



# Gestión, cultura escolar y subjetividad docente





# Gestión, cultura escolar y subjetividad docente

*Abel Pérez Ruiz*  
(Coordinador)

*Bernabé Castillo Juárez*  
*Guillermo Alfonso Chávez Cortés*  
*Enrique García Díaz*  
*Rosalba Ferrer Meza*  
*Raúl Flores Martínez*  
*Gregorio Sánchez Oropeza*  
*Rosa Emilia Valdés Carrasco*  
(Colaboradores)



**Gestión, cultura escolar y subjetividad docente**  
*Abel Pérez Ruiz* (Coordinador)

---

Primera edición, marzo de 2016

© Derechos reservados por el coordinador Abel Pérez Ruiz  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
número 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF  
www.upn.mx  
Esta obra fue dictaminada por pares académicos  
ISBN Volumen 978-607-413-224-3  
ISBN Obra completa 978-607-413-153-6

LB1027  
G4.7

Gestión, cultura escolar y Subjetividad docente /  
Coord. Abel Pérez Ruiz. --  
México : UPN, 2016.  
148 p. -- (Horizontes Educativos)  
ISBN Volumen 978-607-413-224-3  
ISBN Obra completa 978-607-413-153-6

1. Prácticas de la enseñanza.
2. Gestión escolar. I. Pérez Ruiz, Abel, coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Impreso y hecho en México.

---

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	9
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	11

### CAPÍTULO I

<b>LAS ARTICULACIONES ANALÍTICAS</b> .....	23
La gestión escolar en Latinoamérica .....	24
La gestión como acción emergente .....	25
La gestión como descentralización.....	28
La gestión y la micropolítica.....	31
Marcos conceptuales de la gestión .....	34
Un breve apunte final.....	36
Gestión y cultura escolar .....	38
Apropiación y memoria: su relevancia analítica .....	39
La escuela como trama cultural.....	44
Gestión y subjetividad docente .....	48
Acción educativa y poder.....	52
Consideraciones finales .....	56

---

## CAPÍTULO II

<b>LA ESCUELA PRIMARIA XÓCHITL PALOMINO .....</b>	<b>61</b>
Una breve mirada interna.....	62
El sentido del ser maestro.....	65
La inclinación por la docencia.....	67
La enseñanza como vínculo emocional .....	68
La enseñanza como opción ocupacional .....	71
Enseñar de tiempo completo.....	73
Las modificaciones a la currícula .....	80
Participación docente y gestión escolar .....	84
La toma de decisiones.....	85
La relación jerárquica.....	91
El ambiente de trabajo .....	93
A manera de conclusión .....	96

## CAPÍTULO III

<b>LA ESCUELA SECUNDARIA ACAMAPICHTLI .....</b>	<b>101</b>
Rasgos del trabajo docente .....	102
Definiciones sobre la práctica profesional.....	104
El “hacer” del maestro.....	110
La relación con los alumnos .....	114
Docencia y jornada escolar .....	117
Miradas sobre la organización escolar .....	123
El sentido del involucramiento docente.....	127
A modo de conclusión .....	132

---

CONCLUSIONES GENERALES .....	133
REFERENCIAS.....	138
ANEXO.....	145





---

## PRESENTACIÓN

Este documento es resultado de la convocatoria emitida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el año 2012, dirigida a las Unidades del DF para presentar proyectos de investigación e intervención educativa, como una forma de promover entre el colectivo docente procesos de esta índole y, con ello, contribuir al desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad. En atención a este llamado, un grupo de académicos y estudiantes, tanto de licenciatura como de posgrado de la Unidad 098 DF Oriente, decidieron agruparse y elaborar un proyecto denominado “Gestión y cultura escolar. Referentes de significación alrededor del ejercicio docente”, del cual se derivó un seminario con el mismo nombre que posibilitó, por una parte, incursionar a un trabajo colegiado con el objetivo de favorecer un desarrollo formativo en relación directa con temas como la gestión escolar, la cultura, la subjetividad y la profesionalización docente; y, por otra parte, diseñar e implementar una investigación acorde con dichos contenidos en escuelas de educación básica insertas en la modalidad de tiempo completo. De ese esfuerzo colectivo –que comenzó en marzo del 2012– se desprende este trabajo que nos ha permitido tener experiencias de investigación y de formación académica realmente valiosas. Cada uno de los integrantes de este seminario agradecemos las facilidades brin-

dadas por las diferentes instancias y personas que confiaron desde un principio en el proyecto; en especial, nuestro agradecimiento va dirigido a la Dirección de Unidades de la UPN, bajo la conducción en un primer momento del maestro Adalberto Rangel y posteriormente, de la maestra Xóchitl Leticia Moreno; al director de la Unidad 098, el doctor Marcelino Martínez, así como a los directores y el cuerpo docente de la escuela primaria Xóchitl Palomino y de la escuela secundaria Acamapichtli, donde se llevó a cabo la investigación empírica. Con esto queremos reconocer la importancia de fomentar propuestas de este tipo entre las Unidades del Distrito Federal, que redunden en el fortalecimiento académico y profesional de nuestra comunidad universitaria.

*Los autores*

---

## INTRODUCCIÓN

Uno de los retos que ha enfrentado nuestro sistema educativo a lo largo del tiempo ha sido mejorar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este propósito, es común ubicar al docente como el principal responsable de una educación eficaz y pertinente acorde con los imperativos del contexto histórico desde el cual se inserta su quehacer profesional. No obstante, si bien el papel de los docentes es crucial en este sentido, no debemos olvidar que su grado de intervención se enmarca dentro de ciertos límites imbricados en políticas educativas, dispositivos institucionales, esquemas pedagógicos, culturas docentes, condiciones de trabajo y trayectorias laborales de diversa índole que le dan un sentido particular a su práctica dentro de una comunidad escolar. Por otra parte, la diversificación de los ámbitos de socialización ha hecho que la escuela, como institución, se vea en la necesidad de revisar su papel como agente transmisor de conocimiento e información dentro de un ambiente social donde el internet, los videojuegos, la telefonía celular, la televisión, etc., se desenvuelven cotidianamente en franca competencia con lo impartido dentro del sistema educativo.

En este marco, se pretende reformular la gestión de los centros escolares a través de la superación de los esquemas basados, fundamentalmente, en la verticalidad de las decisiones, el control bu-

rocrático y el aislamiento como parte de los procesos de reforma educativa iniciados desde finales del siglo pasado. Los nuevos referentes apelan más por la edificación de organizaciones flexibles, adaptables a los cambios, favorecedoras de la colaboración y abiertas a la participación de diversos actores en los asuntos educativos con objeto de contribuir a una educación de calidad. El problema reside en que se intenta promover esta nueva racionalidad en espacios organizativos con arraigos institucionales y culturales muy fuertes contruidos a lo largo del tiempo.

De este modo podemos encontrar, por una parte, escuelas dominadas por una alta especialización, la cual presenta los aspectos relacionados con el gobierno de los centros como responsabilidad de los directivos, los supervisores y los administrativos, en tanto los asuntos relativos a la acción curricular, como exclusivos de los profesores. De la misma forma, pueden hallarse escuelas que demandan al cuerpo docente acciones muy distintas a las encomendadas formalmente, de tal suerte que los márgenes de intervención de los maestros alcanzan diferentes aspectos de la actividad escolar.

Para el primer caso hablamos de una segmentación de la labor docente a un grado tal que, por lo general, su comportamiento sólo es explicable dentro de los límites de su trabajo en el aula. Es ahí donde la figura del profesor adquiere esencialmente su razón de ser. Su participación dentro de las actividades escolares viene trazada por un entramado de significaciones sobre el cual se configura un imaginario colectivo, cuyos efectos en la ordenación de los saberes se traducen en ubicar al docente como un “ejecutor didáctico”; es decir, un operador de la currícula y un legítimo vigía de la conducción pedagógica. Esta es su principal parcela de acción en medio de un escenario donde se demarcan fronteras de realización entre quienes participan en la vida organizacional de la escuela vista como un todo. En estas circunstancias, al interior de las instituciones educativas puede resultar usual visualizar lo administrativo y lo pedagógico como dos dimensiones autónomas y aisladas, sin alguna vinculación clara entre sí. De ello derivaría, en

consecuencia, asociar la gestión fundamentalmente con lo primero: un mecanismo institucional orientado a los problemas de control, negociación, acuerdos y conflictos de variado orden, sin establecer su grado de interdependencia con el trabajo áulico.

Para el segundo caso hablamos de una diversificación del trabajo docente, pero no necesariamente desde un principio de flexibilidad, involucramiento y aprendizaje organizacional promovido de manera consciente por la institución educativa a partir de una conducción estratégica, sino más bien como parte de actividades docentes dispersas y fragmentadas; alentadas por ciertas convenciones instituidas dentro del contexto escolar y muchas de ellas amparadas en asignaciones de carácter informal. Esto hace que el docente se convierta en un ser “multitareas”, sujeto a requerimientos de diverso tipo e inserto en cargas laborales sin sentido o de escasa proyección profesional. Sobre esta circunstancia, la labor de la gestión se rodea de escenarios ambiguos e inconsistentes al no existir una acción basada en propósitos claros que vinculen y ordenen el quehacer educativo entre sus diferentes miembros.

Estas formulaciones sirven de relieve para analizar la importancia del entramado de relaciones que rodean el sentido de la gestión escolar y cuyas implicaciones modelan, en buena medida, los tipos de intervención docente en contextos educativos concretos. La exigencia hacia los maestros para que se apropien de un nuevo modelo de enseñanza, como parte de un proceso de renovación educativa, pasa por la revisión de los mecanismos de gestión al interior de la organización escolar; sólo que en este ejercicio no podemos soslayar los referentes socioculturales desde donde organizan sus prácticas y posicionamientos educativos para hacer frente a la realidad. De ahí la necesidad de tener un acercamiento a estos procesos, particularmente en los circuitos de la educación básica, por cuanto influyen en las formas de operación institucional, así como en las expectativas sociales generadas en torno al aprendizaje de los alumnos y a la conducción profesional del personal docente.

## LA DEFINICIÓN DEL OBJETO

Normativamente, los centros escolares deben cubrir ordenamientos de distinta magnitud, cuya presencia afecta el tipo de gestión realizada en su interior. La serie de dispositivos institucionales al servicio de la educación configura un entramado de decisiones, acciones e instrumentos que enmarcan el carácter de la participación de los diversos actores involucrados en el quehacer escolar. No obstante, es común que los problemas educativos partan de una visión general desde la cual se definen propuestas y modos de operación formales e indiferenciados sin atender las necesidades concretas de los centros. Este distanciamiento entre lo oficialmente dispuesto y lo efectivamente desarrollado conduce a advertir en cada plantel una forma particular de ubicar y resolver los asuntos educativos (Antúnez, 2004, p. 115).

Desde este ángulo, el papel de los docentes consiste en lograr articular las orientaciones institucionales encaminadas a ordenar el rumbo de la educación con las prácticas pedagógicas concretas, que generan determinadas expectativas en torno a su labor que impactan en el modo de concebir su práctica. En este sentido, la acción de los maestros se encuentra mediada por determinadas relaciones sociales que bien pueden habilitar o confrontar las voluntades de realización docente en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje con base en los intereses, expectativas, creencias, valores, ideologías o posturas asumidas por quienes integran la organización escolar. De esta suerte, la exigencia de cambio plasmada en las políticas educativas, al ser atraída por las escuelas, no supone un principio de acción mecánico e indiferenciable, sino más bien da lugar a significaciones particulares entre directivos, supervisores, asesores técnicos y docentes, a partir de un marco de interpretación desde el cual se configura un escenario en el que convergen distintas intencionalidades sobre la práctica de la enseñanza.

Esta condición es posible debido a que alrededor de la gestión educativa operan básicamente tres lógicas, las cuales promueven

racionalidades y atribuciones de sentido de distinto corte, a saber: la institucional, la organizacional y la pedagógica (Rivera, 2010). La *lógica institucional* remite a los lineamientos supraescolares en materia de política educativa, emanados de agencias multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), entre otros y procesados por los diferentes gobiernos y actores locales para regular los dispositivos internos agrupados en torno a la educación a través de leyes, programas o reformas de distinto alcance y magnitud.

La *lógica organizacional*, por su parte, descansa en los mecanismos que estructuran la toma de decisiones, el tipo de comunicación, las formas de negociación y los modos de operación específicos por medio de los cuales se articulan las diferentes funciones del centro escolar.

Finalmente, la *lógica pedagógica* se orienta a la puesta en práctica de un principio de intervención destinado al aprendizaje mediante la implicación escolar entre profesores y alumnos. Con base en estos referentes, los profesores incorporan y resignifican contenidos específicos alrededor de su práctica profesional en medio de un ambiente sociocultural concreto.

En el actual escenario, los docentes encuentran como imperativo sumarse a un nuevo modelo de gestión escolar distanciado del esquema burocrático por cuanto este último promueve en ellos la rigidez de las tareas, la estandarización de los procesos, la exclusión de las decisiones importantes, etc. En su lugar, se insiste en la incorporación de un modelo estratégico orientado a la diversificación de su práctica, a la cultura profesionalizante y al trabajo en equipo, entre otros aspectos. Sobre estos referentes se les demanda nuevas formas de ejercer la labor ante realidades cada vez más cambiantes tanto dentro como fuera del espacio escolar. Una de estas reorientaciones se expresa en el programa de Escuelas de Tiempo Completo, el cual pretende ofrecer una opción educativa para que los hijos de las familias amplíen su estancia en el centro escolar y, con ello, extender las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados

educativos con el reforzamiento de competencias en el campo de la lecto-escritura, las matemáticas, el desarrollo físico, la recreación, el arte, la cultura y las tecnologías de la información (SEP, 2013).<sup>1</sup>

Esto último plantea una reorganización del trabajo académico y una resignificación de la intervención de los maestros en la realización del servicio educativo. De ahí la necesidad de recuperar, desde la perspectiva del propio sujeto docente, cómo están influyendo estos cambios en la forma de concebir su práctica. En función de lo anterior nuestra pregunta fundamental de investigación se expresa del siguiente modo: *¿De qué manera los docentes adscritos a escuelas de tiempo completo le dan significado a la exigencia de cambio educativo a partir de la relación entre lo institucional, lo organizacional y lo pedagógico, y cómo repercute esto en el sentido de su participación en el centro escolar?*

A partir de esta pregunta general se desprenden algunos cuestionamientos más específicos: ¿A través de qué contenidos se ordenan los procesos de gestión en las escuelas de tiempo completo de educación básica? ¿Bajo qué condiciones formativas, laborales, pedagógicas e institucionales los docentes construyen un sentido de participación dentro del funcionamiento escolar? ¿De qué manera evalúan los docentes la necesidad de cambio organizacional en las escuelas? ¿Qué efectos provoca en la subjetividad de los docentes la relación entre la organización de la jornada escolar y la práctica pedagógica? ¿De qué manera interviene el carácter de las decisiones y las formas de operación de los espacios escolares en las expectativas asumidas por los docentes en torno a su práctica profesional?

Con base en estos planteamientos, el propósito primordial de este trabajo es identificar y analizar la forma en que los maestros de escuelas de tiempo completo interpretan y le dan sentido a su

---

<sup>1</sup> Adicionalmente, este Programa busca asegurar el tiempo efectivo del trabajo educativo mediante la ampliación del calendario con una jornada escolar de hasta 1000 horas anuales. En su implementación se consideró que las escuelas cuenten, entre otras cosas, con un comedor, sala de cómputo así como espacios de usos múltiples.



papel dentro de la organización escolar a partir de la vinculación entre las condiciones institucionales y la práctica pedagógica. De ahí que la presente investigación aborde la gestión escolar desde la propia visión de los maestros, en razón de ser considerados los principales agentes de cambio para favorecer la mejora de los aprendizajes acorde con las exigencias del nuevo siglo. Con base en sus intereses, motivaciones, experiencias, creencias y expectativas se intenta trazar sus elaboraciones de sentido en relación con las exigencias educativas, y con ello, detectar líneas de indagación orientadas a la mejora de su práctica profesional que sirvan para la definición de propuestas de intervención concretas.

#### **EL TIPO DE ACERCAMIENTO**

La presente investigación debe verse como una aproximación de carácter descriptivo e interpretativo a las apreciaciones docentes en relación con la importancia de su práctica dentro de una jornada escolar de tiempo completo. En tal virtud, el trabajo que se presenta es resultado de un estudio de caso en dos escuelas que operan conforme a este sistema: una de nivel primaria y otra en el nivel secundaria, ambas pertenecientes a la zona de Iztapalapa en la Ciudad de México. La selección obedece, por una parte, a que la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica Nacional, institución a la que pertenece el equipo de investigación, se encuentra situada en la zona oriente del Distrito Federal, y una de sus áreas de impacto en la formación académica de maestros en activo es, precisamente, la Delegación Iztapalapa. De ahí la conveniencia de realizar la investigación en escuelas enclavadas en este punto geográfico, con la intención de hacer una labor de vinculación interinstitucional que permita compartir experiencias y conocimientos sobre los asuntos educativos. Por otra parte, el análisis de una primaria y una secundaria parte de la necesidad de establecer elementos coincidentes y divergentes en cuanto a las apropiaciones docentes relativas a su práctica en escue-

las de tiempo completo, en condiciones institucionales diferentes. En cuanto a la ubicación de los planteles, ésta se dio por medio de la revisión del registro oficial de las escuelas de tiempo completo, provisto por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Al ser un estudio de caso, se reconoce de antemano la imposibilidad de extraer conclusiones generalizables debido al interés de describir la particularidad de los contextos, más que de obtener resultados válidos para toda circunstancia y lugar (Goetz y LeCompte, 1988). Sobre esta base, el asunto de la gestión escolar se aborda desde un enfoque fenomenológico, es decir, centrado en las experiencias del sujeto quien comprende e interpreta su realidad desde referentes de significado construidos biográfica y culturalmente. Es a través del componente narrativo, producto de entrevistas focalizadas *in situ* a un grupo de docentes de ambos centros educativos,<sup>2</sup> como se trata de identificar los códigos de interpretación que los profesores construyen alrededor de su función dentro de la organización escolar.

En tal perspectiva, entendemos la gestión escolar como un *proceso mediante el cual se orientan, regulan y ordenan las acciones de distintos actores educativos organizados institucionalmente en torno a la obtención de aprendizajes con base en la operación de una currícula que moviliza saberes, experiencias, actitudes, valores y relaciones de poder, susceptibles de ser creados y resignificados en la interacción social cotidiana.*

En consecuencia, la orientación metodológica parte del principio epistemológico de que la realidad escolar no es ajena e independiente a los sujetos intervinientes, sino que es resultado de una *construcción* a través de la cual los individuos elaboran y recrean significaciones diversas con el fin de darle sentido a su acción cotidiana.

---

<sup>2</sup> Se realizaron un total de 27 entrevistas, 12 en la primaria y 15 en la secundaria, referidas a sus trayectorias laborales, las prácticas pedagógicas, los cambios curriculares, la jornada escolar y la participación en las decisiones, entre otros aspectos.

Estas elaboraciones poseen la particularidad de construirse en contextos específicos y ser susceptibles de interpretación por quienes intervienen en los propósitos de la enseñanza. Gracias a esta facultad, las acciones sociales al interior de las escuelas se organizan no sólo con base en determinadas condiciones estructuralmente objetivas, sino además por elementos expresados en componentes intersubjetivos asociados a lo educativo (Bertely, 2013). De ello se desprende una aproximación centrada en la subjetividad docente para identificar los significados atribuidos a la organización escolar a partir de la manifestación de ideas, creencias, tradiciones, expectativas e intereses que configuran en su conjunto una noción del “ser maestro” enmarcada dentro de una reordenación del tiempo dedicado a la enseñanza.

Sobre este eje, la aproximación al objeto de estudio se ordena a partir de un esquema interpretativo-descriptivo de corte cualitativo, con el fin de dar cuenta del “conocimiento en situación” (Schütz, 1995) para, de ese modo, reconstruir –con base en la interpretación del propio investigador– la articulación entre las condiciones institucionales, los saberes y la cultura de los maestros (Levison *et al.*, 2007) inmersos en escuelas de tiempo completo. De esta manera, el enfoque cualitativo permite conocer el entorno natural donde estos agentes educativos se relacionan, así como favorecer la comprensión de los significados construidos en el propio ambiente escolar en el que se gestan. En cuanto a la estrategia de análisis, ésta se centra en procesos de codificación para dar lugar a la construcción de categorías empíricas que puedan ser articuladas y contrastadas con referentes de naturaleza teórica.

## LA ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El presente trabajo está organizado en tres capítulos. El primero de ellos aborda la articulación analítica entre la gestión, la cultura y la subjetividad docente como un ejercicio de reflexión que enmarca

el carácter de nuestro objeto de estudio. En este examen, se parte de los cambios presentes en la sociedad en general en las postrimerías del siglo XX y comienzos del XXI, y sus efectos en la ordenación de las políticas educativas que buscan darle un sentido particular al funcionamiento de las escuelas, así como a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello con el fin de situar en una perspectiva teórica los modos en que las condiciones estructurales adquieren particulares significaciones en el desenvolvimiento cotidiano de los docentes.

Por su parte, el segundo y tercer capítulos constituyen los referentes empíricos sobre los cuales se orienta la presente investigación. En uno se aborda el tema de las significaciones docentes en la escuela primaria Xóchitl Palomino, destacándose la manera cómo se construyen singulares posicionamientos alrededor de los saberes didácticos y la toma de decisiones más allá de las disposiciones oficiales. Finalmente, el segundo caso se basa en los códigos de interpretación dentro de la escuela secundaria Acamapichtli, donde las definiciones docentes destacan, en lo fundamental, la existencia de tensiones y dilemas alrededor de la enseñanza, así como los vacíos e insuficiencias en la preparación de los maestros para adentrarse en procesos de decisión colegiada.

# CAPÍTULO I



---

## LAS ARTICULACIONES ANALÍTICAS

En los últimos años se han presentado esfuerzos por reorientar los sistemas educativos con especial énfasis en la labor del maestro y en el funcionamiento de la escuela; todo ello con el fin de elevar la calidad de los aprendizajes en contextos variantes y complejos. Desde tal perspectiva, resulta importante situar teóricamente algunas vías de análisis que permitan identificar el alcance de dichas transformaciones en materia de gestión, la cultura escolar y la subjetividad docente.

En función de ello, se destaca que los procesos de reforma educativa han servido como base para reorientar el sentido de la educación en los albores del siglo XXI en correspondencia con las transformaciones experimentadas por la sociedad global. Esta redefinición ha impactado en la forma de concebir la organización de la escuela, la cual se busca que transite de un tipo de ordenamiento tradicional, rígido y burocrático a uno moderno, abierto y flexible. Tal circunstancia ha dado pie a aproximaciones analíticas con distintos énfasis teórico-metodológicos, cuyos aportes sirven de referente para el tratamiento de nuestro objeto de estudio.

## LA GESTIÓN ESCOLAR EN LATINOAMÉRICA

La gestión en los centros escolares, en tanto componente de una reordenación institucional, ha tenido como referencia un conjunto de cambios importantes en distintos órdenes de la vida social a lo largo de estos últimos años. Sin tratar de simplificar la complejidad y variedad de estas transformaciones en los diferentes países de América Latina, podemos situar cinco factores a nivel macro que han afectado el sentido de la educación en nuestros días. El primero lo representa –desde las décadas de 1980 y 1990– la revisión de los fundamentos político-administrativos del Estado benefactor, lo cual ha dado pie a la promoción de diversas reformas estructurales centradas en el uso racional de los recursos y en la descentralización del aparato estatal. El segundo lo constituye el desplazamiento de una economía centrada en el desarrollo del mercado interno a una orientada a la apertura comercial, circunstancia que ha propiciado la incursión a un esquema de competitividad productiva a escala global. El tercero se encuentra en la desregulación de los mercados de trabajo, cuyo impacto se expresa en nuevas formas de contratación, aprovechamiento, capacitación y movilidad de la mano de obra en diferentes esferas productivas. El cuarto factor se vincula con los procesos de reestructuración productiva y los cambios en la organización del trabajo que suponen adecuaciones en las condiciones sociotécnicas de las empresas. Finalmente, el quinto se relaciona con el avance de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), cuyos usos se extienden a diversos campos de la actividad humana.

En este marco, la incorporación del término ‘gestión’ en la jerga educativa ha venido a sustituir progresivamente la noción de ‘administración escolar’.<sup>1</sup> Dicho cambio no sólo opera en el terreno

---

<sup>1</sup> El término *gestión* responde a una reorientación de las formas de organización escolar en el marco de las políticas de descentralización del servicio público, y que definieran el sentido de la reforma del Estado dentro de los países latinoamericanos en los primeros años del neoliberalismo.



de lo semántico, en la práctica supone introducir una reestructuración del funcionamiento de los centros basada en una racionalidad organizacional emergente asociada de manera intensa a la idea de cambio educativo, por cuanto implica la instrumentación de un marco de acción alejado del paradigma burocrático, que se caracteriza por la verticalidad de las decisiones, la estricta división del trabajo, la estandarización de las funciones, la marcada separación entre lo administrativo y lo pedagógico, así como el descuido del aprendizaje como eje articulador de la educación. Con base en esta redefinición, han incursionado diversos tratamientos y líneas de interés que buscan situar el problema de la gestión dentro de un marco de posibilidades para cubrir las expectativas educativas de nuestro tiempo. De ahí la necesidad de hacer un balance encaminado a la revisión de algunos elementos relevantes que estructuran, de manera general, el estado que guarda el análisis sobre este importante tópico en los países de América Latina.<sup>2</sup>

### **La gestión como acción emergente**

Dentro de un primer bloque de autores, el estudio de la gestión se centra en perfilar una serie de dispositivos organizacionales para la mejora de los establecimientos escolares. La principal preocupación está enfocada en destacar los límites del modelo burocrático y su contraste con situaciones deseables en línea directa con la descentralización y la autonomía escolar. En esta perspectiva, se presenta un esfuerzo por ubicar la gestión más allá del tamiz administrativo con el que frecuentemente se le asocia, e insertarla como una acción global encaminada a garantizar los propósitos educati-

---

<sup>2</sup> El presente ejercicio no supone una revisión exhaustiva, amplia y definitiva sobre el tema dentro del panorama latinoamericano; más bien persigue modestamente delinear algunos puntos que definen, en lo general, las vertientes de análisis seguidas por distintos autores preocupados por la gestión en la esfera educativa.

vol al interior de las escuelas. Así, por ejemplo, Pilar Pozner advierte que la gestión debe ser el instrumento para recuperar el sentido y la significación de las prácticas pedagógicas a través de una participación más activa de los distintos agentes implicados. Esto supone incluir procesos autogestivos a través de los “proyectos escolares”; un mecanismo por medio del cual se convoca a la comunidad educativa para asegurar la mejora de los aprendizajes en función de las condiciones y necesidades de los centros. Desde este ángulo, la escuela se erige como la unidad educativa fundamental, en tanto la gestión se define como “el conjunto de acciones relacionadas entre sí emprendidas por el equipo directivo [...] para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con la comunidad educativa” (Pozner, 2003, p. 35).

En el mismo sentido se pronuncia Elizondo (2005), para quien la gestión escolar implica la *auto-organización* de la escuela como una forma de favorecer una autonomía y una identidad que le permita decidir sus quehaceres y llevar a cabo los ajustes pertinentes para enfrentar distintas realidades. De este modo, los centros deben pensarse como “organizaciones flexibles”, es decir, permeables a los cambios del entorno, funcionalmente adaptables al carácter contingente de la educación y capaces de brindar resolución a cualquier problema educativo donde quiera que éste se presente. Para Inés Aguerrondo (1996; 2008) esta misma posibilidad exige, por un lado, dotar a los establecimientos escolares de la autonomía suficiente para reconocer y corregir diversos procesos en su interior; y, por el otro, lograr constituir equipos de trabajo docente en los que sea posible compartir saberes complementarios. Esta condición conduciría a la conformación de una *organización inteligente*; esto es, un escenario escolar abierto al aprendizaje, con capacidad de transformación permanente y con un compromiso constante por la mejora educativa entre sus diferentes miembros. Para conseguir tales fines, la autora propone una serie de acciones: *a)* disminución de las jerarquías a través de la constitución de equipos autónomos; *b)* creación de espacios de intercambio y reflexión continua;

c) incremento del tiempo efectivo del cuerpo docente en las aulas; d) reconfiguración de la escuela para atender de manera óptima las necesidades de los alumnos; y e) realización de mayores innovaciones para adecuarse a las demandas cambiantes del ambiente (Aguerrondo, 1996, p. 13).

