



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

«ORGANIZACION, DIRECCION Y GESTION EN LA ESCUELA PRIMARIA:

UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA ETNOGRAFICA»

TESIS

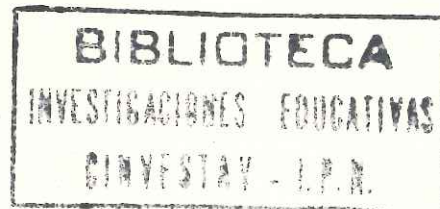


QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD EN EDUCACION

PRESENTA

Lic. en Sociología

Leonor Eloina Pastrana Flores

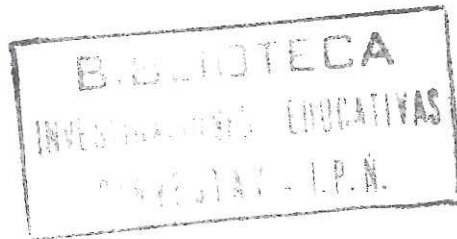


Directora de tesis

Justa Ezpeleta

Noviembre de 1994.

A Justa, mi maestra,
por sus enseñanzas,
por su exigente asesoría y
por su apoyo profesional.



A mi padre (+)
por su esfuerzo
para darnos estudio.

A Modesto, mi compañero,
por su amor y comprensión.

A Rocío y Alicia,
fraternales amigas.

A Yolanda Massé
por tantos años de impulsar
las reivindicaciones magisteriales.

A los maestros de escuela primaria,
especialmente a los que hicieron posible
este trabajo de tesis.

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
de México por otorgarme una beca
para realizar estudios de maestría.

A las autoridades educativas
que posibilitaron las asesorías académicas
para el Instituto Superior de Ciencias
de la Educación del Estado de México,
especialmente a la Profra. Gloria Guadarrama
y al Profr. Ranulfo Vivero.

A Citlalli Aguilar por sus valiosos comentarios.

A Rafael Quiroz y Eduardo Weiss,
por su atenta lectura y sustanciales aportaciones.

INDICE:

Introducción	1
Capítulo 1. LA ESCUELA Y SU CONTEXTO SOCIAL.	21
1. EL POBLADO.	
2. LA OFERTA ESCOLAR.	
a) Industrialización, urbanización y escolarización: procesos históricamente relacionados.	
b) La modalidad institucional del servicio educativo presente en las escuelas.	
c) La evaluación social de las escuelas.	
Capítulo 2. LA ESCUELA COMO CENTRO DE TRABAJO.	31
1. EL ESTADO FISICO DEL PLANTEL.	
2. LAS CARACTERISTICAS SOCIALES DE LA POBLACION USUARIA.	
3. EL PERSONAL DOCENTE Y DIRECTIVO.	
Capítulo 3. LA ORGANIZACION LOCAL DEL TRABAJO ESCOLAR.	42
1. EL AMBIENTE DE TRABAJO.	

2. LA DIVISION INTERNA DEL TRABAJO:

46

a) Decisiones y distribución de tareas programables al inicio del curso.

La ubicación en grados y comisiones.

El nombramiento del maestro auxiliar.

La disposición operativa del tiempo y espacio escolar.

-Las previsiones al inicio del ciclo.

-La organización del trabajo diario.

b) Decisiones y distribución de tareas "sobre la marcha".

Capítulo 4. LA CONSTRUCCION DE LA GESTION DIRECTIVA.

71

1. LAS DIMENSIONES DE LA GESTION DIRECTIVA.

a) La dimensión social.

La relación escuela-padres mediada por el director.

La conformación de una red informal de apoyo al trabajo.

b) La dimensión pedagógica.

83

El cuerpo docente y el sentido pedagógico del trabajo:

hacia la construcción de una comunidad educativa.

-Vigilar y participar.

-Vigilar y corregir.

-Vigilar y alentar.

c) La dimensión administrativa. 97

El manejo del personal: los maestros como trabajadores.

El circuito dirección-supervisión-dirección.

-El llenado de documentos para la administración.

-La paradoja de la Supervisión: vigilancia técnica versus control burocrático.

-El carácter de la relación Dirección-Supervisión.

Conclusiones. 130

Bibliografía 135

Anexo 1. 145

"Vivir en una sociedad moderna
es vivir situaciones de vida que tienen
diversas lógicas y propósitos de acción,
y donde las reglas de un ámbito social
no son aplicables a otros."

Luis Aguilar

INTRODUCCION

El telón de fondo de nuestras inquietudes sociopedagógicas tiene que ver con la relación entre organización escolar y posibilidad pedagógica. El proceso conceptual que culminó con el trabajo «Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica», tuvo su punto de arranque en la reflexión sobre el nivel de condicionamiento de la estructura organizativa escolar sobre la concreción del trabajo docente.

La construcción del objeto demandó enfrentamientos con las teorías administrativa, organizacional, sociológica y política centralmente, las que junto al énfasis pedagógico coadyuvaron a definir un punto de equilibrio: concebir a la gestión escolar como constituida por la urdimbre organizacional y la función directiva del plantel, al mismo tiempo que vehículo de la política educativa en su expresión cotidiana; por todo ello, lugar de encuentro de múltiples determinaciones (estructurales y del sistema educativo) y de condiciones concretas de realización.

Desde este marco, la investigación en el campo de la **gestión escolar** puede mostrarnos el movimiento histórico de la institución educativa y a la vez proporcionar elementos para redimensionar diversas conceptualizaciones. Con ello surge una prometedora proyección sociopedagógica: potenciar la capacidad infraestructural y operativa de los planteles para cumplir con sus fines educativos (Ezpeleta:1991c, Namó:1992, Rockwell y Ezpeleta:1986).

I. Anotaciones conceptuales en torno a la gestión escolar.

Los estudios acerca de la **gestión escolar** han cobrado fuerza durante los ochenta y noventa en diversas latitudes, incluidos los países latinoamericanos. Incluso recientemente ha sido llamado "tema emergente" (Furlán y Rodríguez:1993). Hoy, "después de años de desatención", es

resaltada la importancia del "entramado de las organizaciones educativas" como vehículo pedagógico (Aguilar L.:1991, Ezpeleta:1991c). Su creciente resonancia en los círculos políticos y académicos es una consecuencia vital, por un lado, de la mutación estructural que la historia de nuestro tiempo demanda y por el otro, del replanteo teórico. Sin embargo, a pesar de su sonoridad, corre el riesgo de volverse pasajera de la reflexión intelectual sin impacto en las prácticas pedagógicas. Conviene recordar que Luis Aguilar ha enunciado ya que "la vista directa de organizaciones educativas no conducentes ni efectivas respecto de sus fines puede, confusa y peligrosamente, desplazar las esperanzas de cambio y solución de los problemas educativos hacia la teoría de las organizaciones, la teoría de las decisiones o la teoría administrativa" (1991).

Por efecto del impacto, en el ámbito académico comienzan a sustituirse los estudios políticos, administrativos y organizacionales acerca de la escuela por abordajes acerca de su gestión. También la discusión curricular en su acercamiento a la gestión ha revelado que la trama organizativa de la institución es condición básica para la efectividad del curriculum (Furlán y Rodríguez:1993, Gimeno:1989 y 1991).

La potencialidad teórica del campo y sus posibles proyecciones pedagógicas derivarán fundamentalmente del sentido analítico del término, o como expresa Granja: de las "acotaciones del concepto" (1993). Por ello, el empleo indiscriminado de la noción de gestión además de ser un síntoma del estado de imprecisión del campo, indica también una insospechada fertilidad conceptual relacionada con los problemas concretos de operación diaria de los centros educativos. Ante la polisemia se puede discurrir en múltiples direcciones, por esto conviene precisar las dimensiones desde las que pensamos el concepto.

Iniciemos reconociendo el sentido de la categoría dentro de dos perspectivas teórico-prácticas, relevantes para el pensamiento socio-educativo contemporáneo:

*una proveniente de la teoría gerencial ("management") que la define

como "la mejor forma de dirigir las instituciones educativas", conforme al modelo administrativo empleado por la empresa privada capitalista (Ball:1993),

*otra derivada del movimiento socioanalítico de la pedagogía institucional francesa que postula la "autogestión" o "autogobierno" de las instituciones (Furlán y Rodríguez:1993).

La primera supone que el devenir escolar está prescrito por definición del director o conductor del plantel, quién a su vez transmite y cuida del cumplimiento de "órdenes" que provienen de "arriba". La segunda propone la participación activa y deliberada de los miembros para decidir el rumbo institucional. Olvidando ambas que la escuela y sus integrantes están expuestos al influjo de la historia.

Precisar el concepto gestión para el campo educativo, implica reconocer también la polisemia vinculada con el término que alude simultáneamente a gobierno, dirección o administración de las instituciones. Esta pluralidad de significados tiene el mérito de mostrarnos las diversas acepciones y más significativamente, de remitirnos a la multiplicidad de dimensiones que conforman la **gestión**.

Esto permite vislumbrar una fructífera posibilidad teórica: pensar a la gestión como "totalidad compleja", que cobra existencia histórica como "plano de articulación" de los heterogéneos componentes que soportan la operación diaria de las escuelas (Ezpeleta:1991c, Granja:1993, Marx:1990).

Otro punto de partida para precisar el significado de gestión se localiza en su fuerte adscripción política y administrativa, sin ser sinónimo sino más bien parónimo de administración o gobierno. Pero más acertadamente se trata de un concepto sintetizador, pues la gestión involucra simultánea y proporcionalmente a las dimensiones política, administrativa y organizacional en el plano cotidiano para poner en acto

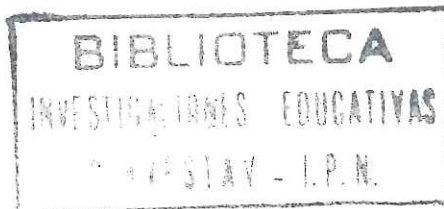
la prestación del servicio educativo. Y esto anuncia una conceptualización que reconcilia a la administración y a la enseñanza que por efecto de una variedad de factores han marchado paralelas, donde incluso la primera se ha interpuesto como obstáculo de la segunda (Ezpeleta:1991c). Esta proposición sugiere un replanteo tanto de la teoría organizativo-gerencial, como de la didáctica y del curriculum, para que la dimensión administrativa y organizacional aparezca como soporte necesario para eficientar la enseñanza.

La gestión escolar cobra vida mediante procesos de articulación armónicos o conflictivos, de las dimensiones política, administrativa, organizacional y pedagógica. En suma, gestión es un concepto de composición plural y diversa que permite apresar la síntesis multidimensional históricamente presente en los planteles educativos.

En este caso, corresponde a la dirección jugar el papel de eje articulador de los componentes que constituyen a la gestión, por lo que la figura del director es central para conducir el plantel. Ezpeleta lo expresa del siguiente modo:

"Toca a la dirección de la escuela, núcleo de la gestión en el establecimiento, articular las estrategias que, en definitiva, son las que perfilan las prioridades para la acción del cuerpo docente de cada escuela" (1991c).

Esta forma concreta encuentra su punto de articulación en la dirección del plantel, por lo que describimos en este caso a la conducción escolar como una construcción local, no autodefinida y relativamente consensada, que constituye una peculiar manera de pautar la dinámica del establecimiento para que ahí tenga cabida la docencia



II. La gestión escolar como "policy-making".

Gimeno se ha referido a "la gestión de los procesos escolares" como "el gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros" (1991). Por su parte, Ezpeleta ha planteado que **gestión pedagógica** es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares, mismo que apresa la realización histórica de "metas y lineamientos propuestos por el sistema y las concreciones de la actividad escolar" (1991c).

El plano político-estructural, como constitutivo de la gestión escolar, ha sido enfatizado por Ezpeleta: "la articulación de estrategias que suceden en el ámbito de la escuela -su gestión- ... constituye la única forma que toma la política del sistema en sus 'líneas del frente' (ante los ciudadanos); la forma en que, de hecho, se expresan las políticas globales" (1991c).

Esta manifestación es ante todo una construcción local no autodefinida, donde intervienen diversas mediaciones. Los estudios acerca de la operación diaria de agencias locales que proporcionan a la ciudadanía servicios públicos, particularmente de Salud y Educación, cuyo carácter requiere de un trato directo e intenso con los usuarios, muestran la importancia del **ajuste de las directrices centrales al ámbito concreto** donde se brinda el servicio. En efecto, **la adaptación del programa general de acción a las condiciones del establecimiento, incluye adecuar a su contexto, el conjunto de la red de trabajo como requerimiento básico de viabilidad, eficacia y eficiencia** en la atención prestada (Berman:1993, Elmore:1993, Torres:1991 y 1992).

Desde la perspectiva de la "policy-making" puede pensarse a la **gestión escolar** como expresión concreta, contextualmente definida tanto por la organización local del trabajo como por el entorno, que adoptan los postulados orientadores de la política estatal en materia educativa (Ball:s.f.). Por ello, la urdimbre organizativa del plantel forma parte del proceso de implementación local de la política educativa y

simultáneamente contiene a las prácticas escolares.

III. La dimensión organizacional de la gestión.

El acercamiento al tema gestión implicó tratar los problemas inherentes a cualquier "acción colectiva" de los hombres, donde las perspectivas parecen bifurcarse planteando por un lado:

*la determinación del peso de las estructuras sobre los escenarios donde los individuos actúan por "reflejo", mecánicamente.

Lo que supone clausurar las posibilidades de construcción local de dinámicas propias. Y por el otro:

**la convicción de que los sujetos definen cabalmente sus condiciones de encuentro con los otros, ya sea "racional" o emocionalmente.

Lo que niega la predefinición extralocal e histórica del espacio.

Entre ambos extremos optamos por un punto de confluencia y equilibrio: ni estructuras determinantes a ultranza, ni sujetos que actúan a su libre albedrío, sino escenarios estructuralmente conformados donde los individuos definen, incorporando las dimensiones extralocales, su dinámica interna (Crozier y Friedberg:1990). Esta aseveración está cercana a los planteamientos de Kent:

"El fenómeno organizacional difícilmente puede ser captado sólo por un enfoque sistémico formalista, ya que su realidad interna es más compleja y conflictiva y menos racional que lo que hace suponer la teoría ortodoxa. También es patente que no podemos explicar una organización como una entidad abstraída de los procesos sociales globales" (1990).

Es un hecho que la organización escolar tejida por los maestros

reales, ha sido ignorada por las concepciones más difundidas, centradas en la definición ideal de la escuela. Si bien los maestros han sido supuestos y la escuela deducida, su trama interna, la que posibilita su existencia diaria, ha sido considerada desde modelos teóricos transferidos de otros ámbitos teóricos, se ha procedido por **analogía** olvidando la especificidad de cada campo de actividad social. Por otro lado, los aspectos colectivos de la práctica docente, como los procesos de toma de decisiones que definen las prioridades del trabajo o las formas de distribución del tiempo y el espacio escolar, no han sido privilegiados en las temáticas de investigación educativa. (Aguilar L.:1991, Ezpeleta:1991c, Gimeno:1991).

Tengamos presente que la dinámica escolar adquiere existencia por intermedio de sus protagonistas. En las realidades heterogéneas los procesos y prácticas que posibilitan el funcionamiento regular de una escuela son constituidos por los maestros y el director sobre un espacio social e institucional previamente definido. La conflictualidad de los componentes que intervienen para concretar esas dinámicas vuelven difícil identificarla con el modelo administrativo-gerencial proveniente de la empresa privada capitalista. Igualmente, las soluciones encontradas a nivel local por sus actores para enfrentar la demanda del servicio educativo generalmente no están previstas por la administración educativa y son consideradas como desviaciones a la norma (Aguilar L.:1991).

Reconocemos que "la organización es una necesidad para cualquier agrupamiento humano" (Filho:1965) tal y como versa un manual de administración y organización escolar que circula entre maestros de primaria y estudiantes de Pedagogía. En efecto, se trata de un enunciado muy acertado, pero los planteamientos ahí vertidos permiten identificar la noción de una forma única y más conveniente de coordinar los establecimientos educativos fundamentada en las teorías procedentes de la empresa privada (Aguilar L.:1991). Las escuelas están pensadas como unidades de producción que operan en condiciones similares y han de conseguir los mismos resultados. En esta obra, el procedimiento expositivo empleado (hipotético-deductivo) da por sentado que la dinámica escolar

está derivada completamente del funcionamiento global del sistema.

La administración educativa determina, es cierto pero no con carácter exclusivo, el acontecer diario de una escuela; justo porque la contiene se trata de un factor interviniente con mayor o menor incidencia conforme a las condiciones concretas de cada plantel.

La idea del condicionamiento externo a la escuela como causa unívoca de su devenir interno también es respaldada por ciertas visiones sociológicas que la han definido como "reproductora" de la estructura social vigente, ya sea en sentido económico (antesala de la fábrica), ideológico (aparato ideológico del estado) o cultural (detentora del capital cultural universal de la humanidad). Las teorías de la reproducción formuladas después de instalarse teórica y metodológicamente sobre la escala estructural han inspirado una lectura "perpetuadora del orden dominante" sobre los procesos escolares. Desde aquí, las dinámicas microescolares y aúlicas son vistas como mero "reflejo" de las estructuras mayores, obviando las mediaciones entre una y otra escala de la realidad social (Althusser:1981, Baudelot y Establet:1987, Bourdieu y Passeron:1981, Bowles y Gintis:1986, Ezpeleta:1986, Ezpeleta y Rockwell:1983, Tedesco:1983).

Las consideraciones respaldadas en el reproductivismo educativo contienen grados de veracidad al referirse a las tendencias presentes en los planteles. Es innegable, por ejemplo que el fracaso (exclusión y repitencia) revela su persistencia y ubicación social según lo informan las estadísticas. Esto es atribuible al hecho de que el movimiento cotidiano de la escuela es histórico en un doble sentido: en su construcción particular y en su engarce con la reproducción social de la humanidad entera. Sin embargo, las argumentaciones reproductivistas no son cabal explicación para **todo** acontecimiento intrínseco de los diversos establecimientos educativos (Ezpeleta:1986, Rockwell y Ezpeleta:1986, Tedesco:1983).

