisiones, Este proceso de reconocimiento, da la oportunidad de escuchar y debatir, aprender de los otros, lo que favorece la participación.

- ♪ El Proyecto Escolar como tal, es una ilusión guajira debido a que, como Proyecto que suscribe, se piensa que al implementarlo, de forma automática, las escuelas reconocerán la situación real en la que se encuentran y con base en ello, avanzarán en la determinación de propósitos, estrategias, acciones y compromisos comunes en atención a sus necesidades, y así, elaborarán una planeación colectiva cuyo objeto es el trabajo de la escuela en conjunto para transformar la gestión escolar y mejorar la calidad educativa.

En el reconocimiento de la existencia de múltiples grupos de profesores, heterogéneos en lo individual y en lo colectivo, distintos en sus aspiraciones, necesidades e intereses, con diferentes historias y trayectorias de formación y experiencia profesional, que laboran en contextos específicos, resulta evidente que al poner en marcha un Proyecto Escolar, se generen múltiples reacciones, desequilibrios y desencuentros. Así, las experiencias, dificultades y efectos que se generaron a partir del Proyecto Escolar, se vivieron de distinta forma en cada uno de los planteles estudiados. En uno, se aceptó como un proceso compartido, generador del trabajo colaborativo y como una oportunidad de aprendizaje para los alumnos y para los propios maestros; mientras que en el otro, no se obtuvieron los efectos esperados ya que se marcaron más las diferencias personales e individualismo de los docentes.

Algunas características que pudieron marcar la diferencia son: el hecho de que en un caso el Proyecto surgió como propuesta de los docentes con la intención de diversificar las formas de enseñanza con los alumnos, de compartir y socializar el trabajo docente, la invitación a participar fue

voluntaria (poco a poco se fueron integrando más docentes hasta que todos participaron), se venía trabajando desde años antes del Programa Escuelas de Calidad (PEC); y en el otro caso, se implementó con el propósito de ingresar al PEC como “sugerencia” de la directora y cuyas actividades surgieron de la profesora de apoyo técnico.

- ♪ Para lograr el respeto a los acuerdos, se observó que se hace necesario analizar en forma consensuada, con la intervención de todos, las situaciones a considerar de la manera más honesta y real posible, y así, determinar su pertinencia y viabilidad de acción. Tener muy presente el objetivo de la función pedagógica que se desempeña y no anteponer los intereses personales o de subgrupos ante el beneficio común hacia los alumnos; lo que suscita una cultura de respeto a las decisiones tomadas por la mayoría y fomenta la participación de todos los miembros.

Una queja constante de las escuelas en general, es que los acuerdos tomados, no se respetan. El acato a los acuerdos, es determinante para la organización de la escuela y para el clima de trabajo debido a que si sabemos que lo acordado se va a cumplir se crea mayor compromiso y participación en las tareas convenidas, pero si sabemos que lo decidido finalmente no se cumple, se genera decepción, desánimo y apatía, en las tareas que se proponen.

- ♪ La importancia del estudio de las relaciones entre los profesores reside en el hecho de que aspectos de la educación –tales como el concepto que el profesor tiene de sí mismo, sus valores y su disposición para con los demás y ante la educación misma-, pueden estar influidos por las relaciones que mantienen con sus compañeros de trabajo y con sus superiores, lo que influye a la vez, sobre el comportamiento del docente en el aula y su relación con los alumnos.

Anteponer el compromiso profesional frente a las cuestiones personales y a los grupos de amigos; realizar tareas comunes; ejercer el respeto entre los maestros y entre los subgrupos de docentes que se dan al interior de la escuela; considerar la opinión y participación de todos los que integran la comunidad escolar “el ser tomado en cuenta” (con lo que se promover el sentido de pertenencia), en el entendimiento de reconocer y respetar las diferentes formas de pensar y sentir de los otros como algo que nutre y fortalece al grupo y no como lo que los separe, son algunas de las condiciones que generaron relaciones armónicas entre el grupo de maestros, el trabajo en equipo y la socialización de la vivencia pedagógica.

Por otro lado, cuando se han vivido en años anteriores, experiencias desagradables donde se dieron fuerte contiendas y enfrentamientos no resueltos, se producen rencores y resentimientos que no permiten la interacción o socialización del trabajo y SI el aislamiento de los profesores y la falta de comunicación entre ellos, así como la NO interacción de actividades entre los maestros; el que cada quien trabaje aisladamente, ensimismado en su propio trabajo y considerando que lo más apremiante es lo que cada quien hace aislada y desiertamente con sus alumnos.