Dentro de esta misma vertiente, existe otro grupo de autores (Cervantes, 1998; Graffe, 2002; Schmelkes, 1994; 2002; Uribe, 2007), cuyo interés descansa en establecer las posibles correspondencias entre la gestión escolar, la calidad educativa y la acción directiva. El elemento común es considerar que la preocupación sustantiva de los establecimientos escolares debe estar enfocada en mejorar los aprendizajes de los alumnos, para lo cual se requiere un responsable (por lo general, el directivo) que asuma el quehacer central de la escuela y edifique un liderazgo con el fin de generar voluntades orientadas a maximizar el potencial de los estudiantes en el ámbito de su formación. Este esfuerzo por parte del cuerpo directivo tiene que articularse, tanto con el trabajo colegiado de los docentes como con la intervención de la comunidad educativa en su conjunto. La clave de la mejora, por ende, no recae en un solo aspecto dentro del entramado educativo, sino en la interrelación de distintos procesos emprendidos por los participantes bajo una sólida conducción directiva.

Como puede apreciarse, la línea de estos trabajos está marcada por un fuerte matiz prescriptivo e ilustrativo en torno al funcionamiento de las escuelas como parte de los procesos de descentralización. La base de la argumentación es presentar un esquema de gestión escolar en correspondencia directa con las orientaciones de la nueva gerencia (*new management*) pensadas para el ámbito educativo. Así, el análisis de la gestión se desenvuelve, en esencia, en el terreno de lo idóneo o de las propuestas *ad hoc* con los procesos de reforma educativa iniciados desde la década de 1980. No obstante, la principal limitante de esta perspectiva reside en ubicar la mejora de las escuelas como una constante organizacional asociada a la superación indubitable del ordenamiento burocrático, sin discutir a

profundidad los diversos grados de racionalidad y burocratización construidos históricamente en múltiples contextos escolares.

### **La gestión como descentralización**

En un segundo eje de aproximación, el interés se enfoca en discutir los alcances y los contenidos prácticos de los procesos de descentralización en el contexto de las reformas educativas. En esta vertiente ya no se trata de justificar la implementación de un nuevo modelo de gestión *per se*, sino de poner de relieve las convergencias y contrastes derivados de la puesta en marcha de mecanismos autogestivos sobre la base de evidencias empíricas. Para fines de ordenación, este conjunto de trabajos se divide en dos momentos o periodos concretos: el primero destaca algunas experiencias de autonomía escolar durante la década de 1990; mientras que el segundo resalta las implicaciones de la gestión en los procesos de evaluación educativa del año 2000 a la fecha.

En un primer momento, los estudios empíricos analizan los efectos de la descentralización en realidades educativas variadas y complejas. En el contexto brasileño, Krawczyk (1999) advierte que las propuestas encaminadas a la autonomía escolar no siguen un patrón único o absoluto; más bien parten de prioridades múltiples y contrapuestas. Esto se debe a la diversidad de preferencias políticas de los municipios, quienes actúan como mediadores entre la política educativa y su concreción efectiva en las escuelas. En consecuencia, existen modelos variados de gestión no sólo por la heterogeneidad de los contextos regionales dentro del Brasil, sino además por los diversos grados de articulación política entre los gobiernos municipales y los establecimientos educativos. De ahí que las concepciones acerca de la mejora escolar entre estos dos dominios suelen partir de puntos diferentes, lo cual suscita la aplicación parcial de aspectos clave como la administración adecuada de recursos, la organización de tareas en función de los proyectos

escolares o la selección de procedimientos convenientes para lograr los resultados esperados.

En ese mismo contexto, Marília Fonseca (2003) encuentra que si bien la descentralización ha logrado una planeación más organizada y participativa al interior de los centros, la metodología de trabajo extiende los mecanismos de regulación, control y validación de las tareas. Con ello se contribuye a una mayor burocratización del ejercicio escolar, situación que para muchos docentes sólo representa una continuidad de prácticas ya vividas. Contrario a la urgencia de adoptar esquemas de participación flexibles, condensados en el Plan de Desempeño Escolar (PDE) –instrumento financiado por el Banco Mundial e introducido en escuelas de educación básica–, la autora descubre que en realidad se imprime una organización del trabajo muy próxima a la racionalidad taylorista;<sup>3</sup> es decir, fragmentación de las acciones escolares, división pormenorizada del trabajo y una separación notable entre quienes deciden y quienes ejecutan. A partir de esto, Fonseca apunta la presencia de una “simulación modernizante” en las escuelas estudiadas que no rompe con las verdaderas causas del fracaso escolar, ni tampoco aborda con plenitud las cuestiones pedagógicas.

En la manera en que se adoptan y reciben los procesos de reforma intervienen no sólo factores de carácter contextual o institucional, sino también significados diversos alrededor de un principio o una norma de acción. En tal perspectiva, el estudio cualitativo que llevaron a cabo Fuller y Rivarola (1998) en 12 escuelas de nivel básico en Nicaragua, revela la variedad de interpretaciones que tiene para los actores educativos la idea de autonomía escolar. Para estos autores, la iniciativa de reforma establecida desde 1993 en el país centroamericano apela por un nuevo vocabulario sobre cómo

---

<sup>3</sup> F. Taylor inauguró una vertiente administrativa fundada en una racionalidad mecanicista para garantizar la eficiencia productiva. Esto supuso la incorporación de mecanismos organizacionales basados en la separación estricta entre planeación y ejecución, la verticalidad de las decisiones, así como la fragmentación y estandarización de las tareas, entre otros rasgos.

motivar la acción escolar; sólo que en su decodificación cada agente asume el trabajo con una visión parcialmente informada. Desde ese ángulo, directores y maestros comparten, en lo general, los contenidos discursivos impresos en la política educativa relativos a la autonomía escolar; sin embargo, los énfasis en cuanto a sus implicaciones prácticas presentan variaciones importantes, ya que mientras algunos remarcan la necesidad de independencia respecto al Ministerio de Educación –sobre todo en lo referente al financiamiento–, otros más bien acentúan el aspecto profesionalizante, así como la implicación de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos contrastes no sólo responden a las preferencias de cada actor educativo, sino a la variabilidad de las condiciones en las que actúan las escuelas.

En un segundo momento, la atención se centra en destacar las implicaciones de la gestión escolar en los resultados de las pruebas estandarizadas. Ante las exigencias institucionales por alcanzar niveles de calidad comparables en el terreno del aprendizaje, se vuelve ineludible la referencia a los factores organizacionales como elementos que marcan diferencias importantes entre distintos establecimientos. Para Pablo López (2010), esta circunstancia supone indagar la relación proceso-producto al interior de las escuelas para descubrir sus alcances efectivos en el marco de las evaluaciones tanto nacionales como internacionales. En esta forma, el autor considera que para el caso chileno las pruebas estandarizadas han arrojado resultados poco satisfactorios en razón de tres factores clave: 1) ausencia de un liderazgo efectivo entre quienes dirigen; 2) desconocimiento de las herramientas modernas de gestión; y 3) existencia de una cultura organizacional arraigada y opuesta a los cambios. De ahí la necesidad de promover institucionalmente un modelo que se oriente a la articulación entre el liderazgo, la planificación, los recursos y los resultados. Del mismo modo, Murillo y Román (2009) en un estudio comparativo entre 17 países de América Latina y el Caribe, para evaluar los desempeños educativos en alumnos de primaria, encuentran que la variable organizacional

posee un peso significativo en los niveles de aprovechamiento. Así, las escuelas donde los directores cuentan con mayor experiencia en los cargos, junto con una formación inicial o permanente relacionada con la gestión, o bien, donde los profesores trabajan de manera colaborativa y tienen mayores expectativas hacia sus alumnos, son las que presentan los mejores resultados.

De esta revisión destaca el hecho de entender que entre las propuestas educativas y las prácticas escolares median elementos contextuales y subjetivos, los cuales influyen en los modos de actuación concretos dentro de los centros. En este caso, los mecanismos de autogestión son recibidos e interpretados de diversas formas, por lo que sus posibilidades reales en cuanto a favorecer procesos de mejora no siguen una ruta de un solo sentido; más bien, se entretienen dentro de lógicas institucionales que permiten aperturas o restricciones (parciales o totales) alrededor del cambio educativo. Del mismo modo, las realidades escolares no pueden concebirse como simples escenarios de “ajuste automático” a las exigencias coyunturales, debido a que en su interior confluyen prácticas y experiencias con fuertes arraigos que afectan el carácter de su organización a lo largo del tiempo. Esta situación debe motivar la necesidad de analizar el funcionamiento de las escuelas en términos de proceso, y no únicamente a partir de si las prácticas se corresponden o no con una disposición oficial en específico.

### **La gestión y la micropolítica**

En un tercer ángulo de aproximación, el tema de la gestión se analiza a partir de su carácter relacional, así como de la divergencia de razonamientos que dan pie a la configuración de oposiciones, negociaciones o conflictos alrededor de una intencionalidad educativa. Siguiendo una vertiente de reflexión centrada en el asunto del poder para explicar el comportamiento organizacional, la cual se puede ubicar con Ball (1989; 2001) para la esfera escolar, este

cuerpo de trabajos se aboca a identificar la condición micropolítica presente en los centros. Desde este referente, autores como Alfredo Furlán *et al.* (2004) establecen que alrededor de la gestión irrumpen variados procesos de decisión entre los agentes del plantel, así como marcadas asimetrías en los discursos de sus protagonistas. Sobre esa base, el poder de decisión adquiere un carácter multiforme al tiempo que descansa en distintos puntos de anclaje dentro de la institución; de ello deriva el imperativo de atender el problema del *poder y la autoridad* para dar cuenta de cómo se estructuran los sistemas escolares en función de la puesta en marcha de los programas pedagógicos.

Por otra parte, Graciela Batallán (2003) advierte que la dinámica escolar se encuentra atravesada por distintas manifestaciones de poder que se derivan de los mandatos de las políticas educativas y su articulación con el ejercicio docente. Para la autora, la problemática del poder se envuelve en la sedimentación de las tradiciones doctrinarias, las características estructurales de la actividad escolar, los procesos políticos que conforman el tipo de Estado, y las diferentes estrategias que son puestos en juego por los participantes frente a las políticas contingentes. Al amparo de esta compleja trama, los docentes, en particular, encuentran serias contradicciones en las exigencias de cambio en razón de que estas últimas se promueven en espacios altamente burocráticos y centralizados. Esto hace que en vez de ser reconocidos como responsables de una tarea intelectual, en la práctica se conviertan en simples ejecutores de un saber producido por otros.

En la misma línea de interés, Jiménez y Perales (2007), a partir de un estudio de caso en Coahuila, México, identifican la gestión como una expresión de verticalidad en las decisiones acompañada de una fragmentación de las responsabilidades y el confinamiento del poder. El sentido de la participación viene marcado así por una “definición de la territorialidad”; es decir, por una demarcación de los ámbitos de poder de cada uno de los miembros de la organización, lo cual conduce a la configuración de núcleos de identidad, ya



sea para responder a la tradición, o bien, para adecuarse a la emergencia normativa desde estrategias de acción particulares. De este modo, la gestión se caracteriza por una distribución de privilegios o una repartición de culpas hecha por la dirección como una forma de mantener el control entre los integrantes. Al concentrar la esfera directiva las decisiones importantes, se genera una personalización del poder a través de una visión patrimonialista y caciquil; con ello se coloniza la razón de ser de la escuela como parte de una herencia cultural.

Desde una reflexión centrada en analizar los alcances del *empoderamiento* como elemento estratégico de la nueva gestión, González (2001) plantea que los planes, programas y proyectos de cambio organizacional utilizados en el sistema educativo costarricense abundan en contradicciones internas, lo cual más que estimular la motivación y el compromiso docente, lo frena sensiblemente. En términos declarativos, a los directivos les parece pertinente delegar el poder entre el personal; sin embargo, el modelo en el que más confían es el del mando y el control directo. La repercusión de esto para el personal docente es entender su quehacer como parte de un compromiso externo, esto es, asumir su labor en función de un deber contractual establecido *a priori* que les deja poco margen de control sobre sus funciones.

En el mismo orden, Justa Ezpeleta (2004a) considera que las propuestas de innovación no son respuestas incontrovertibles a los rezagos presentes en materia educativa; antes bien pueden ser motivo de rechazo por quienes tienen la responsabilidad de implementarlas. En tal virtud, las innovaciones no son inseparables de los contextos y procesos institucionales, por lo que adquieren un sentido político y no solamente técnico-instrumental. Para esta autora, el discurso de la innovación descansa en la presunción de revertir el confinamiento de la enseñanza al ámbito exclusivo del aula para situarla como prioridad en la conducción y finalidad de cada plantel. Pero para ello no basta con adherirse a los contenidos de un plan; es necesario vincular esta necesidad de cambio con el

diseño histórico de la institución, las definiciones de poder escolar y los compromisos corporativos entre la autoridad educativa y el sindicato magisterial.

La relevancia de estos aportes reside en situar las relaciones de poder como un aspecto fundamental para comprender el carácter de la acción social al interior de los centros de enseñanza. La recuperación de la dimensión micropolítica nos ofrece la posibilidad de analizar cómo alrededor de un principio educativo se generan posicionamientos –latentes o manifiestos–, entre los integrantes de la organización, a partir de lo cual se determina el alcance efectivo de las implementaciones normativas. Esta consideración permite además reconocer el papel que desempeñan los razonamientos diversos, las alianzas, los intereses puestos en juego, las ideologías acerca de lo pedagógico, así como las relaciones de fuerza presentes entre los participantes para definir y sostener una práctica educativa. La gestión, en consecuencia, no puede ser analizada como una acción transparente, funcionalmente adaptable a las circunstancias y libre de revisiones o controversias; antes bien como un componente en el que se expresan situaciones sociales donde las motivaciones de los sujetos suelen ser ambiguas, inciertas y contradictorias.

### **Marcos conceptuales de la gestión**

Una última vertiente de estudio puede ubicarse en aquellos tratamientos preocupados por establecer demarcaciones analíticas y conceptuales alrededor de la gestión en las escuelas. A la par de las redefiniciones de las políticas educativas desde la década de 1980 en América Latina, se han desarrollado reflexiones orientadas a otorgar a la gestión escolar un canon disciplinar propio, a partir de la recuperación de elementos asociados a las teorías de la organización, así como de contenidos relacionados directamente con el área educativa. Con sus respectivos matices, estas perspectivas se concentran, en lo fundamental, en torno al problema de la de-

finición del objeto de la gestión en los procesos educativos y sus implicaciones metodológicas.

En este esfuerzo de demarcación, existen posturas que proponen la necesidad de conceptualizar la gestión escolar más allá de una visión meramente gerencial o circunscrita al horizonte organizacional, sin establecer con claridad sus lógicas de articulación con las políticas públicas, así como con los dispositivos institucionales que le dan sentido al sistema educativo. A ese nivel, autores como Juan Cassasus (2000) y Lucía Rivera (2010) enfatizan la presencia de múltiples procesos en torno a la gestión que abarcan una gran diversidad de actores, recursos y actividades en diferentes órdenes. Este acercamiento supone concebir la gestión inserta en un entramado a través del cual convergen elementos de carácter institucional, organizacional, político y pragmático que inciden en la definición de las prácticas educativas al interior de los centros. Para Cassasus, esta condición exige explicar la naturaleza de la gestión, por un lado, como parte de una narrativa condensada en las políticas educativas, cuyo dominio prescriptivo presiona “desde arriba” para hacer ajustes en la práctica concreta; y, por otro, como un principio de organización del trabajo vinculado con el ámbito de la educación, tanto en lo disciplinar como en lo político. Por su parte, Rivera considera oportuno atraer metodológicamente la dimensión institucional-organizacional como una herramienta conceptual para analizar la relación dialéctica entre las prácticas, la institucionalización de los conocimientos y los procesos organizacionales de las escuelas sobre los cuales se materializan las concepciones, valores, saberes y representaciones del mundo social.

Dentro de esta misma vertiente existe otra posición orientada a repensar la gestión escolar desde su propia especificidad; esto es, a partir de aquellos elementos constitutivos que la hacen distinta a la localizada en otras organizaciones, especialmente las empresariales. A ese respecto, Susana Germán (2003) advierte en las escuelas escenarios con un alto grado de diversificación expresado en diferentes modalidades de enseñanza y con la intervención de ciertos actores

quienes, en principio, resultan ajenos a la organización, como pueden ser los padres de familia o los vecinos, lo cual habilita la posibilidad de desarrollar procesos en otros ámbitos como el barrio, las plazas públicas, las unidades familiares, los centros de recreación, etc. A partir de este fundamento, la autora centra el análisis de la gestión desde la interacción comunicativa y ubica su especificidad en el predominio de las relaciones interactivas e intersubjetivas, en la fuerte incidencia de los componentes emocionales, valorativos e ideológicos vinculados con la finalidad pedagógica, así como en la presencia de funciones que desbordan el cumplimiento educativo en determinadas condiciones, como acciones asistenciales, sociocomunitarias o económico-productivas, entre otras.

Del mismo modo, Ezpeleta conviene en la necesidad de aproximarse a la escuela a partir de su cotidianidad imbricada en procesos de acción social específicos. Sobre este principio teórico trata de ubicar la gestión como una práctica cotidiana en la cual se estructuran modos de existencia escolar no condicionados necesariamente por lo normativo, sino a través de la coexistencia de tres ordenamientos: 1) el técnico-pedagógico, 2) el administrativo, y 3) el laboral. La interrelación de estos componentes configura una “modalidad institucional”; una categoría que describe “la confluencia y combinación de características significativas determinadas por la administración y la organización escolares” (Ezpeleta, 2004b, pp. 112, 113).

### **Un breve apunte final**

De los aportes revisados con anterioridad, se recupera la pertinencia de trazar la gestión desde diferentes niveles de articulación que la afectan y la componen. En términos teórico-metodológicos, esto último implica entender a la escuela como una entidad mediada por elementos de diversa magnitud y complejidad. La apuesta, por tanto, es continuar este sendero abierto con el fin de trascender las

concepciones funcionalistas centradas esencialmente en lo normativo, las cuales dominan en la actualidad los proyectos político-pedagógicos. En tal perspectiva, el presente trabajo asume un enfoque basado en la importancia de la dimensión micropolítica y simbólica para el tratamiento de la gestión escolar. Esta posibilidad de acercamiento permite entender el asunto de la gestión, ante todo, como una *acción social dotada de sentido* como parte de un entramado de relaciones sociales que organiza y jerarquiza las prácticas educativas al interior de las escuelas dentro de marcos de poder simbólico alrededor de la enseñanza.

Con base en esta concepción, los agentes implicados en el seno de las escuelas no actúan con arreglo irrestricto a procedimientos formales establecidos desde afuera, sino que deciden y toman posesión de sus acciones en función de sus códigos de interpretación al enfrentar diversas situaciones prácticas. Recuperando a Germán (2003), dicha condición nos remite a ámbitos de relación intersubjetiva entre los participantes de la organización escolar, desde los cuales atribuyen significado a sus intercambios cotidianos y a los distintos actos encaminados a lograr los propósitos educativos. En la misma línea, recuperamos lo establecido por Ball (2001), cuando advierte la divergencia de razonamientos, que permite la presencia de oposiciones, negociaciones o resistencias alrededor de una intencionalidad educativa.

Por lo anterior, la organización escolar es una realidad sociocultural construida por los propios agentes para otorgarle cierta dirección a sus conductas y, con ello, hacer comprensible su situación dentro de la institución educativa. En seguida, trataremos de revisar de qué manera la gestión y la cultura se entrecruzan en términos analíticos y lo que ofrece esta vía de aproximación para comprender con mayor amplitud el funcionamiento organizacional de las escuelas.

## GESTIÓN Y CULTURA ESCOLAR <sup>4</sup>

Pensada como organización, la escuela constituye un escenario en el cual se establecen formas de comportamiento singulares entre sus distintos participantes alrededor de una intencionalidad educativa. Esta última, por lo general, se traza con base en determinados ordenamientos institucionales que le confieren un carácter prescriptivo y regulador al trabajo cotidiano de maestros, alumnos, directivos y demás miembros organizados en torno a la labor pedagógica. Dentro de este ámbito, las lógicas de acción vienen orientadas por un esquema organizacional que ordena la disposición de los usos del tiempo y del espacio, de los recursos, de la división del trabajo, de las formas de comunicación, de las relaciones jerárquicas, así como de la infraestructura y el equipamiento para garantizar las actividades asociadas con el aprendizaje de los estudiantes.

Por extensión, el funcionamiento de los establecimientos escolares no está desprovisto de influencias por parte del entorno; por el contrario, constituye un modo de operación en el que se imbrican procesos sociales de diversa magnitud, cuyo origen frecuentemente rebasa los límites organizativos del quehacer educativo. En consecuencia, al interior de la escuela se combinan racionalidades propias de la actividad escolar con elementos del contexto social y cultural que le confieren un carácter particular a las interacciones cotidianas desarrolladas por los sujetos (Rockwell, 2005). Esto es posible por cuanto los centros no son entidades autónomas con capacidad de autorreproducción; fungen más bien como instancias de producción e intercambio simbólico con diversas franjas de la vida social. Dentro de este proceso, entran en relación variados órdenes de significación alrededor de lo educativo, cuyas impli-

---

<sup>4</sup> Sobre el concepto de cultura recuperamos lo planteado por Clifford Geertz (1992), para quien los comportamientos humanos forman parte de sistemas de interacción simbólica que exigen una descripción densa por parte del investigador para captar enteramente su riqueza y complejidad.

caciones en el terreno de la enseñanza propician la recuperación de contenidos diversos y contrastantes acerca de lo útil o valioso del conocimiento transmitido.

Esta consideración plantea la necesidad de examinar los procesos de codificación de los dominios culturales que estructuran una visión educativa dentro de un particular contexto histórico. Sobre la base de estos dominios se instituyen esquemas colectivos que dan pie a la conformación de prácticas docentes, estilos de enseñanza, modos de interpretar y operar la currícula, formas de relacionarse con los alumnos, juicios de valor sobre el alcance de los aprendizajes, así como distintas convenciones sobre cómo organizar las actividades escolares; todo ello como parte de un entramado de significados con diferentes grados de arraigo o consolidación sobre los que opera un específico campo de saberes. Como advierte Gimeno Sacristán, la presencia de estos esquemas, junto con sus manifestaciones prácticas, adquiere tal poder que llega a actuar como una prevención contra los modelos de innovación voluntaristas existentes en educación que a menudo descuidan el elemento humano y cultural enraizado en el quehacer educativo (Gimeno Sacristán, 1999, p. 106).

### **Apropiación y memoria: su relevancia analítica**

Desde un ángulo etnográfico, ha existido una reiterada preocupación por tener una mirada “desde dentro” del funcionamiento de los centros de enseñanza; en los últimos años se han presentado aportaciones interesantes para el estudio de la cultura escolar, en el marco de las reformas educativas (Bertely, 2013; Pastrana, 1997; Pérez Gómez, 2004; Rivas, 2003; Rockwell, 2000, 2005). De manera especial, las aproximaciones de Elsie Rockwell ofrecen una perspectiva sugerente para abordar el fenómeno de la cultura en las instituciones escolares. Parte de su contribución reside en incorporar una categoría analítica clave para el tratamiento de estos procesos: la

‘apropiación’, entendida como aquella acción por la cual los sujetos toman posesión de los recursos culturales disponibles para organizar sus prácticas dentro de espacios de interacción concretos.<sup>5</sup>

En el terreno de la enseñanza la apropiación permite recuperar las formas culturales brindadas por el contexto junto con sus respectivas significaciones al momento de emprender una acción educativa. Dicha perspectiva requiere una historia social de los usos discursivos, así como de los modelos pedagógicos o educativos que poseen resortes de orden cultural. A partir de esta postura, se puede decir que la cultura no es simplemente un elemento accesorio o referencial para dar cuenta del funcionamiento de los centros; constituye más bien el eje estructurador por el que se configuran sistemas de pensamiento y formas de conducción que ocurren al interior del centro escolar (Rivas, 2003). En tal sentido, el estudio sobre la gestión no puede restringirse a la simple identificación de sus grados de correspondencia o adecuación respecto a los imperativos funcionales desprendidos de las políticas educativas; antes bien, se requiere analizar los procesos por los cuales se construye históricamente un tipo de organización que produce, incorpora y recrea determinados códigos culturales alrededor de la socialización educativa, y cuyas implicaciones en la forma de asumir un sentido de la educación pueden dar paso a modos de actuación diversos y contradictorios.

Esta condición analíticamente exige entender a la escuela, ante todo, como un grupo social. De ello se deriva que la apropiación es un ejercicio inserto dentro de complejas relaciones sociales por medio de las cuales se ponen en juego conocimientos, intereses, expectativas o propósitos que pretenden ordenar las voluntades colectivas más allá de las preferencias individuales. En este proceso,

---

<sup>5</sup> Dicha categoría es retomada del historiador francés Roger Chartier, para quien *la apropiación* implica, metodológicamente, atraer la historia social de los usos e interpretaciones de sentido que le dan las personas a diversas situaciones dentro de su vida en sociedad (Krauss, 1999).



los principios educativos no actúan como elementos incontrovertibles o suficientes por sí mismos, sino como *órdenes de significación* susceptibles de negociación, resistencia, disputa o consenso entre los distintos participantes. Es a partir de las “interacciones culturales” entabladas por estos agentes, como la organización del trabajo educativo se liga a una variedad de tradiciones docentes, cuyos contenidos son el resultado de un acervo simbólico construido históricamente.

Con base en lo anterior, las escuelas –aun cuando formen parte de un sistema altamente centralizado y normativo–, poseen dispositivos propios para organizar el tiempo y el espacio, para clasificar a los alumnos, así como para fragmentar y transmitir el conocimiento (Rockwell, 2000, p. 14). El carácter recurrente de estos modos de apropiación va conformando esquemas para entender la currícula, la enseñanza, el aprendizaje o la gestión directiva, cuyas prácticas y significados alimentan de manera global una *cultura escolar*. Desde este ángulo, resulta sugerente la propuesta teórico-metodológica hecha por la propia Rockwell para darle un tratamiento particular a este fenómeno. La autora plantea la necesidad de hacer algunos recortes de la realidad expresados en tres planos de análisis: 1) la larga duración, 2) la continuidad relativa, y 3) la co-construcción cotidiana.

El primero de ellos expresa la continuidad de ciertos elementos constitutivos que organizan una institución social llamada “escuela”; esto es, la permanencia en el tiempo de códigos, artefactos, técnicas, símbolos, objetos y prácticas que se arraigan en los usos y modos de establecer la acción educativa entre los distintos agentes implicados. Estos componentes llegan a adquirir tal fuerza que sobreviven a cualquier acontecimiento o transformación por más radical que ésta pueda ser. En dicho nivel se inscriben tradiciones o herencias que por su propio carácter recurrente en el tiempo y en el espacio, comportan un grado de independencia respecto al control o la voluntad de los sujetos. Sin embargo, como lo advierte la misma Rockwell, lo anterior no significa la existencia de una cultura

escolar única o dominante en cualquier circunstancia o lugar; más bien advierte que cada tradición –enclavada en contextos culturales específicos– proporcionan conocimientos y prácticas culturales que forman parte de la realidad cotidiana de las escuelas en distintas partes del mundo (Rockwell, 2000, p. 17).

Por su parte, la continuidad relativa –categoría recuperada de Agnes Heller–, analiza la acción cotidiana que se produce, se difunde, se despliega por un lapso y después se diluye, o bien, retrocede (Rockwell, 2000, p. 18). Cuando se estudia un campo tan peculiar como la escuela, encontramos algunos componentes altamente variables, cuya difusión depende de circunstancias no del todo presentes en cualquier tiempo y lugar. Es así como algunas prácticas educativas resultan ser compartidas por diferentes escuelas dentro de una misma zona o región, en todo un país o incluso entre distintos países; dichas prácticas se mezclan o se entrecruzan con otras y en este proceso se establecen formas de actuación recurrentes o transitorias entre sus miembros. La vida de las escuelas transita así entre distintas lógicas creadas y redefinidas a lo largo del tiempo. Es a partir de su propia permeabilidad como incorporan, aprueban o descartan diferentes formas de entender la actividad escolar.

Finalmente, la co-construcción cotidiana da cuenta de aquellos procesos a nivel micro encaminados a forjar las culturas escolares en la dinámica del día a día. Para Rockwell, esta condición supone entender la escolarización no sólo desde la acción de los adultos (que en este caso pueden ser los maestros, los directivos, o incluso los padres de familia), sino además, a partir de las propias prácticas de los alumnos (Rockwell, 2000, p. 20). De este modo, la co-construcción es un ejercicio producido por los sujetos que intervienen en diversos grados en el quehacer escolar a través de sus intercambios comunicativos, así como por el uso cultural desplegado hacia los recursos o los objetos que organizan el sentido de lo educativo en un contexto determinado. En este nivel es necesario estudiar las vías por las que ciertos contenidos –producto de la herencia cultural– se incorporan y dan pie a nuevas significaciones en la

forma de asumir el compromiso por el aprendizaje entre los participantes del centro escolar. Es parte de la importancia de recurrir a las “prácticas culturales”, es decir, centrarse en las personas, sus acciones y sus palabras (Rockwell, 2011, p. 162).