La escuela de "todos los días" comparte las determinaciones estructurales y sistémicas aunque no las refleja, las refracta creando una síntesis particular de condiciones sociales e institucionales que la

capacitan para brindar el servicio educativo en alguna localidad (Ezpeleta:1986, Rockwell y Ezpeleta:1983). Esta escuela es la unidad singular del sistema educativo que incorpora, entre otras dimensiones, la orientación de la política estatal mediada parcialmente por su administración (para el caso de México, el sindicato de maestros es también relevante), concretándola de alguna forma específica. En este proceso la conducción del director adquiere un peso relevante como eje articulador del funcionamiento regular del plantel. La disposición operativa de las condiciones (materiales e institucionales) de trabajo docente crea la dimensión organizacional que a nivel cotidiano es el continente histórico de la docencia.

El contexto institucional de la tarea pedagógica del maestro no ha sido relevado como condición de trabajo y, por tanto factor interviniente dentro del potencial de atención educativa escolar. Gimeno enuncia que "distintos informes sobre la calidad de los sistemas escolares han ido insistiendo sobre la importancia de la **experiencia concreta de los centros** a la hora de determinar por qué un centro es mejor que otros, aunque cuenten ambos con las mismas posibilidades materiales: profesores, espacios, ratio alumnos/profesor, recursos materiales, servicios a disposición del alumno, etc." (1991). La urdimbre organizacional cotidiana de la escuela contiene y configura la calidad del trabajo docente.

La docencia ha sido definida como una labor eminentemente individual por ubicarse centralmente en las aulas (Lortie:1975), tal caracterización olvida que las pautas cotidianas establecidas en las diversas escuelas para su funcionamiento conforman potencialmente los usos posibles del tiempo, instalaciones y recursos necesarios para la tarea magisterial. Ezpeleta (1991c) y Gimeno (1991) han enfatizado "el peso de la condición institucional" en el ejercicio y en la constitución de la profesionalidad docente.

Los análisis educativos todavía eluden la importancia que la dinámica interna escolar tiene para el desempeño docente y la conducción

directiva. Gimeno señala: "los espacios organizativos de los centros escolares son el terreno intermedio donde se aprecian y donde plantean conflicto las determinaciones externas de la práctica y el ámbito de actividad individual de los docentes (1991)". La relación intrínseca entre organización escolar y capacidad de enseñanza comienza a ser construida como objeto de estudio. Y justo en este plano conceptual se ubica nuestro trabajo.

Los planteos de varios analistas son recuperados y confirmados en esta tesis, al pensar en la organización escolar como **condición objetiva de posibilidad** para vehicular o no ciertas propuestas pedagógicas.

IV. La perspectiva del análisis.

Actualmente el funcionamiento de las instituciones, incluyendo las educativas, parece apoyarse cada vez más en el modelo gerencial. Sin embargo, desde tal marco "racional" es poco reconocible la organización de la escuela de "todos los días".

La escuela como **centro de trabajo e institución educativa** es una forma social viva donde las fuerzas históricas existen por intermedio de sus protagonistas: director, maestros, alumnos y padres entablando relaciones, desarrollando prácticas y tejiendo procesos con sentidos diversos, en torno a un modo particular de brindar el servicio educativo.

La reconstrucción conceptual de la trama organizativa de la vespertina estudiada requirió de cierta perspectiva de análisis: se efectuó un estudio de caso, considerando su existencia como resultado de condiciones objetivas de posibilidad histórica. Las determinaciones macroestructurales, del sistema educativo, de procedencia local y cotidianas se articulan de modo específico configurando el funcionamiento del plantel. Profundizar en un caso escolar implica desmontar su acontecer diario y sus procesos constitutivos como expresión peculiar pero no exclusiva del movimiento social. El estudio de caso nos muestra no la

unicidad ni la irrepetibilidad del acontecimiento, sino la síntesis particular de diversos procesos en la escala de lo cotidiano (Ezpeleta 1991a, García y Vanella:1992, Ginzburg:1986, Marx:1990, Weber:1982).

Focalizar la realidad cotidiana requiere del empleo analítico de conceptos pertinentes para reconocer la confluencia de múltiples vectores que ahí se encuentran.

"La vida cotidiana es el conjunto de las actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social." (Heller:1987)

La vida cotidiana es el ámbito de reproducción del particular. Este proceso adquiere materialidad e historicidad conforme al lugar determinado que el particular ocupe en la división social del trabajo. Por ello, la autorreproducción del particular es al mismo tiempo "un momento de la reproducción de la sociedad".

La densidad histórica de la vida cotidiana deriva del anudamiento de procesos que la constituyen como totalidad en sí misma, y a la vez vinculada con otras escalas de la realidad como parte orgánica de la totalidad social mayor.

La vida cotidiana "se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato" de los particulares. Su dinámica se despliega desde el sujeto en varios mundos particulares al mismo tiempo (familia, trabajo, escuela) y su característica estructural es la heterogeneidad porque sólo es articulable desde el sujeto "entero". Entonces, el eje constitutivo de la cotidianidad es el sujeto y es analíticamente la unidad desde la que cobra sentido y puede ser explicada (Heller:1987).

Para ciertos particulares que son maestros, uno de los espacios donde se desenvuelve su cotidianidad es la escuela. Por ello importa "integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar" y de este

modo,

"acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y relevar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar" (Rockwell y Ezpeleta:1983).

El respaldo que representa el pensamiento helleriano ha sido complementado con los aportes de los estudios sobre el acontecer diario de la escuela desarrollados en el DIE/CINVESTAV, los cuales han constituido un importante soporte teórico-metodológico desde la configuración inicial hasta la construcción final del objeto.

Nuestro trabajo fue realizado desde la etnografía, entendida como perspectiva teórico-metodológica que permite "documentar lo no documentado", por lo que resulta pertinente para el análisis de los complejos procesos que integran el devenir cotidiano de la escuela.

De manera general nos adscribimos a las consideraciones de Rockwell acerca de la etnografía:

"La etnografía como procedimiento de investigación no requiere la definición inicial de un modelo teórico acabado que funcione como marco",

"Dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, las categorías teóricas de diferentes niveles se van construyendo en el proceso de la investigación etnográfica" (1986).

La articulación entre teoría e información empírica es el fundamento de la construcción conceptual en el proceso etnográfico que:

"al mismo tiempo que permite conocer una realidad, remite a la elaboración de una conceptualización teórica en torno al objeto de estudio. Esta conceptualización va cambiando, enriqueciéndose conforme se avanza en el análisis de los sucesos encontrados en el trabajo de campo" (Sandoval: 1985).

Desde esta perspectiva la investigación como proceso y como producto están unidas, de tal modo que la lógica de investigación y la lógica de exposición mantienen conexiones por la vía del análisis. El acopio de información no es una fase previa al análisis, sino que los registros son ya un "primer nivel analítico" en tanto ordenan y objetivan la percepción del observador sobre los acontecimientos de que ha sido testigo. La construcción del objeto de estudio camina sobre sucesivas formulaciones que articulan teoría y empirie hasta lograr su estructuración final.

VI. Los criterios de selección del caso.

La escuela del estudio se localiza en un área de población urbano-marginal. En este tipo de áreas y en las rurales es donde se concentra el fracaso escolar (exclusión y repitencia), expresión de un sistema educativo de amplia cobertura que no logra retener a quienes ingresan. Más allá de sus causas extra-escolares, este fenómeno reclama explicaciones desde el interior mismo del sistema: es necesario teórica y políticamente indagar sobre las razones cualitativas de su rendimiento (Ezpeleta:1991a, Tedesco:1987).

Nuestra incursión inicial en los planteles del área (cuatro) mostró que compartían las características "típicas" de las escuelas suburbanas, sin embargo una de ellas -vespertina- mostraba ciertas peculiaridades: era apreciada como buena oferta escolar por los pobladores y mantenía sus grupos por encima del mínimo establecido para la zona -35-, a pesar del éxodo hacia otras opciones fuera del poblado; situación que no lograban sortear otras escuelas (en otra vespertina el alumnado se redujo excesivamente). Valoración positiva y retención de alumnos eran indicadores de procesos intraescolares que invitaban a ser descentrañados.

Precisamente por excepcional, por contravenir de alguna manera la tendencia potencialmente instalada en su modalidad institucional del servicio, fue seleccionada la escuela "Héroe de Nacozari" (1). Y justo esa particular manera de operar constituye el eje en torno al cual se

estructura nuestro objeto de estudio (Ezpeleta 1991a).

La trama procesual del plantel estudiado fue reconstruida con el apoyo de 45 registros de campo (2) y otras observaciones no ampliadas (Notas directas), estos documentos contienen información tanto de diversas tareas y actividades del director y los maestros, de sus relaciones y prácticas al interior de la escuela, como de la supervisión de zona. Dado nuestro interés por la urdimbre organizativa se procuró estar ahí jornadas completas para captar la densidad cotidiana de un día de labor, se asistió a diversas reuniones de trabajo del personal y a sus convivios. Los contenidos y sentidos de las interacciones paulatinamente iban revelando la direccionalidad de distintos procesos que articulados integraban el tejido interno del plantel.

Inicialmente se realizó una caracterización del contexto social e institucional del plantel y una reconstrucción de la historia laboral y profesional del director. Después el análisis tomó la forma de un inventario de las tareas y actividades del director, mismas que fueron agrupadas conforme al sentido que adquirirían dentro de su contexto escolar. Con estos primeros avances fue perfilándose la existencia de cierta conexión entre el estilo directivo y la organización escolar. Este nexo fue precisándose cada vez más, gracias al trabajo conceptual, hasta culminar con la presente tesis.

VII. La estructura de la tesis.

Esta tesis contiene cuatro capítulos que se ordenan de tal modo para mostrar el nexo entre organización local del trabajo y gestión directiva en condiciones materiales e institucionales precisas; conexión que potencia la capacidad de atención educativa del plantel estudiado.

El trabajo docente y el papel directivo no pueden entenderse fuera del contexto social e institucional que los contiene y desde el cual cobran sentido, por eso en el capítulo primero **LA ESCUELA Y SU CONTEXTO**

SOCIAL, se abordan las características del entorno y el área de afluencia del plantel "Héroe de Nacozari". Junto a ello se exponen las precondiciones que aporta el sistema a las escuelas suburbanas para proporcionar el servicio educativo: su modalidad institucional (Ezpeleta:1991b). El prestigio social de la vespertina del estudio es presentado aquí como argumento que abre interrogantes respecto de su ordenamiento interno.

Al contenido del capítulo segundo **LA ESCUELA COMO CENTRO DE TRABAJO** subyace la consideración de que la capacidad y la calidad infraestructural de un plantel son constitutivas, entre otras variables, de su potencial de atención educativa y también de que el estado físico del edificio está ligado a las condiciones de vida de sus usuarios.

En este caso, la vespertina "Héroe de Nacozari" comparte con otras escuelas urbano-marginales, la precariedad y la necesidad de urgentes reparaciones al edificio, asunto que de una u otra forma tiene que resolverse. Esta situación genera en muchas escuelas la preocupación prioritaria por las "mejoras materiales", en consecuencia las tareas encaminadas al financiamiento y al mantenimiento reclaman mayor atención que la ofrecida a las tareas de enseñanza. Sin embargo, en el centro educativo del que hablamos por ciertas razones no ha sido establecida la misma jerarquización de tareas.

Se informa también de la procedencia social de los usuarios -buena parte de "más arriba" del cerro-, que aporta para la escuela y los maestros las cualidades económicas y culturales de la materia de trabajo.

La situación laboral de los maestros -que confirma la alta movilidad propia de las áreas urbano-marginales-, así como sus valoraciones respecto del alumnado importan para el desempeño docente. Estas cuestiones se abordan al final del capítulo.

El conjunto de los temas tratados integran una radiografía del plantel.

En el capítulo tercero **LA ORGANIZACION LOCAL DEL TRABAJO ESCOLAR** se

recupera la perspectiva organizativa "desde abajo", "desde la red de trabajo de los burócratas al nivel de la calle", desde la posición de quienes proporcionan día con día los servicios sociales a la ciudadanía (Aguilar L.:1991).

La categoría analítica de **organización local de trabajo** ha sido retomada de las reflexiones de Luis Aguilar (1991), quien a su vez recupera los estudios de Weatherly and Lipsky (1977) acerca de la implantación de reformas educativas en el contexto federalizado de los Estados Unidos.

La organización local de trabajo se teje a partir de la **división interna de tareas**. Tratándose de la escuela la tarea sustantiva es la enseñanza, labor que se resuelve con el trabajo cotidiano del maestro en el aula. Por esto, la ubicación en grados importa como decisión organizativa del directivo de claras consecuencias pedagógicas: la eficacia docente depende también del agrado o no con que ha sido tomado un grupo.

Otras decisiones organizativas centradas en el directivo impactan en la operación diaria del plantel: la distribución de comisiones y el nombramiento del auxiliar para responder a las apremiantes tareas administrativas que son exigidas a la dirección, además de la previsión de festivales y homenajes al inicio del ciclo, junto a la definición de pautas para **organizar** el trabajo diario. El tiempo y el espacio cotidianos se conciben como coordenadas del acontecer escolar, el "aquí y ahora" donde los protagonistas construyen una **versión particular pero no autodefinida** de la institución educativa.

En los criterios directivos de asignación de responsabilidades además de la organización del plantel se juega el ambiente laboral, tema que ocupa la primera parte del capítulo como invitación a desentrañar la **razón institucional** que sostiene la cordialidad entre maestros y mantiene su integración.

El cuarto y último capítulo **LA CONSTRUCCION DE LA GESTION DIRECTIVA**

trata de las formas cotidianas en que se resuelve y define la tarea directiva.

La definición formal del carácter y las funciones del puesto directivo, le asigna una fuerte carga tecno-administrativa. De hecho, la serie de exigencias con las que la administración interpela al director instala en las escuelas la tendencia de atender prioritariamente los requerimientos burocráticos, en detrimento de otros aspectos de la conducción escolar.

Entre las autoridades educativas prevalece la exigencia del "apego a las disposiciones administrativas" (R.E.:39-1). Frente a esta consideración, encontramos entre los maestros de nuestra vespertina una valoración pedagógica del papel directivo: el apoyo a la docencia define al "buen director" (R.E.:30-6 y -7). Ellos al mismo tiempo reconocen el desafío que representa dirigir una escuela:

Ma. M.: "A veces me han preguntado ¿te gustaría ser directora? Sí me gustaría, pero uno ve que hay muchos problemas, pienso que uno necesita tener mucha capacidad para resolverlos, porque ya no se trata de un grupo de niños sino de personas adultas, como son los maestros, los padres ..." (R.E.:18-3).

El **estilo directivo** que describimos en este capítulo es resultado de una simultánea confluencia de factores que no alcanzamos a explicar, pero sí pudimos reconstruir su incidencia en la dinámica interna del plantel estudiado.

El tono directivo imprime su sello, más no indeleble, en la organización escolar, por ello induce u orienta el sentido de las acciones del conjunto docente.

Los estilos directivos, conforme a Ball (1987), no son puros sino típicos, por ejemplo, es común que el matiz interpersonal en el manejo del equipo docente, esté asociado con un sentido más profesional y menos ejecutivo de la docencia y de la administración; aunque el tipo de director que recurre normalmente al diálogo, a la consulta, a la movilidad y a la visibilidad -como es el caso de nuestro directivo- puede

ocasionalmente apoyarse de recursos como el "memorándum" y otros escritos, que son empleados consuetudinariamente por directores que priorizan un manejo administrativo del personal.

Tanto maestros como autoridades señalan que el estilo directivo deja su huella en el funcionamiento escolar. En efecto, la autoridad del director está jerárquicamente definida, pero no es el único detentador del poder institucional ni el único capaz de tomar decisiones que afectan la vida escolar. Dicha jerarquía puede servir de soporte al manejo del personal pero no siempre resulta una estricta determinación. Retomando a Ball (1987) consideramos que la autoridad formal ha de ser convertida en autoridad real, legitimamente constituida en el encuentro diario de maestros y director.

En este capítulo hablaremos de un estilo de trabajo constituido por tres dimensiones: social, pedagógica y administrativa.

La **dimensión social**, conformada por la relación con los padres y el vecindario, contribuye a sostener el servicio educativo.

El conjunto de decisiones que afectan directamente al desempeño docente (asignación de grados y salones, concesión de un día completo para preparar las clases, aceptación de un método distinto al "oficial" para la enseñanza de la lecto-escritura), así como las pautas y actitudes del director que promueven cierta dinámica cualitativa del trabajo escolar, se aglutinan dentro de la **dimensión pedagógica**.

El manejo del personal y el cumplimiento con las exigencias del sistema (llenado de "la papelería") integran la **dimensión administrativa**, la que es resuelta sin subordinar las tareas de enseñanza que son consideradas como prioritarias.

Esta diferenciación analítica no plantea que las dimensiones social, pedagógica y administrativa de la gestión directiva se manifiesten cada una de manera independiente. Ocurre que cierta práctica, tarea o actividad puede adquirir, conforme a circunstancias precisas, varios sentidos. Por ejemplo: el proceso de asignación de grados posee centralmente un sentido pedagógico, pero las condiciones institucionales le aportan un sentido

administrativo (llenado de oficios para dar formalidad). Nuestro análisis ha considerado el sentido fundamental de la tarea, práctica o actividad con relación al carácter del proceso que contribuye a desencadenar. Volviendo al ejemplo anterior: aunque los formatos de asignación de grados aporten cierto sentido administrativo, la decisión es de carácter eminentemente pedagógico, en tanto impacta de diversos modos en el quehacer docente.

Por último presentaremos las conclusiones que pueden derivarse de un trabajo como éste, si bien la generalización no fue ni pudo ser el objetivo del estudio, conviene asentarlo. La disección conceptual del tramado interno de la vespertina "Héroe de Nacozari" permitió analizar como problema concreto la operación diaria de un plantel suburbano con determinado potencial educativo, mismo que radica en su peculiar **organización de trabajo**. Este asunto relevante importa como elaboración teórica y como reflexión de alcances político-pedagógicos.

Notas:

(1) La denominación de la escuela, de la zona y del poblado es ficticia; los nombres de los maestros, el director y el supervisor son seudónimos que permiten asegurar el anonimato de nuestros informantes y facilitar la lectura del texto.

(2) Las referencias al material de campo se indican entre paréntesis: Registro Etnográfico (R.E.) con el número correspondiente subrayado y las páginas donde puede localizarse la información; Notas Directas (N.D.).

CAPITULO 1

LA ESCUELA "HEROJE DE NACUZARI" Y SU CONTEXTO SOCIAL.

1: EL POBLADO.

Se ha dicho que la escuela existe como tal, cuando a la infraestructura material y pedagógica se incorpora una población determinada: "sus modos de existir dependen siempre de los usuarios que atiende" (Ezpeleta:1991c, 12). Por eso la caracterización del medio importa en tanto componente del tramado interno del plantel.