El esfuerzo solitario, la desarticulación entre las actividades de los docentes, la apatía, el desgaste, el desanimo hace que se pierda el interés por el trabajo, por mejorar, por cambiar, por innovar; se trabaja “para cumplir”, sin un fin común, con mala comunicación, relaciones interpersonales desgastadas, sin cooperación, ni integración del personal.

Preponderar el ego, los intereses personales y el no querer soltar la batuta que llevamos dentro del aula con los niños para con los compañeros maestros, es decir, el enfrentamiento entre líderes lleva a no permitir o reconocer que podemos ser o saber “menos que el otro” (el ser diferentes), no reconocernos ni reconocer a los demás, o no permitir que impere la idea

de otro sobre mis intereses, imponer el egoísmo y no permitir la apertura, la colaboración ni el trabajo cooperativo tiene como consecuencia que no haya una interacción sobre asuntos técnico pedagógicos o problemáticas de alumnos, que predomine la falta de interés y compromiso para participar en tareas comunes, que no se aprovechen las capacidades, aptitudes o habilidades de los profesores y que no haya compañerismo, ni cooperación -lo que afecta el trabajo con los alumnos-. Al mismo tiempo se propicia la falta de comunicación, confianza y apertura para acercarse entre los maestros, especialmente para las cuestiones laborales. Mientras imperen estas condiciones ningún proyecto podrá desarrollarse, ni podrá contribuir a mejorar la comunicación ni la interacción entre los docentes y lejos de fortalecer las relaciones del colectivo docente, se corre el riesgo de que persistan o se profundicen las confrontaciones y ofensas.

La convivencia entre las personas es compleja por lo que inevitablemente, todas las escuelas como organizaciones sociales, enfrenta conflictos personales, pero si esos conflictos no son resueltos y por el contrario se van acumulando generan un clima hostil, de insatisfacción y desinterés. Por lo tanto, es necesario poner en la mesa de discusión las situaciones que disgustan, ¡hablarlas!, discutir las y darles una viabilidad o la resolución si es posible.

Gracias a los procesos de comunicación, se van aprehendiendo recursos y formas de actuación cultural. Crear y mantener una buena estructura informativa y proporcionar transparencia sobre lo que acontece, propicia la participación de los integrantes de la comunidad educativa.

Se observó la necesidad de partir del reconocimiento de quiénes somos, cómo somos, como interactuamos con los otros, para reconocernos y reconocer las particularidades y diferencias de los demás para negociar y tomar acuerdos en la realización de las tareas comunes de escuela.

♪ En la presente investigación se encontró que cuando el móvil que los hace ser mejores y participar con entusiasmo en el Proyecto Escolar y demás actividades que competen a la docencia, son los alumnos, la manera de estar juntos es de respeto y tolerancia, ya sea en el terreno formal -juntas de Consejo Técnico o reuniones para tomar acuerdos sobre asuntos laborales, ceremonias cívicas, etc.- como en el ámbito informal -agrupaciones de docentes durante el receso, festejos de cumpleaños, día del maestro, fin de año, aniversario de la escuela, etc.-. Y cuando se trata de tomar decisiones, se antepone el compromiso profesional a los intereses personales y se determina qué hacer bajo la premisa de “cumplir con lo que les toca como educadores” y todos quedan conformes con lo acordado, sin necesidad de enfrentamientos o disputas, propiciándose la integración del equipo docente.

Y por el contrario, cuando el móvil de trabajo son los intereses personales, (cuyos orígenes se presentan en el ámbito informal al no aceptar las diferencias de los otros), se deja de lado la ética profesional, se da el enfrentamiento, los desacuerdos, las agresiones, con consecuencias negativas en el terreno formal, tanto en la organización de la escuela como en el trabajo con los alumnos. No es viable el compañerismo, la camaradería, el apoyo mutuo, ni los deseos de mejorar la situación; lo que da como resultado el mutismo, el alejamiento, el aislamiento y la división.

♪ El ambiente de trabajo o clima laboral influye en la organización de la escuela, en la toma de decisiones y en la realización de las tareas individuales y grupales, y tiene que ver con qué tan a gusto se sienten los profesores en ese espacio de trabajo para participar y desarrollarse profesionalmente. Al respecto se encontró que cuando se propicia un clima laboral de respeto, confianza y de igualdad, se aspira un ambiente relajado

que da la oportunidad de poder expresarse libremente y se promueve la participación de todos en la construcción de la escuela que quieren. Y por el contrario, cuando prevalece un ambiente hostil por los constantes enfrentamientos, se genera apatía y desinterés en general.