Por otro lado, resulta oportuna la recuperación de la ‘memoria’ como una categoría adicional que puede auxiliarnos en la comprensión de las realidades escolares desde un sentido cultural. Aquí la memoria debe ser entendida como *proceso social*, es decir, como parte de una recuperación e invención de tradiciones compartidas por un conjunto de individuos desde un contexto particular. Es lo que para autores como M. Halbwachs (1968) o J. Candau (2002), constituye el “marco colectivo de la memoria”, de naturaleza distinta a la memoria individual, por cuanto supone una representación colectiva del pasado en el que conviven a un tiempo la permanencia y la reconstrucción de sentidos asociados a eventos o acontecimientos diversos, cuyo impacto o significación se evalúa a partir de la cultura edificada por los sujetos a lo largo del tiempo. Es a través de la apropiación y la memoria como estos últimos hacen uso de diversos recursos culturales para organizar sus prácticas y sustentar un principio de identidad<sup>6</sup> en el seno de una organización.

Sirvan estas formulaciones para derivar dos aspectos fundamentales en torno al vínculo analítico entre gestión y cultura escolar: a) las definiciones sobre la educación, junto con sus manifestaciones concretas al interior de los centros, son parte de una construcción sociocultural; de tal modo que dentro del funcionamiento escolar existen códigos configurados históricamente que mantienen una relación dialéctica con la instrumentación de una política, un programa o un plan de carácter emergente; y b) derivado de lo anterior, existen lógicas de acción desprendidas de una continuidad

---

<sup>6</sup> Al respecto, Gilberto Giménez (2009) advierte que *identidad* y *cultura* poseen una relación recíproca, dado que la primera sólo puede darse a través de la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran ya sea en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad.

histórica subyacente por medio de la cual los sujetos utilizan y despliegan determinados recursos culturales, ya sea para favorecer la integración, la fragmentación o la resistencia alrededor de un principio educativo. De ahí que la gestión no sea un proceso plenamente planificado capaz de aglutinar voluntades como si fueran cosas, sino un cúmulo de interacciones sociales donde convergen modos de apropiación múltiples y contrastantes.

### **La escuela como trama cultural**

La comprensión de las acciones destinadas a la mejora de la escuela no puede desprenderse de los significados que tienen para las personas adecuar los valores y las actitudes a los nuevos requerimientos de la gestión.<sup>7</sup> Ello plantea remarcar la importancia de las construcciones de sentido –las cuales se entretajan a partir de esquemas culturales–, como un aspecto central para el estudio de las organizaciones educativas a la luz de los procesos de reforma. Desde este ángulo de aproximación, la escuela deja de ser visualizada simplemente como la depositaria incuestionable de la aplicación instruccional del conocimiento, y se convierte más bien en una trama compleja en la cual intervienen historias, tradiciones, preferencias, sentimientos e interpretaciones de naturaleza muy variada. Mediante esta vía pueden identificarse los procesos de articulación entre las experiencias cotidianas con los contenidos emergentes acerca de la educación y sus efectos pedagógicos concurrentes. Por ende, los modos de actuación no siguen necesariamente fórmulas predefinidas; en su lugar se hace presente una pluralidad de expresiones motivada por orientaciones y razonamientos heterogéneos.

---

<sup>7</sup> Como hemos visto, la nueva gestión alude a un mecanismo emergente de organización centrado en la horizontalidad de las decisiones, el trabajo en equipo, el liderazgo compartido, la evaluación del desempeño docente, la participación comunitaria, etc., que suponen una ruptura con el modelo centralista y burocrático.

Desde esta perspectiva, la escuela constituye un espacio multiforme y desigual. Frente a la uniformidad con la que frecuentemente se intenta definirla, en especial cuando se promueven condicionamientos normativos sin atender sus distintas realidades, la escuela agrega formas singulares de representarse lo educativo. Esta circunstancia no sólo es producto de una actividad autorreferencial, propia de las condiciones escolares de operación cotidiana, sino que es influenciada por significaciones de carácter global. Como lo advierte Ángel Pérez Gómez, la escuela actúa como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo de las nuevas generaciones. De ahí la conveniencia de recuperar un “enfoque ecológico” de la escuela; es decir, una aproximación orientada a atender el cruce de culturas presente en estas instancias de socialización como resultado de la diversidad de producciones e intercambios simbólicos que vinculan la vida escolar con la vida social (Pérez Gómez, 2004, p. 17). Son estas transacciones con la esfera sociocultural lo que propicia la presencia de construcciones de sentido dentro de los procesos educativos.

Acorde con este presupuesto, se considera que la multiplicidad de los intercambios hace de los centros escolares lugares donde se combinan distintas actividades ordinarias, las cuales no se desenvuelven de manera desordenada; por el contrario, se articulan con normas, reglas, presunciones básicas, costumbres, que las condicionan tanto en su naturaleza como en su ordenamiento secuencial (Maslowski, 2001). De este modo, la jornada escolar se vuelve un conglomerado de prácticas y significaciones sobre el cual se organizan las relaciones sociales que estructuran lo cotidiano al interior de los establecimientos. Es esto lo que viene a representar su *trama cultural*; esto es, la producción de una forma simbólica de vivencia cotidiana sobre la que se da una particular implicación laboral y educativa. En esta dinámica se crean y redefinen los modos de poner en práctica una idea de educar a través de la participación constante de agentes diversos como los docentes, los directivos, los padres de familia, los supervisores y los propios alumnos.

Con base en este principio, la importancia de atender los componentes culturales asociados con la gestión escolar responde a la necesidad de avanzar en la comprensión de *cómo son y cómo actúan realmente las escuelas*. Asunto no menor, por cuanto las expectativas de desarrollo de los diferentes países están enfocadas, en buena medida, en la revaloración de la educación como un elemento clave de progreso ante la creciente diversificación económica, la competitividad productiva a escala global, la amplitud de la interculturalidad así como la resignificación de la ciudadanía, entre otros aspectos. Ello exige volver la mirada a la unidad básica donde cotidianamente se concentran los esfuerzos para forjar a las nuevas generaciones; es decir, *la escuela*. En esta última existen factores que muestran la intensidad y relevancia de los procesos culturales; entre ellos se pueden citar los siguientes:

- Es en las escuelas donde se pone en operación la currícula; un dispositivo sobre el cual se condensa una concepción particular de conocimiento, deudora de las circunstancias históricas que estructuran y le dan sentido a su presencia al interior de una sociedad específica. En torno suyo, se entabla una relación pedagógica entre un educador y un educando dentro de un ambiente de trabajo que reclama ciertas actitudes o disposiciones para lograr determinados propósitos educativos.
- Para lograr las finalidades de la educación, la escuela necesita una intervención colectiva ordenada con base en criterios de asignación y distribución jerárquica del trabajo. Se requiere, por tanto, un procedimiento que le otorgue certeza a la actuación de los distintos agentes involucrados. Sobre ese fundamento pueden confluír valores que propicien—particularmente entre la dirección y el cuerpo docente—, la colaboración, la integración, la responsabilidad compartida; o bien, la fragmentación, el aislamiento, la simulación o la indiferencia. Es su carácter relacional lo que define a la

escuela como un grupo social con motivaciones, intereses, expectativas y razonamientos de muy variada índole.

- La escuela organiza los usos del tiempo y del espacio por medio de horarios, ciclos, disposición espacial de las aulas, salas y talleres, segmentación de los grados, etc. Esta ordenación regula y estandariza las distintas actividades vinculadas a los procedimientos de socialización escolar, circunstancia impregnada de esquemas interpretativos por medio de los cuales cada agente le otorga sentido a su actuar.
- Al interior de la escuela se crean y reproducen rituales de socialización asociados al reconocimiento de la autoridad docente por parte de los alumnos, a la identificación de lo nacional o lo comunitario, a la celebración de festividades, al uso particular de un uniforme, al apego didáctico a los libros de texto, entre otros procesos. Al amparo de estas construcciones simbólicas se estructura una idea de enseñanza y, de forma complementaria, un sentido de la formación.
- La escuela es una instancia reguladora y certificadora de los aprendizajes como parte de una construcción sociohistórica. Es en el reconocimiento de esta autoridad simbólica como se inscriben imaginarios vinculados con expectativas, anhelos y esperanzas que la sociedad fija en los alumnos para proyectar un tipo de comportamiento futuro.

A través de estos y otros componentes es como los centros construyen un conjunto de prácticas culturales alrededor de las finalidades educativas. Son estas prácticas las que le dan una particular significación a la idea de educar conforme a un determinado ordenamiento organizativo. La cultura escolar, por tanto, es un factor central de atención para indagar los diferentes comportamientos asociados a los imperativos actualmente en curso referidos a la calidad, la innovación, la eficiencia; los cuales repercuten en la definición de ser “escuela” y, por extensión, de quienes tienen la responsabilidad de llevar a cabo los compromisos emergentes de la educación.

## GESTIÓN Y SUBJETIVIDAD DOCENTE

Las situaciones escolares constituyen escenarios de interacción social por medio de los cuales los sujetos comparten experiencias, intercambian contenidos culturales, organizan sus prácticas, negocian intereses o expectativas y asumen singulares formas de comprender el quehacer pedagógico. En términos epistemológicos, esto supone concebir la realidad escolar como un proceso de *construcción social* (Berger y Luckmann, 2003), en el que los individuos elaboran y recrean significaciones diversas con objeto de darle sentido a su orientación cotidiana. Estas elaboraciones poseen la particularidad de construirse en contextos específicos y de ser susceptibles de interpretación por quienes intervienen en los propósitos de la enseñanza. Gracias a esta facultad, las acciones sociales al interior de las escuelas se estructuran no sólo a partir de determinadas condiciones objetivas, sino además por elementos expresados en códigos, encuadres significativos, normas de comportamiento y formas de validación producto de esquemas intersubjetivos asociados a lo educativo (Bertely, 2013, p. 31).

Estas formulaciones se encuentran en línea directa con los fundamentos de la corriente fenomenológica, en particular, con lo desarrollado por Alfred Schütz. Para este autor nuestro conocimiento primario del mundo supone construcciones de sentido común. A través de estas construcciones los seres humanos seleccionan e interpretan el mundo, obteniendo de él un conjunto de experiencias por medio del cual orientan su conducta dentro de un determinado ambiente sociocultural. Toda interpretación sobre el amplio mundo de la realidad cotidiana –nos dice Schütz– se basa en experiencias previas, que son nuestras o nos han sido heredadas y funcionan como un esquema de referencia o “conocimiento a mano” (Schütz, 1995, p. 39). Esto es posible debido a que cada individuo se sitúa en la vida de maneras específicas en función de su situación biográfica, por medio de la cual se construyen particulares motivos, intereses, deseos y aspiraciones que conforman el sedimento de sus



experiencias subjetivas en íntima relación con otros individuos con quienes se comparten diversas vivencias cotidianas.

Lo anterior nos conduce a advertir que las construcciones de sentido común se efectúan de cara a la presencia de los otros. Para Schütz esta circunstancia nos habla de un *mundo cultural intersubjetivo*. Es cultural porque la vida cotidiana es un universo de significación para quienes se orientan al interior de ella, y es intersubjetivo por cuanto la cultura se origina y sedimenta en acciones humanas ejercidas por nosotros mismos y por nuestros semejantes, tanto contemporáneos como predecesores (Schütz, 1995, p. 41). A partir de esta condición, el conocimiento es el resultado de procesos de socialización, los cuales permiten la apropiación de los objetos culturales (herramientas, símbolos, sistemas de lenguaje, instituciones sociales), cuyo origen y significado reside en actos producidos por seres humanos. Ello favorece, entre otras cosas, ser conscientes de la historicidad contenida en las creencias, costumbres y tradiciones que le otorgan un sentido particular a los actos sociales.

Desde esta perspectiva general, la socialización del aprendizaje –podríamos añadir– señala un tipo de acción social que tiene sentido para los participantes al servir como un elemento de interacción cotidiana en un tiempo y espacio específicos. De esta manera, el proceso educativo conforma una realidad intersubjetiva y sociocultural de naturaleza múltiple, compleja y contradictoria por cuanto convergen diversas formas de codificación acerca de lo útil o lo conveniente en torno a la enseñanza y sus respectivos mecanismos de organización institucional. Es así como los distintos agentes educativos establecen una relación particular entre sí y con lo que hacen, reconociéndose en este proceso como parte de un “nosotros” en referencia continua a un “ellos”.

En este proceso, la subjetividad –como lo advierten Peiró y Beresaluce (2012, p. 108)–, es un producto que se construye a partir, por un lado, del interior mismo de los sujetos y, por otro, de lo que externamente sirve de fuente para la generación de nuevas impresiones; de tal suerte que a través del componente subjetivo los

individuos conforman posiciones con contenidos de pensamiento y reflexión que permiten organizar y conceptualizar un sentido general del mundo, de la vida y de la cotidianidad en coexistencia con diferentes tipos de personas. Así, la subjetividad, como fenómeno psicológico, está ligada fuertemente a un movimiento continuo, a un particular contexto de tiempo y espacio propios y a una vinculación estrecha con el mundo de los sentidos.

En este orden de ideas, al ser la escuela un agrupamiento social con intencionalidades prácticas de carácter general, se incorporan mecanismos para regular los usos del tiempo y del espacio. Por una parte, existe una racionalidad administrativa que prescribe la forma de realizar las distintas actividades escolares, los tiempos concedidos para su concreción, así como los lugares idóneos para ser emprendidas. De este modo, se estructura una concepción del tiempo y del espacio como recursos de carácter neutral, idénticos para los distintos participantes y asignados intencionalmente para cumplir de manera óptima los propósitos educativos. Esto hace de la escuela un escenario en el que se llegan a estandarizar los procesos en pro del cumplimiento de una currícula, desde la forma en cómo el docente organiza su asignatura en el salón de clases, hasta el modo en que el directivo se dirige a los maestros o padres de familia. Pero por otra parte, se presentan apropiaciones del tiempo y del espacio desde las experiencias vividas por parte de los actores. A la disposición técnica e instrumental de las labores de la enseñanza que norma un aprovechamiento del tiempo, se opone un *tiempo fenomenológico* (Hargreaves, 1992) como expresión de un elemento susceptible de ser vivenciado de singulares maneras, con duraciones múltiples, con fases discontinuas y con posibilidades abiertas. Del mismo modo, el *lugar* es un referente de construcción cotidiana, abierto a diversos cursos de acción mediante los cuales los agentes educativos ejercen su propio campo de saberes.

Según esta última concepción, las acciones espacio-temporales se imbrican en códigos culturales que dan pie a motivaciones, expectativas e intereses de variada índole, con efectos directos en la

forma de entender el proceso escolar. Es así como en la escuela se hacen presentes a un tiempo la divergencia y la convergencia en tanto componentes de una realidad social organizada a partir del aprendizaje. Cada sujeto escolar construye, desde su acervo formativo y biográfico, un agregado de representaciones en torno a la idea de educación, así como de los alcances de su propia acción al interior de la institución educativa. Esta circunstancia exige distinguir claramente entre el “sujeto social” representado por las instituciones —expresado, en este caso, en el perfil del docente, del directivo, del alumno, etc.—, dado por un condicionamiento idóneo; y el “sujeto individual”, representado en la persona concreta, por el cual se logra identificar al actor en función de su propio contexto educativo, inmerso en situaciones contingentes y susceptible de indeterminaciones y desaciertos al momento de emprender su quehacer cotidiano.

En un nivel más amplio, esta acción educativa emprendida por sujetos concretos no puede ubicarse al margen de las estructuras histórico-sociales que la producen, la orientan y la condicionan en muchos sentidos. Esto conlleva a advertir la existencia de distintos niveles de articulación de la acción social, lo cual remite a considerar que la práctica educativa se construye a partir de determinados referentes; a saber, un referente *macro* de índole general, manifestado en estructuras objetivas de carácter político, económico y social; un referente *meso*, expresado en mediaciones de naturaleza institucional y/o local; y un referente *micro*, vinculado con el escenario concreto de acción *in situ* donde se hace posible la interacción cotidiana. Al afectarse recíprocamente, estos ámbitos producen posibilidades de acción mediadas por una variedad de contenidos subjetivos que sirven como base para los intercambios comunicativos de los sujetos en contextos específicos.

## ACCIÓN EDUCATIVA Y PODER

Como hemos referido, la gestión y la cultura escolar son dominios que se encuentran íntimamente ligados como parte de la trama de relaciones sociales existente al interior de los centros de enseñanza. De ahí la necesidad de ubicar analíticamente los procesos escolares en términos “relacionales”; es decir, como parte de relaciones de poder insertas en un entorno organizacional donde convergen a un tiempo intencionalidades, representaciones, prácticas, ideologías, valores y significados construidos por distintos agentes en sus interrelaciones mutuas. La recuperación del poder nos abre la posibilidad de comprender cómo las propuestas de reforma educativa se incrustan en un espacio de relaciones concretas a través del cual se determina el alcance efectivo de su implementación y eficacia.

En esta perspectiva, los aportes de Crozier y Friedberg (1990) constituyen un referente obligado en razón de poner en tela de juicio la sobrevaluación del componente racional en el funcionamiento organizacional.<sup>8</sup> Para estos autores, la organización no puede ser analizada como un conjunto transparente y certero donde la plena disposición de los distintos elementos basta y sobra para la marcha segura de esta maquinaria, sino más bien como un reino de influencia, regateo y cálculo a través del cual los diferentes actores logran manifestarse, aunque en condiciones totalmente desiguales. Esto nos lleva a ubicar de manera analítica la importancia de los sujetos dentro de un entorno de esta índole, en tanto sugiere analizarlos no como actores adaptados en forma pasiva a las circunstancias, sino como agentes con capacidad de reflexión, decisión y acción.

Desde ese ángulo, recuperamos la consideración hecha por Buchanan y Badham (2008), en el sentido de que para el análisis

---

<sup>8</sup> Esta racionalidad administrativa sería debatida por Mayo (1972), Simon (1984), Weick (2009), Cohen, March y Olsen (2011), entre otros, quienes advierten las inconsistencias presentes en el funcionamiento organizacional como parte de las limitaciones de la condición humana, lo cual relativiza los alcances de lo racional para asegurar la eficacia en las organizaciones.

del poder dentro de la organización es importante no restringirse únicamente a su connotación convencional como expresión de conflicto, influencia o dominio coercitivo, sino también como elemento movilizador de prácticas encaminadas a la colaboración e integración. Para los primeros, el comportamiento político de los sujetos implicados en un entorno organizacional, lejos de ser algo ajeno o indeseable resulta un asunto inevitable, ya que tiene lugar en situaciones sociales donde las motivaciones y expectativas de los distintos miembros suelen ser ambiguas, inciertas y contradictorias. Dentro de este escenario, se requiere el comportamiento político para el aseguramiento de recursos, el progreso de las ideas, el logro de objetivos y, muy a menudo, para lograr la permanencia. Por su parte, J. Blase (2002) advierte que la *micropolítica* desarrollada en las escuelas constituye un referente para entender los procesos de estabilidad y cambio relacionados con lo educativo. Este aspecto es central para identificar el “estado político” de un centro escolar, cuyo carácter suele variar en el transcurso del tiempo. La condición de cambio, por tanto, no puede asumirse en forma separada de la intervención de grupos de interés quienes, en su acción particular, pueden habilitar o restringir por diversas vías la necesidad de transformación expresada en los planes de reestructuración educativa.

Para establecer el alcance de una reforma educativa es importante recuperar la mediación política, por cuanto sugiere el tipo de intervención realizado por los sujetos para darle una intencionalidad a su actuar dentro de un colectivo. En tal perspectiva, Boonstra y Bennebroek (1998) sugieren como recurso analítico establecer las *dinámicas de poder* puestas en juego para favorecer el cambio organizacional. Este último es impactado por la institucionalización del poder, así como por el comportamiento de intereses de grupo. El poder, en este sentido, posee múltiples resortes y cursos de acción diferenciados entre los agentes que intervienen, de ahí su naturaleza dinámica que puede ser desplegada de manera consciente e inconsciente por los grupos involucrados. Para estos autores el poder puede resumirse como un: “proceso social dinámico que

afecta opiniones, emociones y comportamientos de grupos de interés a partir de lo cual las diferencias se entrelazan para la realización de deseos e intereses” (Boonstra y Bennebroek, 1998, p. 99).

Otra línea sugerente para comprender las modalidades del poder recreadas con el fin de restringir o favorecer el cambio la brinda Dawson (2003), quien introduce el elemento discursivo para identificar los marcos de sentido asociados con las luchas al interior de las organizaciones. Para este autor, el poder supone *narrativas en competición*; esto es, códigos de interpretación, que al ser enunciados desde una posición en particular promueven presunciones, estereotipos o mitos acerca de los cambios ocurridos o por ocurrir. En ese orden, las historias acerca del cambio se usan no sólo para darle sentido a la experiencia cotidiana, sino además para influenciar las acciones y decisiones de otros. Esto último requiere un examen más allá de una simple configuración narrativa asociada con el cambio en el plano individual, precisa más bien situarse como un proceso de construcción de sentido colectivo, cuya dimensión política puede tener una influencia importante para la toma de decisiones. A partir de esto, las historias pueden utilizarse para desacreditar ciertas visiones del mundo, o bien, para crear y sostener otras posturas acerca de la realidad. En la misma orientación se inserta lo planteado por Foudriat e Immiel (1996), quienes sostienen que la confrontación de argumentaciones produce una confrontación implícita de las representaciones generadas por los miembros de la organización. A través de estas confrontaciones, cada actor experimenta la fuerza de sus argumentos junto con sus efectos concurrentes en la forma en que se analizan los problemas.

Desde la perspectiva de Hargreaves y Goodson (2006), las teorías del cambio educativo descuidan, por lo general, los componentes políticos, históricos y longitudinales que afectan los cursos tomados por los imperativos de la transformación. La existencia de fuerzas internas y externas es la responsable de los giros más importantes en la dirección de la vida escolar. Estas fuerzas y su periodización impactan en las escuelas convencionales tanto como

en las innovadoras. En este marco, las “oleadas de cambio” (*change waves*) llegan a tener un término específico en función de la presencia de ciertas lógicas de naturaleza tanto histórica como política. Esto hace que el sistema educativo no esté gobernado sólo por su propia lógica de funcionamiento, sino por la intervención de fuerzas políticas mucho más amplias.

He ahí una consideración importante en términos teórico-metodológicos; a saber, la necesidad de explicar los comportamientos políticos dentro de las escuelas en su íntima articulación con procesos políticos, históricos y sociales más globales. De este modo, la *micropolítica* desarrollada en los centros mantiene niveles de implicación con aspectos relacionados con la *macropolítica*, desde donde se delinean los criterios de acción y seguimiento de la política educativa a partir de un contexto histórico determinado. Desde esta mirada, el diseño y desarrollo de la política educativa traducida en propuestas de reforma constituye un asunto nodal para dar cuenta de la naturaleza de la gestión escolar junto con las relaciones de poder que ahí convergen. Como lo sugiere Aguilar (2007), las políticas no son un tranquilo y neutro espacio jurídico o administrativo, sino una arena política en la que convergen, luchan y conciertan las fuerzas políticas. En razón de este planteamiento, podemos agregar que las disputas de poder acerca de lo educativo no comienzan y terminan en la escuela pensada como organización aislada; tienen más bien orígenes y procesos de distribución complejos dentro de la extensa red de dispositivos dispuestos al servicio de la educación.

Al ser parte de esta trama de relaciones, la escuela procesa y canaliza de maneras particulares estas luchas respecto al sentido de la educación, en la que intervienen distintos grupos de interés. El centro escolar se convierte así en una instancia de mediación entre los conocimientos, significados, sentimientos y conductas de la sociedad en general, todo lo cual nutre los elementos que constituyen su *cultura*. Esta última es provocadora de tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la generación de significados y la formación de conductas en agentes como los docentes, los directivos,

los alumnos y demás miembros de la organización escolar (Pérez Gómez, 2004).

Sobre estos componentes, la gestión escolar se constituye en una amplia red de relaciones sociales construida y resignificada a partir de la consecución de determinadas finalidades educativas, las cuales se ponen en juego entre distintos grupos de interés. De esta consideración se desprenden vertientes de la gestión que suponen procesos relacionales específicos: a) las bases de interacción entre los diferentes miembros en función de los roles asignados y su posición dentro de la jerarquía escolar; b) la movilización de los recursos contemplada en términos de una articulación entre la estructura, la estrategia, las capacidades, los estilos y los objetivos de la organización educativa; y c) los procesos orientados hacia el logro del aprendizaje mediante la vinculación entre las capacidades directivas, los perfiles docentes, las finalidades de la institución escolar y la influencia del entorno (Cassasus, 2000).

## CONSIDERACIONES FINALES

Por lo anteriormente expuesto, consideramos importante analizar el entramado escolar desde la vinculación entre las formas de funcionamiento organizacional con la cultura y la subjetividad de los docentes. La relevancia de este planteamiento radica en explorar los efectos de los procesos de reforma educativa, implementados en los últimos años en nuestro país, en las percepciones de los maestros de educación básica. En este punto, la gestión se convierte en un asunto de interés particular por cuanto, por una parte, concentra los ideales de funcionamiento organizacional que deben seguir los centros educativos de cara a las exigencias de una sociedad altamente cambiante y diversificada; y, por la otra, refleja en su concreción efectiva la variedad de intereses, expectativas, motivaciones y posicionamientos que los distintos agentes desarrollan en sus relaciones mutuas sobre la base de determinados propó-



sitos educativos. Con base en este planteamiento, entenderemos la gestión escolar como un *proceso mediante el cual se orientan, regulan y ordenan las acciones de distintos actores educativos organizados institucionalmente en torno al logro de aprendizajes con base en la operación de una currícula que moviliza saberes, experiencias, actitudes, valores y relaciones de poder, susceptibles de ser creados y resignificados en la interacción social cotidiana.*

Conscientes de la necesidad de seguir esta orientación conceptual, el presente trabajo pretende destacar algunos elementos de análisis a fin de darle un ordenamiento teórico-metodológico a nuestra propuesta, la cual puede sintetizarse en los siguientes términos:

1. La escuela, además de incorporar mecanismos institucionales orientados al logro de determinados propósitos colectivos sobre la base de un esquema de gestión particular, constituye un espacio de socialización por medio del cual se establece el vínculo social desde ciertos referentes culturales que organizan y le dan sentido a las prácticas cotidianas de los maestros al interior de los centros escolares.
2. En esa perspectiva, el ejercicio docente puede analizarse como parte de relaciones sociales intersubjetivas que posibilitan la conformación de una cultura escolar sobre la que se establecen determinados marcos de sentido que guían la práctica educativa. De este modo, la reflexividad es una condición epistémica en la cual se constituyen prácticas y representaciones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Es necesario abordar el problema del funcionamiento escolar como parte de un proceso en el que confluyen historias personales, trayectos, códigos culturales y experiencias docentes que es necesario rastrear para descubrir los entramados de significación subyacentes que le dan un carácter particular al ordenamiento de los centros escolares.

4. De igual modo, es importante plantearse el problema de cómo se configura y recrea el propio conocimiento acerca de lo educativo y su respectiva conducción en los centros.
5. Finalmente, la organización escolar no está exenta de las disputas de poder simbólico que se establecen entre los distintos agentes educativos en relación con la idoneidad o viabilidad de un proyecto educativo.

Es en función de estas líneas generales como se busca comprender este entramado a partir del sentido que le otorgan los docentes a su ejercicio profesional, con base en la articulación de dos niveles fundamentales al interior de los centros: *el nivel organizacional* que integra distintos componentes de vinculación, control y regulación alrededor de la actividad escolar en su conjunto; y *el nivel pedagógico*, asociado al tipo de mediación desplegado por los docentes para la generación de los aprendizajes.

## CAPÍTULO II



---

## LA ESCUELA PRIMARIA XÓCHITL PALOMINO

La escuela es un escenario social compuesto de agentes con capacidad de reflexión y acción, y esta circunstancia permite ubicarla como generadora de prácticas que configuran su razón de ser de cara a una serie de exigencias y expectativas de distinta índole, cuyas motivaciones se nutren de elementos aspiracionales considerados por la sociedad como válidos y creíbles para forjar a las nuevas generaciones. En su interior confluyen formas específicas de sentir y ejercer los contenidos educativos en línea directa con conceptualizaciones acerca de la función docente, la gestión directiva, la vinculación con la comunidad, la propuesta curricular, la relación institucional con las autoridades educativas, etc., las cuales dan lugar a juicios, creencias o tradiciones con diferentes grados de arraigo entre el colectivo escolar. Sobre este fundamento, resulta imprescindible decodificar la trama social que le da orden y sentido a dicha institución, más allá de los razonamientos prescriptivos que tratan de normar las voluntades sin reparar suficientemente en las experiencias vivenciales de los propios sujetos implicados.