La escuela se localiza en un poblado suburbano colindante con la capital del país, que política y administrativamente corresponde, al Estado de México.

La compleja estructura urbana es resultado de un exponencial crecimiento estrechamente vinculado a la industrialización bastante notoria en México desde la década de los cincuenta. Sin embargo, este patrón de desarrollo social no suplantó sin más a otras formas de subsistencia económica. De hecho, se impuso una desigual articulación de diversos "sistemas de producción, circulación y consumo de bienes materiales y simbólicos" en torno del modelo hegemónico (Adler:1985). Por ello, el área metropolitana muestra hoy una heterogénea composición.

Conozcamos el sitio donde se ubica el plantel de nuestro interés y veamos como la disparidad urbana adquiere expresiones locales.

"El Aguazul" -su nombre popular- es una colonia dependiente de uno de los municipios más industriales del Estado de México. Abarca una superficie irregular de unos ocho kilómetros cuadrados aproximadamente, sobre una orografía accidentada entre los dos cerros de la Sierra de Guadalupe que la enmarcan por el poniente y por el nororiente.

La composición social de la colonia es producto de las sucesivas etapas en su conformación. En los años veinte y principios de los treinta, el área correspondía a los Ejidos de Tecpan y Zapotec. Según algunas gentes del lugar, hacia fines de los treinta el terreno iba a ocuparse

para levantar un fraccionamiento residencial. Sin embargo, un decreto presidencial emitido durante el sexenio cardenista ordenó su expropiación y reparto en lotes de doscientos metros cuadrados (20X10) a familias sin vivienda. Confluyeron ahí tanto pobladores provenientes del Distrito Federal como migrantes del interior con la expectativa de asegurar un patrimonio. El centro del poblado corresponde a este primer asentamiento regular. A medida que el tiempo transcurre y los procesos de industrialización y de migración a la ciudad se aceleran, el poblado crece desordenadamente hacia los alrededores. Hoy es una gran extensión de casas entre y sobre los cerros, con diversas calidades en su construcción. El poblado limita con un corredor industrial por el oriente. Las factorías ahí instaladas pertenecen a la industria automotriz, metal-mecánica y petroquímica.

El centro del poblado, el núcleo más antiguo y urbanizado, cuenta con comercios, medios de transporte, telefonía, energía eléctrica, agua potable, drenaje y alcantarillado aunque insuficientes; calles pavimentadas por los vecinos con ayuda municipal y casas con construcciones firmes (las hay incluso, pocas, con antena parabólica). Circundando el centro y a medida que se accede a las faldas de los cerros, las casas van perdiendo consistencia, combinan materiales firmes con provisionales (paredes de ladrillo con techos de lámina de asbesto o cartón); otras en su mayor parte levantadas con materiales endebles, más arriba de los cerros, carecen de agua y energía eléctrica. Los tambos a la espera de "la pipa" -que envía el municipio- enmarcan la entrada de las viviendas. Esta última y amplia franja poblacional bien puede calificarse como "marginal" (1).

La colonia, como vemos, es heterogénea en su constitución y en su actual dimensión social y económica. Las variadas características de las viviendas constituyen también un indicador de la diversificación del ingreso entre los pobladores (Tedesco:1983, 135), junto con sus disímiles ocupaciones: obreros, comerciantes ambulantes y fijos, gente con oficio que trabaja por cuenta propia (albañiles, carpinteros, fontaneros, herreros, mecánicos, plomeros, torneros, zapateros), personas con

profesiones medias y universitarias (enfermeras, secretarias, maestros, médicos, licenciados, ingenieros), y muchos desempleados.

La heterogeneidad como cualidad del ambiente social en "El Aguazul", incluye a esa significativa franja poblacional en situación marginal, que asiste al plantel de nuestro interés. Esta complejidad se manifiesta en la escuela. Una maestra que ahí labora lo expresa así: "la gente es difícil de entender pues hay gente de dinero como gente muy pobre, pero de veras muy pobre" (R.E.:27-2).

2: LA OFERTA ESCOLAR.

a) Industrialización, urbanización y escolarización: procesos históricamente relacionados.

Las dinámicas de industrialización, urbanización y escolarización muestran, para América Latina, una correlación positiva: el incremento en la instalación y operación fabril generalmente es acompañado de concentración poblacional, la que a su vez requiere de servicios públicos entre los cuales están los educativos. Esta correspondencia histórica es la base estructural de la densidad demográfica urbana y del actual conglomerado de planteles escolares en las poblaciones cercana a las zonas industriales (Vasconi:1981).

El proceso de urbanización ha impactado de manera particular en la estructura organizativa del servicio educativo que ha debido adecuarse a la nueva configuración urbana, urbana marginal y residualmente rural de una región que a comienzos de siglo era ejidal. Paulatinamente los sectores rurales pierden presencia: sólo dos corresponden a escuelas campiranas y en zonas con pocos planteles que abarcan una extensa geografía. En cambio, los sectores urbanos son cuatro con zonas integradas por un conjunto de seis a diez escuelas por zona que se localizan dentro del perímetro de una colonia. Estos sectores en conjunto están conformados por aproximadamente ochenta zonas (2).

b) La modalidad institucional del servicio educativo presente en las escuelas.

"El Aguazul" cuenta con diez edificios escolares y con veinte planteles -puesto que cada edificio alberga una escuela matutina y una vespertina-. En los primeros años de la década de los ochenta estos centros educativos integraban una sola Zona escolar. Posteriormente al movimiento magisterial suscitado en la región -que tuvo sus momentos álgidos entre 1982 y 1985- y, combinando la política de descentralización educativa con la de control político-sindical, las Zonas son redefinidas y redimensionadas. Con el nuevo ordenamiento administrativo la zona única es dividida en tres: dos Zonas con seis escuelas cada una y la tercera con ocho.

La 61ª zona, al sur, donde se ubica la escuela "Héroe de Nacozari", corresponde a un área de población situada entre el centro y los asentamientos en las faldas del cerro poniente. La 62ª zona queda propiamente en el perímetro central con las escuelas más viejas -cuyos edificios tienen cerca de cincuenta años de haberse levantado-. La 63ª zona, al norte, con las escuelas más recientes y más alejadas del centro levantadas en pleno cerro al nororiente de la localidad.

Esta delimitación administrativa no diferencia sustancialmente a las escuelas. De hecho, las escuelas urbano-marginales comparten una serie de condiciones institucionales en la prestación del servicio educativo que, como señala Ezpeleta, "están asociadas sistemáticamente al origen social de los usuarios" (1987, 1991a, 1991c). El ordenamiento institucional presente derivado de la dinámica funcional de la Administración educativa (las políticas de distribución de los recursos, de asignación del personal docente y directivo, etcétera) condiciona el tipo y la calidad de la enseñanza proporcionada.

Una recurrente característica de las escuelas urbano-marginales es la precariedad material del edificio que orilla a quienes ahí laboran, a la búsqueda constante por diversas vías de los recursos para la construcción, ampliación y/o mantenimiento del plantel. Situación que a

menudo compite con la atención a las tareas de enseñanza.

Los estudios acerca de la distribución geográfica de los servicios educativos muestran que las escuelas urbano-marginales y rurales concentran el mayor grado de inexperiencia docente (Ezpeleta:1987, 1991a, Muñoz y Schmelkes:1983, Schmelkes:1994). La trayectoria laboral generalmente comienza por ahí y compromete simultáneamente al desempeño docente y al desarrollo profesional.

Las escuelas urbano-marginales y también las rurales presentan además, una alta movilidad magisterial (Ezpeleta:1991a; Muñoz y Schmelkes:1983, Schmelkes:1994) que tiene implicaciones negativas para la constitución del **cuerpo docente** (3). Al mismo tiempo que origina obstáculos para la continuidad y el seguimiento de los grupos de alumnos que ahí reciben su enseñanza básica.

Ezpeleta sugiere el término **modalidad institucional** (1991a) para designar la síntesis particular de condiciones que perfilan el servicio educativo proporcionado por las escuelas urbano-marginales y rurales.

En términos generales, los veinte planteles del poblado comparten los rasgos antes descritos. Su oferta escolar mantiene la configuración institucional "típica" de las áreas urbano-marginales y rurales.

A estas bases organizativas aportadas por el sistema, cabe añadir la valoración gremial y popular sobre la calidad de las vespertinas que las distingue negativamente.

c) La evaluación social de las escuelas.

La importancia que los sectores urbano-marginales otorgan a la escuela ha sido constatada en diversos estudios.

Moreira señala: "esta valoración no depende sólo o principalmente de una incorporación abstracta de la ideología de la educación como mecanismo de democratización de las oportunidades y del ascenso individual, sino de factores mucho más concretos y relacionados con las condiciones objetivas de existencia de esas poblaciones" (1983, 29).

Souza expresa, respecto de sus indagaciones en un barrio pobre y

periférico a la ciudad de São Paulo en Brasil, "el deseo de que los hijos estudien es una constante en las entrevistas; tal como Pereira ya consignara en la década de los cincuenta, estos padres saben por experiencia propia, de la situación desventajosa de las personas que viven en un medio urbano-marginal sin instrucción escolar" (1990, 168).

La subsistencia económica y la expectativa de un futuro distinto integran una visión de la escuela como espacio para potenciar promisorios horizontes (4). La valoración positiva de los planteles educativos explica la prontitud de los padres para la inscripción de sus hijos y los esfuerzos para la manutención de los costos que requiere su permanencia.

Estas referencias permiten a ciertos analistas decir que, los factores externos a la institución educativa en las poblaciones marginales de las ciudades son aún más favorables a la escolarización que en el ámbito rural. Por ende, resulta factible atribuir más la responsabilidad del "fracaso escolar" (Eichelbaum: 1991, 242) a la misma escuela que a las condiciones de vida de los usuarios, consideradas frecuentemente como sus causas exclusivas o predominantes (Tedesco:1983). Indagar sobre los factores intraescolares permite iluminar aspectos del "rendimiento interno" del sistema educativo (Tedesco:1987, 112).

De hecho, ciertas valoraciones sobre la escuela están incorporadas en los criterios que los pobladores de "El Aguazul" han definido para evaluar la calidad del servicio proporcionado por los planteles de la colonia.

Las madres han expresado que en su pueblo "no hay suficientes escuelas", o que "no tienen alumnos" o "esas escuelas no nos gustan" (R.E.:14-3). Otra señora ha dicho: "esas escuelas no nos parecen porque los maestros son muy faltistas y en ocasiones hay paros de labores" (R.E.:22-2). Estas frases informan acerca de las expectativas de un funcionamiento regular y estable del plantel. Las suspensiones constantes de clase, de los grupos o del establecimiento en su conjunto, contribuyen a la devaluación de las escuelas en la visión de la gente.

La selección de las escuelas por parte de los padres y en especial, para nuestro caso, el que sus hijos estudien en planteles del Distrito

Federal muestra como la dinámica de las áreas periféricas se articula de manera desigual también con relación al servicio educativo. En este caso el Distrito Federal es la ciudad donde se localizan los centros de trabajo, de estudio, de abastecimiento y/o comercialización para muchos de los habitantes. Por ello, el transporte usual del poblado presta servicio a las estaciones del tren metropolitano que se ubican más al norte de la Ciudad de México (y a la inversa), y no a otras poblaciones suburbanas.

En "El Aguazul" encontramos un considerable número de familias que recurre a otras opciones escolares fuera de la colonia, a las que consideran más adecuadas para la realización de sus anhelos. El transporte de los chicos a las primarias -4 públicas y 2 privadas- y a dos secundarias públicas localizadas en el Distrito Federal es pagado semanalmente por los padres involucrados. Los cuatro camiones que llevan y traen a los niños han instalado su paradero en el centro del poblado.

La capacidad de solventar los gastos para enviar a los hijos a escuelas relativamente distantes tiene que ver con los niveles de ingreso diversificado de los pobladores, expresión de la heterogeneidad social de la colonia.

Como vemos, la oferta escolar del poblado no cubre para muchos padres con ciertos requerimientos indispensables, sin embargo la posibilidad de elegir escuela se abre o cierra conforme a la situación económica. Los habitantes con menores ingresos acuden al servicio local, pero aún dentro del pueblo las personas distinguen a las escuelas, preferentemente llevan a sus hijos a las matutinas mientras que las vespertinas -menos una- están casi vacías.

El supervisor de la 61ª Zona relata:

"Este año tuvimos una baja en la inscripción. Tuvimos alumnos de menos y por consiguiente maestros de más. En las vespertinas generalmente faltan alumnos. Pero la escuela "Héroe de Nacozari" no tiene problemas. En la vespertina "Fuerte de Loreto" teníamos alumnos para ocho maestros, con treinta y cinco por grupo. Sobraban maestros. ¡Alumnos sí hay! En las mañanas entran varios camiones por los niños. Se van carros llenos a las escuelas del Distrito Federal."

(R.E.:10-11-12)

La disminución de alumnos fue notable en las vespertinas con excepción del plantel "Héroe de Nacozari".

Sobre esta escuela, sin problemas de "falta de alumnos", se sabe entre los vecinos que ha obtenido "buenos" lugares -entre el 1º y el 3º- en los concursos de aprovechamiento que son, en esta zona, un recurso fundamental de legitimación social e institucional de los establecimientos educativos.

En una ocasión los dos mejores alumnos de sexto grado de cada una de las escuelas se presentaron a un examen de conocimientos de las cuatro áreas básicas en la supervisión. Los lugares obtenidos por las alumnas de la vespertina "Héroe de Nacozari" fueron el segundo con 8.2 y el sexto con 7.2 puntos. El primero fue ganado por la matutina con la que comparte el edificio. Coincidentemente, las alumnas de la vespertina "Fuerte de Loreto" obtuvieron los dos últimos lugares con 5.0 y 4.0 de promedio.

Otro Concurso de Aprovechamiento convocó simultáneamente a todos los grados y sus secciones. Para tomar el examen los maestros fueron destinados a escuelas distintas. La vespertina que nos interesa obtuvo, de nueva cuenta, varios buenos lugares: el primero de quinto grado, el segundo de cuarto grado y el tercero de tercer grado.

La confianza de recibir un servicio educativo constante por parte de la escuela "Héroe de Nacozari" puede advertirse en la siguiente declaración de una señora: "no es común que los maestros de la vespertina falten" (R.E.:32-1). Otra, cuyo deseo era lograr que su hijo proveniente de otro plantel fuera admitido ahí comentó: "su maestra de primer grado - de la otra escuela- es muy faltista" (R.E.:32-1). Como vemos, la escuela del estudio cuenta con amplio reconocimiento entre la gente.

Esta información nos era muy significativa. Si contamos con que, sobre las vespertinas pesa generalmente una devaluación social y si agregamos que, sólo una vespertina mantuvo su nivel de alumnos -35- por encima del mínimo establecido para la zona. Entonces, fue pertinente preguntarse por las razones que hacían de la escuela "Héroe de Nacozari" la única vespertina apreciada como buena oferta escolar en el poblado. ¿Cuáles factores habían contribuido a construir su legitimación social e

institucional? Y así, el desentrañamiento de su dinámica interna surgió como asunto relevante.

Algunas interrogantes afloraron: siendo que compartía con las demás escuelas de la colonia, una serie de características propias de las escuelas urbano-marginales -problemas del edificio, escasez de recursos materiales, circulación del personal-, ¿cuáles eran las condiciones de prestación del servicio educativo que contribuían a redireccionar la tendencia social potencialmente instalada?

Con lo anterior, pudimos plantear una primera hipótesis de trabajo: la respuesta exitosa de la vespertina "Héroe de Nacozari" a los procedimientos de legitimación constituidos en la zona, está relacionada con la atención prioritaria que las tareas de enseñanza reciben. De ser así, ¿cuáles factores articulan en su dinámica cotidiana esta prioridad?

En lo que sigue procederé a describir parte del tejido interno de esta escuela.

Notas:

(1) La heterogénea estructura urbana supone la existencia simultánea de poblaciones con alto o mediano nivel de vida y otras con fuertes carencias. La marginalidad urbana ha sido analizada desde distintas perspectivas, por ejemplo: como un fenómeno transcultural propia de una etapa del desarrollo económico, como un grueso de población funcional al sistema capitalista por constituir el "ejército industrial de reserva", como una expresión de la pobreza económica, entre las principales. Sin embargo, ante la exigencia teórica de contar con un criterio "objetivo" para precisar el concepto, Adler -estudiosa de las barriadas de la Ciudad de México-, ha definido la marginalidad "desde un criterio estructural": por la ausencia de un rol económico articulado con el sistema de producción industrial. Esta exclusión económica impulsa en "los marginados" diversas estrategias de sobrevivencia (1985).

(2) En el ordenamiento educativo, la jurisdicción regional a que pertenece la escuela "Héroe de Nacozari" está dispuesta en seis sectores (cuatro con planteles localizados en áreas urbanas y suburbanas, y dos de tipo rural). Cada sector a su vez comprende a su vez varias zonas escolares.

(3) Toda escuela cuenta con personal asignado -docente y directivo- para ocuparse de la enseñanza. Sin embargo, esta presencia (expresión de las políticas de distribución del personal) no es garantía de atención prioritaria de la tarea sustantiva. La posibilidad de integración de los maestros y de conjuntar sus esfuerzos individuales para cumplir con el objetivo institucional, pasa por la estabilidad laboral de los docentes, la forma de asumir el cargo directivo y otros aspectos organizativos que promuevan la compartimentación y sedimentación de prácticas de trabajo acordes con el medio circundante (Ezpeleta:1991a y 1991c).

(4) Tanto Namo en "Las clases populares y la institución escolar: una interacción contradictoria" (1985) como Ezpeleta y Rockwell en "Escuela y clases subalternas" (1983), nos presentan una profunda reflexión sobre la compleja dinámica de relación escuela-clases subalternas en América Latina. Este es el encuadre mayor en que se inscriben nuestras consideraciones acerca de la relación escuela-sectores marginales urbanos.

CAPITULO 2

LA ESCUELA "HEROJE DE NACUZARI COMO CENTRO DE TRABAJO.

1: EL ESTADO FISICO DEL PLANTEL.

Las condiciones materiales e institucionales para la operación del servicio educativo son factores decisivos en la definición interna de las prioridades del trabajo escolar, que a su vez configuran la atención posible a las tareas de enseñanza. Veamos como se resuelve esta situación en la vespertina de nuestro interés.