- ♪ Existe una fuerte relación entre la forma de festejar las fechas sociales de los docentes con el clima de trabajo y la disposición para las tareas escolares. Ya que la convivencia, la manera de festejar las fechas especiales no cívicas, es un espacio de diversión y distracción y la oportunidad que tienen los docentes para relacionarse y conocerse fuera del horario y espacio de trabajo, en donde platican de temas no pedagógicos, por ejemplo de política, también bailan, y les permite conocerse mejor y reconocer y respetar las diferencias de los demás. En consecuencia, las escuelas que más conviven, pueden efectuar proyectos comunes sin problemas, porque se conocen mejor, mientras aquellas que no aprovechan estas oportunidades de acercarse y convivir, enfrentan mayores dificultades para participar y tomar acuerdos en proyectos generales de escuela.

Otro aspecto que favoreció, de acuerdo al presente trabajo, al clima laboral, es el hecho de hacer sentir al docente valioso al darle una bienvenida a todos los que llegan de nuevo ingreso a la escuela, así como aquellos que se cambian, hacerles un pequeño refrigerio y desearles buena suerte, celebrar de manera muy sencilla su fecha de nacimiento, o tener presentes fechas personales especiales como nacimientos de bebés, graduaciones, o dar apoyo en casos de defunciones, etcétera, pero si se trata de una jubilación, hacer el justo reconocimiento a través de un homenaje-festival con los alumnos, entregar presentes y al final un merecido banquete.

♪ Para todas las perspectivas de estudio (tecnócrata-positivista, hermenéutica-interpretativa y crítica), la función del director es determinante para la vida institucional de la escuela.

Los estilos de mando proyectan formas de relación del director ante los maestros y a la vez, cada estilo directivo se construye con la intervención de muchos elementos. Así, ninguna forma de liderar se ejerce de manera pura en un espacio vacío, los estilos se construyen de acuerdo al contexto, a las situaciones circundantes y a la propia dinámica escolar.

En la presente investigación, se encontró que, por una parte el estilo de dirigir la escuela influye rotundamente en la dinámica de la misma:

- Se genera mejor organización, armonía, comunicación, consenso, respeto, buenas relaciones en el plantel y mayor disposición al trabajo cuando se dirige al personal democrática, comprensiva y humanísticamente, al dar apertura y libertad en el desarrollo del trabajo pedagógico; apoyar las problemáticas generales presentadas con los alumnos; no ser jerárquico, tomar mucho en cuenta las opiniones de los docentes, aún en situaciones que competen sólo a la función -como en la designación de grupos- y cuando es necesario, resolver personalmente las situaciones; otorgar confianza a los profesores para acercarse a dialogar en condición de iguales; participar en todas las tareas propuestas por el colectivo; estar presente en la escuela el mayor tiempo posible; resolver las problemáticas a través del diálogo y no a través de la normatividad; agradecer y reconocer la participación de los profesores en eventos laboriosos; socializar la conducción de las juntas de Consejo Técnico; y por último, dejar que las propuestas de trabajo, como es el Proyecto Escolar, sea iniciativa del personal docente: que ellos determinen el qué, cómo, quién y cuándo llevar cabo las tareas, sin

dejar de lado la investidura del director quien apoya y avala las decisiones tomadas por el personal.

- Entre tanto que tomar el mando en todas las actividades de la escuela, incluyendo las juntas de consejo técnico y el proyecto escolar, donde los profesores se limitan a externar su opinión, para dar un sentido de participación; actuar y tomar decisiones verticales ante todas las situaciones que se presentan en la escuela; y el dar concesiones a uno y a otros no, el no ser sensato y justo con todos los maestros, el “tener consentidos”; es decir, al ejercer la función directiva de manera autoritaria, con procesos de control a través de la aplicación de la normatividad, se desarrolla un ambiente de trabajo de tenso, con desánimo, apatía e indisposición para el trabajo colectivo e individual, lo que marca la interacción docente de manera negativa con severas consecuencias para la institución y la comunidad escolar.