## UNA BREVE MIRADA INTERNA

Sirva la anterior consideración para abordar los esquemas de significación cultural relacionados con nuestro primer centro educativo a exponer: la escuela primaria de tiempo completo Xóchitl Palomino,<sup>1</sup> ubicada en la colonia Paraje San Juan, de la Delegación Iztapalapa, dentro de la zona oriente del Distrito Federal. En lo referente a sus características de funcionamiento, se destaca la presencia de una infraestructura suficiente y en buenas condiciones generales para albergar una matrícula de poco más de cuatrocientos alumnos distribuidos en 13 salones. A pesar de que el edificio se consideró originalmente para funcionar como escuela diurna, cuenta con las instalaciones necesarias para desenvolverse como escuela de tiempo completo. Además de los espacios áulicos para desarrollar las tareas escolares posee un comedor, un aula específica para que se realicen las actividades de la biblioteca escolar<sup>2</sup> y otra para el aula digital. El personal de apoyo y asistencia posee un cubículo propio para regular el acceso. En la práctica, esto último sirve para concentrar en un solo sitio a quienes se dedican a esta labor y también para vigilar la puerta de entrada, la mayor parte del tiempo. A esto se agrega el hecho de contar con un sistema de circuito cerrado que monitorea la seguridad interna y externa del plantel, lo cual ha sido un tema de debate en las escuelas de la zona, debido a que la mayoría de los padres se oponen a que sus hijos sean videograbados por razones de seguridad.

En lo relativo a la jornada escolar se presentan ciertos rasgos comunes a la mayoría de las escuelas oficiales de nivel básico; es decir,

---

<sup>1</sup> El nombre es un homenaje a la maestra Xóchitl Angélica Palomino Villaseñor (1932-1996), quien fuera hija del mayor de Infantería Mariano Palomino Villaseñor y de Magdalena Contreras Millán de Palomino. Es la autora de la letra del canto *Toque de bandera*, con el que se rinde honores al lábaro patrio.

<sup>2</sup> El aula que actúa como biblioteca se habilitó para esa función, es decir, no cuenta con bancas pero sí con varias alfombras individuales para que el niño se instale en ellas a leer o desarrollar las actividades que para tal fin establezca el docente.

la escuela abre sus puertas poco antes de las ocho de la mañana, se supervisa el ingreso de los menores, quienes suelen ir acompañados por sus padres o por algún familiar, y una vez tocado el timbre se cierra el acceso, sin que esto excluya la posibilidad de dar cabida a alumnos con demora.<sup>3</sup> Entonces se rinden honores a la bandera, como parte de un protocolo oficial que rige las disposiciones tanto de maestros como de alumnos previo al arranque de las actividades escolares. En la misma formación, suele llevarse a cabo una rutina ambientada con música rítmica alentada por la instructora de Educación Física; aunque la mayoría de las veces esta acción tiene lugar después del recreo como un mecanismo de relajamiento e integración, lo cual se apega a las consideraciones establecidas en el Programa de Activación Física, que busca involucrar al colectivo escolar en ejercicios de esta índole a fin de evitar el sedentarismo y el sobrepeso y, con ello, garantizar un mejor desempeño entre los estudiantes.

Al tener una jornada de tiempo completo, es decir, de las 8:00 a las 16:00 horas, la escuela posee un área de comedor. Los alumnos, junto con sus maestros, entran a comer por bloques durante media hora, ya que el espacio destinado a esta actividad no es muy grande. El primer bloque hace uso del comedor de las 13:00 a las 13:30; el segundo bloque, de 13:30 a 14:00, y el último bloque entra de las 14:00 a las 14:30 horas. Los niños disponen de 20 minutos para comer, al igual que el docente que se sienta con ellos con el fin de supervisarlos. Cada alumno es responsable de recoger sus propios utensilios, y una vez que realizan su aseo personal después de ingerir sus alimentos, se reincorporan a sus actividades áulicas. Existe una comisión –organizada por los propios padres– que recaba el dinero necesario para pagar la comida, por lo general, al inicio de

---

<sup>3</sup> De acuerdo con los recientes lineamientos expedidos por la Secretaría de Educación Pública, en ninguna circunstancia se debe impedir el acceso a los alumnos de todos los niveles y modalidades educativas que lleguen tarde a un plantel (véase SEP, 2013).

cada semana y cuyo monto es más o menos fijo, dependiendo de la variación en el costo de los alimentos ofrecidos.

Pero la participación de los padres de familia no se queda ahí; como parte de los ordenamientos pedagógicos provenientes de la SEP referidos a fomentar la integración de éstos en las actividades escolares, se advierte la presencia de algunos de ellos en las ceremonias de los martes, cuando se desarrollan contenidos temáticos para los niños a través de cuentos escenificados; dichos contenidos se enfocan a inculcar determinados valores entre los infantes, los cuales varían de mes en mes con base en las orientaciones que al efecto sugiere la dirección del plantel. Esto establece un tipo de intervención por parte de los padres e incluso de los propios abuelos en las labores educativas que, por lo común, funciona como un vehículo de socialización entre ellos y los maestros y alumnos para participar del ambiente escolar.

En cuanto a las labores pedagógicas, la institución cuenta con la totalidad del personal docente para el desarrollo de los distintos grados, así como personal de apoyo y asistencia en las asignaturas de Educación Física e Inglés. Como parte de una disposición oficial,<sup>4</sup> al interior del plantel los diferentes grupos no pueden descuidarse un solo momento; si hay necesidad de que un docente deba salir del salón de clases, ya sea porque ha sido solicitado por la dirección o bien, para atender a un padre de familia, se busca que alguien esté presente dentro del aula, por lo general, un asesor técnico pedagógico (ATP).

Por otra parte, la mayoría de los docentes que laboran en el plantel funge como maestro de grupo en la primera etapa de la jornada y como tallerista, en la segunda etapa. Esto hace que sea el mismo personal adscrito a la escuela quien se responsabilice de la mayor parte de las actividades educativas, a diferencia de las es-

---

<sup>4</sup> En la Guía operativa comentada anteriormente, en lo relativo al funcionamiento de los centros se establece que “durante el horario escolar el personal frente a grupo bajo ninguna circunstancia dejará solos a los alumnos” (*cf. idem*).



cuelas secundarias de tiempo completo, quienes requieren personal adicional para cumplir con el resto de las labores escolares, en vista de que los maestros trabajan por horas.

## EL SENTIDO DEL SER MAESTRO

La escuela no sólo es el espacio privilegiado donde se insertan prácticas pedagógicas a partir de un esquema curricular establecido como deseable en función de ciertas coordenadas sociales, políticas, normativas e institucionales. Constituye además un referente por el cual se hacen narrables historias, remembranzas, trayectos formativos y experiencias de vida como parte de procesos de significación en los que se hace vinculable y posible el ser individual con el ser social. Es a través de este mecanismo como el sujeto, en lo general, y el sujeto docente, en particular, se encuentra en condición de reconocerse como persona capaz de articular, para sí y para los otros, un sentido de sí mismo en relación con un campo de saberes específico que le permite desplegar determinadas capacidades de realización profesional. Esto supone otorgarle al docente la oportunidad de definirse en sus *propios términos* frente a las exigencias o expectativas que históricamente han regulado sus posibilidades de acción, tanto en lo individual como en lo colectivo. Para el personal docente de la escuela primaria Xóchitl Palomino, estas formulaciones envuelven de manera cotidiana una labor que ha estructurado de maneras diversas sus particulares experiencias de vida.

Ante la necesidad de dar un perfil general que permita identificar al sujeto de la presente investigación, tenemos que la escuela cuenta con 12 mujeres docentes frente a grupo para cubrir los distintos grados, cuyas edades oscilan entre los 29 y los 54 años, siendo el promedio de edad 44 años, lo cual indica que, en lo general, poseen un nivel de experiencia en el ejercicio de su profesión, ya que el promedio de años de servicio es de 20, aunque cabe señalar que sólo tres maestras tienen entre ocho y diez años de trabajar para el

plantel, y las demás no rebasan cuatro años. Por otra parte, la mayoría de ellas es originaria de la Ciudad de México, a excepción de dos provenientes de los estados de Tlaxcala y Michoacán. Respecto a su grado de estudios, cuatro de ellas egresaron de la Normal Básica, siete de la Normal Superior y una de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); es decir, que la mayoría de las docentes cuenta con estudios de licenciatura como un elemento de certificación profesional para la realización del servicio.<sup>5</sup> En cuanto a su promoción dentro de Carrera Magisterial,<sup>6</sup> la mitad de ellas se encuentra inscrita en dicho programa y ocupan el nivel A, excepto una que posee el nivel C.<sup>7</sup>

Esta circunstancia marca una diferenciación profesional respecto a quienes no están registradas en el programa, en especial, en lo relativo a la compensación salarial adicional que reciben como una manera de incentivar su actualización. No obstante, al momento de revisar el número total de cursos tomados por cada bloque de maestras, es decir, tanto las que están inscritas al programa como las que no lo están, encontramos que no existe una diferencia sustantiva, ya que entre ambos grupos de docentes no se rebasa un curso al año en promedio.<sup>8</sup> Sobre estos rasgos, las maestras de la escuela Xóchitl Palomino incorporan y recrean determinados contenidos vinculados con el “ser docente”, gracias a las historias que

---

<sup>5</sup> Antes de 1984, bastaba con tener la secundaria para ingresar a la enseñanza normal y de ahí al sistema educativo como docente. Con la reforma de ese mismo año, se elevaron los requerimientos profesionales a fin de tener docentes con estudios mínimos de licenciatura en los niveles de la educación básica.

<sup>6</sup> Este programa se instituye en 1993 como una alternativa de actualización profesional del magisterio y de reconocimiento al esfuerzo individual mediante un esquema de incentivos económicos complementario al salario base.

<sup>7</sup> Dentro del esquema de promoción de Carrera Magisterial, los maestros, directivos y personal de apoyo técnico-pedagógico pueden inscribirse de manera voluntaria sobre la base de cinco niveles de estímulos; esto es, del nivel A al E, los cuales son seriados y consecutivos.

<sup>8</sup> Cabe advertir que en términos metodológicos, se les pidió a las maestras señalar sólo aquellos cursos que por iniciativa personal deciden realizar, diferenciándolos de los cursos obligatorios que deben cubrir al inicio de cada ciclo escolar.

subyacen en los modos de enunciar sus percepciones acerca de lo educativo y de la relevancia de su papel en el entramado escolar; cuestión que se abordará en las siguientes líneas.

### **La inclinación por la docencia**

Aun cuando pueda ser una obviedad, la elección de una carrera tiene tras de sí motivaciones y razonamientos de distinta índole como resultado de un cúmulo de experiencias donde se insertan emociones, afectos, gustos, intereses y valoraciones que buscan otorgarle un carácter distintivo a la práctica profesional. Desde esta perspectiva, la orientación vocacional no responde a una determinación estrictamente racional en la que el sujeto busque maximizar su beneficio dentro la amplia gama de opciones de desarrollo profesional que tiene a su disposición, tal y como lo defiende la teoría del capital humano. Para el caso de las maestras del plantel, la inclinación por la docencia responde más bien a intencionalidades muy particulares sobre las cuales van definiendo el sentido de su trabajo y, de manera complementaria, una visión acerca de la enseñanza así como del tipo de vínculo cotidiano que mantienen especialmente con los alumnos, como parte de una implicación no sólo institucional, sino también social.

En función de los testimonios recuperados, encontramos dos vertientes básicas de significación por parte de las docentes alrededor de su orientación profesional: una marcada por elementos de carácter emocional basados en el apego o el lazo afectivo, y la otra pautada por situaciones circunstanciales o por determinadas conveniencias con base en las particularidades de cada trayecto biográfico. Ambas expresiones dan cuenta de cómo es reconstruida una historia personal a través de la cual se condensan aspiraciones que organizan y le dan sentido a la práctica educativa.

### *La enseñanza como vínculo emocional*

En el primer grupo de experiencias, la orientación hacia la enseñanza posee resortes de índole emocional por cuanto está basada en referentes biográficos que han dejado una particular huella en la vida de las docentes. Un elemento de considerable importancia en esta reconstrucción es la presencia de un “modelo de rol”<sup>9</sup> a través del cual las maestras buscan reforzar su sentido del ser docente. Sobre esta referencia, se incentiva el recuerdo de una figura simbólica que hace las veces de un *catalizador de preferencias* por cuanto moviliza una singular asociación entre la elección de una profesión y las experiencias generadas dentro de un trayecto de vida. He aquí un par de testimonios que nos permiten ilustrar lo anterior:

Cuando yo iba en sexto me tocó un maestro recién egresado, un maestro muy joven con 20 años, con esa frescura de iniciar. Yo quedé fascinada con lo que yo veía, entonces soy maestra por convicción, porque yo quería ser una maestra como él y así fue como soy maestra.

¿Por qué quise ser maestra? ... porque desde muy chiquita me fascinaron mis maestros, me gustaba siempre cómo orientaban a los educandos ... siempre tuve muy buenos maestros, más que lo pedagógico, más que los contenidos, eran muy humanistas, muy humanistas ellos, entonces yo era de una familia muy numerosa, entonces había muchas necesidades, yo tuve comunicación con ellos, yo me acordaba muy bien de mi maestra Paty de segundo y yo le decía a la maestra Paty: “oiga, maestra Paty, ¿qué necesito para ser maestra?”, porque yo también quería ser maestra, “porque me gusta, me gusta cómo me habla usted, me gusta cómo nos dirige la clase y sobre todo, cómo nos trata”, ¿no?, era muy cariñosa, era muy tierna y nos decía: “No papacita, así no... ahora así, mamacita”, palabras así que a uno motivaba [...]

---

<sup>9</sup> Por lo general, hablar de *modelo* sugiere referirse a una construcción paradigmática que se debe seguir o imitar. Sin embargo, la conveniencia de atraer este término no está en reconocer su carácter normativo o funcional, sino más bien en tanto elemento de significación para construir una imagen del sí mismo.

La relevancia de estos testimonios descansa en la forma en cómo se hace traducible el origen de una inclinación profesional a partir de una experiencia temprana vinculada directamente con el acto de enseñanza. En ambos casos, la imagen modelada del “ser maestro” se vuelve un recurso significativo que sirve para armonizar, por un lado, la decisión por seguir un singular camino formativo, con el carácter propio de la actividad docente, por el otro. De este modo, la carrera está justificada no por las posibles recompensas simbólicas o materiales que la constituyen como toda profesión, sino porque remite a un vínculo retrospectivo desde donde se configura una idealización profesional que le da sentido a un modo de vida.

El rasgo de emotividad, presente en las dos maestras, actúa como ingrediente para afianzar discursivamente el reconocimiento de una vocación que es resultado de una implicación intersubjetiva entre el enseñante y el educando. La recuperación de la infancia y su relación con el proceso educativo actúa como punto de referencia crucial para favorecer un mejor *efecto expresivo* en la reconstrucción subjetiva de su preferencia profesional. Con ello, las maestras hacen emerger una narrativa fundada en la *inspiración* –brindada y alentada por el otro– como la fuente de un proyecto aspiracional, cuyos contenidos buscan validar la inclinación hacia la actividad desempeñada en el momento presente.

Dentro de esta misma vertiente de experiencias, existe también una orientación motivada por componentes afectivos que se desprenden del trato cotidiano con los niños. El acto de enseñar, por ende, se construye significativamente a partir de un vínculo de interacción como parte de una actitud protectora e, incluso, maternal. En tal sentido, el ejercicio de la docencia supone desplegar apegos emocionales más allá de las disposiciones curriculares e institucionales organizadas alrededor de la práctica; de ahí que el proceso formativo de los alumnos no sea sólo una forma de operación pedagógica racional y claramente delimitada en función de los papeles asignados a cada uno de los participantes dentro del acto educativo, sino que entraña una relación intersubjetiva susceptible de conden-

sar conocimientos y emociones en tanto insumos fundamentales del aprendizaje. La siguiente expresión es una clara muestra de ello:

Siempre me ha gustado convivir con niños, me gusta mucho... soy muy apapachadora, siento que a lo mejor algún día tendré problemas con los papas o con alguna institución ¿no?... porque estoy abrazando y me dicen que ya no se les puede ni tocar porque puede ser como abuso, acoso, no sé cómo se le pueda llamar, entonces, para mí es un problema porque a mí me gusta abrazarlos y hay niños que son, así como que se antoja estarlos abraza y abraza [...]

Esta forma de significar la enseñanza revela una inclinación personal hacia la proximidad y la protección como mecanismo de socialización con el educando, aún con los riesgos que este tipo de trato supone en un entorno institucional en las circunstancias actuales.<sup>10</sup> De este modo, el papel de *ser maestra* está ligado fuertemente a un componente afectivo que hace posible el acto de educar. A partir de ello, no sólo se está describiendo una forma de entender la comunicación interpersonal, sino además la profesión misma por cuanto la educación implica un intercambio de sensaciones y experiencias.

En un nivel de análisis más amplio, esto último forma parte fundamental de lo que Hargreaves denomina como “prácticas emocionales” inscritas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este autor, dichas prácticas se combinan con las facultades cognitivas, con las habilidades y destrezas para influenciar un tipo particular de acción docente, a partir del cual se puede entusiasmar o agobiar a los estudiantes, confiar o sospechar de los colegas, o bien, aprovechar o desperdiciar la participación de los padres de familia en las responsabilidades educativas (Hargreaves, 2001, p. 1057). Al

---

<sup>10</sup> Decimos esto debido a que las denuncias hacia los maestros en los últimos años por acoso o abuso infantil han alimentado un ambiente de restricción a las muestras de afecto, situación que viene a establecer ciertos límites en el tipo de trato que pueden tener los docentes con sus alumnos.

estar su labor intrínsecamente enlazada con emociones y cogniciones, con sentimientos y pensamientos, se movilizan disposiciones por la enseñanza de muy variada magnitud y complejidad. Desde esta posición, la enseñanza y el aprendizaje se sirven de la experiencia emocional para establecer relaciones de comprensión o incomprensión entre quienes comparten una determinada condición educativa.

### *La enseñanza como opción ocupacional*

Dentro del segundo grupo de experiencias, la inclinación por la práctica docente es resultado de circunstancias biográficas que fueron posibilitando la decisión por dedicarse a la enseñanza como una vía de desarrollo profesional, aun cuando originalmente no se vislumbrara esa opción dentro del horizonte formativo. Esto deja constancia de que los proyectos de vida no siempre siguen una ruta fijada de antemano claramente, sino que están abiertos a la contingencia, la revisión o la incertidumbre en función de la presencia de acontecimientos vivenciales capaces de rectificar o reorientar las disposiciones productivas. Los siguientes relatos ejemplifican lo comentado.

En mi familia hay muchos maestros, pero son de preescolar, entonces yo ya tenía como referencia, ¿no?; pero en sí yo iba para Diseño en Comunicación [...] yo estaba estudiando en la UNAM, pero me mandaron hasta la FES Cuautitlán, y entonces yo vivía en el sur, me quedaba muy lejos; ya después me casé, luego me divorcí, tuve mi hijo, y la carrera de Diseño era como que muy complicada, entonces retomé la idea de trabajar con los niños, porque cuando mi mamá era maestra de preescolar, pues muchas veces yo trabajaba con ella, le ayudaba y me gustaba mucho y me gusta enseñar [...] y bueno, pues uno se va, este, enamorando más de la carrera, y además las experiencias que tuve como practicante y todo, pues eso también te va motivando a trabajar, a prepararte y superarte cada día más por los niños, ¿no?

Ok, bueno, mi hermano es profesor, entonces él se fue a Michoacán hace muchos años, de ahí yo lo extrañaba mucho y me dice: “pues hazte maestra y te vienes conmigo”, y de ahí surgió que investigué y me metí al pedagógico que era el bachillerato.

En este caso, la reafirmación de ser maestra cruza por dos referentes básicos de significación: por una parte, el contar con un legado familiar asociado a la práctica docente y, por la otra, las complicaciones de continuar con la carrera originalmente elegida de cara a las experiencias y compromisos familiares vividos. Particularmente, en el primer testimonio existe la idea de que trabajar con los niños era una opción *casi natural* por las enseñanzas brindadas por la progenitora, quien también era maestra, situación que sirve para (re)descubrir una inclinación vocacional que se va fortaleciendo mediante la propia recurrencia de la práctica; pero además hay una noción de que esta alternativa ocupacional representa una menor complicación a diferencia de la primera. Esto último deja entrever una sensación de *autoinvalidación* por seguir un inicial sendero formativo, el cual se busca superar con una *autoafirmación* basada en el reconocimiento de las verdaderas aptitudes con las que se cuenta para desarrollar una actividad profesional alterna.

Esta consideración, por lo demás, nos refiere un campo de tensión subjetiva alrededor de la identidad profesional, debido a que permite entender cómo se llegan a confrontar —a través del relato— las circunstancias personales con una idea de proyecto profesional. La articulación entre ambas dimensiones no siempre llega a ser placentera o libre de contrariedades; por el contrario, supone una lucha simbólica por defender una particular decisión con implicaciones en el desarrollo personal futuro. A ese respecto, Aldridge y Evetts (2003) advierten que es común encontrar en los discursos asociados a la profesión un sentido de “autocreencia” orientado a enfatizar la relevancia de la carrera mediante mecanismos interpretativos utilizados para justificar, explicar y convencer, tanto para sí como para los otros, una opción productiva específica.



Con base en lo anterior, la labor de la enseñanza hace posible recuperar contenidos de reflexión sobre los cuales se construye una noción de ‘persona’ expuesta a las ambivalencias, a lo circunstancial y a la reinención; y esta particularidad adquiere connotaciones de carácter pedagógico cuando se articula con los procesos educativos que ordenan el entorno escolar. Desde este ángulo, la práctica docente no puede retratarse exclusivamente como un acumulado de saberes teóricos y prácticos desde referentes normativos e institucionales, sin tomar en consideración las historias que existen tras la manera de sentir y concebir el acto de educar. De ahí la importancia de apelar a las definiciones elaboradas por los propios agentes educativos, en este caso, las maestras, quienes en función de sus experiencias encuentran la posibilidad de referir los términos de la producción y transmisión del saber que le dan razón de ser a su actividad docente.

### **Enseñar de tiempo completo**

Como producto social, la enseñanza constituye una práctica en la que se delimita un espacio de encuentro entre alguien que posee un particular conocimiento a compartir o transmitir y alguien que lo requiere como parte de una necesidad formativa. La expansión e institucionalización de dicho proceso ha hecho de la escuela un escenario especializado donde incursionan dos aspectos singularmente centrales: el primero referido a la demarcación fija entre las funciones, donde sobresale la entablada entre el maestro y el alumno; y el segundo relacionado con la organización del tiempo escolar. En cuanto al primer punto, la relación entre los directivos y maestros –y estos últimos con los estudiantes– es, por lo común, asimétrica y pautada por un marco normativo que condiciona fuertemente el tipo de comportamientos sociales al interior del centro. En lo tocante al segundo punto, la distribución del tiempo constituye la forma cómo se marcan de forma institucional los rit-

mos e intensidades del trabajo educativo a través de ciclos, jornadas y horarios de clase.

Ambos procesos se encuentran ligados de manera estrecha y despiertan sus propios significados con base en las elaboraciones que realizan los agentes educativos sobre la naturaleza de su intervención dentro del centro escolar. Los propósitos educativos suponen acciones deliberadas que le dan forma a una organización del trabajo. En la consecución de dichos objetivos salen a flote modos de percibir los desempeños personales a partir de juicios o valoraciones que dan cuenta de las disposiciones con las cuales se acomete la actividad profesional. Para las maestras de la escuela Xóchitl Palomino, la enseñanza en una jornada de tiempo completo genera formas singulares de entender los objetivos educativos junto con los esfuerzos necesarios para alcanzarlos. He aquí algunos testimonios:

Yo creo que la labor de maestra no termina en sus ocho horas de jornada, o sea la verdad nos llevamos trabajo a casa, o sea, muchas horas que este, digo, sé que vale la pena por los niños, porque lo ves en ellos, lo ves en sus aprendizajes, el interés que tienen de venir a la escuela y demás, pero también tienes una vida, o sea, tienes familia, tienes otras cosas que cubrir que también te demandan tiempo [...]

Es muy agotador, realmente un tiempo completo es muy agotador. Yo llevo seis años y no me acostumbro, me resulta estresante [...] Tú terminas una clase y es la que sigue y la que sigue y la que sigue; tenemos talleres, entonces también es el cambio de taller, cambiamos de grupos... y hasta que no trabajamos o nos metemos en ella, sabemos que se trata de una escuela tiempo completo [...]

Una escuela de tiempo completo es difícil, es difícil, por estar aquí encerrados ocho horas, la dinámica es rapidísima, rápido pasamos a una clase, pasamos a otra, pasamos a otra y así, no da tiempo de nada.

[...] la jornada de tiempo completo para niños que vienen de preescolar de jornada regular, ¡hijo! les cuesta muchísimo trabajo, el cambio, el adap-

tarse, el salir a las cuatro de la tarde, hay veces que se quedan dormidos, ¿no? [...] o a las doce del día es así de “ya no quiero hacer nada, ya me cansé”, ¿no? [...]

En estos relatos, la organización de la jornada escolar se interpreta como absorbente y extenuante; es parte de una dinámica de trabajo que demanda el despliegue de un importante esfuerzo no sólo para las maestras, sino para los mismos alumnos. En el primer caso, la tarea encomendada incluso desborda los límites del tiempo asignado formalmente para cubrir las expectativas educativas; es decir, el compromiso escolar franquea otros ámbitos de interacción cotidiana que requieren su *propio tiempo*. De este modo, se deja entrever un sentido de “despojo del tiempo personal”, esto es, el dedicado a otro tipo de acciones cotidianas, especialmente las emprendidas con la familia, en tanto definen a un sujeto social con necesidades de socialización más allá del entorno profesional. Pese a ello hay un reconocimiento de que dicho esquema sirve, al final de cuentas, al interés de los estudiantes en materia de aprendizaje; es decir, la enseñanza requiere un *sacrificio*. En el resto de los casos también se denota un malestar, cuyo énfasis se centra en la intensidad y saturación de las actividades con la que está organizada la currícula, así como los efectos que presenta esta circunstancia en el ánimo de los niños, especialmente en aquellos que recién se incorporan a una dinámica de trabajo de esta índole. Con base en esta consideración, la labor de la enseñanza se percibe como un ejercicio estandarizado y mecánico, con ritmos y secuencias fijas que conducen a la rutini-zación del ambiente escolar.

A partir de estas experiencias, la estructuración del tiempo constituye una parte sensible en el ordenamiento del trabajo docente. La composición de las actividades –y su respectiva secuencia– en buena medida rigen las acciones e interpretaciones de quienes tienen la responsabilidad de operar una currícula basada en la extensión de la jornada escolar. Esto supone un nivel de exigencia y disciplina que genera sus propias resistencias alentadas por una

especie de *confrontación simbólica* hacia los dispositivos institucionales, los cuales por definición son condicionantes externas traducidas en políticas que gobiernan el funcionamiento de este tipo de escuelas. La gestión del tiempo escolar, por tanto, no adquiere un carácter incontrovertible o exento de distanciamientos en la forma de referir un proceso educativo, antes bien da pie a razonamientos encontrados por cuanto su significado se construye diferenciadamente en función de las preferencias, los valores, las intencionalidades, las creencias y los proyectos que cada sujeto docente asume en su desenvolvimiento profesional.

Esto último, vinculado al tiempo que se dedica a la labor de la enseñanza, da pie a consideraciones marcadas por una desazón en cuanto al cumplimiento de las exigencias educativas actualmente en curso. Una de las maestras con más años de servicio lo refiere de esta manera:

Honestamente yo no sé por qué nos están haciendo trabajar tantos años, ya no podemos con nosotros, quieren que con tantos niños estemos enseñando, o sea, ¿qué es lo que quieren?, o sea, ya los buenos años ya los estamos dando, ya los dimos, ahorita ya, yo ya me siento ya mal para poder estar aguantando muchos, yo trato aquí de dar aquí, a lo mejor cuando yo llego a su casa ya llevo agotada.

La condición institucional organizada alrededor del tiempo de servicio, enfrenta al docente a evaluar su relación con la profesión. Como toda actividad productiva, la enseñanza está sujeta a intensidades y declives en cuanto despliegue físico e intelectual; de esta manera los momentos de la tarea educativa no pueden sustraerse del ritmo de la historia personal misma. En este sentido, los *buenos años* no sólo aluden a un momento biográfico específico, sino que actúan como base de reclamo hacia quienes diseñan los lineamientos de operación curricular en educación primaria. En tal perspectiva, la actividad docente dentro de un entorno institucionalizado presenta *límites* producto del esfuerzo acumulado en el transcurso

del tiempo, lo cual puede llegar a confrontarse con los requerimientos de las políticas emergentes asociadas con el logro educativo.