Ubicado sobre las faldas de uno de los cerros que circunda el poblado el terreno de la escuela fue preparado en tres niveles para la construcción del edificio, ocurrida hace más de diez años. Levantado entonces con materiales firmes -cemento, tabique, varilla- hoy presenta graves deterioros en las paredes y en los techos; la dirección y los salones muestran grietas o descascaramiento de las paredes y la incipiente filtración del agua de las lluvias.

El director menciona una reciente gestión ante la supervisión técnica de zona para dar solución a las necesidades más apremiantes:

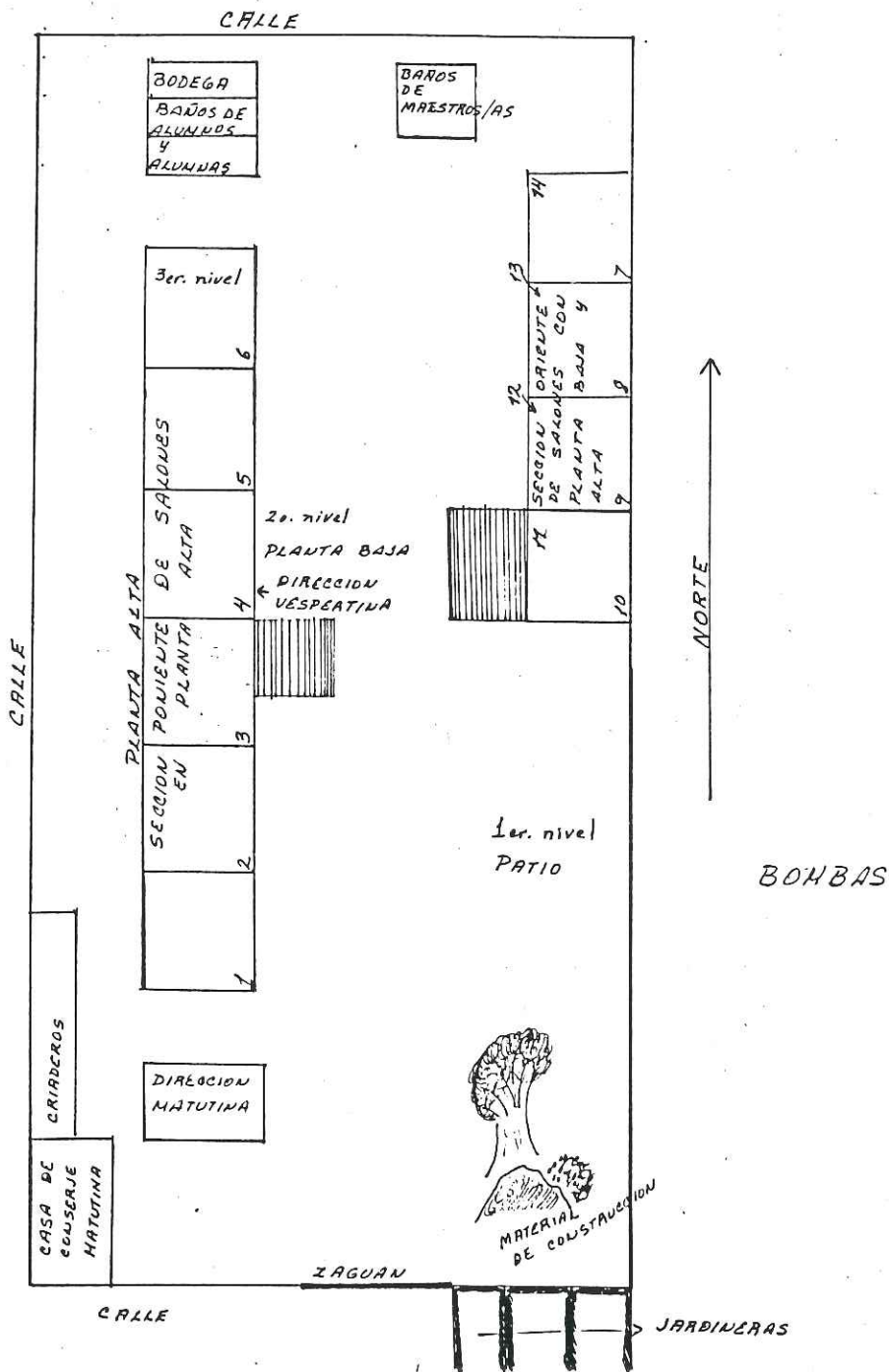
"Un conserje pagado por el gobierno y no por los padres, la construcción de dos salones, la reparación de los techos de varios salones. Cuando llueve se filtra el agua por la loza, en las dos secciones de salones. ¡En una es urgente quitarla!
(R.E.:3-4)

El amplio zaguán metálico, única puerta de la escuela, se ubica hacia el sur sobre una calle de pronunciada pendiente que baja desde el cerro, frente a él entre una banqueta y otra los padres han levantado tres jardineras que impiden el tráfico de vehículos. Por el norte, hacia donde no hay salidas la calle es igualmente empinada. Hacia el oriente colinda con el predio donde se ubican las bombas que proveen de agua potable a la

población. Su ruido se percibe permanentemente desde el patio y los salones de la sección oriente. Por el poniente circula la arteria que es la principal vía de acceso al centro de la colonia.

El edificio cuyo plano mostramos a continuación es ocupado por dos establecimientos educativos.

CROQUIS DE LA ESCUELA.



Al entrar a la escuela encontramos un patio grande, donde se ha señalado con pintura amarilla la superficie de una cancha de basketbol con sus postes de cemento y respectivas canastas. Hacia la derecha, junto a un árbol mediano, se acumula el material para la reparación del edificio: montículos de grava y de arena que comienzan a desperdigarse. A la izquierda, la dirección de la escuela matutina y detrás de ella la casa de su conserje que ha instalado criaderos de puercos y gallinas. Hacia el norte se ubican las dos secciones de salones, en la parte central de la sección poniente se ubica la dirección vespertina. Hacia el fondo están los baños de alumnos/alumnas y personal docente.

2: LAS CARACTERISTICAS SOCIALES DE LA POBLACION USUARIA.

Ha sido reiteradamente destacado que el tipo y la calidad del servicio escolar mantiene una estrecha y constante relación con el carácter social de los usuarios, esto es que la extracción social, económica y cultural del alumnado es un componente esencial del tramado interno del plantel.

Para cualquier escuela existe un área geográfica más o menos demarcable de la que provienen los alumnos y que suele ser significativa para su localización social. Una maestra que labora en las dos escuelas que aloja el edificio expresa: "los alumnos de la matutina tienen su casa cerca de la escuela. Los de la vespertina viven más arriba, ya en pleno cerro." (R.E.:18-7-8).

Si consideramos como indicador del nivel de vida la calidad de los materiales empleados en la construcción de la vivienda (1), y si ésta es cada vez más provisoria a medida que se sube por las laderas de los cerros, puede afirmarse que la población de la "Héroe de Nacozari" proviene, en su mayoría, de un estrato social económicamente carente. Afirmación que también puede sostenerse por tratarse de una vespertina.

Como es sabido, los alumnos del turno de la tarde han pasado por un proceso de selección -cuyos mecanismos precisos desconocemos- que se ha iniciado en las matutinas. Las declaraciones de los maestros informan de

una correlación positiva entre el nivel de ingresos de las familias y el turno matutino o vespertino, correspondiendo a las primeras el mayor nivel de ingresos. Otra correlación, de sentido inverso a la anterior, existe respecto de las bocas por alimentar en las familias: las más numerosas tienden a inscribir a sus hijos en las vespertinas (2).

Las carencias económicas de las familias, la lejanía de sus casas, la estrechez de sus viviendas, la provisoria construcción, la precariedad en el vestido y en la alimentación, la dificultad para disponer de útiles escolares y materiales didácticos fueron los señalamientos constantemente referidos por los maestros de esta escuela.

Presentaremos ahora la distribución de la población escolar en sus diversos grados y grupos.

CUADRO I:
POBLACION ESCOLAR POR GRADO Y GRUPO.

GRADO:	ALUMNOS POR GRUPO:			TOTAL:
	A	B	C	
1º	45	42	18 (Integrado)	105
2º	40	37		77
3º	35	35	35	105
4º	36	35		71
5º	35	35	35	105
6º	41	36		77
TOTAL DE LA ESCUELA:				540

Fuente: Estadística de la escuela.

La expresión cuantitativa de la población escolar no coincide con la estructura piramidal propia del sistema educativo mexicano (Lavin:1986, 14-18).

La población se concentra en los grados de primero, tercero y quinto, aunque entre los que ingresan y los que culminan en este ciclo

existe una cierta diferencia. Es notable que los grupos mantienen su población con el mínimo establecido para la zona, y en algunos casos la rebasen.

En base a los datos de edad de los alumnos pudimos establecer otros indicadores ligados en general a su origen social y que tienen clara incidencia en el quehacer pedagógico: los porcentajes de "plus-edad" en cada grado (3)

CUADRO II:
EDAD DE LOS ALUMNOS POR GRADO.

GRADO:	PORCENTAJE DE PLUS-EDAD:
1º	19.1
2º	32.5
3º	36.5
4º	42.5
5º	35.5
6º	44.2

Fuente: Estadística de la escuela.

La población escolar presenta, por grado, significativos porcentajes de "plus-edad". Este índice que aumenta considerablemente del primero al segundo grado, está relacionado con el ingreso tardío y la repitencia, que a su vez expresan las dificultades para la enseñanza y en especial para la apropiación de los procesos de lectura y escritura. Los porcentajes de "plus-edad" incrementan paulatinamente su monto del tercero al sexto, llegando a ser poco menos de la mitad de la población del último grado. Este rezago que se acumula en el sexto curso habla también de los tropiezos económicos y culturales que enfrentan los usuarios para permanecer en la escuela, y que se transforman en dificultades técnicas para la tarea de los maestros.

Consideremos ahora los índices de repitencia.

**CUADRO III:
INDICE DE REPITENCIA POR GRADO.**

GRADO:	TOTAL DE ALUMNOS:	TOTAL DE REPROBADOS:	INDICE DE REPITENCIA:
1º	105	15	14.3
2º	77	6	7.8
3º	105	4	3.8
4º	71	7	9.8
5º	105	7	6.7
6º	77	0	0.0
INDICE GLOBAL DE REPITENCIA:			7.2

Fuente: Estadística de la escuela.

Esta información ha de ser leída considerando que los maestros han acordado no excederse en la reprobación de alumnos: no más del 10% del total de alumnos por grupo. Sin embargo, el índice de repitencia más elevado rebasa ese 10% y corresponde al curso alfabetizador. Este porcentaje revela como el pasaje de primero a segundo es crítico, confirmando los diagnósticos nacionales (Lavin:1986, 14-18). Estos datos informan de una significativa contrariedad pedagógica para los maestros. Tratando de subsanar esta situación se ha incorporado el grupo "integrado" por los repetidores de primer año y que aparece como la sección "C" en el cuadro I.

Los grados intermedios muestran índices variables, aunque un caso muestra una cantidad cercana del 10% -el cuarto año-, disminuyendo bastante para los grados de segundo y quinto, y todavía más para el tercero. El sexto grado con índice cero reporta la decisión de no reprobar en el curso terminal de la enseñanza primaria, lo que probablemente esté ligado a la valoración social que los maestros tienen de sus alumnos.

El conjunto de la información permite afirmar que, el comportamiento estadigráfico de la población muestra su tendencia potencial al fracaso escolar. Sin embargo, su carácter de vespertina prestigiada permite que la

escuela "Héroe de Nacozari", no sólo mantenga sino incrementa la cantidad de alumnos. En base a los resultados de los concursos de aprovechamiento y a los porcentajes de aprobación, el supervisor sustenta su consideración de que allí "se trabaja bien" (R.E.:2-2-3). Desconocemos los nexos que tales datos mantienen con los niveles de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, esta positiva opinión habla de un reconocimiento pedagógico y sobre todo de una legitimación institucional obtenida mediante las respuestas óptimas de la escuela a las estrategias de evaluación que define la administración.

La descripción presentada sugiere que muy probablemente los saldos tan favorables estén conectados con la atención prestada a las tareas de enseñanza en este plantel.

3: EL PERSONAL DOCENTE Y DIRECTIVO.

La planta docente de esta escuela se conforma con diecisiete maestros: quince frente a grupo, uno como auxiliar de la Dirección y el director.

El personal presenta ciertas características relevantes tanto para el aspecto laboral como para el profesional: el tiempo de trabajo docente y de permanencia en la escuela. Veamos el siguiente cuadro:

**CUADRO IV:
TIEMPO DE TRABAJO DOCENTE.**

	EN LA S.E.P.:		EN LA ZONA:		EN LA ESCUELA:	
	núm. de mos.	%	núm. de mos.	%	núm. de mos.	%
mas de 10 años	9	53	7	41	2	12
entre 5 y 10 años	7	41	2	12	1	6
menos de 5 años	1	6	8	47	14	82
total:	17	100	17	100	17	100

Fuente: Archivo de la escuela.

Destaca que del total de maestros de la escuela, dieciseis cuenten con más de cinco años de experiencia y que sólo uno tenga menos de cinco años. Otra cifra también relevante corresponde al 82% de los mentores con escaso tiempo en el plantel. Los estudios han reportado que la inestabilidad del profesorado es una recurrente cualidad de las escuelas urbano-marginales y rurales. Los continuos cambios de adscripción muestran una significativa franja de maestros itinerantes en los establecimientos que atienden a los estratos populares en busca de una "mejor" ubicación (Ezpeleta:1991a, Muñoz Izquierdo y Schmelkes:1983, Schmelkes:1994).

La movilidad laboral en este caso presenta nexos con la jerarquía interna de la zona que no favorece al plantel: sabemos que tres de los maestros de nuevo ingreso son, coincidentemente, de reciente incorporación a la zona. Otras dos docentes con jornada matutina en otro establecimiento de la zona, cambiaron de la "Héroe de Nacozari" a otra sede vespertina.

El profesorado en su mayoría -94%- proviene de otros planteles, trayendo consigo cierta experiencia que opera como referente a la hora de adaptarse al nuevo establecimiento. La excepción es un maestro que ha permanecido ahí desde que inicio su carrera hace once años. El director es un caso intermedio: habiendo laborado nueve cursos previos a su ingreso ha permanecido al frente de la vespertina estudiada por doce ciclos.

Sabemos que varios de los maestros han laborado juntos: Jacinto y el director por once años mientras que Corita y Eustolia por cuatro años, Marisol hace tiempo ocupó un interinato en el plantel estudiado; Griselda y el director fueron colegas hace quince años mientras que Mónica y el director se conocieron hace catorce años en otra escuela del poblado; Corita, Patricia, Griselda y Marisol laboran en la matutina del mismo edificio desde hace por lo menos cinco años y paulatinamente se han incorporado a la vespertina. Estas trayectorias compartidas de trabajo aportan cierto conocimiento profesional entre ellos y favorecen una cordial comunicación.

Otro rasgo que prevalece entre los maestros es la doble y triple jornada laboral, situación que se anuda con las necesidades económicas

para el sostenimiento de sus familias. Con los datos recabados hemos integrado el siguiente cuadro:

**CUADRO V:
SITUACION LABORAL DE LOS MAESTROS.**

-
- i) Seis profesoras trabajan por la mañana en el mismo edificio escolar.
 - ii) Dos maestras laboran por la mañana en otra escuela de la zona.
 - iii) Tres varones trabajan por la mañana en escuelas oficiales del Distrito Federal: dos en secundaria y uno en primaria.
 - iv) Dos laboran por la mañana en escuelas privadas: una como directora de un kinder y otro en primaria.
 - v) Dos que se ocupan por la mañana de actividades distintas a la docencia: uno, Licenciado en Derecho trabaja para la Confederación Nacional Campesina (C.N.C.) y otro en una imprenta a la que vuelve después de salir del plantel.
 - vi) Dos estudian por la mañana: uno en la Normal de Especialización para atender "niños con lento aprendizaje" y otro la licenciatura en Derecho en la Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco.
 - vii) Uno que tiene triple trabajo: además de la secundaria labora en un despacho fiscal durante los fines de semana.

Fuente: Entrevistas con maestros.

El grueso de los profesores tiene como actividad central a la docencia: trece cubren una doble jornada magisterial.

Los estudios acerca del mercado laboral definen a la profesión docente como predominantemente "femenina", sobre todo en el nivel básico. Nuestros datos corresponden con ello: nueve maestras laboran una doble jornada en primaria o en preescolar frente a un varón.

Nos hallamos también frente a un proceso de "fuga hacia arriba" por

parte de la población masculina: dos maestros combinan el trabajo en primaria y secundaria, dos que han continuado sus estudios y dos que ya cuentan con otro título.

La inestabilidad del personal, rasgo que la vespertina del estudio comparte con otras escuelas de la zona y que es peculiar de los planteles urbano-marginales, dificulta normalmente la cabal constitución del **cuerpo docente** (Ezpeleta:1991a y 1991c). De igual forma, poco contribuye a la continuidad de la tarea pedagógica con los alumnos (Navarro:1987, Siqueira:1975).

Estos docentes que han ingresado a la escuela del estudio, con más de cinco años de trabajo en otros plantles, traen consigo diversas experiencias acerca del modo idóneo de relacionarse con los colegas, el director, los alumnos y los padres. Las huellas de su paso por otros planteles cuentan para obstaculizar o apresurar el proceso de ajuste al nuevo establecimiento.

Esta semblanza del personal pareciera sugerir que la dispersión es la nota característica del trabajo en la vespertina "Héroe de Nacoziari". Sin embargo, hallamos ahí evidencias de un ambiente laboral armónico, que por un lado induce a la exploración y por el otro suscita interrogantes.

Los usuarios mayoritariamente provenientes del área marginal del poblado, la movilidad del personal docente y el prestigio social de una vespertina que logra mantener sus grupos con 35 y más alumnos resulta inverosímil. Sin embargo, estos elementos obligan a pensar con detenimiento acerca de la existencia cotidiana de algún eje de articulación entre la conflictualidad del contexto social y la inestabilidad de la planta docente. ¿Cuál es el eje del ordenamiento interno del plantel que ha contribuido a su legitimación?

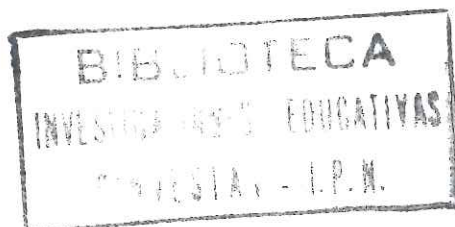
A continuación describiremos esa trama interna que sostiene al trabajo escolar.