Pero a la vez, se descubrió que las características virtuosas del director, no son suficientes para mejorar las condiciones organizativas de una escuela, dado que:

- Ambos directores son relativamente jóvenes, afanosos, dedicados, responsables y se esfuerzan para que sus planteles estén en mejores condiciones en lo general.
 - En un contexto bien definido por las amargas experiencias vividas en el pasado, es difícil hacer cambio a corto plazo, aun cuando se tenga la mejor disposición directiva para hacerlo.
- ♪ En Iztapalapa, en los últimos años se ha experimentado un excesivo cambio de personal directivo, con el pretexto de que después de varios

años de dirigir una escuela se crean fuertes cotos de poder y algunos “vicios” en el trabajo. En ciertas escuelas ha tenido el efecto esperado: generar nuevos ambientes de trabajo que estimulen el cambio; pero en otras no, generándose descontrol y desinterés entre el personal por la falta de seguimiento en las actividades y proyectos pretendidos y con la consecuencia del atraso en el desarrollo general de la escuela.

Por una parte, el cambio constante de directores ha sido generado por las autoridades superiores, pero por otro lado, un clima de trabajo hostil también propicia un constante cambio no sólo de directores, sino también del personal docente y de apoyo.

- ♪ Dada la inseparable relación del conflicto a la organización escolar, en la presente investigación se considera al conflicto como temática indispensable para comprender la dinámica escolar; así se encontró que mientras que en una de las escuelas investigadas los conflictos finalmente se resuelven, se viven como parte cotidiana sin afectar la armonía de la organización, ni al bien común y finalmente, los problemas afrontados los han hechos una comunidad más sólida; la otra escuela, los padece de forma dolorosa sin poder darles salida (atrapados en la visión tecnócrata de verlos negativamente), las dificultades enfrentadas los separa cada vez más, engendrándose un ambiente más tenso y hostil.

De lo observado, se destaca que en la primera escuela, el tipo de conflictos más frecuentes que presentaron los profesores fueron la rivalidad, rencores y diferencias propios del sexo femenino; la incompatibilidad de horarios e inasistencias de los profesores para la continuidad del trabajo colegiado; la falta de seguimiento de las actividades del proyecto y la no socialización de las dificultades presentadas con los alumnos y padres de familia (problemas de aprendizaje o disciplina), es decir, predomina el individualismo, el trabajo pedagógico de aula, sigue siendo muy personal y privado. En tanto que en

la segunda escuela los conflictos que enfrenta el personal son la falta de compromiso y de disposición al trabajo en equipo; inconformidad con la labor del los directores que dan concesiones sólo a algunos sin merecerlas; la doble cara de aquellos profesores que quieren estar bien con la dirección y bien con el resto de compañeros; no todos los maestros realizan las actividades del proyecto; incapacidad de aceptar errores, críticas o propuestas de cambio; los herméticos y muy fuertes subgrupos de profesores que divide profundamente al personal.

La manera de solucionar los problemas es otro de los hallazgos que resultaron interesantes en la presente investigación. Puesto que en la primera escuela, cuando enfrentan una problemática, se generan las condiciones necesarias para darles solución, es decir, tratan siempre de solucionarla y no dejarla que pase sin resolver -nada se deja en el aire-, existe la disposición para solucionar todas las dificultades que se presentan, tanto personales como laborales; mantienen mucha comunicación; tratan de exponer los conflictos en los espacios apropiados para ello como son las juntas de Consejo Técnico (JCT); el respeto enmarca el panorama; existe la premisa de acatar lo que la mayoría del personal decida; se ponen en el lugar de los otros cuando alguien tiene problemas personales y apoyan en el trabajo que le correspondía para que no se interrumpen las actividades del proyecto; las inconformidades se hablan ante todos en las JCT, en presencia de la(s) personas que los originan y sin enfrentamientos se dicen los hechos con imparcialidad, lo más apegados a la realidad para finalmente, dar la razón a quien la tiene; se aceptan los errores y los cometarios de los demás hacia las acciones del que infringe; todos se apoyan en problemáticas con alumnos; cuando se trata de conflictos “entre mujeres” también se hablan y se resuelven de manera particular -se enfrentan y dialogan sólo las interesadas- para llegar a una solución; se separan los intereses personales, políticos o religiosos del trabajo profesional; el objetivo común son los alumnos.

Mientras que en la segunda escuela los conflictos no se resuelven, ni se tratan de resolver, y lo peor es que ni siquiera se intenta entenderlos; no se antepone el profesionalismo a los intereses particulares y todos quieren tener la razón, nadie cede ante la opinión de los otros; no hay disposición para cambiar ni para solucionar los problemas, lo que genera enfrentamientos entre los docentes que se alejan y encapsulan cada vez más al grado de no dirigirse la palabra; no hay comunicación, no hay confianza entre el personal de la escuela, lo que impide que se solucionen los problemas que enfrentan y finalmente, esas disyuntivas quedan sin solución y los conflictos sobreviven o se agudizan. Aun cuando existen tres profesores con mucha disposición y entusiasmo para trabajar y transformar la situación de la escuela, no son suficientes y se impone la apatía, indisposición y desinterés de la mayoría, lo que ocasiona el cansancio y el abandono de quienes intentan generar un cambio.