Dichas exigencias impactan de formas singulares el trabajo áulico y, en consecuencia, el tipo de relación entre alumno y maestra. En este punto, la clase constituye un escenario social en el que se siguen determinados lineamientos sobre los cuales se define el proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>11</sup> De ahí que los recursos, los saberes y los estilos de transmisión del conocimiento dentro del aula se organicen sobre una dirección deseada o, al menos, con algún grado de intencionalidad que rige las disposiciones tanto de las maestras como de los alumnos alrededor del aprendizaje. En dicho proceso, los contenidos a desarrollar demandan un determinado nivel de implicación entre ambos agentes a partir de los ideales, valores, normas, conocimientos, capacidades o destrezas que condensan la tarea pedagógica. Esto supone para la docente seguir una particular *conducción institucional* desde donde construye su papel, así como su espacio de comunicación con los alumnos como parte de un proyecto pedagógico, el cual si bien contiene componentes altamente formalizados o normativizados por instancias supraescolares, eso no impide su singular apropiación subjetiva y con ello, una codificación cultural que envuelve la práctica educativa al interior del centro.

En tal perspectiva, las significaciones que sobre el particular tienen las maestras describen la vinculación didáctica maestro-alumno como un elemento que implica, en esencia, movilizar saberes prácticos, cuyo fundamento puede estar en el razonamiento normativo derivado de una ordenación curricular concreta, o bien, en el propio agregado de experiencias de enseñanza desde el cual ellas han construido el sentido de su actuar docente. Desde este

---

<sup>11</sup> En este punto, asumimos la postura marcada entre otros autores por Basabe y Cols (2007), en el sentido de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no supone una relación causal y mecánica, sino que viene correspondida por un conjunto de mediaciones entre la acción del docente y los aprovechamientos de los estudiantes.

ángulo, el acto de enseñar supone el uso de recursos en función de lo considerado como idóneo o apropiado a partir de las creencias que las mismas maestras consideran válidas, así como de las características de sus destinatarios, más allá incluso de la relevancia del conocimiento a transmitir. Es en el seno del trabajo áulico donde realmente se cristalizan los modos de entender la docencia conforme a criterios de acción que se buscan validar en la propia práctica. En este marco, la maestra define posiciones, traza distancias, crea apegos y remarca distinciones acerca de su práctica profesional.

He aquí algunas expresiones que resaltan lo mencionado:

Me entregó la directora un libro, que es un Acuerdo donde vienen ahí los estándares y también viene la forma de cómo planear. Aparte nos han dado talleres de cómo se planifica una clase y cómo se evalúa, entonces yo sigo esos lineamientos [...]

Yo no utilizo mucho los planes, yo me voy a mis libros, de los libros saco lo que me están pidiendo, lo interpreto, sí, porque no me dicen “verbos”, sino, nada más dicen identificar en qué verbo se encuentra, ¿no?, pero para esto yo voy, ¡ah bueno!, pues quieren ver verbos, ¡ah!, pues primero: ¿qué es un verbo?, ¿cuántas clases de verbos son?; o sea, primero les doy bases, no me voy a lo que me está diciendo ahorita el libro [...] yo trato de llevar mis métodos y mi sentido común también.

En el primer testimonio, el control y administración del aprendizaje por parte de la docente da muestra de una apropiación normativa en cuanto a la forma de organizar el trabajo áulico; con ello se reconoce el ejercicio de educar como una actividad dirigida y regulada, cuyos parámetros fijan el tipo de implicación pedagógica llevada a cabo entre la maestra y sus alumnos. Esto refuerza una condición típica mediante la cual se abordan las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje para desarrollar los contenidos curriculares dentro de un esquema escolar institucionalizado. En el segundo caso, dicha apropiación obedece más bien a un saber acumulado

por la experiencia y la formación docente al impartir la misma asignatura de manera recurrente; con ello se trata de validar una labor pedagógica centrada en la tradición de una práctica, más allá de la propia disposición oficial condensada en un plan de estudios.

Lo anterior es una ejemplificación de lo que Basabe y Cols (2007, p. 150) denominan como el agregado de conocimientos, creencias y teorías personales, a fin de interpretar y atribuirle sentido a la situación cotidiana de enseñanza. En razón de que esta última se encuentra orientada a determinadas finalidades, la labor docente implica poner en juego una cierta dosis de interpretación de cara a la disposición curricular; es decir, el maestro como actor social llega a hacer uso de variados recursos de codificación subjetiva y cultural en relación directa con el “qué” y “cómo” enseñar. Es a través de estos saberes como se incorporan en la práctica puntos de referencia pedagógicos, a partir de los cuales se toman decisiones para responder al cumplimiento de los propósitos curriculares. En este caso, las maestras manifiestan hacer uso de un acervo de creencias, conocimientos y habilidades prácticas considerado relevante en función de los imperativos de aprendizaje que al efecto se establecen para el grupo de estudiantes por atender.

La enseñanza, por ende, supone definir posiciones sobre la tarea pedagógica a partir de las elaboraciones de sentido construidas biográfica y formativamente. En efecto, más allá de sus implicaciones didácticas formales, el ejercicio de enseñar no se sustrae de las prácticas de poder mediante las que se crean anuencias, resistencias o distanciamientos respecto a la prescripción de una currícula, que lejos de ser un texto “neutro” o libre de tensiones constituye, más bien, un dispositivo capaz de movilizar significaciones diversas y contrastantes en torno a la viabilidad de un aprendizaje. En consecuencia, la intervención docente –y el significado de esta misma– configura una posición frente al conocimiento y su idoneidad, con base en las posibilidades didácticas de ser transmitido dentro de un ambiente escolar concreto.

### *Las modificaciones a la currícula*

Parte de las reorientaciones curriculares que en los últimos años han definido los contenidos, el enfoque pedagógico, las actividades, los recursos y los mecanismos de evaluación en los distintos niveles de la educación básica, se condensa en la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que desde 2009 ordena el mapa curricular desde preescolar hasta secundaria. De manera general, la propuesta está pensada en el desarrollo de contenidos formativos de carácter transversal, con el fin de procurar un perfil de egreso único. Esta circunstancia plantea a los docentes la adquisición de determinadas competencias acordes con un planteamiento curricular que subraya la importancia del manejo multidisciplinario en la práctica de la enseñanza.

Desde este ángulo, las exigencias en el trabajo de las maestras de la presente investigación tienen su punto de referencia en la operación del programa de estudios para la obtención de los aprendizajes esperados. Es en función de dichas finalidades educativas como su ejercicio docente encuentra un esquema de regulación que entra en diálogo directo con las razones, motivaciones, presunciones y creencias organizadas alrededor de un sentido de la enseñanza. Parte sustancial de este reordenamiento curricular reside en la necesidad de desarrollar competencias en los alumnos mediante la articulación de conocimientos, actitudes, capacidades y valores para enfrentar diversas situaciones en el ámbito cotidiano, desde un ángulo pedagógico más reflexivo y menos expositivo o repetitivo, lo cual evidentemente implica reformular las tradiciones formativas asociadas con la enseñanza centradas, en lo fundamental, en el manejo directivo del docente. Lo cual obliga a redefinir una acción didáctica en el seno de la clase y, por extensión, una idea del ser maestro. Las posturas que asumen las maestras al respecto dan cuenta de cómo se configuran las situaciones de enseñanza dentro de un contexto escolar; he aquí un testimonio de una de las maestras:



[...] me han quitado mi práctica, o sea yo siento de que si enseño algo el niño o la persona lo debe de practicar, por decir una receta de cocina; digo qué es la receta, qué es lo que lleva, pues lo tienen que hacer, lo tienen que practicar, para poderlo comprender mejor. La Reforma [...] nos prohíbe hacer planas, practicar, y no me encuentro y le digo a la directora: “maestra, me acuso que estoy en contra de la Reforma”, aquí digo, aquí está mi cuaderno, ¡véalo! para que no venga alguien y diga: “ella no está respetando, ella no sabe”. A lo mejor no sabré mucho de la Reforma, tomo lo que me está diciendo porque lo debo de tomar, pero no lo llevo tal cual me lo está pidiendo, porque yo no siento la lógica y mucho menos los niños. Los voy a confundir.

Como puede apreciarse, en este ejemplo se evidencia un sentido de ‘despojo’ por parte de la nueva propuesta curricular en el modo de conducir un tipo de enseñanza construido a lo largo del tiempo. A partir de esta reflexión, el ejercicio docente se refrenda por su sentido práctico como parte de un *patrimonio personal* independiente de la transitoriedad de las disposiciones curriculares. La validez de la enseñanza, por ende, está en lo que es capaz de movilizar en el estudiante desde una dimensión instruccional, dirigida y pragmática. Desde tal ángulo, la defensa hacia la labor pedagógica descansa en función de lo ya conocido en términos didácticos y no en lo que normativamente es posible conocer. La reforma curricular se percibe como ajena en tanto se reconoce un desconocimiento íntegro de ella misma pero, en especial, porque contraviene un actuar validado por la propia experiencia.

Este *desapego curricular* actúa como una expresión de distanciamiento hacia los requerimientos formativos plasmados en la RIEB, debido a que estos últimos trastocan una perspectiva de enseñanza fundada en las prácticas recurrentes. Otra de las maestras lo manifiesta de esta forma:

Yo creo que sí ha habido mucho cambio, porque es muy difícil entrarle a la RIEB y lo que veo es que sí nos movieron a todos por completo el panora-

ma, pero yo siempre digo que sí está bien, pero sí veo que mi niño no tiene muchos conocimientos en comparación al chico de antes de la RIEB [...] Yo sí digo que tengo que trabajar con una reforma porque me lo exigen y luego viene [la prueba] ENLACE, que me pide cosas que la reforma no me está dejando enseñar a mi niño, entonces es donde yo no encuentro la conexión.

En el escenario educativo, con una alta dosis de institucionalidad, la relación entre el docente con los contenidos del conocimiento llegan a suponer una *implicación curricular obligada*; es decir, un tipo de vinculación profesional regulada por criterios de acceso al saber dispuestos de manera impersonal, con efectos en la forma de asumir el compromiso pedagógico hacia los estudiantes. Desde esa perspectiva, a la RIEB se le visualiza como un esquema que impone desde fuera ordenamientos no lo suficientemente comprensibles ni plenamente vinculados con los procesos de certificación de los aprendizajes a través de la prueba ENLACE.<sup>12</sup> En esta enunciación se muestra que las valoraciones sobre el logro educativo no descansan en el carácter incontrovertible de la currícula ni en la racionalidad de su procedimiento didáctico, sino más bien forman parte de una construcción desde la cual se fijan apreciaciones sobre lo adecuado, lo oportuno o lo lograble en función de una tradición formativa.

En este orden de ideas, la actualización de un programa en términos de contenido no conduce en automático a una actualización en las formas de ejercer la acción docente; esto por cuanto la organización de la enseñanza es resultado de procesos más amplios insertos en una “cultura pedagógica” a partir de la cual las maestras conceptualizan, representan, definen y defienden su relación con el conocimiento a transmitir. Consecuentemente, el lineamiento

---

<sup>12</sup> Siglas de Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares. Dicha prueba se realiza anualmente desde el 2006 a la totalidad de los alumnos de la educación básica desde tercer grado de primaria en adelante. En el 2014, la SEP decidió suspenderla momentáneamente debido a las críticas sobre su operación.

curricular adquiere un tamiz interpretativo por el que se despliega un campo de decisión y actuación profesional vinculado a una realidad escolar específica. Con esto, la docencia se establece como una práctica socialmente situada, cuya responsabilidad está dada por las posiciones de valor, los compromisos personales o las convenciones implícitas más allá de una certificación formal y públicamente validada. Los siguientes pronunciamientos dan cuenta de ello:

[...] hay muchas veces que [los cambios curriculares] no favorecen porque nos los presentan ya cuando estamos aquí dentro de lo que es la realidad, pues nosotros tenemos que hacer muchas modificaciones.

Bueno, yo sigo realizando mi planeación igual, siempre con el inicio, desarrollo y cierre, entonces siento que siguiendo estas partes de alguna forma pues no he visto gran modificación [...] en mi nivel no me están afectando absolutamente nada, yo sigo haciendo lo mismo, trabajo igual, que a lo mejor ahorita administrativamente nos piden que le aumentemos aprendizajes esperados y demás en la planeación, pero todo lo demás es lo mismo, yo no, no siento ningún cambio.

Al tener implicaciones prácticas, la currícula motiva la ejecución de acciones concretas que definen en conjunto la tarea pedagógica desde referentes socialmente construidos; en tal perspectiva, la operación curricular es una *práctica con sentido* desde el momento en que brinda la posibilidad de generar significados singulares al interior de una situación escolar. De esta suerte, las experiencias de aprendizaje adquieren significación a partir de cómo el docente se sitúa frente a una realidad educativa, con lo cual está en condición de expresar una “posición didáctica”, ya sea para poner en tela de juicio, oponerse, o bien, asumir parcialmente los cambios a un determinado plan de estudios. A través de esta posibilidad de acción, el docente deja de ser la estereotipada imagen del ejecutor acrítico y abnegado de las disposiciones oficiales y se convierte en un sujeto con capacidad de interpretación y realización. Como lo advierte

Stenhouse: “La tarea del profesor en su trato con el grupo de estudiantes puede considerarse como una tentativa de influir el contenido mediante el cual interactúan y los criterios y estándares que rigen la orientación de dicha interacción” (Stenhouse, 2010, p. 79).

## **PARTICIPACIÓN DOCENTE Y GESTIÓN ESCOLAR**

Las implicaciones del trabajo docente no se quedan en los límites del escenario áulico, tienen además impacto directo en la forma en que la institución escolar organiza diversos procesos a su interior y hacia el ambiente social externo. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe visualizarse también como una *práctica relacional* desde el momento en que incorpora la actuación de diversos agentes implicados institucionalmente en la consecución de determinados propósitos educativos. En este marco, las disposiciones docentes – unidas en un esquema de relaciones recíprocas –, moldean un tipo de escenario social sobre el cual se generan o recrean significados culturales acerca de la naturaleza de la participación de los maestros, así como de los modos de socialización que se moldean al interior de la dinámica escolar.

En este punto, es conveniente advertir que se parte de una mirada que ubica a la escuela como una trama social viva y compleja, compuesta de redes de información y comunicación tanto formales como informales, con procesos de toma de decisión propios, con esquemas socioculturales característicos y configurados a través de formas de comportamiento y sistemas de pensamiento distintivos (Rivas, 2003, p. 111). Visto así, el centro escolar constituye un escenario cultural de “producciones simbólicas” traducido en creencias, concepciones, ideas y representaciones acerca del compromiso educativo y del papel reservado a cada uno de los participantes de la organización. De ahí la necesidad de adentrarse en las partes sustantivas que estructuran y le dan sentido a la generación de voluntades en torno a la labor educativa.

## La toma de decisiones

Los significados de la ordenación escolar constituyen un componente importante por cuanto permiten identificar los modos de apropiación colectiva alrededor del proceso educativo. Dentro de esta trama de significación, un aspecto relevante es el relativo a la toma de decisiones, dado que supone un mecanismo organizacional básico para procurar el logro del objetivo sustancial de todo centro, es decir, la obtención de los aprendizajes. En el caso de la escuela Xóchitl Palomino, al igual que toda escuela oficial, las instancias de decisión vienen organizadas fundamentalmente a través del denominado Consejo Técnico Escolar (CTE); un dispositivo institucional orientado a integrar a los colectivos escolares para discutir y tomar resoluciones plenarios en función de las necesidades o preferencias del plantel. Mediante este mecanismo, la participación docente en los asuntos del centro se convierte en un imperativo debido a que, por normatividad, cada último viernes de mes la jornada escolar habitual se suspende para dar paso a este tipo de concentración colectiva. Con esta disposición se busca fomentar una cultura de la corresponsabilidad, a fin de asumir compromisos comunes en favor de los aprendizajes de los estudiantes. En tal sentido, se pretende que el diálogo entre docentes dé lugar a la construcción de decisiones internas para alcanzar, de manera conjunta, los objetivos de la educación; de este modo se aleja del modelo centralista y vertical en lo referente al tipo de acciones que deben emprenderse para asegurar la calidad educativa.

En el centro escolar de referencia, la definición de la agenda se hace con base en las necesidades o requerimientos institucionales pautados, en parte, por las autoridades educativas a través de la coordinación regional, pero también por las particularidades de la propia escuela. La conducción de las reuniones la lleva a cabo, por lo general, la directora del plantel, quien participa de las acciones y los acuerdos que se llegan a desarrollar como parte de la formalización de las distintas sesiones. En este marco, las líneas

temáticas se vinculan con las prioridades de calidad y mejora educativa que normativamente organizan la lógica de actuación grupal; es decir, las referentes a los programas de lecto-escritura, matemáticas, ciencias, y del mismo modo el desarrollo de los campos formativos plasmados en la currícula, el enfoque por competencias, el apego a la normalidad mínima, la implicación de los padres de familia, la atención a los requerimientos docentes, etcétera.

Esta condición, desde luego, no escapa de las elaboraciones interpretativas por parte de quienes comparten un escenario de trabajo. Es a partir de esta facultad como salen a relucir ciertos códigos de pensamiento y acción que trazan un ambiente escolar en el cual reposan juicios, razonamientos y posicionamientos sobre lo exigible o deseable en materia de funcionamiento grupal. En ese orden, las maestras interpretan de modos particulares el grado de involucramiento en las definiciones respecto a las formas de actuación más adecuadas o pertinentes para los distintos miembros del colectivo. Con base en las experiencias cotidianas se construye una idea de participación, de autonomía y de resolución de los problemas que se presentan dentro de la organización. Para algunas docentes, la oportunidad de reflexionar en este punto les permite denunciar los vacíos que se presentan dentro de este esquema organizacional:

[...] es un punto tras otro, tras otro; muy pesada una junta de Consejo, tanto que yo prefiero estar con mis niños. Desayunamos en la junta porque no tenemos ni ese espacio. Y nada más nos levantamos para darnos la media hora de comida. La orden del día tiene muchos puntos y es muy pesada la junta de Consejo, al menos en esta escuela.

Los acuerdos... es muy difícil, para que llegues a un acuerdo primero habla todo el mundo, somos varios maestros y todos con visión y necesidad diferente; y es un pelearse hasta que finalmente acuerdas. Pero muchas veces se rompe, no se cumple y en la siguiente junta se retoma, pero también es mucho fingir porque la maestra Susi [la directora] nos pide evidencia de todo.

Al principio se lee el acta anterior de Consejo y pasamos a ver los puntos que tenemos en la agenda [...] hay un orden, entonces vamos participando, vamos viendo si hay un tema que tenemos que analizar, pero por lo regular nunca terminamos las actividades, muchas veces se nos quedan muchas actividades a veces necesarias. Se nos quedan muchas actividades por ver todo lo teórico, pero lo que en realidad nosotros necesitamos es ver el trabajo de los niños, o sea las actividades que se van a hacer y después tenemos que estarlas viendo en recreos y demás porque no nos alcanza el tiempo.

A partir del tenor de estos discursos, se advierte una desconfianza y tedio en relación con las posibilidades del colegiado como una vía irrefragable para la mejora de los procesos educativos. Las contradicciones señaladas tienen que ver, por una parte, con la forma en cómo se evalúan las disposiciones vistas en los otros como parte de un proceso de interacción; y, por la otra, en la organización misma del CTE. De esta manera, la práctica colegiada se enjuicia no por ser irrelevante o innecesaria, sino porque resulta contrastante en sus propios términos con la percepción que se tiene del funcionamiento del centro escolar. Esto por cuanto las maneras de asumir los compromisos responden a la particularidad de los miembros de la organización; de ahí que la toma de acuerdos se conciba como un aspecto, en sí mismo, problemático; todo lo cual da cuenta de lo planteado por Foudriat e Immiel (1996, p. 28), cuando advierten que en los sistemas organizados existen lógicas de actuación que se mantienen constantes, cuya permanencia en el tiempo vuelve complicada la instauración de los cambios en las mentalidades de los actores.

En tal virtud, la posibilidad de llegar a consensos y darle seguimiento a lo acordado, se percibe como singularmente difícil en razón de la diversidad de posturas e intenciones que le dan sentido al trabajo docente. Con ello, la práctica colegiada se *parlamentariza*, debido al intercambio de razonamientos que suscita tomar definiciones en torno al funcionamiento de la organización escolar. Pero

esto, lejos de ser una condición anormal, es parte inherente de las plenarios académicas; es decir, la discusión, el debate, los puntos de vista contrastantes, etc., son insumos básicos para la reflexión de situaciones que aquejan a una comunidad educativa. El problema estriba en que esta divergencia de opiniones se conduce de modo tal que los puntos de acuerdo se quedan en el tintero, como se advierte en los dos últimos testimonios de las maestras entrevistadas. En un nivel de discusión más amplio, lo anterior refleja la importancia de la condición micropolítica de los centros educativos como un referente insoslayable en los mecanismos de gestión escolar, por cuanto supone la necesidad de garantizar no sólo una mera conducción administrativa de los procesos de decisión, sino además una habilidad de resolución política a través de la negociación con los distintos participantes de la escuela (Bardisa, 1997).

Junto con las particularidades del trabajo docente integrado en el CTE, las enunciaciones antes referidas expresan además que los mecanismos de integración colegiada no siguen una ruta clara, certera y definitiva en cuanto a la unión de voluntades para alcanzar determinados fines; más bien están cargados de incertidumbre, desaciertos e inconsistencias. El reclamo de que en las juntas del CTE no se terminan las actividades emprendidas, da cuenta de un escenario donde las definiciones escolares ostentan una cierta fragilidad y laxitud; circunstancia que incide en la posible eficacia de los resolutivos acordados en materia de mejora del proceso educativo. En palabras de Weick, lo anterior es expresión de un *sistema débilmente acoplado*; es decir, un tipo de organización que se caracteriza por la laxitud de los acoplamientos, la poca consistencia o claridad de los propósitos, la ambigüedad de las decisiones, la indeterminación de las acciones, la simulación de los procesos, etc. El acoplamiento *débil* o *laxo* supone que las unidades internas de la organización se asocian normativamente, pero cada una de ellas mantiene su identidad y separación física, lo que conlleva a una fijación limitada, poco frecuente o de respuesta lenta ante situaciones particulares (Weick, 2009, p. 95).



En este contexto, la relación del docente para con la dinámica colegiada permite descubrir ciertas valoraciones ante las necesidades o dificultades enfrentadas por la escuela. He aquí algunas de ellas:

[...] lo que se pretende con la RIEB es tener trabajo colaborativo, y yo le dije a mi coordinadora con la que estoy en el taller, levanté la mano y le digo: “Maestra, ¿qué se pretende?, ¿cuál es el objetivo del trabajo colaborativo?”, porque yo veo todo lo contrario, es que tenemos una cultura todo lo contrario, somos tan individualistas que no creo que lleguemos [...] no sé cuánto tiempo tenga que pasar para que logremos ese trabajo colaborativo.

Yo trato de no meterme en problemas, ¿no? o sea, si ya veo que me afecta en mis intereses es cuando participo; cuando estoy definitivamente en contra es cuando digo: ¡no!, ya trato de opinar por qué. Pero, mientras, lo que decidan los demás es padre [...] no me gustan los problemas, no me gusta meterme.

Dentro del énfasis institucional por generar procesos de participación de carácter más horizontal al interior de las escuelas, las Juntas de Consejo pueden servir efectivamente para establecer las condiciones normativas *pero no* las genuinas voluntades requeridas de involucramiento para la mejora del funcionamiento académico. En las dos expresiones citadas, se reitera que las lógicas de acción siguen sus propios derroteros más allá de las prescripciones institucionales orientadas a replantear los mecanismos de decisión escolar. En el primer caso, esto sirve para reconocer un tipo de comportamiento colectivo ajeno a la idea de colaboración, por cuanto no se percibe su plena apropiación por el grupo de pares; en tanto en el segundo, esto último se ejemplifica cuando en primera persona se asume la evasión del compromiso por participar, excepto cuando el interés individual se ve afectado por las decisiones de los otros.

No obstante, entre el cuerpo docente no todos comparten esta apreciación en cuanto a las disposiciones individuales para lograr los objetivos de la institución, lo cual refleja la diversidad de miradas con que se representa una noción de lo colectivo y las responsabilidades a asumir para el beneficio último de los estudiantes:

Yo creo que somos un equipo de trabajo, si bien de repente nos ven separados y obviamente cada quien se identifica más con otros, pero somos un equipo de trabajo que le entra, o sea en general, que cuando nos toca alguna situación, algún evento, somos un equipo que trabajamos todos [...] independientemente de las diferencias que pueda haber, entre formas de pensar y demás.

La mayoría de las veces [se decide] por medio de votación, y ya; uno tiene, bueno ya sabe uno que si perdemos, pues perdemos, y ni modo, ¿no? Y la plantilla no está muy separada, al contrario, nos llevamos bien todas, todas nos hablamos, cuando se trata de trabajo todas le echamos ganas.

El emprendimiento educativo para alcanzar determinados propósitos generales y específicos genera visiones contrastantes no sólo en cuanto a las posturas personales, sino también en lo relativo a las representaciones que se hacen sobre la participación de los diferentes miembros. Desde tal ángulo, el sentido de los actos, tanto los propios como los ajenos, se define por las particularidades de apropiación con las que las maestras clasifican, jerarquizan, aprueban o desaprueban los mecanismos de implicación colegiada. Las experiencias cotidianas al interior del ámbito escolar implican procesos de selección y uso de aquellos aspectos significativos que suponen una socialización obligada; en este caso la relacionada con las juntas de Consejo.

## La relación jerárquica

Parte fundamental de toda organización, incluida desde luego la escolar, reside en la conformación de una estructura jerárquica a partir de la cual se entablan relaciones de autoridad y subordinación entre sus distintos participantes. Para el caso que nos ocupa, esta circunstancia moldea un tipo de relación social al interior del plantel definida por los criterios normales de regulación que caracterizan a los centros educativos oficiales; es decir, la observancia general a la cadena de mando que se desprende del jefe de inspección de zona, pasando por el supervisor, hasta llegar a los asesores técnicos, la dirección y los docentes de la institución. En este escenario, el papel de la directora adquiere particular relevancia en los mecanismos de control y seguimiento de las diversas actividades, no sólo por la formalidad asociada al cargo, sino además por las formas de interacción que ha logrado edificar hacia el cuerpo docente. La directora es una mujer joven y jovial, lo cual le ha permitido tener un particular reconocimiento por parte de las maestras, especialmente en lo relativo al trato comunicativo llevado a cabo con sus docentes para organizar las distintas tareas pedagógicas. Desde este ángulo, la apreciación docente sobre el procedimiento directivo, en lo general, es de mantener una relación cercana como parte de una intención por garantizar que los resultados se den. En voz de algunas de ellas:

La directora nada más quiere resultados. Si, si, ella nos da libertad... nos han venido a dar cursos, nos han dicho que no debemos de hacer planas, que esto y lo otro, y pues yo le decía a la directora, “maestra yo estoy trabajando, trato de ingeniármelas y me está funcionando.”

Mi directora es muy accesible [...] nos da la libertad, nos da las pautas para ser creativas, para ser innovadoras, o sea, siempre nos está motivando, este, igual a tomar los cursos, o sea es una persona que está siempre atrás de nosotros acompañándonos, pero que además nos da esa libertad, o sea cuando ha tenido que hacer alguna, no sé, no una llamada de

atención, más bien algún comentario de cómo podríamos mejorar alguna cosa, pues también lo hace en el momento pertinente, ¿no?

La directora nos dice que si alguna actividad no la vemos adecuada a nuestro grupo, porque cada grupo es diferente, entonces que nosotros implementemos una nueva que cumpla con esos aprendizajes esperados [...] podemos hacer cambios y nada más nos dice la directora que nosotros anotemos esos cambios en la planeación, ella le llama “adecuaciones”.

[La directora] nos motiva, nos pone actividades, por decir, los viernes en la mañana hacemos algunas actividades de Matemáticas en el patio; nos da el espacio, por decir en alguna junta de Consejo que tengamos que tener la planeación y que ya nos urja porque ya vamos sobre el trimestre, nos da el espacio también.