Notas:

(1) Juan Carlos Tedesco presenta en "Modelo pedagógico y fracaso escolar" una revisión de las principales investigaciones realizadas en América Latina sobre la problemática de fracaso y enuncia: "con respecto a la vivienda, por ejemplo, un estudio efectuado en áreas marginales urbanas de Buenos Aires encontró que en términos de correlación entre condiciones materiales de vida y rendimiento escolar, la asociación más fuerte se daba, precisamente, con el material de la vivienda. El estudio sugería que probablemente este dato reflejara no sólo mejores condiciones de vida cotidiana sino una mayor preocupación por la vida del grupo familiar por parte de sus miembros activos" (1983, 135).

(2) La estabilidad familiar es otro factor que argumentan los maestros, como motivador o inhibidor del rendimiento escolar del chico. El sentido común magisterial e incluso académico ha relacionado pobreza económica con deterioro familiar como "causa" del fracaso. Sin embargo, varias analistas (Moreira:1982, Siqueira:1975 y Souza:1990) muestran que si bien la separación de los padres, la atención de los niños por las abuelas, la sustitución de parejas se presenta en las familias de los sectores populares, estos rasgos no pueden considerarse como sus "comportamientos típicos" y menos como exclusivos. Esta situación también se presenta en los sectores medios y altos. Lo que parece ser una característica persistente de la familia "popular" es un mayor número de hijos que en las familias de otros estratos (Diéguez:1986, 17-18).

(3) Se entiende por "plus-edad" a la proporción de alumnos que rebasan la edad normal para cursar el grado, considerando que en México la franja de edad establecida para cursar el nivel primaria con seis grados abarca de los seis a los once años, edad que deben tener al iniciar continuamente cada ciclo.



CAPITULO 3
LA ORGANIZACION LOCAL DEL TRABAJO EN
LA ESCUELA "HEROE DE NACUZARI".

1: EL AMBIENTE DE TRABAJO.

El ambiente de trabajo es, ante todo, el clima social que se contruye con sujetos precisos, en un lugar determinado para cumplir con un cometido específico. En tanto construcción social este clima no es ajeno a su base material: las condiciones para el trabajo y la configuración física del local están presentes en las relaciones laborales y aportan los recursos disponibles para llevar a cabo la tarea.

En la primera visita llama la atención el contenido de una serie de retablos a lo largo de todos los pasillos donde una carita sonriente invita a cuidar la escuela, a trabajar y a convivir en armonía. Uno dice:

"Hoy estamos nosotros, mañana nuestros hijos, nuestros nietos
y algún día que volvamos a visitarte esperamos encontrarte
conservada, bonita, porque te hemos cuidado"
(R.E.:9-15).

La permanencia en la escuela permite advertir dinamismo y desenvolvtura: los maestros entran y salen de las aulas y la dirección, cruzan el patio, encabezan al grupo de alumnos que se dirige a la clase de "deportes", se saludan a lo lejos o de mano al encuentro con otro compañero, se detienen a platicar ... Puede vérselos conversar en pareja o en grupos mayores en el patio, los pasillos, a las puertas de los salones y en la dirección. Se les oye charlar de temas familiares, laborales y profesionales.

Eustolia, en la dirección, muestra confiada las fotos del cumpleaños de su hijo único a sus camaradas. Gabino elogia la gran ofrenda de "muertos" que, la maestra Eustolia con ayuda de sus colegas y sus alumnos ha puesto en el patio. Jacinto -el único que habla de "tú" al director- frecuentemente bromea en "doble sentido" con algunos de sus compañeros,

incluyendo al directivo.

Las dos maestras que trabajan en la misma matutina, por ejemplo, critican a su director de la mañana:

Ma.1: "... me dió el grupo de primer grado para castigarme y la cooperativa también."

Ma. 2: "¿¿Quién sabe cómo es!? Ya me acostumbre al director."
(R.E.:11-1-2)

Las posibilidades para expresarse, han permitido a Griselda externar sus opiniones negativas acerca del Supervisor y explicitar su filiación sindical: "soy disidente" (R.E.:42-17). También a la maestra Patricia enunciar sus "buenas relaciones" con el mismo funcionario y opinar positivamente: "el Supervisor es buena gente" (R.E.:37-7, 42-37 y 43-5).

Estas opiniones divergentes en relación al Supervisor no constituyen evidencias de antagonismos claros entre personas o grupos al interior del personal, aunque más de uno pueden coincidir en el mismo punto de vista, por ejemplo, la maestra Irma concuerda con Griselda: "el Supervisor no es tan buena gente como parece, es canijo!, medio mulita" (R.E.:37-3).

Entre la coincidencia y la divergencia de pareceres, el equilibrio indispensable para la integración del conjunto docente se sitúa sobre la actitud de respeto que prevalece.

La holgura del ambiente, permitió que fuéramos testigos en varias ocasiones del comentario abierto sobre varias circunstancias difíciles para la escuela, donde no todos compartían la misma perspectiva (R.E.:28-7, R.E.:42:-4, 7 a 10, R.E.:43-5 y 6).

Tratándose de una vespertina los profesores han de organizar sus tiempos para comer antes o durante la jornada. Las maestras con doble jornada en el mismo edificio por la mañana, normalmente comen en la casa de una vecina de la escuela, aprovechando la hora que les queda entre un turno y otro. El director procura llegar de la secundaria para comer junto con su esposa en ese mismo lugar. Esta solución práctica es también un motivo para la convivencia y la comunicación de un subgrupo docente. El resto come a la hora del recreo, algunos consumen bocados de los puestos

instalados dentro del plantel, otros reciben los alimentos que han encargado a cierta señora. En grupos de dos o tres, se reúnen en algún salón donde comen y conversan (R.E.:33-3). En ocasiones cuando la dinámica de trabajo congrega al conjunto a una tarea que les tomará el día completo (la Junta de Academia por ejemplo), los maestros de Acción Social se hacen cargo de la comida para todos (R.E.:24-9-10).

La hora de salida y el viaje hacia sus hogares también los reúne. Al compartir el viaje en unidades públicas, los docentes platican sobre: las deficiencias que presenta el transporte en el poblado, los conflictos sindicales, las decisiones respecto de su labor y la forma de trabajo del director (R.E.:21-4, R.E.:27-1-2, R.E.:30-9 y 10). Los tres maestros que tienen automóvil esperan y trasladan a cierto colega y, ocasionalmente a quién lo necesite (R.E.:30-9).

Los partidos de volibol contribuyen también a conformar el clima escolar: ocasionalmente después del recreo varios de los maestros, el director y dos o tres de los alumnos mayores integran los equipos que se disputan "el gane" (R.E.:24-25).

El ambiente que se comparte admite criterios diversos. Uno de los maestros que es "adventista", no participa de las prácticas culturales como "poner la ofrenda de muestros" o "partir la rosca de reyes" que se llevan a cabo en esta escuela, tampoco acepta fumar o beber licor en los "convivios" que organiza la comisión de Acción Social. Aunque, el profesor Elías no comparte con sus colegas en el mismo tono, el resto lo integra como "uno más del equipo" (R.E.:21-1 a 4, R.E.30-1 a 5).

Es práctica de este grupo docente reunirse en el domicilio particular de alguno para festejar el "fin de año" o el "día del maestro". Al personal se suman los familiares más cercanos y las señoras más allegadas al director o algún maestro, que generalmente han sido o son miembros del Comité de Padres. En este caso, todos los asistentes colaboran con la comida. La conserje también asiste a estos eventos. Además de comer y bailar, los maestros discuten sobre temas familiares, sobre sus gustos personales, sobre sus convicciones y creencias y sobre los asuntos de la vida escolar: la historia del establecimiento, el

supervisor de zona, el sindicato, el festival siguiente, el trabajo con sus alumnos, incluso pueden tomarse algunos "acuerdos de trabajo" (R.E.:21, R.E.:30, R.E.:37, N.D.).

Este clima de cordialidad y apertura se ha gestado en la relación cotidiana de los maestros, resolviendo conjunta y continuamente los asuntos que involucra el funcionamiento regular de su escuela.

El conjunto magisterial ha dado muestras de solidaridad con cada uno de sus integrantes: es el caso del maestro Rodolfo que al no cobrar su quincena carecía de fondos para participar del intercambio de regalos en la Navidad. En tal situación, sus colegas de Acción Social se hicieron cargo del obsequio, gesto que el maestro en cuestión agradeció abiertamente durante uno de los convivios. De igual forma, la conserje recibió de manos del director su "aguinaldo", gratificación que dadas las condiciones de su contrato, no esperaba recibir (R.E.:21:-2, R.E.:30-2).

La concordia reinante no impide, cuando es necesario, hacer llamadas de atención: los docentes han manifestado su descontento al director por las cada vez más frecuentes ausencias del maestro Rodolfo, originadas en su alcoholismo crónico; a su vez el director ha pedido a Rodolfo que cumpla con su trabajo (R.E.:24-25, R.E.:41-24 a 27).

Además, de las relaciones del conjunto, existen otras de carácter personal, más estrechas, que no llegan a formar subgrupos aislados y no compiten con la integración del grupo mayor.

Hemos presentado el clima de trabajo que conforman los maestros, en tanto **sujetos enteros** que trabajan y viven al mismo tiempo en su escuela (Heller:1987).

Sabemos que la atmósfera escolar no deriva de su estructura formal, sin embargo la definición institucional del trabajo -estar al cargo de una cierta sección de grado o al frente de tal comisión- no es inocua para matizar los contenidos de las interacciones entre docentes.

A continuación, expondremos el ordenamiento interno que actúa como receptáculo del trabajo en la vespertina del estudio.

2: LA DIVISION INTERNA DEL TRABAJO.

La división interna del trabajo es la base organizativa elemental para cumplir con el cometido institucional de la escuela: brindar un servicio educativo. Este ordenamiento local es dependiente de la configuración específica de condiciones materiales, institucionales y sociales propias del plantel.

La escuela a la vez que institución educativa es un centro de trabajo (Dreeben:1973) donde la resolución del quehacer difícilmente adopta los procedimientos que postulan los modelos de la teoría de la administración racional (1). En los planteles de "todos los días" la dinámica organizacional "es más compleja y conflictiva y menos racional que lo que hace suponer la teoría ortodoxa" (Kent:1990, 74).

El funcionamiento del plantel supone un proceso de regulación y dirección de la acción conjunta de su personal. Esto significa poner en marcha una forma distintiva de proyectar el trabajo, un modo previsible, más o menos racional, aunque no estrictamente programable en todas sus facetas, de emprender una tarea colectiva. Recordemos que la organización educativa ha sido calificada como "altamente compleja por la dificultad de conocimiento y control sobre la correlación de sus componentes" internos, a lo que se suma la "contingencia-conflictualidad" de su entorno social. Existe pues un área del trabajo escolar susceptible de ser programada y un amplio espectro de interacciones y acontecimientos inéditos imposibles de ser anunciados. "Las organizaciones educativas son un repertorio de decisiones programadas para casos reiterativos o de ocurrencia enteramente previsible", como en este caso: asignar las responsabilidades de enseñanza -tomar el grupo- o la comisión a cargo, delimitar los espacios -ocupar cierto salón-, anticipar los festivales y los homenajes, pautar los ritmos de trabajo -indicar las horas de entrada, recreo y salida- y nombrar al auxiliar de la dirección. A la vez, "en mucho son organizaciones de decisiones no programadas, especialmente en la esencia del proceso educativo" (Aguilar L.:1991). Sin embargo, entre lo enteramente

programable, (las directrices organizativas generales que permiten a los maestros tomar las previsiones de trabajo logístico y aúlico para el ciclo), y lo no programable (una extensa serie de cuestiones operativas y muchas dinámicas aúlicas), encontramos una franja de tareas que apoyan a la enseñanza y al funcionamiento del plantel y que han de resolverse "sobre la marcha".

Las decisiones acerca de tareas y actividades previsibles ocurren, principalmente, al inicio del curso. También, a todo lo largo del ciclo se toman decisiones conforme a las necesidades y contingencias de carácter financiero, administrativo, laboral, pedagógico y social que demanden atención especial por parte del director y los maestros. Cabe resaltar la centralidad del director en las decisiones programadas por ser tanto el responsable del establecimiento como su integrante más estable; mientras que el eje se inclina bastante hacia los maestros en la franja intermedia y aún más en las no programadas, por precisar de su colaboración en el ejercicio escolar. En la determinación de acuerdos de trabajo, destaca el ajuste a la particularidad de la escuela, mediante procedimientos que apuntan hacia el consenso, y que resulta un elemento básico para la constitución del **cuerpo docente** (Ezpeleta:1991a y 1991c).

La definición formal del trabajo, si bien no determina su cumplimiento tampoco es inocua para el funcionamiento del plantel. Este fundamental ordenamiento incide igualmente dentro de las relaciones entre docentes, por esto el ambiente que prevalece en el establecimiento tiene conexión con su peculiar trama organizativa.

El trabajo analítico permitió reconstruir algunos de los procesos y las prácticas que articulados integran la urdimbre organizacional de la vespertina "Héroe de Nacozari".

a) Decisiones y distribución de tareas programables al inicio del curso.

La ubicación en grados y comisiones.

Al comenzar el año, la empresa organizativa, centrada en el director, convoca por igual a cada uno de los maestros para distribuir entre ellos responsabilidades diferenciadas, principiando por ubicarlos frente a una determinada sección de grado.

La asignación de grados y grupos constituye un proceso de claros alcances educativos. En su dinámica interviene centralmente el criterio directivo tomando en cuenta las preferencias de cada maestro.

Diversos componentes integran ese criterio directivo que alcanza para valorar el trabajo frente al grupo. Dice el director:

"Si veo que domina más o menos al grupo, digo: el maestro es apto para un tercero o cuarto grado. Si veo que domina muy bien al grupo, le doy al maestro el grado que me pida porque se que puede con todos. En algunos cursos me dejan el primer grado. ¡No lo quieren! Este año escolar tenía maestros para todos los grados menos para el primero. Ahí se necesita mucho amor maternal, mucha paciencia, que sientan confianza los niños. Yo no puedo dar un grupo de primer grado a quien tiene preparación de alguna Universidad, porque más bien en primero se necesita mucha experiencia docente, si los maestros van al día en cuestión de conocimientos les doy grados superiores."
(R.E.:23-9 y 10)

En la designación de grados, el director recupera la propuesta de cada maestro:

Ma.E.: "nos dice: ¿qué grado quieren? Nos da un papel y dice: anoten cuál quieren."
(R.E.:26-9)

Di.: "En la junta -la primera del año- les reparto un papel, les digo a los maestros: escriban su nombre y qué grado quieren. Anotan dos, a veces les pido tres; son las opciones de los maestros en el orden de su preferencia. Recojo los papeles y los reviso."
(R.E.:23-9)

La opción que cada maestro plantea es considerada junto a la

valoración de su desempeño docente, ya que no siempre pueden coincidir las expectativas docentes con el criterio directivo. Puesto que todos y cada uno de los grados tienen que ser atendidos, no puede alguno dejarse de lado por no haber quien abiertamente quiera tomarlo, como es el caso típico del primer grado. Este curso inicial es calificado como "agotador" entre los docentes: "se tiene que trabajar demasiado, hablar como perico y estar parada casi siempre" (R.E.:30-5-6).

A principios del ciclo, el director hubo de inducir a una maestra para tomar una sección del nivel alfabetizador:

Di.: "Me dirá: ¿cómo hice para dar los grupos de primer grado? Este año me solicitó la maestra Corita el primer año. Me dice: tengo primero en la matutina, el mismo material ocupo, me quita un peso de encima. Entonces, sólo me falta un maestro para primer grado. La maestra Marisol es nueva en el plantel, pero ya la conocía: cubrió aquí un interinato por un año lectivo. Se cómo trabaja. Le dije: me hace el favor de tener el primer grado. Ella me dijo: me voy de incapacidad por gravidez. Yo se que la maestra trabaja muy rápido. Le dije: cuando se vaya de incapacidad los niños están leyendo. Finalmente aceptó."

(R.E.:23-10 y 11)

Tal y como el director ha declarado, la ubicación de Marisol en primer grado, tiene varios motivos: no contó con opciones entre los maestros antiguos y aunque hay cuatro docentes de reciente incorporación a la escuela, una pertenece al subsistema de Educación Especial, dos son desconocidos para él y esta maestra de la que conoce su forma de trabajo, le parece experimentada para ocuparse del curso inicial.

Durante la primera semana, formulan de manera individual el plan de trabajo para su grupo, centrado en las actividades de enseñanza, compromete también la disposición probable de los recursos financieros y los materiales didácticos. Este diseño es discutido personalmente con el director.

Las Comisiones son asignadas por el director y han de atenderse como

parte de las obligaciones laborales de los maestros.

Las tareas de cada comisión derivan del carácter y el peso que cada una adquiere para la operación del plantel. Las comisiones con mayor jerarquía son las que administran efectivo, en tanto aportan un refuerzo financiero para el mantenimiento y la reparación del edificio, así como para la compra de implementos de limpieza o didácticos. Se trata de comisiones que aportan la infraestructura material para que la tarea pedagógica pueda llevarse a cabo (Aguilar C.:1986).

**CUADRO VI:
DISTRIBUCION DE COMISIONES.**

<u>COMISION:</u>	<u>INTEGRANTES (y nivel de responsabilidad)</u>
ACCION SOCIAL	Griselda (responsable) Irma y Gabino (auxiliares)
COOPERATIVA	Feliciano (tesorero) Lucas (auxiliar) *
AHORRO	Elías (responsable) ** Corita (auxiliar)
PERIODICO MURAL	Mónica (responsable) Marisol (auxiliar)
BOTIQUIN Y PRIMEROS AUXILIOS	Patricia (responsable) Yazmín (auxiliar)
PUNTUALIDAD Y ASISTENCIA	Eustolia
DEPORTES	Jacinto
HIGIENE	Ubaldo
ESCOLTA	Rodolfo

* Lucas es también auxiliar de la dirección.

** Elías es también secretario de actas del Consejo Técnico Consultivo (C.T.C.) de la escuela.

Fuente: Archivo del plantel, observaciones y entrevistas con el director y maestros.

En el caso estudiado encontramos las comisiones de Acción Social,

Cooperativa y Ahorro entre las que manejan dinero. Existen además las de Puntualidad y Asistencia, Periódico Mural, Higiene, Botiquín y Primeros Auxilios, Deportes y Escolta. Algunas comisiones tienen carácter temporal como la de Mejoras Materiales que al curso siguiente desaparece, asumiendo de manera conjunta -padres, maestros y director- las tareas de mejoramiento del edificio.