El afrontamiento positivo de los conflictos mejora el funcionamiento de la organización, crea un buen clima organizativo, promueve el impulso creativo y sobre todo, favorece los procesos colaborativos de la gestión escolar para que “las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares” (Escudero, 1992, citado por Jares, 1997), es decir, transformar la educación.

- ♪ En cuanto a la influencia que tienen algunos maestros en la comunidad escolar, se encontró que en ambas escuela se da a través de lazos informales como la admiración, miedo, compromiso, obligación o competencia; las personas que ejercen influencia en la toma de decisiones

son los que tienen reconocimiento de sus compañeros por sus conocimientos, experiencia como docentes, por su edad -respetada-, los de mayor antigüedad en la escuela, personas bien relacionadas. Los hombres son en general, más escuchados y sus propuestas mayoritariamente son aceptadas, a diferencia de las mujeres, a pesar de ser minoría. También encontramos que existe una estrecha relación entre el poder o dominio del algunas situaciones de la escuela, con el reconocimiento que tiene la comunidad de ellos (el apoyo de los padres de familia para manejar condiciones a favor o en contra de intereses personales), que se han ganado de acuerdo a los méritos que van construyendo durante su estancia en la escuela y no por capricho o necesidad.

- ♪ En cuanto al género, observamos que en la escuela con mayor número de conflictos para organizarse como grupo de maestros, el porcentaje de mujeres es mayor y su directivo es mujer; mientras que en la escuela con menos dificultades para ejercer una gestión escolar participativa, el porcentaje de mujeres es menor y la persona que los dirige es hombre. En ambas escuelas los conflictos entre mujeres, generalmente por problemas personales, cuestiones de rivalidad, se hacen notar de manera significativa y pueden afectar el trabajo docente según sean tratados.

- ♪ La edad y la experiencia laborar generalmente van de la mano en el magisterio, debido a que al egresar de la normal inmediatamente obtiene trabajo el docente. La edad y la experiencia laborar constituyen otro factor determinante para la organización de las escuelas, dada la valiosa experiencia adquirida a través del tiempo. En las escuelas investigadas resulta que la aquella que tiene menor número de problemas como grupo de personas es la escuela que cuenta notoriamente con un personal de mayor edad y experiencia de trabajo.

- ♪ El hecho de “vivir” en una escuela desde casi su fundación, otorga poder a los docentes que tienen el mayor número de años ahí. Son bien conocidos y reconocidos por los padres de familia, alumnos y maestros, y a la vez, éstos profesores saben todo sobre la comunidad escolar (sus necesidades, sus demandas, sus recursos, sus fortalezas, sus debilidades, su cultura...) lo que les otorga dominio de las situaciones para decidir acerca de lo que se haga en las escuelas. Esta situación los pone en ventaja con muchos de sus compañeros y hasta con los directores. Marcan la pauta sobre las actividades que se realizan en el plantel.

- ♪ El nivel de estudios que tengan los profesores también influye en la capacidad del personal para organizarse como colegiado. Lo encontrado en el presente trabajo es que mientras el personal cuente con mayor grado de escolaridad, tendrá menos problemas para la comunicación y una mayor disposición y compromiso para realizar las tareas que como colegiado establece con el fin de dar una mejor atención a los niños.

- ♪ De acuerdo a la lógica, podría imaginarse que el desgaste físico y mental que se tiene con una jornada de trabajo larga, es decir, el “doble turno”, lo que significa 9 horas de trabajo diario, podría generar profesores apáticos y con pocas energías, lo que dificultaría el trabajo en equipo. Sin embargo, en los casos investigados no fue así, en la escuela donde la mayoría de los profesores no están tan desgastados profesionalmente, es decir sólo trabajan un turno, lo que equivale a cuatro horas y media diarias, es la que mayor número de conflictos tiene para el trabajo colaborativo, y a la inversa, la escuela donde la mayoría de los docentes trabajan doble turno, no tienen problemas para trabajar en conjunto. Lo que denota que éste no es un factor determinante en la organización escolar.

- ♪ La diferencia de contar con una “base” a ser interino, puede influir en el tipo de relación entre los maestros y sobre todo en la relación docente-director,

ya que el hecho de ser basificado, ofrece una enorme seguridad laboral y la oportunidad de poder desafiar a los compañeros o a las autoridades si se desea.