Las posibilidades de acción docente dentro de un esquema organizacional se representan como una especie de *autonomía concedida*; es decir, un tipo de actividad en el que las maestras poseen un margen de libertad para tomar definiciones en su ejercicio pedagógico pero bajo una dispensa directiva, quien mantiene un papel de seguimiento en cuanto al desarrollo de las labores emprendidas. A partir de ello, la relación con la autoridad escolar implica un acuerdo tácito; esto es, la directora les concede a las maestras libertad de acción, sin que signifique para éstas un *dejar hacer* absoluto, ni para ella una renuncia expresa a ejercer su autoridad según las circunstancias. Esto da cuenta de una práctica en la que la relación entre maestras y directora, en términos del compromiso educativo vinculante, conlleva a la presencia de reglas implícitas que gobiernan los significados y formas de interacción docente a modo de responder a los requerimientos que les plantea su propia condición institucional.

Con base en lo anterior, la determinación de lo valioso o útil en el contexto escolar no está dada únicamente por la racionalidad funcional de los cargos asumidos, sino más bien por el carácter de

las implicaciones personales que configuran cursos de acción que le dan sentido a la dinámica escolar. En este marco, la significación sobre la autoridad directiva se define a partir de lo permisible que suponen los intercambios sociales organizados en torno a una exigencia educativa. En consecuencia, la “autonomía concedida” viene a ser un mecanismo de gestión implícito como parte de un proceso comunicativo cotidiano entre la directora y sus docentes para movilizar algunos compromisos con determinadas implicaciones prácticas. Al observar la escuela desde esta perspectiva, podemos decir que las formas singulares de conducción social –a partir de una organización jerárquica– no son un telón de fondo de los imperativos pedagógicos en curso, más bien son componentes fundamentales que pueden habilitar o restringir el alcance efectivo de las propuestas educativas emergentes.

En tal sentido, el orden jerárquico desprende sus propios significados como parte de la naturaleza de las relaciones interpersonales para responder a situaciones específicas; en este caso, sobre la operación de una currícula y sus respectivos efectos en el actuar docente. Esto confirma lo advertido, entre otros, por Fullan y Hargreaves (1997), al enfatizar que las responsabilidades escolares alrededor de los principios de mejora, cruzan necesariamente por la recuperación de experiencias cotidianas de intercambio comunicativo que expresan la condición humana y profesional existente al interior de los centros educativos.

### **El ambiente de trabajo**

Al ubicar la institución escolar como un espacio social se reconoce, en consecuencia, su carácter relacional de acuerdo con los modos específicos de comportamiento y la participación de sus integrantes, cuyos procesos de socialización le dan una configuración singular a la cultura de la organización. En este punto, el ambiente creado por los miembros del centro refiere una forma de entender

los vínculos profesionales junto con las responsabilidades adquiridas dentro del colectivo como un mecanismo organizador de las voluntades asociadas con el logro educativo. Es así como las preferencias, los razonamientos y las expectativas se van construyendo a partir de determinados esquemas de significación por los cuales el grupo configura sus prácticas cotidianas. La interacción constante permite la conformación de un medio *culturalmente organizado* (Rivas, 2003) a través de los modos en que los participantes se apropian de aquellos elementos considerados como legítimos o socialmente más aceptables para orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde este ángulo, en la escuela Xóchitl Palomino se expresan apreciaciones singulares sobre cómo se entiende el vínculo social y las condiciones de interacción en que se definen las adherencias o distanciamientos respecto a los compromisos educativos. En voz de algunas maestras se advierte lo antes comentado:

Hay maestras y maestros que a lo mejor no nos caemos bien y entonces corta un poquito el diálogo, la comunicación; entonces yo pienso que eso debe ir mejorando con el tiempo; a mí me gustaría que nos habláramos y nos saludásemos bien, pero desgraciadamente sí, en esta escuela, sí hay un poquito de esa separación, hace falta un poco de acercamiento y de conciencia.

Hago lo que me toca hacer, soy de la idea de que por lo menos “haz lo que te toca hacer” y ya si puedes darte un extra, adelante. Soy una maestra que sí, luego hasta me critican por eso, me dicen “¡Ay, tú ya entregaste!, ¿no?”, con sarcasmo; pues sí, ya entregué porque me pusieron esta fecha y es esta fecha y lo hago porque yo fui directora y ATP [Asesora Técnica Pedagógica] y estoy consciente de que tengo que entregar el día en que la dirección me está diciendo por algo.

Te llevas bien con tu bandito y a lo mejor a las otras las saludas por educación y porque hay que ser cordiales, en mi caso te puedo saludar a ti de

beso porque sé que puedo saludarte de beso, pero sé que a ti sólo puedo decirte buenos días porque no me permites más. Yo, hay maestros que ni les hablo, no he platicado con ellos porque no hay chance de ambas partes.

La creación de grupos informales al interior de las organizaciones no es un aspecto circunstancial, sino más bien recurrente por cuanto las afinidades, los intereses, los gustos, etc., no son homogéneamente compartidos; por el contrario, suscitan alianzas o adherencias con sus propios códigos y sus propias reglas de inclusión y cierre (Catoira, 2009). Con esto se generan simbólicamente *fronteras de interacción* que regulan de manera informal las formas de integración social dentro del plantel. El acontecer cotidiano, por tanto, no se sustrae de estos mecanismos de agrupamiento que se construyen al margen de la estructura escolar dispuesta en forma oficial. Ello da cuenta de la confluencia de sentires e intenciones diferenciadas como parte inherente de una condición humana que cobra vigencia a partir de la adaptación de los miembros al campo de las relaciones sociales existentes. En palabras de Jiménez y Perales (2007), lo anterior es expresión de la “definición de la territorialidad”; es decir, una demarcación de los ámbitos de poder de cada uno de los integrantes, lo cual conduce a la creación de núcleos sociales desde donde pueden establecerse juegos de alianzas dentro del entorno escolar. En este escenario, la comunicación entre pares se condiciona y se valida no sólo por los imperativos funcionales dispuestos por las autoridades educativas, sino además por los acuerdos tácitos entre los miembros del grupo.

Esta forma de entender el vínculo social adquiere particular significación al momento de desarrollar la misma colegialidad a través de las reuniones del CTE, como lo revela uno de los testimonios:

Los directivos a veces piensan que su equipo de trabajo es un equipo de trabajo, pero no somos un equipo de trabajo, porque desde una junta de Consejo es sentarse la directora en su mismo lugar todo el tiempo, yo soy la secretaria de actas, entonces siempre me quiere junto a ella. Pero esa silla

de la directora es división porque de un lado están el grupo de amigas de la directora y del otro lado, los que no somos amigos, los que decimos ella es mi directora y punto, no te hablo de tú porque eres la directora, le hablo de usted. Es mucho fingir que somos un equipo de trabajo, pretendemos pero no lo somos. Es muy difícil.

A partir de este discurso, la disposición de los ambientes de trabajo despiertan sus propias representaciones simbólicas, alentadas por la manera en que se congregan las voluntades alrededor de un procedimiento institucional. Visto así, los contenidos de la organización del trabajo docente al interior de la escuela son significados por las expresiones manifiestas que provoca la conformación del colegiado. La formación de pequeños conglomerados entre el propio colectivo nos habla de un tipo de ambiente en el cual las experiencias cotidianas de las maestras se desenvuelven entre la pertenencia y la no pertenencia, la inclusión y la separación, la apertura y el cierre; sin que por ello se subvierta necesariamente la operatividad del propio centro. La particularidad de esta relación educativa descansa en generar mecanismos de interpretación que hacen comprensible y posible una determinada acción social.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

Al ser la escuela la depositaria primordial de las aspiraciones sociales en materia de formación para las nuevas generaciones, está sujeta a presiones constantes de variada índole sobre los alcances efectivos de su proceder cotidiano. En estas circunstancias, los distintos actores involucrados en su interior, fundamentalmente los maestros, desarrollan una actividad profesional en medio de una tensión sustancial; es decir, por un lado deben dirigir sus esfuerzos a partir del acatamiento de las disposiciones oficiales traducidas en una currícula y, por el otro, hacer valer su condición de sujetos contruidos biográfica y culturalmente con valoraciones, razona-



mientos y creencias singulares más allá de lo institucional, las cuales se vinculan en formas diversas con las labores educativas emprendidas. Es a través de esta situación como estos agentes educativos organizan y le dan sentido a sus acciones tanto en lo individual como en lo colectivo. Con base en esta consideración, lo desarrollado expositivamente a lo largo del presente capítulo arroja algunos aspectos importantes de reflexión en aras de comprender la relación que guía nuestra investigación: la articulación analítica entre gestión, cultura y subjetividad docente como elementos constitutivos de la actividad escolar. De aquí se desprenden los siguientes puntos:

- En lo relativo a las labores de enseñanza se deriva que las disposiciones docentes no se definen necesariamente a partir de la observancia de una prescripción curricular, más bien son el resultado de elaboraciones de sentido por medio de las cuales los maestros se han apropiado de determinados contenidos biográficos, culturales y formativos que les permiten asumir una *posición didáctica*; es decir, un agregado de conocimientos, razonamientos, convenciones, creencias y saberes tácitos con los que ejercen una relación de poder respecto a una política educativa traducida en un ordenamiento curricular. Esto es así porque detrás de la relación pedagógica entablada por los maestros en un escenario escolar, se presentan historias personales cargadas de experiencias que configuran un sentido de la práctica docente, y esta condición biográfica llega a entrar en confrontación directa con el carácter transitorio de un programa de estudios. De ahí que la enseñanza no sea un simple actuar delimitado por una orientación racional e institucionalmente validada por las autoridades educativas, sino una actividad con sentido que le da la posibilidad al docente de entablar una “lucha simbólica” entre un aprendizaje formalmente esperado o requerido y un acumulado de experiencias me-

diante el cual se asumen ideas y principios personales que construyen en conjunto una noción sobre el “cómo enseñar”. En este marco, la ordenación de la jornada de tiempo completo es una variable que provoca en las docentes una sensación general de malestar, en función de la intensidad y saturación de las actividades con que se conduce la dinámica escolar.

- En cuanto a cómo se asumen en lo colectivo las responsabilidades educativas, se destaca que los mecanismos de participación docente vienen permeados por posiciones que apuntan, en lo general, al trabajo individual y a la creación de agrupamientos informales como una forma de establecer vínculos al interior del centro. Esto se acompaña de procesos donde existe una laxitud y fragmentación de los acuerdos que conlleva a la práctica simulada y a la indeterminación de las acciones en las juntas de Consejo; con lo cual se asiste a la presencia de *acoplamientos débiles* (Weick, 2009) junto con una *colegialidad artificial* (Pérez Gómez, 2004); es decir, una actuación meramente formal en materia de integración académica a través de procedimientos forzados de reflexión grupal sobre las necesidades particulares del plantel, pero sin la menor incidencia en la modificación de la práctica. De ahí que en el actuar cotidiano se apele más a mecanismos menos formalizados entre docentes y directiva para cumplir con los requerimientos de la educación, a través de una *autonomía concedida*. Dicha categoría da cuenta de una gestión implícita para garantizar la movilización de las voluntades individuales de las maestras, más allá de los posibles apegos o adherencias a la racionalidad funcional con que se ostentan los cargos al interior del centro escolar.

## CAPÍTULO III



---

## LA ESCUELA SECUNDARIA ACAMAPICHTLI

Hablar de educación secundaria es referirse a un momento importante en el desarrollo formativo de los adolescentes, ya que constituye una etapa intermedia y preparatoria para su incorporación a estudios más avanzados en aras de vincularse al mercado de trabajo. Su dinámica específica de funcionamiento se ordena a partir de una currícula orientada a desarrollar, fundamentalmente, competencias de orden social, técnico y disciplinar que buscan articularse con el agregado de conocimientos desarrollado desde la educación preescolar y primaria. Al constituirse como una fase de transición hacia la formación de jóvenes con determinadas capacidades para desenvolverse productivamente en sociedad, las expectativas en torno a sus alcances en materia de aprendizaje son evidentemente grandes.

Dentro de las perspectivas que se abren en relación con esta etapa, un aspecto esencial radica en las formas de actuación profesional de los docentes, por cuanto su labor está rodeada de exigencias, demandas y necesidades que se consideran impostergables a fin de garantizar la calidad y pertinencia del servicio ofrecido en este nivel. Con base en este planteamiento preliminar, las líneas siguientes pretenden dar cuenta de las elaboraciones de sentido que los propios docentes construyen en relación con su papel en las actuales circunstancias, tomando como unidad de atención el caso de la escuela secundaria de tiempo completo Acamapichtli.

## RASGOS DEL TRABAJO DOCENTE

La escuela secundaria 321 Acamapichtli (“manejo de cañas”, en náhuatl) se encuentra ubicada en la colonia Paraje San Juan, de la Delegación Iztapalapa, en la Ciudad de México. Comenzó a operar en 1997, conforme a un esquema diurno con cinco grupos y con una escasa planta de docentes. Al cabo del tiempo, fue expandiéndose hasta contar con la infraestructura actual, para cubrir una matrícula de seiscientos alumnos aproximadamente. En 2008, tras años de presión por parte de los padres de familia para que fuese suspendido el turno vespertino por motivos de seguridad, las autoridades de la Dirección de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), la convirtieron en escuela de tiempo completo. El centro cuenta con un comedor, en el cual, de manera escalonada, los estudiantes disponen del servicio de comida de las 13:00 a las 16:00 horas. Al día de hoy, su planta docente está compuesta por 44 profesores para atender las distintas asignaturas y grados en los que está organizado este centro educativo. De ese total, 36% corresponde a hombres y el restante 64% a mujeres. Casi todos los profesores son originarios de la Ciudad de México (77%), 18% proviene del interior de la República, mientras que el restante 5% nació en el Estado de México. El promedio de edad es casi de 42 años, en tanto que el promedio de años de servicio es de 15; es decir, los maestros disponen, en lo general, de varios años de experiencia en el ejercicio de la profesión.<sup>1</sup> Sólo 18% cuenta con cinco o menos años de servicio, lo que deja entrever un limitado relevo generacional al interior del plantel. Respecto a los años de labor en esta escuela secundaria, 43% lleva 10 años o más, situación que permite referir que casi la mitad de los profesores ha logrado acumular una experiencia profesional importante en el seno de dicha institución.

---

<sup>1</sup> Esto significa también que buena parte de los maestros ha vivido dos experiencias de reforma educativa: la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) en el 2006 y la Reforma Integral de Educación Básica, que derivó en el Plan de Estudios 2011.

Por otra parte, se registra que sólo 18% de estos maestros se encuentra inscrito en el Programa de Carrera Magisterial; la mayoría de ellos (82%) se encuentran en el nivel A. Esta circunstancia se acompaña de un bajo número de cursos de actualización, tomados entre el grueso de la planta docente, ya que el promedio global de cursos recibidos en los últimos dos años apenas es de dos.<sup>2</sup> Finalmente, en cuanto a su grado de estudios, 36% tiene estudios universitarios de nivel licenciatura; 30% proviene de la normal superior; 18% presenta estudios de posgrado y, por último, 16% posee estudios de bachillerato tecnológico. Llama la atención este último dato en tanto da cuenta de una condición formativa que, en las actuales circunstancias, busca ser sustituida por la insistencia gubernamental de contar mínimamente con estudios de licenciatura para ser docente en educación básica.

A diferencia de la escuela primaria Xóchitl Palomino revisada en el capítulo anterior, las condiciones de trabajo del profesorado en esta secundaria presentan rasgos muy específicos, aun cuando el centro funciona también con un esquema de tiempo completo. Un elemento importante a considerar son las condiciones laborales de los maestros, ya que éstos trabajan por horas con horarios diferentes, lo cual fragmenta y relativiza las posibilidades, por un lado, de que los docentes mantengan comunicación frecuente entre sí y, por el otro, de consolidar un arraigo de los académicos para con la institución. De esta manera, una buena parte de los profesores están contratados por diez horas a la semana;<sup>3</sup> se les contrata para cubrir dos horas de clase al día en una jornada escolar que va de las 7:00 am a 6:00 pm. Por costumbre, cada profesor firma su salida

<sup>2</sup> Cabe recordar que, al igual que en el caso de las maestras analizadas de la escuela primaria, los cursos recibidos se refieren a los que por iniciativa propia toman los profesores, además de los obligatorios que reciben en cada inicio de ciclo escolar.

<sup>3</sup> Conviene señalar, al respecto, que las contrataciones corren a cargo directamente de las autoridades educativas, en este caso de la DGSEI de la Secretaría de Educación Pública (SEP), independientemente de las necesidades concretas de cada plantel.

20 minutos antes del cumplimiento de esas dos horas, situación que provoca la existencia de varios recesos a lo largo del día en el transcurso de una asignatura a otra. En consecuencia, hay una gran cantidad de minutos “muertos” al final de la jornada para los cerca de seiscientos alumnos del plantel distribuidos en distintos grupos y grados.

Sobre estos rasgos de carácter general, las experiencias de los maestros constituyen un foco de análisis relevante para identificar los discursos y los códigos de significación asociados con su ser docente y, por extensión, con las formas de otorgarle sentido a su intervención dentro del entramado escolar. A través de las narrativas docentes se busca indagar los esquemas de interpretación vinculados con la labor pedagógica, la jornada de trabajo, el tipo de involucramiento frente a los requerimientos del centro educativo, así como la forma en que se establece la relación entre pares y el cuerpo directivo.

## DEFINICIONES SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Parte importante del presente análisis descansa en las significaciones asociadas con el ejercicio docente dentro de una organización escolar. Desde ese punto de indagación, el interés de esta primera parte expositiva es conocer cómo se entretajan las recreaciones biográficas, vinculadas a una orientación profesional, con las formas de asumir las labores de enseñanza dentro de la escuela secundaria Acamapichtli. Con ello se trata de descubrir los modos de interpretar y hacer inteligible el desarrollo de una práctica a partir de la reflexividad de los maestros como una vía para hacer que el sujeto sea capaz de “retornar hacia sí mismo”, en palabras de Filloux (cit. en Bedacarratx, 2009, p. 43).

Con base en este planteamiento, los atributos de la formación que a continuación se describen emergen de la memoria individual como un mecanismo para reconstruir un sentido de la profesión



desde el cual se configura una noción del ser docente y, de manera complementaria, una idea de participación dentro de la organización escolar. Desde tal ángulo de aproximación, las interpretaciones que se desprenden respecto al ejercicio profesional permiten trazar algunas imágenes:

- En primer término, la docencia es resultado de experiencias ligadas directamente con las labores de enseñanza, ya sea por la influencia del entorno familiar o por el gusto personal de dedicarse a esta actividad como proyecto de vida. De ahí que exista una *orientación de base* alentada por la añoranza de cómo fue inculcada una idea de enseñar a partir de la imagen de una figura docente, o bien, por el recuerdo de la socialización de roles que desde la infancia recreaba las relaciones de autoridad entre el maestro y sus alumnos por medio del juego en el círculo familiar. Por ende, la inclinación por ejercer la docencia está cargada de emociones y afectos que sirven de fundamento para justificar el porqué de una decisión. Esta circunstancia propicia identificar la labor como una práctica que permite el vínculo afectivo, no sólo con quienes se comparte un momento presente, sino además con quienes se compartió una experiencia pasada. La formación, en tanto actividad humana, está cargada de elementos susceptibles de ser (re)abiertos o (re)leídos a partir de los sucesos, lugares, personas o momentos particularmente significativos que sirven para relatar una historia particular.

Los siguientes fragmentos de algunas narraciones docentes intentan resumir lo antes expuesto:

Cuando era muy pequeña yo jugaba a ser maestra como yo creo que todas, era mi ilusión, yo veía a mi maestra como lo máximo en la vida y una de mis tías me dice: “¿por qué no estudias para maestra?”, entonces me gustó [...]

Mi mamá era secretaria de una escuela, entonces yo desde chiquita tuve contacto con los niños [...] ya después me inicié en el trabajo docente. Yo empecé a trabajar con los chicos en el aula digital, a tener contacto con ellos y empecé a combinar ese trato con los niños, el trabajo docente y la carrera, entonces fue así como me inicié en Pedagogía.

De lo anterior, se reafirma que los contenidos de la docencia no se edifican y definen exclusivamente desde los circuitos de la formación inicial o en servicio; sino que pueden llegar a construirse desde antes, en cuanto referentes de un sentido de la vocación que van nutriendo, en su conjunción, la idea del ser maestro. En este proceso, la producción discursiva sirve para dar cuenta de una autoconcepción a partir de la cual se hace expresable una capacidad de sentir, comprender y representar el acto de enseñar.

En otra vertiente, las rutas por las que se edifica una actividad pedagógica se yerguen en condiciones de eventualidad, de ahí que:

- La docencia represente también un *destino* no contemplado o azaroso, un trayecto no previsto originalmente, con lo cual se está en la expectativa de descubrir las posibilidades que puede brindar esta labor. Por ello, la idea de una inclinación profesional *por azar* o *por descubrimiento* se sustenta en las propias circunstancias de la vida que van orillando al sujeto a asumir un compromiso no contemplado dentro del horizonte formativo. Sobre la base de esta situación biográfica se va recreando un gusto por la docencia y una singular valoración personal en cuanto al alcance de dicha actividad. Son estas expresiones las que permiten entender la profesión no sólo como una proyección racionalmente definida, sino también como una posibilidad de realización personal sujeta a la indeterminación, pero que en su tránsito abre realidades de significado sustentadas en formas distintivas de pensar y hacer.

En las líneas que siguen se alcanzan a advertir algunos referentes narrativos asociados con lo antes mencionado:

Pues yo entré por azares realmente, yo estudiaba en la escuela y en ese tiempo la sociedad de alumnos de la escuela hizo una especie de convocatoria para trabajar en el magisterio, y yo calculo que unos cuarenta o más compañeros entramos... se dieron las cosas, las circunstancias y empezamos a a trabajar y siempre que entra uno a un trabajo dice “bueno, a ver qué pasa, o por un rato y luego vemos”, pero pues te va llevando la situación y aquí estamos dándole.

Estudiaba yo Economía, incluso tengo la licenciatura en Economía y me dejaron un trabajo de investigación que lo podía encontrar en la Pedagógica de Ajusco; fui a hacer mi investigación ahí y me gustó la escuela, ya de ahí me entró la curiosidad de estudiar la licenciatura en Psicología Educativa en Ajusco [...] y me ofrecieron dar clases en un Conalep, y me gustó [...]

El ejercicio de la docencia genera sus propios contenidos y a través de ellos el maestro deja de ser el individuo unidimensional sujeto a las determinaciones normativas; es decir, el aplicador por antonomasia de los lineamientos curriculares o simple transmisor de saberes específicos. Este planteamiento hace que debamos entenderlo como “persona, como alguien con capacidad de generar significados para organizar y darle sentido a su práctica profesional cotidiana. Parafraseando a Christian J. Díaz (2006, p. 99), es necesario posicionarlo como sujeto con potencialidad existencial y con capacidad para establecer conexiones sociales y generar cultura.

Sobre esa base, las definiciones del ser maestro están intrínsecamente conectadas con las condiciones que rodean la naturaleza de la práctica. Este aspecto da cuenta de las experiencias concurrentes a los actos de enseñanza como parte de un ejercicio que pone en relación la práctica con el conocimiento, el saber especializado con las creencias y las disposiciones docentes con la acción curricular.

Es a partir de este cúmulo de vivencias como se hace reconocible una intención educativa que le da sentido a la imagen del ser maestro. Los siguientes rasgos sirven como ejemplificaciones de algunos elementos descritos con antelación:

- La práctica recurrente de la enseñanza constituye un componente definidor del ser maestro. Desde tal apreciación, el maestro se hace y se reconoce en la acción cotidiana más allá de la incorporación de los contenidos formales organizados alrededor de la formación inicial. Esta condición convierte a las experiencias educativas –y su continuidad en el tiempo– como la fuente que moldea un saber práctico orientado a enfrentar una diversidad de situaciones propias de la labor pedagógica.
- La práctica eventualmente tiene que desarrollar una combinación entre la rigidez marcada por la observancia hacia la autoridad docente y la flexibilidad pautada por la necesidad de comprender las necesidades o inquietudes de los alumnos, en especial, cuando se trabaja con adolescentes.<sup>4</sup> Entre estos dos polos de actuación, el maestro trata de imprimir una orientación particular en la relación pedagógica establecida con los estudiantes. A partir de esta consideración, la conducción estricta alentada por la necesidad de favorecer la disciplina no está peleada con la necesidad de relajación en función de las circunstancias en que se viven los actos de enseñanza.
- La docencia es una práctica falible y sujeta a la indeterminación como resultado de las propias circunstancias educativas en las que se ven implicados tanto docentes como

---

<sup>4</sup> Macera (2011, p. 167) advierte que la relación maestro-alumno puede situarse en dos planos: 1) desde la subjetividad alumno, y 2) desde la subjetividad adolescente. En determinadas circunstancias, para el profesor esto significa involucrarse con el otro más allá de lo estrictamente escolar.

alumnos. En este nivel, el maestro llega a entrar en conflicto consigo mismo por las dudas generadas en torno al alcance de su actividad cotidiana respecto al aprovechamiento efectivo reportado por los estudiantes. Esto conlleva a advertir que en la relación maestro-alumno, las expectativas sobre el aprendizaje no sólo le competen a este último, sino que pueden compartirse por ambos agentes en el espacio áulico por cuanto están implicados recíprocamente dentro de un esquema organizado en torno del logro educativo.

- Por estar inserta dentro de un marco institucional, la práctica docente es restrictiva debido a la vigilancia, ya sea manifiesta o latente, mediante la cual se administra la labor del maestro en materia de enseñanza. De ahí que las posibilidades de acción en el salón de clases presenten límites en cuanto a la forma, organización y generación del conocimiento.
- La docencia supone una responsabilidad moral al tener la encomienda de formar a sujetos que deben contar con los contenidos suficientes para participar activamente en la sociedad a la que pertenecen. Esto da cuenta de una noción de trascendencia asociada a los actos de enseñanza por las implicaciones a futuro que tiene el manejo de una determinada acción curricular por parte del docente.

Con base en estos referentes, se reafirma que la docencia no es una simple práctica de trasmisión de contenidos conforme a un determinado ordenamiento institucional; concentra más bien una amplitud de aspectos en función de la condición humana que le da forma y sentido a la implicación vivencial entre el maestro y el alumno. A partir de este carácter multifacético de la práctica docente, se desprenden algunos componentes referidos a las atribuciones de sentido sobre la autonomía del maestro en su tarea pedagógica, que a continuación detallaremos.

## El “hacer” del maestro

El campo de intervención del maestro tiene como un escenario fundamental el espacio privado del aula. Desde ahí que el alcance de su quehacer se sustente, por una parte, en la forma en que se apropia de los contenidos curriculares junto con la manera de organizarlos didácticamente y, por otra, en los mecanismos de interacción entablados con los estudiantes para favorecer la generación de un aprendizaje. Ambos aspectos del quehacer pedagógico despiertan sus particulares significaciones sobre las cuales se va definiendo una posición profesional en relación con los fines educativos que guían y regulan el entramado escolar. Aun cuando sobra decir que en este tipo de organizaciones la autonomía de acción nunca es absoluta, eso no desacredita la intención de que sea el propio maestro quien dé cuenta, a partir de sus experiencias, cómo vive dicha condición. Al respecto, he aquí el testimonio de una docente:

Tengo un grupo que es totalmente inquieto, con ellos no puedo llegar a decirles: “vamos a leer” o pasarme dictando en la clase porque no, no se puede con ellos, tengo que buscar actividades que les llamen mucho la atención, donde tengo que incluir la lectura, que ellos se diviertan, tengo que incluir la escritura y aparte que ellos estén dispuestos a hacerlo y que lo hagan con emoción; y mi otro grupo es totalmente callado, no participa, es muy tranquilo, si a ellos los pongo a leer, leen toda la clase, sin embargo, quiero que ellos hablen, quiero que me expresen qué es lo que sienten, si tienen dudas que me ayuden porque así como yo aprendo de ellos, ellos tienen que aprender de mí.

Las formas en que se aborda la currícula tienen como una condición esencial el reconocimiento de los propios límites de la acción pedagógica en función de las disposiciones cognitivas, emocionales y anímicas presentadas por los estudiantes. En este proceso, la interacción comunicativa dentro del aula impide visualizar el ejercicio docente como mera ejecución instrumental y programada de

un determinado conocimiento, ya que la enseñanza supone una implicación intersubjetiva a través de la cual pueden presentarse complacencias, oposiciones o resistencias. En este punto, el salón se convierte en un espacio de intercambio de significados donde la maestra ajusta su comportamiento con base en las respuestas que recibe de los otros. De este modo, el “hacer docente” se define en función de la expresividad manifiesta de los alumnos por acometer, de determinadas formas, la exigencia del aprendizaje; situación que le impone al maestro hacer una *lectura situada* para garantizar el logro educativo.