Las Comisiones se componen de uno a tres maestros según su complejidad gremialmente atribuida. En cada comisión hay niveles de responsabilidad, por ejemplo en Cooperativa, un mayor compromiso recae sobre el tesorero y no en el auxiliar. En acción social, el director asignó como coordinadora y responsable del manejo económico a la maestra Griselda, quedando Irma y Gabriel como auxiliares (R.E.:13-3-4-5). En esta decisión intervino el conocimiento y valoración del directivo sobre la profesora que, en el curso pasado estuvo a cargo de Cooperativa y cuenta con mayor antigüedad que los otros dos miembros.

Las actividades que competen a cada comisión definen su "área de trabajo" (2) que, según los casos, requieren del trabajo del grupo responsable, de otros docentes o de todo el personal.

Los maestros elaboran en pequeños equipos un plan de comisión. Este bosquejo es leído por los responsables ante la autoridad y el personal docente en una reunión *ex professo* al comienzo del año.

En esa junta, los planes después de ser presentados, se discuten y ajustan; en este proceso intervienen todos, por ejemplo, el director formula varias sugerencias a las encargadas de organizar mensualmente el Periódico Mural: que se implemente un "concurso" para incitar a los docentes del plantel a montarlo muy vistoso y así motivar a los alumnos a que lo vean detenidamente. La idea es aceptada por los maestros con la condición de que las responsables de comisión funjan como jueces de cada exposición. Posteriormente a sus adecuaciones, los distintos programas de trabajo son aprobados por unanimidad o por mayoría de votos (R.E.:15-21, R.E.:23-19, R.E.:41-50 a -52).

Los maestros han expresado en varias ocasiones: "el director nos

toma mucho en cuenta" (R.E.:17-15). Este recurso de involucramiento del personal conduce a una fórmula concertada de tomar decisiones, donde los puntos de vista docentes al ser considerados, aportan un doble refuerzo a los acuerdos internos de trabajo. Por un lado, se garantiza que sean respetados por el conjunto incluyendo al director y por el otro, cada uno de los profesores al sentirse "tomado en cuenta" se compromete a cumplir con lo pactado, asegurando la vigilancia del trabajo por todos.

El nombramiento del maestro auxiliar.

Las condiciones institucionales del servicio son otro núcleo de referentes para la toma de decisiones sobre la organización escolar. La carga burocrática que pesa sobre el director coloca en el centro de sus obligaciones, el llenado y envío de los formularios, informes, estadísticas, inventarios, cortes de caja, actas de asambleas y otros documentos que son pedidos por la administración ("la fuga hacia arriba": Ezpeleta:1991b y 1991c). Esta dimensión de la función directiva, además de perfilar parte de los contenidos de su jornada laboral, obliga a buscar un auxiliar para la tarea administrativa. El puesto de auxiliar es informal (3) y compromete la situación laboral, por ello se asegura con el aval del supervisor y ciertas estrategias administrativas (manifestando en la Estadística una sección de grado inexistente que permite sostener al auxiliar como maestro de grupo); tiene también el carácter de "cargo de confianza" por las funciones administrativas y de control laboral que se ven involucradas e incluso por actuar en ocasiones como sucedáneo del directivo en su ausencia.

Para el nombramiento del auxiliar, el director consultó con cada uno de los posibles candidatos -todos con cierto tiempo en la escuela- su disponibilidad para ocupar dicho puesto. De los cinco maestros auscultados ninguno aceptó y, lejos de presionar para que alguno asumiera esta función, acepta la propuesta del subgrupo para designar a un docente que, a pesar de su poca antigüedad en la escuela, ha ganado el crédito de sus colegas. En una breve reunión con los inicialmente involucrados, éstos

dieron su "voto de confianza" al maestro Lucas (R.E.:17-5). Este restringido escrutinio corresponsabilizó al director y a un subconjunto docente en una decisión que consuetudinariamente los directivos toman de manera personal.

La disposición operativa del tiempo y espacio escolar.

Las previsiones al inicio del ciclo.

Son varias las actividades que competen a todos los docentes y que se proyectan desde comienzos del ciclo: la realización de los Festivales y de los Homenajes (4). La comisión de Acción Social coordina estos eventos, por lo que desde inicios del curso plantea en su plan de trabajo la distribución de tareas para cada Festival y responsabiliza de cada Homenaje a determinado maestro.

La escuela realiza dos grandes fiestas en el año: la del Día de las Madres y la de Fin de Cursos. Para montarlos, los docentes preparan con antelación que va de quince días a un mes, bailables, tablas gimnásticas, representaciones teatrales, poesías corales e individuales. Buscan la vestimenta y la música adecuadas, elaboran la documentación que se entregará como reconocimiento a los alumnos (Diplomas de Aprovechamiento) o como constancia de haber culminado los estudios de Educación Primaria (Certificados), preparan las invitaciones con su respectiva dedicatoria, dedican cada generación saliente a determinado maestro -antiguo compañero de trabajo en los dos casos que presenciamos-. Simultáneamente, se ha acordado entre los maestros de Acción Social y el director, el orden de las presentaciones y se ha preparado el ornato que es colocado muy de mañana, junto con el sonido, la "mesa de honor" para los invitados especiales como el supervisor y el mobiliario para los asistentes. Después del evento, se recogen y guardan los implementos utilizados. Estas tareas movilizan a los docentes de manera individual y conjunta simultáneamente: mientras que un maestro es reponsabilizado de un bailable, otro del mobiliario y así, mediante la disposición prevista por Acción Social

sacarán adelante la fiesta (R.E.:9-completo, R.E.:41-53, N.D.).

Cabe señalar, que los Festivales son coordinados a nivel zona para evitar coincidencias en las fechas, de este modo facilitar la presencia del supervisor en ellos y lograr que cada escuela disponga del día completo sin la presencia del otro turno; por esto las vespertinas aprovechan de efectuarlos por la mañana.

Para la realización de los Homenajes, que reglamentariamente deben realizarse cada lunes (5), la comisión de Acción Social y el director han evaluado y decidido la conveniencia de llevarlos a cabo sólo en las conmemoraciones cívicas más destacadas, entre las señaladas por el calendario oficial, y en otras fechas relevantes por su contenido cultural, social o gremial. Esto con el fin de impedir su rutinización y de preservar su sentido propio tanto para el profesorado como para los niños y sus padres.

Desde los comienzos del curso, cada homenaje es distribuido entre los docentes así, "el maestro ya sabe que fecha le corresponde" y no permanece a la expectativa, con lo que puede prever y adelantar su preparación (R.E.:6-12 y 13).

Las mismas fechas han de resaltarse dentro del periódico mural. De tal modo que cada maestro prepara simultáneamente la ceremonia cívica designada y los materiales correspondientes para el periódico. Esto aligera la carga de trabajo para todos.

En el siguiente cuadro puede apreciarse la lógica de distribución de homenajes a lo largo del ciclo.

CUADRO VII:
DISTRIBUCION DE HOMENAJES.

<u>FECHA:</u>	<u>MOTIVO:</u>	<u>RESPONSABLE:</u>
<u>12 de octubre</u>	<u>Descubrimiento de América</u>	<u>60B</u>
<u>24 de octubre</u>	<u>Organización de la Naciones Unidas</u>	<u>60C</u>
<u>2 de noviembre</u>	<u>Día de Muertos</u>	<u>60A</u>
<u>20 de noviembre</u>	<u>Revolución Mexicana</u>	<u>50A</u>
<u>25 de diciembre</u>	<u>Navidad</u>	<u>10A</u>
<u>6 de enero</u>	<u>Día de Reyes</u>	<u>10B</u>
<u>20 de enero</u>	<u>Muerte del Profr. G. Torres Quintero</u>	<u>50B</u>
<u>5 de febrero</u>	<u>Constitución de 1917</u>	<u>40A</u>
<u>24 de febrero</u>	<u>Día de la Bandera</u>	<u>40B</u>
<u>18 de marzo</u>	<u>Expropiación petrolera</u>	<u>40C</u>
<u>21 de marzo</u>	<u>Natalicio de D. Benito Juárez</u>	<u>30A</u>
<u>30 de abril</u>	<u>Día del Niño</u>	<u>30B</u>
<u>10 de mayo</u>	<u>Día del Trabajo</u>	<u>20A</u>
<u>30 de mayo</u>	<u>Natalicio del Gral. Lázaro Cárdenas</u>	<u>20B</u>

Fuente: Plan de trabajo de Acción Social, observaciones y entrevistas a los maestros y director.

Como puede advertirse, durante septiembre, considerado el "mes patrio", no acontece ninguna ceremonia cívica puesto que se trata del primer mes de trabajo con los alumnos; lo mismo ocurre con el mes de junio cuando los maestros están muy presionados por la documentación de "fin de cursos".

Puesto que varias de las fechas por conmemorar son días inhábiles, los homenajes se realizan con uno y más días de anticipación, procurando que su periodicidad sea de alrededor de quince días.

Dentro de los motivos para Homenaje prevalece su sentido cívico, aunque combinado con significados locales o mayores que para este directivo y su personal importan, hecho que justifica la conmemoración de alguna fecha especial o efeméride fuera de las indicadas por el calendario oficial. Es el caso del Natalicio del Gral. Cárdenas cuya gestión

presidencial tiene particular significado para los habitantes de la colonia (vid:Capítulo I). O la muerte del Profr. Torres Quintero, quien es recordado por el gremio como el impulsor del Método Onomatopéyico para la enseñanza de la lecto-escritura. O el 2 de noviembre, cuyo contenido cultural, evoca una costumbre ancestral en nuestro país, cuando además del homenaje se levanta en el patio una hermosa ofrenda a "los muertos" con la colaboración del profesorado y sus alumnos. Y festividades como la Navidad, los Reyes y el Día del Niño que entusiasman a los pequeños.

Los homenajes duran aproximadamente una hora o poco más y suceden después del recreo, para que se aproveche el primer período de trabajo en el aula. Además de su contenido de rigor se presentan piezas teatrales, tablas gimnásticas, poesías individuales y corales, con lo que resultan sumamente atractivos para los alumnos. Es notorio el apoyo de los padres para montar estos eventos, así como su presencia cuando son llevados a cabo (R.E.:6-14, R.E.:16-1-4-6 a 8, R.E.:20-completo, R.E.:23-22 y 23, R.E.:26-1 a 3 y 24 a 39).

La organización del trabajo diario.

Además de las grandes pautas de la organización anual se define la partitura del ritmo cotidiano de trabajo, también según prácticas acordadas entre director y maestros para optimizar sus esfuerzos de acuerdo a las condiciones concretas del plantel. Estas prácticas aparte de tejer la dinámica de un día de labor, son el receptáculo de las tareas de enseñanza.

Abordaremos en seguida la estructura de un día de labor, para ello recordemos que las coordenadas sobre las que se organiza el trabajo escolar de "todos los días" son el tiempo y el espacio disponible.

-La distribución del tiempo:

La jornada se compone de tres períodos, dos de labor en el aula y uno de descanso.

El inicio de la jornada, a las 13:30 horas, se indica con un

timbrazo por parte del director o quien esté de guardia. Cuando falla la energía eléctrica, el zaguán es abierto para que los alumnos pasen a las aulas. Previamente a la hora señalada, los niños y las niñas, separadamente, se forman en la calle frente al zaguán. Conforme llegan se van incorporando y esperan a que las puertas del plantel sean abiertas. Esta práctica que permite "ganar tiempo" para la tarea del aula, está ligada con otras que regulan el trabajo en la escuela. La primera parte del día se extiende hasta las 15:30 horas cuando otro timbre indica el comienzo del recreo (R.E.:3-1, R.E.:6-1 y 2, R.E.:20-1-5 a 8).

El recreo dura casi siempre treinta minutos, aunque ocasionalmente puede prolongarse hasta una hora para que las ventas de dulces y bocados sean "fructíferas" (R.E.:4-6 y 7, R.E.:5-9 y 11, R.E.:11-20, R.E.:13-7, R.E.:15-15, R.E.:16-8, R.E.:17-7 y 8, R.E.:23-19, R.E.:24-13). A su término, en general los silbatos del director indican que es hora de pasar a las aulas (R.E.:5-11, R.E.:17-8, R.E.:18-1). Este silbato es un implemento previsto ante la falta constante de luz eléctrica y que sirve para controlar la disciplina del alumnado.

El segundo período de trabajo va de las 16:00 a las 17:45 horas normalmente. Puesto que la duración de la jornada se prescribe hasta las 18:00 horas, podría pensarse que en esta escuela se "comen" quince minutos. Sin embargo este tiempo se compensa con la práctica de la formación del alumnado antes de la hora de entrada -lo que implica ganar quince o veinte minutos cada día-. La formación tradicional acontece los días de Homenaje en las fechas cívicas que se celebran.

Al término de las labores, maestros y alumnos salen directamente de sus salones para irse. Si bien al inicio de la jornada los maestros pasan a la dirección a firmar, a la salida no tienen ya ese pendiente. La hoja de asistencia es circulada por el director o la conserje después del recreo para ganar tiempo, evitando así el paso por la dirección. La salida se asienta a las 18:00 horas para "evitar problemas administrativos". Su anticipación se explica por la escasez de transporte, la falta de alumbrado y las características delictivas de la colonia, o el temor de que los techos no soporten las lluvias (R.E.:18-22).

Estas prácticas conforman una estrategia organizativa que permite simultáneamente ganar tiempo de relación en aula y salir "un poco más temprano" debido a las dificultades que plantea el entorno inmediato de la escuela.

-El uso del espacio:

Para desarrollar el quehacer docente resulta imprescindible disponer del espacio escolar, esto es distribuir las aulas y establecer los horarios para ocupar el patio.

En el plantel existen catorce aulas y son quince los grupos que requieren de un lugar de trabajo. Por ello, el director tiene que considerar inicialmente la distribución de salones que se ha efectuado en la matutina, aunque también el mobiliario disponible y el número de alumnos por sección de grado.

El director ubica en primer término a las docentes que cubren una doble jornada en el edificio, asignándoles el mismo salón que ocupan por la mañana, independientemente del grado que atienden en una y otra. Tal es el caso de cinco profesoras.

Di.: "A las maestras que dan clases en la matutina les doy el mismo salón que ocupan por la mañana, para que se hagan cargo de su mantenimiento con el apoyo de los padres. Me baso en la organización de la matutina, por eso un grupo de primero está separado del otro, aún siendo del mismo grado un grupo puede hallarse al extremo del otro." (R.E.:23-9)

Las maestras comentan que "está mejor" ocupar un mismo salón en las dos escuelas, no se trasladan de un sitio a otro ni se incomodan por dejar algún material, no se preocupan por el número de bancas o su acomodo. Esto facilita su labor y creemos, estimula un sentido de pertenencia sobre su espacio de trabajo.

Para la ubicación del resto de grupos, el director toma en cuenta los otros aspectos anotados:

Di.: "En el salón doce está el 20B del maestro Gabino porque tiene una cantidad de alumnos -40- que requiere suficientes mesabancos y en ese salón eran muchos; los conté y sí, no hay lugares vacíos. En el salón catorce está el maestro Ubaldo del 40C, la cantidad de muebles alcanza para sus pocos alumnos. En el salón siete se encuentra la maestra Eustolia del 60A pues la cantidad de alumnos coincide con el número de bancas que tiene, además son como las de secundaria -unitarias-."
(R.E.:26-17)

Instalar al resto de los grupos conforme a su número de alumnos y a la cantidad y calidad (como en el caso del 60A) de bancas disponibles en cada salón, tal y como en la matutina han sido distribuidas, permite iniciar la jornada vespertina con mayor prontitud: los alumnos ingresan y ocupan sus lugares respectivos en cada una de las aulas sin tener que trasladar bancas de un sitio a otro.

La ubicación del "grupo integrado" en la pequeña bodega junto a los baños de alumnos, obedece a la capacidad misma del edificio. Ante la falta de aulas hubo de habilitar ese espacio con pizarrón y muebles, para que la maestra Natalia pudiera trabajar ahí con sus dieciocho alumnos, sin que la bodega dejara de servir como tal (R.E.:25-18, R.E.:41-15 a 17-22 y 23).

El patio, que es el lugar del descanso diario, también es el espacio para actividades pedagógicas: la clase de Educación Física y los ensayos para Homenajes y Festivales. Este uso debe programarse, por ello el maestro Jacinto formula un horario para Educación Física, en tanto que Acción Social elabora otro con un mes de anticipación para los ensayos de los Festivales. En ambos bosquejos se contempla un tiempo para la preparación de la escolta. Sobre este ordenamiento básico, los horarios, en la dinámica cotidiana, sufren varias modificaciones conforme a las prioridades de la escuela o a las necesidades de cada docente; por ejemplo, cuando las clases en el patio son suspendidas durante la época de preparación de un Festival o, cuando un maestro sacrifica la hora de Educación Física para impartir otro contenido de enseñanza o, cuando dos maestros intercambian sus horarios por una o dos semanas (R.E.:5-1,

R.E.:15-18 a -20, R.E.:35-18 y 19, R.E.:36-8, R.E.:41-10 y -11, -43).

Acondicionar los espacios de trabajo diario implica su aseo. En este plantel, la limpieza del patio, la dirección y los baños corresponde a la conserje. Para los salones de tercero a sexto, los maestros organizan, conforme a su propio criterio, varios equipos de cuatro o cinco integrantes que barren y trapean por día o por semana. La higiene de las aulas de primero y segundo está a cargo de las madres de los pequeños alumnos, cada día o semana acude una señora distinta. El intermedio entre los turnos -de 12:30 a 13:30 horas- es aprovechado para efectuar las labores de limpieza, sin afectar las horas de clase (R.E.:11-1, R.E.:20-1 y -5, R.E.:28-1 y -2, R.E.:29-1 y -2).

Al finalizar la jornada vespertina del viernes o del último día laborable de la semana, las aulas además de cerrarse normalmente son clausuradas con cadenas y candados por el director o la conserje, quienes tienen las llaves (R.E.:24-24, R.E.:36-15, R.E.41-3, R.E.:42-26). Hasta el próximo día de trabajo son abiertas generalmente por la escuela matutina.

b) Decisiones y distribución de tareas "sobre la marcha".