- ♪ Muchos autores señalan que las condiciones físicas del inmueble tienen mucho que ver con el desempeño de los docentes, mas no se menciona su relación con el trabajo colaborativo de escuela. En la presente investigación se encontró al respecto, que las condiciones de infraestructura y materiales de los distintos planteles no tiene relación con el ánimo de los docentes para participar en tareas comunes. Una de las escuelas tiene 34 años, con 20 aulas en dos niveles y una grieta que la atraviesa, el mobiliario es el mismo desde entonces, con un promedio de atención por año de 800 alumnos por turno, es de esperarse un deterioro significativo del inmueble, y a pesar de eso, los profesores cuentan con mayor disposición y entusiasmo para el trabajo en general. Mientras que la otra escuela, cuenta con sólo 9 años, 9 aulas en una sola planta y un promedio de 300 alumnos inscritos por turno en cada ciclo escolar, y sin embargo, con enormes dificultades para trabajar en equipo y con muchos conflictos interpersonales entre los docentes.

La participación y la toma de decisiones (así como las formas y el tipo de relaciones entre el personal docente), se establecen con base a determinadas concepciones, a ciertos valores, a la primacía de unos intereses sobre otros. En el intento de instituir procesos de participación y consenso, inevitablemente los grupos de maestros pasarán por un proceso conflictivo, aunque estén orientados a la negociación y al acuerdo. El nivel y la manera de resolver los problemas, precisará a la vez, el grado de participación, el qué y el cómo de la participación y la toma de decisiones. Dichas concepciones y valores conforman el clima propicio o no para decidir participar y de qué manera en los trabajos a realizar entre el colectivo docente.

El grado en que se comparten los significados comunes, dependerá del grado en que se tengan experiencias y orígenes comunes; para ello, se requiere de un alto grado de comunicación para así comprender los recursos y formas de actuación cultural. Crear y mantener una buena estructura informativa y proporcionar transparencia sobre lo que acontece, propicia la participación de los integrantes de la comunidad educativa.

Al reconocer que cada persona o cada colectivo docente, asimila o significa de manera diferente, de acuerdo a su historia personal y grupal, a sus experiencias agradables o desagradables, de su contexto, de sus aspiraciones y necesidades, y de las formas como son emitidas y percibidas las propuestas de mejora escolar, es que “La perspectiva micropolítica ofrece un vehículo para enlazar la carrera profesional, los intereses y acciones ideológicos con las estructuras organizativas, y las formas de control con las formas de resistencia y oposición” (Ball, 1990, pag.143). Los conflictos resultantes de este proceso se vertebran en torno a los tres elementos constitutivos e interactivos del conflicto -el problema o motivo de la disputa, las personas o protagonistas y el proceso seguido-, que se relaciona con cada una de los componentes señalados de la micropolítica: intereses de los agentes, mantenimiento del control de la organización y conflictos alrededor de la política, respectivamente. (Jares, 1997), que de acuerdo a la racionalidad sociocrítica, ayuda a reconocer los aspectos que intervienen en el comportamiento de las personas en la compleja trama que se establece entre las formas de organizar el trabajo y el modo en que los individuos las interpretan tanto en el nivel grupal como en el personal y así entender mejor a las organizaciones escolares para poder incidir en ellas.

BIBLIOGRAFÍA

BALL, S. (1994): **La micropolítica en la escuela**. Morata, Madrid.

BARDISA R.,T. (1997): **Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares**, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 15, Septiembre-Diciembre.

BERGER P. y Luckman T. (1968): *La Sociedad como Realidad Objetiva*, en “**La Construcción Social de la Realidad**” Ed. Amorrortu pp. 64-95.

BERTELY B., M. (2000): **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. Maestros y Enseñanza Paidós. México D. F.

BLASE, J. (2000): **La micropolítica de la enseñanza**, en Biddle, B.; Good,Th. y Goodson, I. *La enseñanza de los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. (253-290) Barcelona, Paidós.

CARVAJAL J., A. (1988): **El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria**. Tesis DIE. México D. F.

CÁSARES, A. (1996): **Liderazgo. Capacidades para dirigir**. México, Fondo de Cultura Económica.

FULLAN, M. Y STIEGELBAUER, S. (1997): **El cambio educativo. Guía de planeación para maestros**, Trillas, México.

FULLAN y HARGREAVES, A. (1999): **La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.** Amorrortu Ed. Argentina.

ELIZONDO H, A. -coordinadora- (2001): **La nueva escuela I y II. Dirección, liderazgo y gestión escolar,** Piados, México.