En un nivel más general, las expectativas docentes sobre la actividad de enseñanza deben adecuarse al ambiente del grupo, lo cual nos remite a ubicar las relaciones de fuerza que son inmanentes en la labor pedagógica dentro de este tipo de escenarios institucionalizados. Ello nos aleja de concebir la gestión del aprendizaje como algo no problemático, o como si bastase la disposición formal alrededor de la asignatura para lograr que se compartan con el mismo interés los propósitos curriculares entre el maestro y el grupo de alumnos; antes bien, es importante advertir que se parte de intencionalidades heterogéneas alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, esta condición permite señalar algo obvio pero que suele pasarse por alto —en especial, cuando se presenta el afán normativo por alcanzar determinadas metas de aprovechamiento de carácter general—: que los grupos son *diferenciados* y, en consecuencia, sus posibilidades de implicación en términos de aprendizaje también lo son. Para el maestro, lo anterior significa diferenciar sus conductas y sus modos de orientar la clase a partir de las manifestaciones de poder, conscientes o inconscientes, por parte de los alumnos.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Sobre las implicaciones del poder en las labores de enseñanza, Hernández y Reyes (2011) señalan que la autoridad docente constituye una atribución formal para sancionar o contener los problemas disciplinarios que, llevada al terreno áulico, se enfrenta a alianzas o complicidades entre los estudiantes que neutralizan ese principio.

Otra de las maestras del plantel, al hablar sobre la oportunidad de incorporar técnicas o estrategias para favorecer determinados ambientes de aprendizaje entre los adolescentes, destaca los retos que esta intención implica:

[...] he tomado cursos en el Inmujeres,<sup>6\*</sup> luego hacen dinámicas, entonces yo las he aprendido, también incluso a raíz de un problema personal que fue mi divorcio, acudí ahí, me aprendí muchas técnicas de distensión, al traerlas aquí en un plantel es difícil realizarlas porque, y sobre todo en este plantel; o sea, como que es muy dado a que no se haga ruido, o sea, el maestro debe tener un control de grupo que implique bancas alineadas, niños callados y sentados y trabajando, ¿no?; entonces el maestro que es mejor se considera aquel que lo hace y aquel que permite cierto relajamiento de los niños pues no está cumpliendo con las expectativas de las autoridades.

El ejercicio de la docencia supone enfrentar un dilema acerca de lo idóneo o conveniente en materia de aprendizaje. Esto en virtud de que se confrontan posturas que apelan, por un lado, a la necesidad de darle un giro a las situaciones didácticas y, por otro, al imperativo de mantener el orden y la disciplina como criterios fundamentales de conducción grupal. En esa línea, la iniciativa docente por resignificar la práctica responde a las experiencias de vida y no sólo a un interés estrictamente didáctico. Con ello, la implicación subjetiva de la labor de enseñanza queda definida también por las situaciones emocionales o sentimentales que, en este caso, la maestra recrea como un insumo incidental para reorganizar el trabajo en clase. Pero en esta voluntad de realización, la dimensión social e institucional tiene un papel importante por cuanto se presenta como una variable que puede habilitar o restringir cualquier inquietud encaminada a la mejora pedagógica. En esta condición, la

<sup>6\*</sup> Acrónimo del Instituto Nacional de las Mujeres, organismo del gobierno federal creado en el año 2001.



enseñanza tiene un *coste* inherente, es decir, el maestro no es enteramente libre de conducir la clase con base en lo que considere oportuno o apropiado según las circunstancias.

Así, las necesidades de reinención se ven enfrentadas a lo habitual del trabajo áulico, dado fundamentalmente por la tradición. La práctica docente, por tanto, condensa una lucha simbólica entre la ampliación del horizonte significativo y la recurrencia de los hábitos. Entre ambas fuerzas, la intervención del maestro va de la mano de una decisión personal respecto hacia dónde desea encaminar sus esfuerzos; de ahí que el sentido de la labor sea un acto de responsabilidad individual donde se entretejen cotidianamente la continuidad con la renovación:

A lo mejor yo puedo cambiar todo el programa pero está totalmente ajeno a lo que se pretende; intervendría el director y él nos diría que está bien lo que se está haciendo pero no va a dejar ningún beneficio al alumno. Creo que sí es beneficio finalmente, y sí nos podemos salir un poco, pero no tanto. La iniciativa depende de uno, definitivamente. En mi caso, siempre he tratado de que sea así, yo propongo y afortunadamente las personas que han estado como directores míos siempre han tenido esa apertura para darme lo necesario, la libertad que yo considero que es necesaria o que ellos consideran que pueden dar, pero yo creo que sí depende de uno.

Yo siento que en esta escuela son muy lineales en el sentido de que nos hacen a los maestros que entreguemos los planes de trabajo, secuencias didácticas, así muy definidas de lo que vamos a hacer, ¿no?; siento que a nivel secundaria no hay una libertad de cátedra, nos limitan en función a los planes y programas.

En torno a la labor pedagógica realizada por el docente, los límites sobre lo idóneo o lo conveniente pueden ser impuestos externamente a través de la currícula misma o como parte de una disposición normativa representada por la figura de otro agente, en particular, el supervisor o el director del plantel; pero también pue-

den fijarse desde un ámbito más íntimo o interno; es decir, a partir de la propia posición del maestro, quien toma resoluciones en función de los saberes tácitos o formales que son parte constitutiva de su trayectoria profesional. En este proceso, el programa curricular es un texto abierto a la interpretación de quién debe organizar y poner en práctica las actividades respectivas para cubrir los propósitos educativos condensados en él. Es esta circunstancia la que permite identificar el carácter dialéctico de la relación entre la capacidad autónoma del sujeto docente, desde el momento en que tiene la posibilidad de decidir los términos de su propia acción pedagógica, y los aspectos restrictivos que envuelven su ejercicio diario dentro de un entramado institucional.

Sobre este fundamento, “tomar la iniciativa” es una manifestación discursiva que refrenda la relación personal del maestro con el conocimiento y los posibles efectos de dicha vinculación en el aprendizaje de los estudiantes; pero en este esfuerzo de intervención, el docente entreteje su práctica dentro de límites, tanto reales como simbólicos, que regulan y le otorgan sentido a la acción educativa emprendida en forma cotidiana. En tal perspectiva, las definiciones que asume el maestro en materia de enseñanza no son sólo producto de la voluntad individual sustentada en la autoridad del “saber profesional”, sino además son resultado de la mediación de referentes condicionantes sobre los cuales se establecen algunos criterios de observancia curricular.

### **La relación con los alumnos**

Aunque suene redundante, la práctica de la enseñanza implica desarrollarse dentro de una situación grupal en la que impera la relación entre un adulto, quien funge como profesor, y un conjunto de estudiantes, en este caso, compuesto por adolescentes. A través de esta relación pedagógica se instituyen determinados contenidos que buscan, por un lado, asegurar para el estudiante la apropiación

disciplinar de las asignaturas y, por el otro, garantizar una pauta de comportamiento institucional entre ambos agentes, definida por los papeles asignados *a priori*. En este sentido, los intercambios comunicativos entre el maestro y sus alumnos crean y resignifican los modos de conducirse grupalmente, dando lugar a alianzas, afinidades, distanciamientos, proximidades, negociaciones, etc. Con base en los discursos manejados por algunos docentes de la escuela secundaria, pueden destacarse los siguientes componentes:

- La relación pedagógica exige una demarcación simbólica en el trato comunicativo entre maestro y alumno. A partir de este planteamiento, se pretende racionalizar la manera en que se entiende el vínculo al interior del grupo a través de un imperativo de acción que fija los papeles reservados para cada uno de los actores. En esta circunstancia, se apela a un compromiso ético del profesor como un elemento fundamental para el manejo de las distintas situaciones educativas.
- La autoridad formal del docente no elimina necesariamente la posibilidad de involucrarse en las actividades del estudiante y en cómo expresa este último su relación con el aprendizaje. Esto como parte de la necesidad de crear confianza en el proceso pedagógico y, con ello, contribuir a templar los ambientes de enseñanza que llegan a volverse fatigosos en una jornada de tiempo completo.
- La posibilidad de que se dé el aprendizaje requiere una dosis de control, disciplina y orden y, en su consecución, tanto maestro como alumno necesitan partir de un acuerdo tácito basado en el respeto mutuo. Ambos se ven restringidos en su actuación, pero dicha condición es obligada, ya que su relación está organizada en función de un propósito educativo que los trasciende.
- La enseñanza también procede del estudiante no únicamente del maestro; esto debido al cúmulo de información con el que cuentan los jóvenes producto de su presencia en

distintos ámbitos de socialización. Por este reconocimiento, el maestro llega a percatarse de sus límites cognitivos y sus posibles equivocaciones cuando aborda situaciones prácticas de la vida cotidiana a las que los alumnos tienen acceso por otras vías de aprendizaje.

Estos elementos dan cuenta de la manera en que los docentes hacen uso de ciertos recursos prácticos en la interacción comunicativa con los estudiantes para darle sentido a su labor. El maestro no actúa sobre la base de una organización programática despojada de cualquier interés vinculante con el alumno más allá del contenido disciplinar, más bien su práctica contiene un repertorio de consideraciones múltiples para responder a las expectativas depositadas en él. En este esfuerzo, como advierten Yurén y Araujo (2003, p. 639), resalta la figura del *maestro adoctrinador*, que lo coloca no sólo como poseedor del conocimiento, sino además como el depositario del saber moral.

De ahí que el acto de enseñar conlleve una *modelación del ser*, es decir, un intento por dotar al alumno, por medios formales e informales, de un esquema de conducción que le sirva de guía para afrontar las exigencias propias de la vida en sociedad. En aras de este propósito, el docente se retrata como el “artífice”, el “facilitador” de los esfuerzos, tal como lo expresa una maestra del plantel:

[...] quiero que ellos aprendan, quiero que se lleven algo de mí y yo sí le echo muchas ganas para que ellos lo hagan; hay niños que me los pongo al lado de mí y aunque sea letra por letra pero que ellos escriban, que ellos hagan algo, quiero que se lleven algo, a lo mejor no van a tener las mejores calificaciones pero lo que sí quiero es que poco a poco ellos vayan cambiando.

Este aspecto moral asociado a la enseñanza, como bien lo advierte José Contreras, le confiere al docente una legitimidad por la razón de que encuentra una finalidad trascendente a su esfuerzo, por

encima de cualquier obligación contractual en la definición de su empleo. En tal virtud, más allá de los logros académicos obtenidos en lo individual, el profesorado –como sujeto colectivo– está obligado con todos sus estudiantes en su desarrollo como personas, aun cuando en el proceso suelen presentarse tensiones y dilemas (Contreras, 1997, p. 52).

### **Docencia y jornada escolar**

Desde la posición docente, la organización de la jornada de trabajo al interior de la escuela secundaria genera singulares definiciones acerca de lo escolar y lo educativo. En este tipo de centros, la distribución y asignación de los horarios de clase desempeña un papel importante en la forma en que se buscan cubrir los propósitos curriculares entre el colectivo de maestros. Un aspecto importante reside en la necesidad de atender la amplia matrícula adscrita al plantel, así como las implicaciones de esto en el rendimiento del trabajo áulico. En ese nivel, el manejo de grupos extensos llega a convertirse en todo un reto profesional, como lo refiere una de las profesoras:

En la mañana doy Cívica y Ética, y en la tarde doy Matemáticas porque no hay maestro de Matemáticas. El hecho de manejar cinco grupos de la mañana de Cívica y en la tarde los cinco grupos de primer año de Matemáticas me hacen un total de diez grupos, entonces manejar prácticamente cerca de cuatrocientos alumnos, pues en cierta forma sí me causa problema, ¿no?, no me aprendo los nombres... la verdad se me olvidan los nombres y el manejo de tantos niños con problemáticas tan diversas, con problemáticas tan fuertes.

Las condiciones de operación en el plantel exigen la posibilidad de atender a un gran número de estudiantes. Las horas clase llegan a conformarse por grupos de hasta 48 alumnos, situación que impac-

ta evidentemente en la organización y seguimiento del trabajo docente en el salón de clases. Al formar parte del Programa de Tiempo Completo, las actividades áulicas dentro del plantel están marcadas por dos tipos básicos de trabajo escolar; por un lado, las realizadas en el turno de la mañana con labores esencialmente teórico-disciplinarias y, por el otro, las desarrolladas por la tarde, después de la ingesta, son de carácter más práctico, a manera de talleres. Según esta organización, las voluntades alrededor de los aprendizajes suelen ponerse a prueba por la intensidad de los ritmos en que la labor pedagógica está organizada. Otros testimonios nos amplían la reflexión al respecto:

Le he comentado al director Luis el caso de muchos niños que dadas sus problemáticas que ya no comieron porque no tienen para comer, para pasar al comedor, pues están ya muy cansados, muy fatigados, ¿no? Y el hacer y sin comer, yo siento que es muy desgastante para ellos y ni como exigirles, la verdad [...]

Sí se nota la diferencia [entre la mañana y la tarde] porque pueden tener la materia, no sé, a las siete de la mañana o a las ocho de la mañana y ahí pueden rendir un poquito más, hablando hasta físicamente, porque hay algunos niños que a las cuatro, cinco, ya no rinden [...] mi principal desventaja o mi principal obstáculo que yo veo en los chicos es que ya están cansados, ya en la tarde ya no tienen esa misma fuerza con la que llegan en la mañana.

Sobra decir, quizá, que los compromisos de aprendizaje –en circunstancias institucionales como la descrita– adquieren un cariz particular respecto a aquellas escuelas organizadas en un sistema diurno (matutino-vespertino). Sin embargo, la acotación es pertinente debido a las implicaciones que tiene la extensión de la jornada en las disposiciones de los alumnos quienes, por razones diversas (entre ellas, la escasa alimentación o la fatiga), pueden manifestar su distanciamiento hacia el ordenamiento escolar. Esto sitúa al

maestro en una tensión, ya que por un lado debe tratar de cumplir con las exigencias dispuestas curricularmente para alcanzar los desempeños esperados entre sus estudiantes y, por el otro, tener en consideración las condiciones físicas y emocionales con que éstos enfrentan la rutina de trabajo en el aula. De esta suerte, la necesidad de que el alumno se apropie de una buena cantidad de información, teórica como práctica, presenta sus propios límites;<sup>7</sup> lo cual sitúa al profesor en un escenario donde es imprescindible echar mano de determinados recursos a fin de mantener el interés en la clase.

En un nivel más amplio, lo anterior es expresión de las “lecturas de situación” realizadas por el profesor frente a la cotidianidad vivida en el salón de clase. En este ejercicio, el mandato socializador le atribuye al docente la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de los principios educativos organizados en la currícula, pero este proceso pedagógico sufre *mediaciones intersubjetivas* mediante las cuales se movilizan códigos de comunicación para expresar saberes y sentires alrededor de los actos de enseñanza-aprendizaje. Otra de las maestras refiere la manera en que encara algunas situaciones donde se expresa esta última consideración:

Por más de que no quieras quererlos, llega un momento en que sientes feo cuando les pasa algo, cuando los ves llorando, es imposible alejarme de ellos, hay muchos niños que están llorando, que están tristes y yo no puedo, como mi persona no me deja dejarlos llorar, y sin que yo les pregunte qué tienes, qué te pasa, no me meto en sus problemas, sólo me hablan me dicen, se desahogan [...]

En el trabajo del maestro las orientaciones de proximidad también sirven como punto de contacto para atender y comprender al otro desde los referentes de interacción que organizan la tarea pedagógica.

---

<sup>7</sup> Conviene apuntar, en esta parte, lo mencionado por Gimeno Sacristán donde advierte que no podemos hacer equivalente el tiempo neto de aprendizaje al tiempo de la enseñanza y menos al de la escolarización. (Gimeno Sacristán, 2008, p. 77).

gica. Así, la posibilidad de la *comprensión emocional* en el actuar del maestro sirve como un elemento adicional a los fines curriculares por medio de los cuales se pondera el aprovechamiento de los alumnos. Por ende, en el papel del profesor también hay lugar para hacer reconocible, para sí y para los otros, un despliegue afectivo como un componente importante para interpretar y estructurar el ejercicio de la docencia. A partir de esto, el compromiso hacia el trabajo con los estudiantes adquiere una particular significación:

Si ya estoy aquí tengo que hacer lo mejor porque es mi trabajo, eso es lo que necesita un maestro: echarle ganas para prepararse, leer, conocer a sus alumnos, porque son cosas esenciales que necesitamos, sacar adelante a esos niños [...] la calidad educativa es que el niño aprenda, que el niño tenga herramientas para vivir en un mundo real, tener ganas de seguir estudiando, que tenga ilusión [...]

Desde un plano discursivo, el estar en una organización escolar supone asumir tácitamente un compromiso y el cumplimiento de un *deber* como ingredientes básicos para otorgarle sentido al desempeño profesional, lo cual se vincula con una idea de calidad centrada en las necesidades *reales* de los alumnos y en su posibilidad de aprender para manejar las distintas situaciones de la vida cotidiana. En este esfuerzo, el maestro debe alentar las expectativas de realización de los estudiantes pero desde el propio reconocimiento de quiénes son, qué es lo que requieren, cómo motivarlos, etc. Planteada en esos términos, la definición del ser docente y de su papel dentro de la escuela viene acompañada de una percepción de *autoeficacia* que, de acuerdo con Bandura (1993), consiste en aquellas creencias sobre las capacidades individuales para organizar y emprender las acciones requeridas para la obtención de ciertos resultados. Como aspiración, esta idea de lo eficaz se revela como una finalidad a alcanzar en función de las exigencias que rodean la práctica de la enseñanza. El siguiente par de testimonios reflejan parte de lo comentado:



En los docentes yo creo que sí existe disposición, convicción, el estar conscientes de lo que estamos haciendo, eso es algo que puede ameritar que el trabajo se haga bien para lograr una buena calidad educativa [...]

El maestro necesita vocación de ser maestro para poder sacar adelante a sus alumnos, yo he tenido experiencias de maestros desde la secundaria que no la tenían y de ellos no saqué nada.

El imperativo de formar a los adolescentes de acuerdo con ciertos principios educativos, es indisociable de una apropiación prescriptiva sobre los modos de actuación esperados por parte de los docentes. La expresión: “se debe hacer...”, que se entrevé a partir de los anteriores fragmentos, revela más que una obligación *a forziori*, una condición de necesidad para lograr un propósito en específico. “Disposición”, “convicción” y “vocación” son los puntos de referencia con los que el docente significa el valor de su misión como actor educativo. La docencia, en consecuencia, condensa elementos esperanzadores y de altos ideales con el fin de producir efectos deseados en la vida personal de los otros. Dicho en forma de perogrullada, lo que el docente realice o emprenda en provecho de los alumnos tendrá una repercusión a futuro; de ahí que él mismo se imponga la idea de trabajar conforme a requerimientos de corte aspiracional.

Es en función de estas narrativas basadas en ideales autoimpuestos como la enseñanza adquiere un carácter formador, tanto para los alumnos como para los docentes mismos. Con base en las exigencias a que están sometidos estos últimos para ampliar su profesionalización,<sup>8</sup> se asumen discursos orientados a dar cuenta del perfil requerido en los distintos niveles educativos. Algunos testimonios lo expresan de la siguiente forma:

---

<sup>8</sup> Como lo apuntan Eirín *et al.* (2009), la *profesionalización* es un término muy asistido dentro de la jerga educativa, cuyo uso sirve para describir la práctica de los maestros, sin que se tengan suficientemente en cuenta los contextos y las visiones del mundo de las que ellos parten.

Requerimos capacitación, sí requerimos espacios para compartir maneras de trabajar, por ejemplo en mi caso yo no tengo mucho tiempo trabajando, pero me sirve mucho el platicar con otros maestros de cómo han logrado transmitir el conocimiento a los alumnos.

Se necesita capacitación y actualización, creo que [...] las escuelas normales han sido abandonadas desde hace mucho tiempo, y tenemos, se tienen demasiadas carencias a la hora de poner nuestra práctica en funcionamiento [...] no creo que a través de un examen, como ellos [las autoridades] están planeando se pueda conseguir, modificar, sobre todo la actitud del profesor [...]

La calidad educativa no se alcanza de un día para otro, ninguno lo puede [...] yo digo que no, ningún país ha podido alcanzar la calidad educativa, lo que se tiene que hacer es ir sembrando poco a poco... ir actualizando al profesor y capacitarlo.

Dentro del espacio institucional de la escuela, las percepciones sobre la encomienda y responsabilidad del profesor se nutren de valoraciones que, así como tienden a resaltar los alcances de la práctica docente en función de las aspiraciones ideales que la envuelven de ordinario, también reiteran los vacíos o insuficiencias presentes en la tarea pedagógica. De manera particular, sobresale la denuncia expresa de sentir que los conocimientos incorporados en la formación inicial se “quedan cortos” frente a la complejidad de las necesidades de aprendizaje reales en los escenarios escolares, de ahí que la idea de la capacitación, incorporada por los propios maestros dentro de su esquema de significados, actúe como la respuesta infalible para afrontar los fallos percibidos en el desempeño efectivo de los estudiantes. Por lo demás, esta apreciación permite a los docentes tener un referente de certeza sobre el cual sustentar su confianza en la viabilidad misma de su acción profesional cotidiana. Con ello, los supuestos y creencias acerca de su saber se asumen como aspectos susceptibles de revisarse y confrontarse con las realidades emergentes de aprendizaje generadas al interior del centro educativo.

## MIRADAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Como toda organización, la escuela Acamapichtli hace uso de mecanismos particulares para atender y resolver diferentes situaciones cotidianas como parte de la necesidad de dar certeza a las actividades educativas. En su interior se generan normas, procedimientos, reglas y redes de comunicación tanto formales como informales, cuyos alcances no escapan de posturas de proximidad o distanciamiento hechas por los propios miembros en tanto sujetos con capacidad de interpretación.

Es así como se hacen presentes voces que asumen una idea del funcionamiento escolar y, de manera complementaria, del lugar reservado a cada participante para enfrentar los retos que plantea la educación en las actuales circunstancias. Desde esta consideración, las formas de ordenamiento grupal parten de la premisa de alcanzar la “normalidad mínima”<sup>9</sup> establecida oficialmente para fijar las acciones de cada uno de los miembros de la institución, con lo cual se busca maximizar los aprovechamientos educativos de los estudiantes. En este marco, las percepciones sobre el desarrollo de las actividades escolares giran en torno a los siguientes posicionamientos:

- En primer término, la noción de una organización escolar altamente burocratizada en su funcionamiento, sobre todo en lo relativo al tipo de comunicación establecida entre el cuerpo directivo y los docentes. La formalidad dada a través de memorándums, circulares u oficios bien puede estar auspiciada por el imperativo de reducir la incertidumbre y dejar constancia de que las informaciones sean efectivamente re-

---

<sup>9</sup> Esta disposición se desprende de las Normas de Control Escolar emitidas por la SEP en el año 2013, con la finalidad de regular determinados procesos al interior de las escuelas de educación básica, relacionados con la acreditación, promoción, regularización y certificación de los aprendizajes (véase SEP, 2013).

cibidas por todos los participantes; pero también puede generar sensaciones de tedio y desaprobación por quienes han tenido otras experiencias organizacionales. En esto último, hay una exigencia velada por orientar de otra manera los flujos de comunicación al interior del plantel.

El siguiente testimonio de un maestro ejemplifica lo señalado:

No me satisface, creo que es la escuela más burocrática que he conocido, yo recibo como dos circulares o tres circulares al día que tengo que firmar de enterado, no recibo copia, a veces no me doy cuenta ni de lo que firmo [...]

- Otra definición se sustenta en la idea de que el centro adolece de una estructura funcional capaz de responder a determinados requerimientos administrativos y académicos que eventualmente emergen, con lo cual quedan al descubierto las limitaciones institucionales del establecimiento escolar. Este particular razonamiento apela por recrear una *modelación organizacional* con actividades mucho más especializadas y, con ello, atender en forma oportuna situaciones específicas del proceso educativo, en particular, aquellas que demandan un apoyo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un maestro lo refiere en estos términos:

Pues yo quiero ser honesto, aquí se tendría que tener un organigrama: la parte administrativa, la parte de dirección, la parte docente y la parte de consejería. Por lo que a mí me toca, que es la parte de docente, no veo que haya una organización; le pongo un ejemplo; no hay aquí consejos técnicos [*sic*], donde tendrían que canalizar al joven para problemas de aprendizaje, problemas de conducta, y llevarlo a orientación, por ejemplo [...]

- Una definición más está relacionada con la idea de rigidez y formalización del control como criterios fundamentales de disciplinamiento, en particular, en la relación entre los pro-

fesores y el grupo de alumnos. Con base en esta apreciación, la escuela desea mostrarse como un espacio donde impera el orden colectivo, circunstancia que puede estar respaldada por la creencia de los propios padres de familia sobre lo que es “una buena escuela” para sus hijos. De ello resulta la necesidad de mantener un ambiente tranquilo, ordenado, en silencio, en tanto estos componentes constituyen un aval sobre el cual fincar la reputación de la escuela, aunque en este afán puedan darse ciertos tintes de verticalidad o linealidad por parte de quienes administran y dirigen el plantel.

Uno de los testimonios versa en este sentido:

Es un ambiente muy rígido y yo la verdad sí lo siento muy autoritario, porque con esa cuestión que yo les decía, que los niños deben estar sentados, alineados y callados, bueno, también es un ambiente que les parece agradable a los padres de familia, que las autoridades lo piden y que los maestros tratamos de seguir con eso.

- Contrario a estas apreciaciones, hay quienes asientan la existencia de una buena conducción del plantel a partir de valoraciones basadas en el compromiso, la responsabilidad, la unión y el liderazgo (este último encarnado en la figura del director) como atributos que han venido a caracterizar, en lo general, el funcionamiento escolar. En este punto, se parte de la premisa de que el éxito de la organización depende, en gran medida, de la capacidad de quien la dirige y de que cada uno de los integrantes haga la parte que le corresponde. Al plantearse en estos términos, se asume una visión orgánica en cuanto a cómo atender y resolver los compromisos de la institución.

El testimonio de una de las maestras recién incorporadas al plantel lo describe así:

Hay una buena organización porque en todas las actividades previamente ya se hizo una organización, siento que el director es muy comprometido, tenemos compañeros prefectos muy buenos, el poquito tiempo que he visto el trabajo administrativo también es bueno y el éxito de una organización depende de la cabeza y de las partes que conforman la escuela. Veo que mis compañeros hacen bien su trabajo y eso permite que cuando haya alguna actividad salga bien, con algunos problemas, como todo.

A partir de lo registrado, se advierten narrativas contrastantes producto de las experiencias vividas al interior de la escuela. Cada actor evalúa, mediante determinados puntos de referencia, el carácter de la organización, sus relaciones sociales intrínsecas, el nivel de articulación entre sus partes constitutivas, etc. De ello se desprende que los estilos de interpretación generados por la forma de vivenciar el proceso educativo no poseen una cualidad uniforme; más bien se construyen diferenciadamente en función de lo que cada miembro de la organización considera pertinente o destacable en su actuar cotidiano. Así, las definiciones de complacencia o lejanía en torno al funcionamiento de la escuela son ejemplos, por un lado, de cómo se representa una idea de lo colectivo, cuyos fines de acción están regidos por propósitos de validez institucional y social; y, por el otro, de cómo se asume en lo individual un sentido de vinculación o participación dentro de ese entramado organizacional.

Por otro lado, estas elaboraciones subjetivas dejan constancia de la ambivalencia en cuanto a la proyección ideal de una organización educativa; es decir, para algunos se requiere superar un esquema burocrático, lineal y tradicional en la forma de establecer las interrelaciones entre los distintos ámbitos del quehacer escolar; mientras que para otros, en cambio, se necesita reforzar un modelo organizacional mucho más especializado, con funciones claramente delimitadas y definidas a fin de dar certeza a la conducción del centro. Es a través de estos supuestos y creencias como cada agente hace una lectura particular de la realidad y, a la vez, dota de

significado a su propia relación con la institución; lo cual desvela –además de una diferencia de opiniones– una *confrontación simbólica* alrededor de la concepción sobre lo “escolar” que los docentes estructuran en su desenvolvimiento profesional.

Dicha confrontación, no por ser simbólica, afecta menos en la ordenación de las voluntades para garantizar los propósitos educativos. Esto es así por cuanto cada docente construye biográfica, formativa y culturalmente interpretaciones de la realidad en la que actúa y sobre la cual asume una postura particular acerca del sentido de sus actos, así como de los otros con quienes comparte una actividad común. Desde este ángulo, la participación del maestro en los asuntos relativos al centro forma parte de una construcción social más amplia que se articula tanto con el contexto organizativo como con las formas de interacción que la incluyen cotidianamente, como trataremos de exponer en las líneas subsecuentes.