Las grandes directrices, antes expuestas, son el punto de partida para la proyección anual del trabajo. Este ordenamiento mayor pauta la efectucción de otras tareas necesarias para el funcionamiento del plantel. Sin embargo, estas actividades no pueden ser vislumbradas por entero desde comienzos del ciclo, por lo que son planeadas y realizadas más "en corto". En el transcurso del año conforme a las contingencias de carácter social, laboral, profesional, administrativo y financiero que se presenten, se adoptan resoluciones sobre el trabajo escolar. Al igual que ocurre con los acuerdos sobre tareas programables, estas disposiciones perfilan para cada docente su nivel de responsabilidad y los aspectos a cuidar entre la plantilla de profesores y su autoridad local. En este punto, importa mencionar que resulta notable la capacidad decisional de los maestros.

Las distintas comisiones en la escuela tienen su propio cometido. Para cada una existe un área de trabajo que define las tareas por efectuar y que al mismo tiempo, perfila un nivel de autonomía para el equipo de maestros, quienes pueden tomar decisiones acerca de las actividades de su incumbencia sin consultar necesariamente su pertinencia con el directivo, salvo en situaciones inusuales que alteren el ritmo escolar. Este nivel de autonomía depende de la relevancia y urgencia del objetivo a lograr como parte de los requerimientos operativos del plantel.

Todas y cada una de las comisiones convocan, en distintos momentos, a los maestros para llevar a cabo tareas en equipo. Sin embargo, entre ellas, es notable el mayor campo de maniobra de la comisión de Acción Social: la maestra responsable y sus dos auxiliares llaman a reuniones para organizar vendimias de comida y refrescos en el recreo, funciones de cine o de "payasos", venta de escudos y micas para boletas así como los convivios. Estas juntas que, acontecen con cierta regularidad, pueden celebrarse sin la presencia directiva.

En alguna ocasión, la maestra que preside la reunión, plantea la propuesta de su comisión de llevar a cabo una "kermés", después escucha las opiniones de sus colegas. Así, mediante la discusión y la votación directa, los docentes acordaron "por mayoría" realizar esta vendimia un día lunes y no viernes como fue planteado inicialmente. Se argumentó que los padres en su mayoría son obreros y reciben su paga los viernes por lo que los alumnos tendrían dinero comenzando la semana; además los productos sobrantes podrían venderse al día siguiente. Los profesores propusieron también prolongar el recreo a una hora para posibilitar el mayor consumo. La propuesta original de Acción Social, ya comentada con el director, fue modificada en esta reunión. Las argumentaciones para este ajuste, proporcionadas por dos profesoras, apuntaron a la capacidad de cada comisión y del conjunto docente para resolver por cuenta propia sin consejo del director, enfatizando sobre la "autonomía" de cada maestro para decidir. Otras hablaron de "tomar la determinación y comunicar al director el cambio de día". En este caso, el directivo llegó casi para finalizar, momento que aprovecharon los responsables de Acción Social para

comunicar la resolución adoptada. El director, después de oír su fundamentación y evaluar su pertinencia, acordó con lo resuelto (R.E.:24-13 a 15).

En el transcurso de la asamblea se realizó la distribución de la venta mediante una rifa. Los maestros pidieron que esta designación azarosa fuera respetada: "lo que te tocó, te tocó". A unos correspondió determinada mercancía (enchiladas, palomitas, aguas frescas, paletas) y a otros ocuparse de un puesto (tómbola, lotería, registro civil). Sin embargo, algunos maestros comentaron que instalar una "tómbola" (rifa de juguetes) y una "lotería" (llenado de cartas con imágenes, cuyos nombres son "cantados" por un animador) eran prácticamente lo mismo, y proponían que fuera organizada una lotería entre dos grupos para contar con una mayor cantidad de premios y así atraer más público para obtener mayores ganancias. La idea fue aceptada (R.E.:24-14).

Si bien el área de trabajo de cada comisión delimita las tareas asignadas, éstas no se cubren por determinados docentes de manera exclusiva, en bastantes ocasiones la responsabilidad es asumida por varios. En el caso de Cooperativa, la tarea central es distribuir la venta de dulces que cada quincena se asigna a distinto grupo, comenzando con primer grado. En todos los grados, esta labor involucra tanto al maestro como a los alumnos; en el caso de primero también a los padres, quienes reciben una bolsa de caramelos o chocolates, cuyo monto devolverán a las maestras de grupo, las que a su vez entregarán cuentas con el tesorero (R.E.:17-11, R.E.:23-6). A pesar de no recaer en el profesor encargado la venta directa, representa una fuerte tarea extra por la necesidad de comprar las mercancías, definir sus precios y llevar el control de gastos y beneficios (R.E.:45-23, -45 y -46).

En la comisión de Periódico Mural, el equipo de trabajo inicialmente definido se mantiene a lo largo del año, sumándose a él dos elementos diferentes cada mes para colocar colectivamente el periódico (R.E.:16-1, R.E.:17-8, R.E.:20-3, R.E.:23-19 y -23, R.E.:29-2 y -18, R.E.:41 -5 y -6,

-34). Esta integración cambiante de los equipos permite redistribuir las cargas de trabajo y propiciar distintos espacios de trabajo conjunto.

En otros casos, el ámbito laboral es ordinariamente rebasado en la operación diaria del plantel. Por ejemplo, es el caso del auxiliar de la dirección y de Cooperativa, quien ha tenido que ocuparse de los grupos en ausencia de sus profesores. A mitad del curso, cuando el maestro Rodolfo sale del establecimiento, es Lucas quien se hace cargo definitivamente del grupo (R.E.:16-4, R.E.:20-11, R.E.:26-23, R.E.:41-2, -29 y -30). Situación similar acontece con la atención a los niños accidentados, donde los maestros de grupo suelen ocuparse de sus alumnos, independientemente de la obligación asignada a cierta docente. Ocurre igual con la escolta, cuando Jacinto de la comisión de Deportes o el director, ante las ausencias del maestro Rodolfo, se ocupan de sus ensayos (R.E.:6-1 y -2, R.E.:16-4, R.E.:20-11, R.E.:42-40, R.E.:45-7).

Conviene agregar que la colaboración entre docentes no siempre se cumple, por ejemplo: durante una proyección de cine -actividad propuesta por Acción Social para reunir fondos- se pidió la presencia de los grupos (conforme a un horario) en determinado salón, sin embargo Eustolia decide no enviar a sus alumnos, argumentando la imposibilidad de postergar el examen mensual (R.E.:25-5 y 6). O cuando Elías no lleva el material solicitado para la "ofrenda de muertos" (R.E.:20-8 y -10, R.E.:21-3).

En la escuela "Héroe de Nacozari", los maestros pueden reunirse sin convocatoria de la dirección para discutir y aunar criterios sobre diversas cuestiones referidas al trabajo como: distribuir tareas al interior del grado, precisar los bailables o poesías que presentarán en los festivales o en los homenajes para "no repetir", pedir apoyo para una pieza teatral, planear un convivio (R.E.:35-39 y -40, -42, -48 a -51). Observamos también que al directivo, de modo natural, se le mantiene al tanto de tales decisiones, las cuales generalmente acepta, ocasionalmente las ajusta y pocas veces, debido a circunstancias especiales, pide su

reconsideración. En este último caso, se ubican las peticiones de contar con media jornada o un día completo para disfrutar de un convivio, puesto que al interior alteran el trabajo conjunto y al exterior se contraponen con los lineamientos del supervisor: "las actividades sociales no han de interponerse con las clases" (R.E.:28-4, R.E.:35-50).

Los maestros también abordan temas profesionales, de modo informal o prescrito por la administración, sus encuentros permiten manifestar ideas o preocupaciones pedagógicas. La dinámica escolar, en este caso, abre sus puertas al tratamiento de los asuntos técnicos.

La dosificación de los contenidos de enseñanza y la redacción de los exámenes mensuales resultan tareas sustantivas en una institución educativa. Estas obligaciones docentes por disposiciones superiores han de efectuarse en las Juntas de Academia a nivel zona, tal y como habían venido realizándose durante el ciclo anterior. En este año, el supervisor de zona permitió que se realizaran por escuela con carácter experimental: "veremos si funciona" fueron sus palabras (R.E.:18-20), por lo que se trata de una práctica no instituida que según los docentes ha resultado benéfica. Ellos sostienen que las juntas de academia por escuela funcionan bien, pues tienen la oportunidad de dialogar con maestros de su mismo grado, con los que conviven cotidianamente y por ello, pueden analizarse las cuestiones pedagógicas recuperando la particularidad de su centro de trabajo. Cuando las reuniones son zonales, los maestros se ven obligados a flexibilizar o relativizar los acuerdos, puesto que cada establecimiento tiene condiciones específicas: "en mi escuela puede hacerse así pero no de tal modo" (R.E.:18-19).

Si bien el supervisor permitió la organización de Juntas de Academia en cada plantel, sólo autorizó medio día para llevarlas a cabo -media jornada con los alumnos y la otra mitad con los programas y libros de texto-, pero en la escuela estudiada, el director apoyado por su personal destinaron el día completo a tareas organizativas, sin presencia de los alumnos. Maestros y director aprovecharon para tratar asuntos laboral-sindicales (el próximo cambio delegacional), para una reunión de Acción

Social y para el trabajo pedagógico (R.E.:24-completo).

Haber efectuado la Junta de Academia por escuela implicó salvar la situación administrativa, por ello los formularios fueron llenados como si la reunión se hubiese realizado a nivel zona, en este caso correspondió a nuestra vespertina completar los documentos de 4º grado.

Durante la Junta de Academia los maestros se reúnen por niveles (1º con 2º y grupo integrado, 3º con 4º, 5º con 6º), aunque se trabaja por grados. En estos encuentros, se discute y acuerda el orden de presentación de los contenidos de enseñanza, se estima el aprovechamiento de sus alumnos, se redactan los exámenes mensuales de conocimientos por áreas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), se formulan proyectos de trabajo propios que se anotan en cuadernos, se hacen señalamientos en los libros de texto, se llenan los formularios que envía la administración y que han de entregarse a la dirección y a la supervisión de zona (R.E.:24-16-18-19). Los maestros saben que estas tareas son vigiladas en sus aspectos formales pero no guiadas técnicamente (Rockwell:1982, Ezpeleta y Rockwell:1985, Ezpeleta:1991c), por ello afloran ciertas preocupaciones y se toman acuerdos como los siguientes:

Mo.F.: "Si el supervisor nos pregunta por el material didáctico, qué le decimos?"

Ma. Ma.: "Le decimos que tenemos láminas. No están pegadas en el salón porque no tengo el mismo grado en la matutina y en la vespertina. El año pasado sí las dejaba pues tenía el mismo grado."

Mo.F.: "O que lo hicieron los alumnos, lo calificamos y se lo llevaron."

(R.E.:24-19)

Por diversas razones, los maestros dicen y así lo han escrito en los informes de las Juntas de Academia que "el supervisor no participa", "no plantea sugerencias" (R.E.:13-11 y anexo), y no entienden por qué pide los exámenes que ellos formulan y "no los lee" (R.E.:25-13).

Como acuerdo de la primera Junta de Academia se determinó pasar el "avance programático" a los maestros que al siguiente curso tuviesen el

mismo grado, con lo que la socialización de estos materiales adquiere internamente carácter instrumental para la tarea pedagógica. Tales documentos son elaborados conjuntamente y distribuida la encomienda de "pasarlos a limpio" para su entrega al director y al supervisor. Por ejemplo en sexto grado, el "avance programático" mensual correspondió a la maestra Irma del 60B, los exámenes a Eustolia del 60A y las "actas" e "informe" a Jacinto del 60C (R.E.:25-6). Si pensamos que dichos documentos pasarán a manos de los docentes que laboran con sexto grado el ciclo siguiente, su impacto administrativo implicará disminución de trabajo y, en el aspecto técnico abrir un canal de intercambio de materiales que pudiera, potencialmente, manifestar ciertas resonancias pedagógicas.

Este diálogo académico dentro del tiempo laborable fue una condición óptima. La doble figura de profesional y asalariado que representa el maestro vuelve pertinente la cobertura institucional para tratar las cuestiones técnicas de su labor (Ezpeleta:1991c).

Pudimos ver a los diversos equipos de maestros conversando sobre los contenidos a impartir y ajustando las actividades conforme al contexto urbano del establecimiento. Los docentes constantemente aluden al entorno social como referente para definir la enseñanza, algunos han enunciado que "los programas deben adaptarse al medio" (R.E.:17-12). Recordemos a Tedesco (1982) cuando plantea que la referencia al marco socio-cultural de la escuela importa como punto de partida de la planeación educativa.

Si relevamos la condición institucional propicia para la planeación pedagógica en esta escuela, es porque ahí está constituyéndose un proceso de inclusión y acogida real que es poco común, pero no significa considerar que el diálogo técnico no tenga lugar en otros momentos de la vida escolar (Talavera:1991). Por ejemplo: Eustolia del 60A ha comentado que Jacinto del 60C, le proporcionó un formato que ella adaptó, para registrar el cumplimiento en las tareas (ejercicios para la casa) por parte de sus alumnos (R.E.:26-8).

Este receptáculo institucional para organizar las tareas de enseñanza es una condición objetiva que propicia el abordaje de "lo técnico", sin embargo no es garantía de hacerlo a profundidad: la maestra

Mónica ha expresado que no se tratan "a fondo" estos asuntos. Para ella, los problemas de enseñanza no se discuten hondamente; nos comentó que los docentes coinciden en su apreciación de que los procedimientos mostrados en los textos son confusos y buscan apoyarse unos a otros, pero no han llegado a establecer algún acuerdo de trabajo sobre, por ejemplo, cómo enseñar las operaciones matemáticas con las fracciones comunes: "no hay unidad de criterios, cada quién enseña diferente, los alumnos cambian de grado y de maestro, viene la confusión y hay que volver a enseñar las fracciones comunes. Habría que ponerse de acuerdo en cómo enseñarlas" (R.E.:18-6). La maestra Eustolia coincide con Mónica en que la planeación formal de la enseñanza es cualitativamente distinta de sus procesos reales (R.E.:17-12). Esto sucede, conforme a la profesora Mónica, porque: "a veces caemos en llenar documentos por salir temprano el día de la Junta de Academia, pocas veces discutimos lo que pasa en verdad con el grupo" (R.E.:18-20). Si bien, este espacio es aún insuficiente tanto por el tiempo destinado como por el nivel de discusión entablado, sí es un detonante para la construcción pedagógica.

La trascendencia de este espacio de interlocución radica en la resolución directiva que elevó al rango de tarea institucional una labor que generalmente queda salvada al arbitrio de la disposición personal del docente (Ezpeleta: 1991a, 1991c).

El ambiente de trabajo propicia el diálogo pedagógico entre los maestros y su autoridad local, que ocurre con bastante fluidez.

La conveniencia o no de guiarse bajo los preceptos de cierto método para alfabetizar a los alumnos de primer grado es materia de conversación entre la maestra Marisol y el director:

/Charla en la dirección sobre dos "metodos para la enseñanza de la lectura y escritura" (Minjares e I.P.A.L.E.)/

Di.: "Habría que realizar una comparación entre los métodos para ver con cuál se obtienen mejores resultados. Hay que consultar a una persona experimentada."

Ma.: "Voy a experimentar con el método IPALE. Si resulta

bueno! Y si no? Ya perjudique a los alumnos."

Di.: "¿Cuánto dura el curso del método Minjares?"

Ma.: "Todo el año escolar. El curso del método IPALE una semana."

Di.: "¿Nada más? /sorprendido/ Es poco tiempo. ¿Qué pasa con las dudas que van surgiendo? /pensativo/ La asesoría pedagógica del método Minjares está mejor."

(R.E.:11-12)

El hecho de que un docente pueda conversar francamente con su director sobre la "metodología de enseñanza" que empleará, informa de la voluntad pedagógica del directivo. Esta capacidad intercomunicativa permite no sólo abrir los espacios institucionales a la reflexión técnica, sino incluir a la dimensión pedagógica dentro de la función directiva. Sin embargo, esta construcción local se contrapone al común denominador que gravita sobre el puesto directivo, ya que "generalmente es más exigido como representante de la administración que como cabeza de una empresa pedagógica" (Ezpeleta:1991b).

El apoyo profesional a los docentes, manifiesto en el respeto a sus decisiones técnicas, ha contribuido, por un lado a la erección de un liderazgo con carácter académico por sobre la autoridad jerárquica y administrativamente asignada al director, por el otro a la gestación de un sentido de pertenencia de los maestros hacia el plantel. Este respaldo es notorio en el siguiente caso:

/La maestra Marisol, que labora tanto en la matutina como en la vespertina del mismo edificio, fue designada para tomar un curso de una semana en el primer mes del año lectivo. La decisión fue tomada por el director de la mañana respaldado por el supervisor técnico, a quién urgía por razones burocráticas enviar a un docente de la zona. La maestra fue cambiada de grado en la matutina -donde tenía cuarto- para justificar su asistencia a un curso sobre metodología para la enseñanza de la lectura y escritura -I.P.A.L.E.-. A ella no le convenció dicha propuesta y como tiene mayores conocimientos acerca del método Minjares, lo puso en práctica en la vespertina, donde al inicio del año recibió un grupo de primer grado./

Ma.: "¡Trabajo con el método Minjares! /con satisfacción/."

Ent.: "¿Le gusta más?"

Ma.: "Desde que estudiaba la Normal una maestra de Didáctica nos habló del método Minjares. Luego tomé un curso de verano en el Instituto [equis]. Me gustó para aplicarlo, ahora es la oportunidad."

Ent.: "¿No lleva el método IPALE?"

Ma.: "Debía llevarlo, pero no me gustó. Nos dieron nada más una semana de curso. No hay asesores con quienes consultar las dudas."

Ent.: "¿No?"

Ma.: "¡Todo era muy latoso! /con enfado/. Mejor aplico lo que sí resulta."

Ent.: "¡Claro! ¿Cómo arregló con el supervisor?"

Ma.: "Cumplí con el cometido de ir al curso, para evitar problemas en la matutina me cambiaron a tercer grado. En la vespertina, el director es más accesible, hable con él para llevar el método Minjares, estuvo de acuerdo. Tenemos libertad de trabajar con el método que a uno más le acomode."

(R.E.:30-6 y 7)

Este reconocimiento a la profesionalidad docente se ha manifestado en otras ocasiones que describiremos en el apartado sobre gestión directiva, aquí conviene mencionar que tal rasgo impacta en los maestros congratulándolos con el director y promoviendo su desempeño.

La sensación de pertenecer a un equipo de trabajo donde cada uno es escuchado, respetado y estimulado es tejida día con día en este plantel por los maestros y el directivo, mediante actitudes de prestar oídos a las opiniones de otros, de respetar su individualidad y de reconocer su esfuerzo.