GEERTZ, C. (2003): **La interpretación de las culturas.** Gedisa, duodécima reimpresión, Barcelona.

GIDDENS, A. (1967): **Las nuevas reglas del método sociológico.** (73-132). Buenos Aires; Amorrortu.

HARGREAVES A. (1999): **Intensificación. El trabajo de los profesores ¿mejor o peor?**, en *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.*, 3ª. Edición, Morata, Madrid.

HARGREAVES, D. 1986): **Las relaciones interpersonales en la educación,** Narcea, Madrid.

JARES, X. R. (1997): **El lugar del conflicto en la organización escolar,** en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 15, Septiembre-Diciembre.

OWENS, R. G., (1998): **La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa.** México D. F.

PASTRANA F., Leonor E. (1994): **Organización, Dirección y Gestión en la Escuela Primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica.** Tesis DIE, México D.F.

POSNER, Pilar (2001): **Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa**. Módulo 6: Negociación. IIPE, Buenos Aires.

ROBBINS, S. (1999): **Comportamiento Organizacional**. Prentice Hall Hispanoamericana México

RODRÍGUEZ Gómez G., Gil Flores j. y García Jiménez E., (1999): **Metodología de la Investigación Cualitativa**, Ediciones Aljibe S. L., Málaga.

RODRÍGUEZ, M. E. (1998): **La Función Directiva** en *Función directiva escolar. Guía de autoperfeccionamiento*. México, Ediciones Castillo.

RODRÍGUEZ Mc Keon, L. (1997): **Encuentros y desencuentros entre el maestro y el saber, la Universidad Pedagógica Nacional, en la historia de la formación docente**, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México D. F.

SAMMONS P, H. y Mortimore P.(1999): **Características clave de las escuelas efectivas**, SEP, Biblioteca para la actualización del magisterio, México D. F.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000): **Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar**. Aljibe, Málaga.

SCHMELKES, S. (1994): **El proyecto escolar**. Secretaría de Educación de Guanajuato.

SEP (1999): **Cuaderno para Transformar Nuestra Escuela 3. El proyecto escolar una estrategia para transformar nuestra escuela**.

SEP/DGSEI (2001): **Estrategia para el desarrollo de la educación inicial y básica de niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa**, México D. F.

SEP/DGSEI (2004): **Plan Estratégico para la Mejora Escolar (PEME)**, México D. F.

STENHOUSE, L. (1987): *¿Qué es investigar?* en **La Investigación como Base de la Enseñanza**, Madrid, Morata, pp. 27-43.

TABARÉ, Fernández (2001): **Competencias para la Profesionalización de la Gestión Educativa** (coordinadora Pilar Pozner), IIPE Buenos Aires-UNESCO, www.iipe-buenoaires.org.ar.

WEBER, Max (1997): **El político y el científico**. Edit. Alianza. 5ª. Reimpresión. México.

WOODS, Peter (1987): **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**, Barcelona, Paidós.

ANEXO 1

Escuela: Gral. Herminio Chavarría

C.C.T. 09DPR2808M

Turno: vespertino

Clave: 42-333-34-VI-x

Domicilio: Venustiano Carranza No. 24, Col. Sta. Ma. Aztahuacan, Iztp. D.F.