### **El sentido del involucramiento docente**

Parte sustantiva de los procesos de cambio educativo ha tenido un punto de anclaje importante en la gestión del trabajo escolar y, en este rubro, tanto la necesidad de privilegiar el trabajo en equipo como promover las decisiones compartidas, se presentan como una condición organizacional para alcanzar la mejora de los aprendizajes en los alumnos de educación básica. En términos de un ordenamiento institucional, se pretende que las escuelas incorporen mecanismos orientados a facilitar la participación de los distintos actores educativos para realizar intervenciones estratégicas encaminadas al aprendizaje, la innovación y las prácticas flexibles con visión de futuro, lo cual supone un cambio cultural respecto a la imagen tradicional del centro como un escenario altamente rígido, lineal y burocrático. Esto es lo que al menos se prescribe oficialmente en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), auspiciado por la SEP desde el 2009 con el ánimo de garantizar una

mayor eficiencia en la conducción de las escuelas que les permita enfrentar las nuevas demandas de la sociedad globalizada.<sup>10</sup>

Desde la mirada docente, estas orientaciones de acción poseen implicaciones en la forma de concebir y comprender una singular intervención alrededor de las diversas situaciones educativas presentes en el plantel. Frente a la racionalidad estratégica basada en la integración colegiada, la descentralización del liderazgo y el trabajo colaborativo, se establecen deliberaciones y razonamientos distintivos mediante los cuales se define un sentido del involucramiento a partir de las experiencias, las capacidades y conocimientos acumulados por parte de los actores participantes. Es precisamente esta singularidad la que ordena la necesidad de un tratamiento más descriptivo y situacional sobre cómo los maestros, de manera específica, se relacionan con la situación escolar que quieren comprender.

- Una primera línea de razonamiento, en este sentido, se caracteriza por el reconocimiento de aportaciones limitadas o restringidas en el plano individual, en cuanto a las definiciones grupales generadas, particularmente, en las reuniones de Consejo Técnico. En este punto de referencia, la idea de participación no considera necesariamente tomar siempre la palabra o tener un papel protagónico en las deliberaciones colegiadas; también supone una actitud más reservada o discreta, pero no por ello menos interesada en las resoluciones compartidas a problemáticas comunes en el seno del plantel. De este modo, se deja que sean otros quienes *tomen la batuta*, como parte de una comprensión personal sobre cómo se pone en funcionamiento la toma de decisiones. Esta circunstancia permite advertir las singulares valoraciones que adquiere en escenarios concretos el involucramiento docente, lo cual deja constancia de los modos en que los maestros establecen criterios propios para hacer visible el carácter de

---

<sup>10</sup> Véase al respecto SEP, 2009.



su desempeño profesional. Dicho en otros términos, no existe una sola manera válida e irrefutable de hacer participar al docente, sino más bien él es capaz de atender el proceso colegiado más por el significado que representa que por el mandato instrumental o técnico que le sirve de soporte.

A continuación algunos testimonios docentes sobre el particular:

La mía es una participación un poco más reservada, pero sí participo. Es reservada porque a veces, como dicen por ahí, “se defiende uno más calladito”... a veces son cosas que no hay necesidad de hacerlo más grande, de refutar o de adherir algo.

No hablo mucho pero, este, pero trato de apoyar a la mayoría, sí es que no estoy de acuerdo trato de apoyar y si lo estoy, este, pues lo hago, este, no soy muy participativa, a lo mejor porque todavía no tengo mucha confianza [...]

Ahorita no he tenido mucha participación porque tengo muy pocas horas en la mañana y en la tarde sólo vengo a dar la clase. Pero si es necesaria la participación lo hago pero en actividades pequeñas.

- Otra línea se deriva de una sensación de que los acuerdos entre el colectivo académico se toman sin tener suficiente claridad de sus consecuencias prácticas; es decir, sin plena conciencia de cómo las definiciones van impactar en la forma de afrontar las situaciones educativas desprendidas de los procesos de reforma. De algún modo, esta singular valoración hace patente el desconocimiento con el que los actores implicados, en ocasiones, toman resoluciones en procedimientos de integración colegiada. Desde tal perspectiva, se deja entrever una denuncia sobre la manera en que se conducen institucionalmente las reuniones de colegio, junto con la laxitud mediante la cual se llegan a asumir los compromi-

sos para poner en práctica los requerimientos emergentes en materia de aprendizaje. Dicha interpretación, por lo demás, permite señalar que los conocimientos, las experiencias e informaciones no convergen invariable o inevitablemente en acuerdos racionales o certeros dentro de un entorno organizacional, sino que están sujetos a indefiniciones o a resoluciones parciales en función de las finalidades que le dan sentido a la tarea educativa.

Uno de los maestros nos ofrece una argumentación sobre esta parte:

[...] aquí los acuerdos se toman sin darse cuenta, aquí los mandos medios creo que tendrían que tomarse en serio esto [...] ahorita me estoy preguntando: ¿cómo van a operar la reforma educativa?, si esos mandos medios, que son directores, inspectores no conocen el caso, y es lo que estamos viviendo por ejemplo aquí.

- Una última línea de reflexión está vinculada con la idea de la imposición o los acuerdos forzados como expresiones de poder, especialmente por parte de las autoridades educativas, quienes mandatan determinadas condiciones de acción escolar a través de lineamientos institucionales que actúan, las más de las veces, con independencia de las situaciones o necesidades reales de los centros. La búsqueda de resultados estables y bien definidos se convierte en la prioridad oficial, más allá de las experiencias educativas concretas. De ahí que la posibilidad de una autonomía escolar –como expresión de una deliberación reflexiva y colectiva– queda supeditada, en último término, a las directrices técnicas y normativas coyunturales que definen la lógica de conducción institucional en las diferentes escuelas de acuerdo con criterios formales de cómo deben actuar los distintos agentes para determinados casos. Este aspecto da cuenta, en buena medida, de cómo la “razón normativa” llega a imponerse a la “razón colegiada”.

He aquí parte de algunos testimonios al respecto:

[...] ahorita hay recomendaciones de derechos humanos en las que nos dicen que los docentes deben cuidar mucho las situaciones de abuso, ya sea sexual, ya sea de maltrato y demás a los menores; sin embargo, no hay una capacitación en estos riesgos, o sea, el docente se enfrenta ante una comunidad que se va transformando día con día, pero el docente no está preparado para atender esas necesidades que tiene esa comunidad; sin embargo, la autoridad lo ve, pero no le interesa. O sea, manda la instrucción y se protege él; si llegara a pasar algo, yo ya di la instrucción y yo no voy a la cárcel, el que va es el maestro [...]

En realidad no hay participación, o la dirección o las autoridades plantean algo y pues todos asumen que así debe de ser, entonces bueno, pues falta participación digamos en los docentes, ¿no? [...]

A partir de estas descripciones sobre lo narrado, se destaca lo advertido ya por algunos autores como Fullan y Hargreaves (1997), Loera (2007) y Armengol (2001), entre otros; quienes sostienen que mientras exista un débil acoplamiento y ejes de acción opacos o contradictorios entre las distintas instancias educativas, será difícil mejorar la calidad de la gestión escolar. Las condiciones laborales y escolares en que se busca la integración de los maestros junto con la falta de claridad tanto en los fines como en los medios, así como las decisiones impuestas desde la autoridad central sin atender los requerimientos o necesidades específicas de los planteles, conducen sólo a postergar la posibilidad de generar sinergias encaminadas a enriquecer genuinamente el aprendizaje de los alumnos. Desde la perspectiva docente, el problema en este punto no reside en cómo se participa, sino en cómo se llegan a tomar ciertos acuerdos. Ello exige garantizar certidumbre en lo que se persigue y en las formas de asumir la responsabilidad compartida entre los miembros, para lo cual se requiere una formación de cuadros permanente a fin de resolver las debilidades, vacíos e insuficiencias presentes al interior del plantel.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

El acto educativo, dentro de una organización escolar, supone la realización profesional de un docente, cuyas elaboraciones sobre su papel son producto de construcciones biográficas, culturales, institucionales y formativas que dejan ver la manera en que dicho sujeto se sitúa frente a la relación cotidiana sostenida con sus pares y alumnos. A partir de su mirada, se advierten, por un lado, las tensiones y dilemas que envuelven la enseñanza como parte de una práctica social en la cual no sólo se despliegan contenidos disciplinarios derivados de un saber especializado, sino además, comprensiones emocionales y afectivas que sostienen un particular vínculo pedagógico, en este caso con los adolescentes; y, por el otro, la defensa de la actividad por la trascendencia y compromiso moral que tiene para el maestro preparar a los alumnos con determinados conocimientos para su participación activa en sociedad.

Este proceso no está libre de revisiones sobre el alcance efectivo del ejercicio profesional, ya que hay una insistencia en las insuficiencias o vacíos presentes en la formación de cara a las realidades escolares emergentes. Sobre esa base, hay una inquietud manifiesta de generar al interior del plantel mayores mecanismos de involucramiento docente, a partir de una mayor actualización profesional, así como de una mayor claridad en los propósitos educativos que se persiguen dentro de la institución con el fin de generar procesos de decisión mucho más autónomos.

---

## CONCLUSIONES GENERALES

En un escenario de profundos cambios en distintas esferas de la vida social, las exigencias de cambio educativo cruzan, fundamentalmente, por la revisión organizacional de las escuelas y por la reformulación de la función profesional del magisterio. En el caso particular de nuestro país, los maestros han sido testigos de la sustitución de una narrativa política fundada en el fortalecimiento de la nación y la defensa de la soberanía, a una basada en el principio de la inserción en la competencia económica global y la apertura a escenarios múltiples; circunstancia que viene a plantear nuevas demandas y compromisos para el servicio docente a fin de adecuarse funcionalmente a los imperativos de la globalización económica, así como a entornos culturales múltiples y complejos.

De este modo, el magisterio encuentra una narrativa institucional centrada en el mejoramiento continuo de sus métodos de enseñanza, en un mayor conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes, en el trabajo colaborativo para construir aprendizajes, en favorecer la inclusión para atender la diversidad, así como en la necesidad de involucrarse activamente en el funcionamiento eficaz de la escuela, con el objetivo de garantizar que todos los alumnos concluyan su escolaridad (SEP, 2014).

Esto último supone transitar de un esquema escolar fijado en el control burocrático, el aislamiento de la actividad docente y la estandarización de las tareas pedagógicas, a uno orientado a la diversificación de la práctica, el fomento a la actualización permanente y el trabajo en equipo, entre otros aspectos; todo ello como parte de un mecanismo encaminado a elevar la calidad educativa. En la consecución de este propósito, la implementación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, emprendido por la Secretaría de Educación Pública, se presenta como una fórmula enfocada a que los alumnos de educación básica aprovechen su estancia en el centro escolar para lograr un mayor cúmulo de aprendizajes y, con ello, mejorar los resultados educativos. Esta circunstancia plantea para la labor docente una reconversión de sus prácticas pedagógicas, así como un mayor nivel de involucramiento y compromiso con las disposiciones educativas organizadas alrededor de dicho programa.

No obstante, como se pudo referir en la presente investigación, estos postulados no actúan a modo de certezas incontrovertibles o suficientes por sí mismas, antes bien, dan lugar a interpretaciones e intencionalidades diversas sobre las maneras de enseñar y aprender en contextos específicos. Desde tal ángulo, la gestión del tiempo escolar no está exenta de distanciamientos en la forma de vivir un proceso educativo; por el contrario, da lugar a razonamientos encontrados por cuanto su significado se construye diferenciadamente con base en las preferencias, los valores, las intencionalidades, las creencias y los proyectos que cada sujeto docente construye alrededor de su desenvolvimiento profesional.

Para los maestros, en particular, estas significaciones se enmarcan en medio de una tensión sustancial, ya que por un lado deben dirigir sus esfuerzos de acuerdo con las disposiciones oficiales organizadas en una currícula y, por el otro, hacer valer su condición de sujetos contruidos biográfica y culturalmente con valoraciones, reflexiones y creencias singulares más allá de lo institucional, que se vinculan de formas diversas con las labores educativas asumidas.

Podemos sustentar esta consideración a partir de los dos casos empíricos que se abordaron en la presente investigación. Con base en los testimonios docentes en las dos escuelas de tiempo completo de la zona de Iztapalapa en la Ciudad de México, hemos logrado advertir de qué manera se construyen determinadas orientaciones de sentido alrededor de la práctica educativa en relación directa con el carácter de la jornada escolar.

Para el caso de la escuela primaria Xóchitl Palomino se destaca básicamente una expresión de malestar docente, cuyo sustento reside en la intensidad de los ritmos de trabajo, así como en la estandarización de las actividades cotidianas, circunstancia que se articula con el hecho de que las maestras deben cubrir la totalidad de la jornada; es decir, de las 8:00 am a las 4:00 pm. En materia de enseñanza, se presentan disposiciones docentes que no se definen únicamente a partir de la observancia de una prescripción curricular, antes bien, son el resultado de construcciones de sentido por medio de las cuales las maestras del plantel se han apropiado de determinados contenidos biográficos, culturales y formativos que les hacen ostentar una “posición didáctica”; es decir, un acumulado de conocimientos, razonamientos, convenciones, creencias y saberes tácitos con los que ejercen una *confrontación simbólica* respecto a una política educativa traducida en un ordenamiento curricular.

Adicionalmente, se destaca que los mecanismos de participación docente se trazan en posiciones que apuntan, en lo fundamental, a la conformación de agrupamientos informales al interior del centro. Esto se acompaña de interpretaciones que refieren una laxitud y fragmentación de los acuerdos que conlleva a la práctica simulada y a la indefinición de las acciones en las juntas de Consejo; con lo cual se asiste a la presencia de *acoplamiento débiles* junto con una *colegialidad forzada*, marcada por una actuación meramente formal en materia de integración académica a través de procedimientos de discusión grupal sobre las necesidades particulares del centro educativo. De ahí que en el actuar cotidiano, se apele a me-

canismos más informales entre docentes y directiva para cumplir con los requerimientos de la educación a través de una *autonomía concedida*.

Por su parte, en el caso de la escuela secundaria Acamapichtli, se destaca que al trabajar por horas, el sentido de la enseñanza de los maestros está más vinculado con la necesidad de mantener el interés entre el estudiantado en las labores pedagógicas a partir de prácticas de proximidad o de comprensión emocional hacia algunos estudiantes, quienes por falta de recursos para asegurar su ingesta, o por razones de cansancio, manifiestan su distanciamiento respecto al ordenamiento escolar. En cuanto a la organización en sí, existe un reconocimiento de aportaciones limitadas o restringidas en el plano individual en cuanto a las definiciones grupales generadas, particularmente, en las reuniones de Consejo Técnico. De este modo, se entrevisté una denuncia sobre la forma en que se conducen institucionalmente las reuniones de colegio, junto con la laxitud con la que se llegan a asumir los compromisos para poner en práctica las exigencias emergentes en materia de aprendizaje.

Pese a esto, en ambos contextos institucionales se encuentra que las definiciones docentes sobre la práctica refrendan posicionamientos pedagógicos basados en la experiencia, la trayectoria formativa y los saberes tácitos, más allá de la prescripción curricular, que les permite defender un sentido moral de la enseñanza derivado del imperativo de preparar a los alumnos con determinados conocimientos para su participación activa en sociedad. En tal perspectiva, se considera importante aprovechar estos elementos asociados a la práctica docente, para solventar la situación de indeterminación o debilidad en los acoplamientos en materia de funcionamiento escolar que presentan ambas instituciones; es decir, instrumentar mecanismos de participación que retomen la experiencia y la capacidad de recreación que potencialmente tienen los maestros para incluir mejoras en su actividad laboral. Ello supone generar un clima organizacional basado en principios de



inclusión y autonomía docente, que genere voluntades genuinas e interesadas en favor de una mayor obtención de aprendizajes entre el alumnado.

En este esfuerzo, se hace necesario que tanto directivos como maestros acuerden, tácita o explícitamente, propuestas compartidas para hacer frente a las principales necesidades en materia de operación curricular en función de los tiempos disponibles más allá de las reuniones formales del Consejo Técnico. El desarrollo de este proceso permitiría aprovechar el potencial formativo con el que cuenta el profesorado y, a la vez, dar un seguimiento más efectivo a las acciones acordadas entre los distintos participantes de la organización escolar. Sobre esa base, resulta relevante establecer posibles líneas de indagación complementarias al presente estudio que sirvan como fundamento para el desarrollo de propuestas de intervención:

- El estudio de las motivaciones docentes en escenarios educativos de tiempo completo, a fin de analizar el peso de esta variable en la apropiación de las propuestas curriculares y el seguimiento de los aprendizajes.
- El examen de la relación entre la ética docente y el tipo de acompañamiento pedagógico emprendido hacia los estudiantes.
- El análisis de cómo se constituyen los liderazgos al interior de los centros entre los distintos participantes y su impacto en los modos de asumir y ejercer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En función de estos ejes se estaría en condiciones de impulsar procesos de liderazgo pedagógico entre los docentes, como una vía necesaria para incorporar mejoras en el ejercicio de la profesión.

---

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. Buenos Aires: IIP-UNESCO.
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Argentina: Troquel.
- Aguilar, L. (2007). *El estudio de las políticas públicas*. T.1, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aldridge, M. y Evetts, J. (2003, diciembre). Rethinking the concept of professionalism: the case of journalism. *British Journal of Sociology*, 54 (4), pp. 547-564.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Ball, S. (2001). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En S. Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 155-168). Madrid: Morata.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), pp. 117-148. Recuperado el 22 de mayo de 2013 de [http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation\\_project/resources/bandura93.pdf](http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/bandura93.pdf)
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), pp. 13-52. Recuperado el 13 de mayo de 2013 de [http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs\\_sesiones/sesion10.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/sesion10.pdf)

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Coord.) *El saber didáctico* (pp. 125-161). Argentina: Paidós.
- Batallán, G. (2003, septiembre-diciembre). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 679-704.
- Bedacarratx, V. (2009, mayo). Perspectivas grupales en la investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. *Cuadernos de Educación*, VII (7), pp. 39-54.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrurtu.
- Bertely, M. (2013). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), pp. 1-15. Recuperado el 7 de agosto de 2012 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Boonstra, J. y Bennebroek, K. (1998). Power dynamics and organizational change: A comparison of perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7 (2), pp. 97-120. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de <http://www.jaapboonstra.nl/wp-content/uploads/2013/01/Power-dynamics-and-organizational-change2.pdf>
- Buchanan, D. y Badham, R. (2008). *Power, politics and organizational change. Winning the turf game*. Londres: Sage Publications.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cassasus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión de los paradigmas de Tipo A y el Tipo B). Recuperado el 8 de marzo de 2013 de [http://www.ceadug.ugto.mx/iglu/Mod III/lecturas/Problemas\\_gestion\\_educativa1.pdf](http://www.ceadug.ugto.mx/iglu/Mod III/lecturas/Problemas_gestion_educativa1.pdf).
- Catoira, P. (2009). Burocracia y anomia. Un análisis de la informalidad en el comportamiento de los empleados estatales. Recuperado el 24 de febrero de 2014 de <http://www.congresoap.gov.ar/sitio/docs/ponencias/C/Catoira.pdf>.
- Cervantes, E. (1998). *Una cultura de calidad en la escuela, liderazgo para el cambio educativo*. México: Castillo.
- Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (2011, enero). El bote de basura como modelo de elección organizacional. *Revista Gestión y Política Pública*, 20 (2), pp. 247-290.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza.
- Dawson, P. (2003). Organizational change stories and management research: facts or fiction. *Journal of Australian and New Zealand Academy of Management*, 9 (3), pp. 37-49.

- Díaz, C. (2006, enero-junio). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad de sentido como creación. *Actualidades pedagógicas*, (48), pp. 95-103.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado*, 13 (2), pp. 1-13. Recuperado el 25 de junio de 2014 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7378/1/rev132COL3.pdf>
- Elizondo, A. (2005). *La nueva escuela. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. T. I. México: Paidós.
- Ezpeleta, J. (2004a abril-junio). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), pp. 403-424.
- Ezpeleta, J. (2004b). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 101-117). México: UNESCO.
- Fonseca, M. (2003). O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cad. Cedes Campinas*, 23 (61), pp. 302-318. Recuperado el 20 de mayo de 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a04v2361.pdf>
- Foudriat, M. e Immiel, B. (1996). La renovación de la estructura de los juegos de poder y las identidades en los procesos de cambio organizacional. Elementos para una reflexión general sobre los cuadros para las intervenciones en las organizaciones. *Investigación y Desarrollo*, (4), pp. 27-42. Recuperado el 11 de agosto de 2012 de [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest\\_desarrollo/4/la\\_renovacion\\_de\\_la\\_estructura\\_de\\_los\\_juegos\\_de\\_poder\\_identidades.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/4/la_renovacion_de_la_estructura_de_los_juegos_de_poder_identidades.pdf).
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar por la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. España: Publicaciones MCEP.
- Fuller, B. y Rivarola, M. (1998). *Nicaragua's experiment to decentralize schools: view of parents, teachers and directors*. Nicaragua: Ministerio de Educación-Banco Mundial.
- Furlán, A. (2004). La gestión pedagógica. Polémicas y casos. En J. Ezpeleta, y A. Furlán, (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 138-174). México: UNESCO.
- Giménez, G. (2009, enero-junio). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21 (41), pp. 7-32.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Germán, S. (1999). Un análisis alternativo. En Secretaría de Educación Pública, *Antología de gestión escolar* (pp. 61-69). México: SEP.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, L. (2001, septiembre). Empoderar: Nuevo concepto de liderazgo para el administrador educativo. *Educación*, 25 (2), pp. 41-47.
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23 (68). Recuperado el 16 de abril de 2013 de [http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&nrm=iso)
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. París: PUF.
- Hargreaves, A. y Goodson I. (2006, febrero). Educational change over time? The sustainability and non sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), pp. 3-41.
- Hargreaves, A. (2001, diciembre). Emotional geographies of teaching. *Teaching College Record*, 103 (6), pp. 1056-1080.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio del profesor. *Revista de Educación*, 298, pp. 31-53. Recuperado el 23 de abril de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980200486.pdf?documentId=0901e72b81357475>
- Hernández, G. y Reyes, M. (2011, julio-septiembre). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Perfiles Educativos*, 23 (133), pp. 162-173.
- Jiménez, M. y Perales, F. (2007, octubre-diciembre). Entre proyectos personales y propuestas operativas. Etnografía de la gestión en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (35), pp. 1309-1328.
- Krauss, D. (1999). Appropriation et pratiques de la lecture. Les fondements méthodologiques et théoriques de l'approche de l'histoire culturelle de Roger Chartier. *Laberynth*. Recuperado el 28 de noviembre de 2012 de <http://laberynth.revues.org/56>
- Krawczyk, N. (1999). A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, (67), pp. 112-149. Recuperado el 5 de agosto de 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf>
- Levinson, B., Sandoval, E. y Bertely, M. (2007, julio-septiembre). Etnografía de la educación: tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), pp. 825-840.
- Loera, A. (2007). *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas escuelas públicas mexicanas*. México: SEP.

- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 26 (1), pp. 147-158. Recuperado el 9 de octubre de 2013 de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art08.pdf>
- Macera, I. (2011, mayo). Cosas de escuela. Aproximaciones a la vida cotidiana escolar. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 22 (42), pp. 155-169.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. Netherlands: Twente University Press. Recuperado el 19 de octubre de 2012, de <http://www.tup.utwente.nl/uk/catalogue/educational/school-culture>
- Mayo, E. (1972). *Problemas humanos de una civilización industrial*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Murillo, J. y Román, M. (2009, abril-junio). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (41), pp. 451-484.
- Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: Cinvestav.
- Peiró, S. y Beresaluze, R. (2012). Subjetividad y educabilidad. Orientaciones para la praxis docente. *Exedra*, (6), pp. 105-122. Recuperado el 18 de octubre de 2012 de <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/07-Edu.pdf>
- Pérez Gómez, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pozner, P. (2003). La gestión escolar. En Secretaría de Educación Pública, *Antología de gestión escolar* (pp. 35-58). México: SEP.
- Rivas, J. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Educación*, 31, pp. 109-119. Recuperado el 21 de julio de 2012 de <http://www.ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn31p109.pdf>
- Rivera, L. (2010). Elementos conceptuales para el análisis de las prácticas de gestión educativa. En M. Guerra (Coord.), *Gestión de la Educación Básica. Referentes, reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 71-86). México: SEP-UPN.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2000, enero-junio). Tres planos en el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5 (9), Universidad de Sao Marcos, Sao Paulo, Brasil, pp. 11-25.
- Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. En Secretaría de Educación Pública, *Primer curso nacional para directivos de educación primaria* (pp. 125-134). México: SEP (Lecturas).
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Recuperado el 20 de junio de 2012 de <http://http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf>

- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP (2013). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los Servicios de Educación Básica en el Distrito Federal*. México: SEP.
- SEP (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.
- Simon, H. (1984). *El comportamiento administrativo: estudio de los procesos de adopción de decisiones en la organización*. Buenos Aires: Aguilar.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para el liderazgo escolar: experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), pp. 149-156. Recuperado el 18 de agosto de 2013 de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025022.pdf>
- Weick, K. (2009, julio-diciembre). Las organizaciones educativas como sistemas débilmente acoplados. *Revista Gestión y Estrategia* (36), pp. 93-110.
- Yurén, T. y Araujo, S. (2003, septiembre-diciembre). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 631-652.





---

## ANEXO

### GUÍA DE ENTREVISTA AL DOCENTE

**Propósito:** Recuperar las percepciones de los docentes alrededor de su ejercicio profesional con base en criterios centrados en el cambio educativo, la trayectoria laboral y la práctica pedagógica.

Dimensión de análisis <b>Trayectoria laboral-profesional</b>	
Categoría: <i>Biografía docente</i>	1. Platíqueme, ¿cómo fue que se hizo maestra(o)? 2. ¿Cómo se define usted como maestra(o)?
Dimensión de análisis <b>Prácticas pedagógicas</b>	
Categoría: <i>Estructuración didáctico-pedagógica</i>	1. ¿En qué considera que han influido las modificaciones al Programa oficial al momento de planear y dar su clase? 2. Cuénteme, ¿cómo organiza su clase? 3. ¿Qué tanto margen de libertad considera que tiene usted para desarrollar su planeación? 4. ¿Qué tanto la institución deja que los maestros tengan iniciativa y hagan propuestas para mejorar su práctica docente?
Categoría: <i>Trabajo áulico</i>	9. ¿Cómo describiría su práctica docente? 10. Platíqueme, ¿cómo es un día de clase con sus alumnos? 11. ¿Cómo percibe en los niños su interés por aprender? 12. ¿En qué momento considera que el alumno ha aprendido? 13. Al impartir su clase, ¿qué es lo que más le interesa lograr con los alumnos? 14. ¿Cómo considera la relación que establece con sus alumnos?
Dimensión de análisis <b>Percepciones sobre el cambio educativo</b>	
Categoría: <i>Calidad educativa (Currícula)</i>	1. Desde su perspectiva, ¿de qué manera se puede alcanzar la calidad educativa? 2. En su opinión, ¿cómo están afectando las modificaciones curriculares al trabajo docente? 3. Desde su experiencia ¿qué requiere el maestro para favorecer el aprendizaje de sus alumnos? 4. Dígame ¿qué opinión le merece el asunto de la prueba ENLACE que se realiza año con año?
Categoría: <i>Gestión (Regulación y participación docente)</i>	5. ¿Mediante qué procesos se toman los acuerdos al interior de la escuela? 6. Cuénteme, ¿cómo describiría su participación como docente al interior de esta escuela? 7. Dígame, ¿cómo es el ambiente que se genera en la escuela? 8. Describame: ¿cómo es el tipo de comunicación que se genera en la escuela? 9. ¿Le satisface el grado de organización de la escuela en la que labora? ¿Por qué?

**Secretaría de Educación Pública**

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*  
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

**Universidad Pedagógica Nacional**

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*  
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*  
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*  
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*  
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*  
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*  
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*

**Coordinadores de Área Académica**

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*  
Elsa Lucía Mendiola Sanz (interina) *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Verónica Hoyos Aguilar (interina) *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*  
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

**Comité Editorial UPN**

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*  
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*  
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

*Vocales académicos internos*

Carlos Lagunas Villagómez  
María Guadalupe Díaz Tepepa  
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz  
Verónica Hoyos Aguilar  
María del Rosario Soto Lescale  
Martín Antonio Medina Arteaga

*Vocales académicos externos*

Judith Orozco Abad  
Raúl Ávila  
Rodrigo Muñoz Talavera

---

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*  
Formación y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*  
Edición y corrección de estilo *Alma A. Velázquez L. T.*

---

Esta primera edición de *Gestión, cultura escolar y subjetividad docente*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 23 de marzo de 2016, en los talleres de Tinta Negra Editores, 2a. de Modesto de Lechuga, núm. 13, col. Vicente Guerrero, C.P. 09200, México. El tiraje fue de 300 ejemplares.