Teléfono: 56.42.53.15

Número de grupos: 19

Número de alumnos: 625

Función	Núm. Alum.	Nombre	Edad	C.M.	Nombto.	Antigüedad SEP	Antigüedad en la escuela	Escolaridad	Doble turno	Domicilio
Director		Ricardo Antonio	43	7A	Base	24	2 ½	Pte.Maestría	Si	Ecatepec
Apo.Tec.		Concepción	29	7A	Base	7	7	licenciatura		Nezahualcoyotl
Adjunto		Martín	34		Int.limdo.	9	2	licenciatura	Si	Nezahualcoyotl
1º. A	25	Leticia	47		Int.ilimdo	28	17	Normal Básica	Si	Iztapalapa
1º. B	23	Laura Gpe.	43		Base	25	10	Normal Básica	Si	Chimalh. Edo.Mex.
1º. C	27	Ma. Carmen	38	7B	Base	18	15	licenciatura	Si	Iztapalapa
2º. A	27	Ma. Lourdes	28		Int.ilimdo	4	3	licenciatura		ChalcoEdo.Mex
2º. B	28	Concepción Esp	44	7C	Base	18	18	Normal Básica		Nezahualcoyotl
2º. C	33	Blanca Estela	40		Int.ilimdo	17	17	Normal Básica		Iztapalapa
2º. D	30	Eduardo	41		Base	21	1	licenciatura	Si	Iztapalapa
3º. A	37	Apolinar	37		Base	17	11	Normal Básica	Si	Iztapalapa
3º. B	38	Ma. Magdalena	54		Int.limdo.	33	1	Pte.Lectura.	Si	Iztapalapa
3º. C	39	Ma. Eugenia	45		Base	25	20	Normal Básica	Si	Iztapalapa
4º. A	37	Luz Esther	36		Int.limdo.	3	20	licenciatura	Si	Iztapalapa
4º. B	36	Ma. Eufrasia	46		Int.limdo.	26	9	Normal Básica	Si	Cd.Azteca
4º. C	35	Ma. Águeda	39		Int.ilimdo	20	15	licenciatura	Si	Nezahualcoyotl
5º. A	34	Mario Damián	40		Int.ilimdo	20	13	Normal Básica	Si	Nezahualcoyotl
5º. B	33	Fdo. Antonio	41	7A	Base	22	7	Normal Básica	Si	Iztapalapa
5º. C	34	María López	49		Base	30	2	licenciatura	Si	Iztapalapa
6º. A	31	Sofía	40	7A	Base	19	19	Normal Básica	Si	Iztapalapa
6º. B	29	Martha	42	7C	Base	23	18	licenciatura	Si	Nezahualcoyotl
6º. C	28	Eva	42	7B	Base	23	16	licenciatura	Si	Iztapalapa
9-14	20	Braulio	42		Base	23	10	licenciatura	Si	Iztapalapa
Educ.Fis.	311	Carina	25		Int.ilimdo	3	2	licenciatura		Nezahualcoyotl
Educ.Fis	314	Sara	37		Base	12	8	licenciatura	Si	Los Reyes Edo.
A.A.E.		Ma. Pilar	40		Int.ilimdo	3	10	Secundaria		Iztapalapa
A.A.E.		Elvia	36		Base	15	9	Secundaria		Milpa Alta
USAER		Angeles	33		Int.ilimdo	10	5	licenciatura	Si	Iztapalapa
USAER		Catalina	35		Int.ilimdo	8	3	licenciatura	Si	Xochimilco
USAER		Blanca	39		Int.ilimdo	3	2	licenciatura	Si	Iztapalapa
USAER		Eugenia	45		Int.ilimdo	9	6	licenciatura		Iztacalco

Fuente: Plantilla del personal de la escuela ciclo escolar

2003-04

ANEXO 2

Escuela: Ignacio Manuel Altamirano

C.C.T. 09DPR51070

Turno: vespertino

Clave: V-s/c-62-XI-x

Domicilio: Reforma Aeronáutica S/N, Col. Reforma Política, Iztapalapa D. F.

Teléfono: 54.29.71.99

Número de grupos: 10

Número de alumnos: 353

Función	Núm. Alum.	Nombre	Edad	C.M.	Nombto.	Antigüedad	Antigüedad en la escuela	Escolaridad	Doble turno	Domicilio
Directora		Yoloxóchitl	40	7 A	Base	22	2	licenciatura	Si	Iztapalapa
Ayo. Tec		Mónica	36		Interinato	5	3	Normal bas	Si	Iztapalapa
1°. A	36	Martha Alicia	38		Interinato	8	9	Normal bas		Iztapalapa
1°. B	36	Ma. Luisa	39		Base	20	9	Normal bas		Iztapalapa
2°. A	39	Sandra	44		Interinato	24	9	Normal bas	Si	Iztapalapa
2°. B	37	Berta Senorina	44		Interinato	21	7	Normal bas	Si	Tlahuac
3°. A	34	Juan	37		Interinato	14	4	Normal bas		Iztapalapa
3°. B	33	Silvia	42		Base	24	3	Normal bas		Coyoacan
4°. A	36	Mercedes	40	7 A	Base	14	3	Normal bas		Iztapalapa
4°. B	34	Lizziet Yukiko	31	7 B	Base	9	2	licenciatura	Si	Iztapalapa
5°. A	36	Elvia Leticia	38		Base	19	9	Normal bas	Si	Texcoco
6°. A	34	Homero	34		Base	11	9	pate.maestría		Iztapalapa
Educ.Fis.	283	Rocío	28		Interinato	5	2	licenciatura		Iztapalapa
Conserje		Elvira Anabell	28		Base	9	9	preparatoria		Iztapalapa

Fuente: Plantilla del personal de la escuela ciclo escolar

2003-04