La urdimbre organizacional antes descrita resulta poco reconocible desde perspectivas que suponen a la dinámica real de una institución como calca de su organigrama formal. Hemos expuesto que la orquestación del trabajo se articula en torno a prácticas que resuelven problemas financieros, laborales y pedagógicos, a procedimientos que regulan y orientan el quehacer cotidiano y que derivan de las condiciones concretas que los docentes encuentran en su escuela.

Notas:

(1) Tales modelos, conciben los procesos de trabajo como estrictamente previsibles, mediante el conocimiento y control de todas las variables intervinientes. Estas propuestas han probado su "eficacia" en la producción industrial y, de ahí se han trasladado al campo educativo. Sin embargo, difícilmente las dinámicas escolares y aúlicas pueden ser normadas con tanta exactitud (Aguilar L.:1991, Ezpeleta:1991b, Gimeno:1991).

(2) Designamos como "área de trabajo" al ámbito de competencia de cada comisión dentro de la escuela.

(3) Durante el período de campo, para el sistema educativo federal en el Estado de México no existía reglamentariamente la plaza de adjunto o de secretario escolar.

(4) Los Festivales son eventos que conmemoran ciertos acontecimientos de relevancia social como el inicio de la Primavera o el Día de las Madres y, que recrean la tradición de la vieja escuela rural fuertemente ligada a su contexto. Se trata de fiestas que ocupan una jornada completa y son preparadas con suficiente anticipación por los maestros, por ello sólo se celebran dos o tres al año. Su importancia radica en que permiten mostrar parte del trabajo escolar a las autoridades educativas y proyectarse hacia su entorno (Aguilar C.:1986).

Los Homenajes son ceremonias cívicas cuyo contenido de rigor consiste en Honores al Lábaro Patrio, Juramento a la Bandera, Canto del Himno Nacional y al Estado de México; son realizados en la mayoría de las escuelas cada lunes al inicio de las labores.

(5) "ARTICULO OCTAVO. La Secretaría de Educación Pública dispondrá que en las instituciones de enseñanza elemental (...) se rindan honores a la Bandera Nacional, además de los lunes al inicio de las labores escolares, los viernes en el momento de la clausura de éstas." Extracto del "Acuerdo por el que se reafirma y fortalece el culto a los símbolos nacionales" (Velázquez:1987, 331).

CAPITULO 4

LA CONSTRUCCION COTIDIANA DE LA GESTION DIRECTIVA.

1: LAS DIMENSIONES DE LA GESTION DIRECTIVA.

a) La dimensión social.

La relación escuela-padres mediada por el director.

El carácter del puesto conduce al director a sostener relaciones simultáneas con los padres, los maestros, los alumnos, el supervisor de zona y autoridades educativas de mayor jerarquía, representantes sindicales, autoridades civiles, entre las principales. Al mismo tiempo, estas relaciones van configurando redes que en cada caso, adquieren contenido, sentido e intensidad propias. Estas redes, al conformarse, pasan por momentos de tensión, de fortalecimiento, de deterioro, dependiendo de las circunstancias específicas en que ocurren las interacciones entre el directivo y los diferentes interlocutores. La realización de múltiples tareas y actividades y la constitución de redes de relaciones son parte del proceso de construcción de la gestión directiva. Estas redes se construyen con la intervención de las condiciones materiales y los significados sociales que vuelven indispensable su existencia.

El contexto sociocultural de la escuela, ligado a sus condiciones infraestructurales constituye la fuente de necesidades a resolver, al mismo tiempo que matiza las relaciones del director con los padres.

Entre las estrategias y los recursos desarrollados dentro de las formas de vida de los sectores urbano-marginales (Adler:1985) destaca su interés por la educación (Ezpeleta:1991a, Ezpeleta y Rockwell:1985, Moreira:1982), mismo que reditúa en la definición de una plataforma que demanda y al mismo tiempo ayuda a sostener el servicio educativo.

En el caso estudiado, la relación con los padres ha sido de primordial importancia en su proceso de construcción material, social e institucional.

Una primerísima condición material que moviliza los esfuerzos de padres y maestros es el mantenimiento del edificio escolar. La necesidad urgente de reparación de los techos en toda una sección de salones ha guiado las acciones del director y del comité de padres en la búsqueda de apoyos financieros (R.E.:3-4). La presencia de los miembros de este comité en la escuela es constante para establecer los acuerdos sobre los pasos a seguir. El director asume su función de asesor al encauzar las gestiones de los padres ante las autoridades municipales, estatales y educativas; además juega un papel de animador para alentar la participación de los miembros. Durante nuestro año de observación registramos en repetidas ocasiones diálogos como el que sigue, en este caso entre el director y la tesorera del comité.

Di.: "Ya le digo, mañana la espero. A las once, vamos a ir a [la cabecera municipal]."

Sra.: "Le voy a decir a mi marido."

Di.: "Dígale que nos acompañe" /entre sugerencia y orden/.

Sra.: "Sí."

Di.: "¡Conste! La espero. Ni modo que yo solo lleve los documentos. También es asunto de ustedes."

Sra.: "Yo voy". Dígale también a la Güera. ¿No querrá ir?

Di.: "Ya le dije. Por esta vez no puede."

Sra.: "¡Bueno! Vamos de una vez a Toluca."

Di.: "Primero aquí /se refiere al municipio/. A lo mejor se resuelve. Tenemos que ir por pasos."

(R.E.:4-6)

Los documentos a presentar ante las dependencias donde se solicita ayuda material, son elaborados en original y varias copias. El presidente o el tesorero del comité conservan copias de los oficios. Estos padres actúan como depositarios de documentos a la usanza de la vieja escuela rural, afianzando la relación con las familias. El director cuida también

de las copias con "la firma de recibido", que sirven para documentar ante los padres o las autoridades la realización de tales trámites. Estas copias son integradas al archivo para llevar un seguimiento administrativo.

El director cita a la "reunión general" de padres, al principio del año, donde nombran su "comité directivo". En esta asamblea, si bien están presentes todos los docentes no intervienen activamente, el director que asume un papel activo, invita a una elección reflexionada de sus representantes y enfatiza sobre las responsabilidades que cada miembro del comité habrá de asumir. A esta reunión asistió un nutrido número de padres y en un clima cordial se llevó a cabo la elección. Para formalizar la designación es redactada el "Acta de Constitución de la Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia" por el presente ciclo escolar que, además de ser enviada a las autoridades educativas se incorpora en el archivo local (N.D.).

Las necesidades de operación de la escuela llevan al director, a los maestros y al comité a solicitar el apoyo económico del conjunto de los padres desde el inicio del año escolar. Los reglamentos vigentes reprueban la obligatoriedad de las cuotas, por ello, el dinero que se recauda se maneja como "cooperación voluntaria", aunque varios mecanismos consuetudinarios, como en otras escuelas, aseguran el cumplimiento del pago (Mercado:1985). El director aprovecha las reuniones mensuales con los padres para la "firma de boletas" con cada maestro, para solicitar el dinero correspondiente (R.E.:26-22, R.E.:42-26).

Los comprobantes del pago de "la cuota" están numerados, llevan las firmas de las señoras que fungen como presidente y tesorero, y son manejados tanto por el director como por los miembros del comité, aunque también puede hacerlo Lucas, el maestro auxiliar, en ausencia del director (R.E.:15-3, R.E.:26-22, R.E.:35-22 a -25). El folio de cada recibo y el compartir la responsabilidad de la recaudación integran una estrategia de mutuo control que contribuye a un manejo correcto de los fondos; cuestión

vulnerable que en muchos planteles es fuente de conflictos.

El dinero obtenido es manejado por el comité conforme al programa por cumplir, acordando con el director las cantidades para comprar materiales de construcción como arena, grava o piedra de cantera (R.E.:41-2 a 5). Estas mismas entradas permiten pagar cada mes el servicio que presta la conserje y que corre totalmente por cuenta de la escuela (R.E.:30-1, R.E.:45-27).

La recaudación de fondos a partir de las actividades promovidas por Acción Social -venta de escudos y micas, funciones de cine o de payasos, vendimias, rifas- permite sufragar algunos gastos menores de operación del establecimiento (R.E.:17-7 y 8, R.E.:24-13 a 15, R.E.:25-2 y 5, R.E.:26-8, R.E.:28-8, R.E.:32-5, R.E.:45-24). Esta comisión de acuerdo a su plan de trabajo consulta con el director la distribución del efectivo, los maestros proponen emplear parte de los fondos para efectuar un convivio por el "día del maestro" (R.E.:45-44) o, para adquirir materiales de trabajo como los discos de "música regional" que requieren los "bailables" (R.E.:45-25 y 26). El director puede también solicitar apoyo para subvencionar los gastos por envíos de documentos -el original con sus respectivas copias fotostáticas- a la supervisión de zona (R.E.:30-1).

Otro medio de allegar fondos ha sido permitir que dos puesteras instaladas afuera con dulces, frituras y refrescos expendan, junto con otra señora del comité, sus mercaderías dentro del plantel a la hora del recreo. A diferencia de otras escuelas que compiten por la clientela, desprestigiando la venta callejera o tirando a los alumnos los productos adquiridos, aquí resalta como son empleadas las expresiones del entorno para canalizar ingresos hacia dentro. Las tres proporcionan una cuota diaria, por "derecho de piso" a la Comisión de Acción Social. Entre la escuela y las puesteras, que tienen o han tenido ahí a sus hijos, existe una relación de mutuo beneficio que lleva ya varios años (R.E.:5-11, R.E.:15-15, R.E.:17-8, R.E.:18-1, R.E.:32-3, R.E.:33-6).

Similar relación es la establecida con la conserje, quien recibe mensualmente un bajo salario, pero se le permite vender dulces y enchiladas a la hora del recreo, enviar a su hijo de doce años al primero integrado y está exenta de toda cuota (R.E.:5-6, R.E.:44-4 a -6, R.E.:45-27).

Este manejo abierto y controlado del dinero, la efectiva realización de las mejoras anunciadas y el apoyo brindado a las acciones del comité constituyen poderosas razones que sostienen la confianza y refuerzan la credibilidad del director ante los padres.

Más allá de la cuota regular y las sutiles presiones para hacerla efectiva, existe un principio de economía que defienden sobre todo los padres y en buena medida el director y los maestros: "evitar el gasto" cuando sea posible. Contra la tradición de varias escuelas, este principio se manifiesta en adquirir o hacer el uniforme por cuenta de las familias, en sacar la fotografía del alumno donde cada padre pueda, con la consecuente calidad diversificada que los maestros reciben (R.E.:6-4, R.E.:17-3); en vestir a los alumnos para los festivales y homenajes con trajes prestados -que implica recurrir a las "redes de intercambio" locales (Adler:1985)- o en preparar las faldas de las alumnas con papel crepe y no con tela (R.E.:26-27); en el reuso del "ornato" (tiras de popotes, vasos de plástico o de papel unidos por un hilo) que decora el patio durante los festivales (R.E.:45-30). Dentro de esto, destaca el hecho de que el pago de la "cooperación voluntaria" no es requerida "por niño" sino "por padre de familia" con independencia del número de hijos que tenga en la escuela (R.E.:26-22, R.E.:35-24 y 25). En un contexto social mayoritariamente carente, esta política amplia la capacidad de oferta del plantel y afianza su cercanía con los pobladores.

En el mismo sentido que la "cooperación" por familia, es norma del plantel que los días viernes los alumnos no usen el único uniforme de que disponen, pudiendo asistir con cualquier vestimenta; tanto director como

maestros recomiendan que sea lavado y planchado para presentarse pulcramente uniformados al siguiente lunes (R.E.:18-5, R.E.:36-11).

Este reconocimiento de las características socioeconómicas del medio no parece ser una constante profesional entre los directivos, aunque las condiciones sociales de los niños proyectan inequívocamente su determinación en la vida escolar.

Di.: "Aquí se presentan muchos problemas: padres drogadictos, madres solteras, niños sin comer ... Hay mucha gente que se viene de la provincia. Lo he detectado a raíz del registro de inscripción y al ver las actas de nacimiento. Se vienen por muchas razones, desde el asesinato, la política, la falta de trabajo, el hambre ..."

(R.E.:3-5)

En este directivo, las mismas tareas extra-enseñanza muestran un matiz capitalizable para conocer el contexto social: revisar las actas de nacimiento para llenar la inscripción se transforma en indicio de la socialidad de procedencia, levantar el censo abre las puertas de las casas y le permite asomarse a sus condiciones de vida. A propósito del censo de población, enuncia:

Di.: "Las autoridades decían: de tal manzana a tal manzana levanten el censo. Antes me daba coraje, pensaba que los maestros debían estar en el aula. Pero me di cuenta que andar visitando las casas de los niños es de mucha ayuda. Uno se da cuenta que lejanos están sus hogares y en qué condiciones viven las familias."

(R.E.:11-8)

Por ello, las cuotas que aportan los padres no constituyen la única forma de cooperar o relacionarse con la escuela. Los padres responden activamente a los llamados de los maestros para pintar las bancas o las paredes del salón, para lavar las cortinas, para limpiar las aulas de primero y segundo, para ayudar en la venta de dulces correspondiente al primer año, para ensayar el "vals" con los alumnos de sexto grado, para

cooperar en la preparación de los Homenajes y los Festivales (R.E.:26-24 a 28, R.E.:29-11 a 13, R.E.:35-4 y 5, R.E.:42-14).

La presencia de los padres en la escuela por diversos motivos es constante: acuden para mostrar y consultar con el director si han comprado el uniforme correcto, para preguntarle por las fechas de inscripción para el primer grado; también suelen pasar a dejar algún utensilio de trabajo que los hijos han olvidado como un lápiz o un cuaderno e inclusive dinero, y hasta esperar a sus hijos a las puertas de los salones sobre todo en primer grado (R.E.:17-3, R.E.:36-2, R.E.:42-28 y 29).

Los padres entran para conocer el "rendimiento" de los niños hayan sido o no llamados expresamente por los maestros, hecho que muestra su iniciativa para entrar en contacto con la institución educativa (R.E.:20-8, R.E.:26-22).

Muchos de los padres llegan a presenciar los Festivales del Día de las Madres y Fin de Cursos, en número más reducido acuden a ver los Homenajes que regularmente montan los maestros con sus grupos (R.E.:6-13, R.E.:9-completo, R.E.:20-9 a 12, R.E.:26-24 a 29).

Resulta común encontrar a un grupo de madres, después de la hora de entrada, esperando el arribo de la profesora de su hijo (R.E.:36-4) y, ocasionalmente verlos entrar a la escuela aún contra ciertas restricciones establecidas por el director y los docentes.

/Conversación entre la maestra Marisol y el director sobre los padres del 10A que han decidido esperar a sus hijos a las puertas del salón/

Ma.: "Los padres no quieren irse. Ellos dicen: 'el director nos dijo que nada más media hora iban a estar los chamacos', que 'viven hasta el cerro' y 'en lo que van a sus casas y vienen por sus hijos hacen más de media hora', que 'mejor se quedan' /el director accede con cierta reticencia/.

Di.: "Dígales que en cuanto salgan sus hijos se los llevan y que nada más esperen a los niños de primer grado."
(R.E.:29-4)

También llegan a manifestar con el director su inconformidad sobre

el comportamiento de algún maestro, como por ejemplo, la observación sobre su impuntualidad (R.E.:42-38). O por el contrario, a elogiar el desempeño de determinado docente (R.E.:33-5).

El director, por su parte, no pierde oportunidad para agradecer el apoyo que recibe:

/Al iniciar el festival de "fin de cursos" el director toma el micrófono/

Di.: "Queridos padres de familia reciban un reconocimiento por su valiosas colaboración para la realización de las actividades cívico-sociales. Los maestros les damos la bienvenida a esta casa, que es la casa de sus hijos. ¡Sin ustedes no habría escuela! ¡Sin ustedes no se llevaría a cabo esta gran fiesta."

(R.E.:2-4 y 5)

El estilo de conducción facilita y acepta el tránsito de padres por la escuela, presencia que constituye una forma de incorporarse con el director y maestros en la consecución de una meta compartida.

El zaguán que permanece generalmente semiabierto durante la jornada nos habla de la viabilidad del acceso al plantel.

Un peculiar acontecimiento nos informa del carácter de la relación escuela-contexto. Cierta tarde, durante la hora del recreo un balón, con el que varios alumnos juegan fútbol, es lanzado por alguno al terreno donde está instalada "la bomba", uno de ellos, sin mayor preámbulo, sale de la escuela, poco después regresa, confiado, con el balón en sus manos (R.E.:5-21, R.E.:35-20). El hecho tiene un significado: los límites físicos de la escuela no la separan irremediabilmente de su vecindario.

Tal vez debido a su sentido del servicio es que el director ha dado cabida, entre la población escolar, a dos muchachos, probablemente gemelos, con visibles problemas psicofísicos (su habla no es clara y caminan con cierta dificultad) y, sobresalen por su estatura del conjunto de alumnos (nunca pude precisar su edad). Están incorporados informalmente al 50B y al 60C, permanecen en las aulas con el grupo, comparten el recreo

con los niños y asisten a los homenajes y los festivales. El director dice que su estancia no parece generar mayor expectación y permite a los maestros y a él mismo auxiliarse de ellos para ciertas actividades, sin distraer al alumnado: realizan labores manuales como cargar los botes de mezcla, levantar la basura y traer los encargos de la papelería o de la tienda (R.E.:15-6, R.E.:17-1, R.E.:35-3).

Nuestro estudio encontró que el proceso de construcción de la gestión directiva tiene una raíz histórica particular: el actual director es también el fundador de la escuela. En este caso, ponerla en disposición de ofrecer su servicio implicó levantar el edificio. Varias madres recuerdan la participación activa del maestro Sebastián:

"Cuando la escuela estaba en construcción, junto a los padres de familia que tenían que realizar 'faenas' (trabajo manual no remunerado según la tradición del lugar), el director mismo tomaba la pala y trabajaba. Metía las manos, no hacía como otros directores que sólo toman los nombres de los asistentes."

(R.E.:33-1-2)

La edificación de la escuela fue resuelta simultáneamente a la construcción de su presencia social en el poblado y a la generación de redes sociales que confluían en ella. Según lo que parece ser una costumbre gremial o institucional, puesto que de las mismas prácticas han dado cuenta otros estudios (Ezpeleta y Rockwell:1983, Rockwell:1986): "alguna vez a cada niño le pidieron uno o dos ladrillos" (R.E.:33-1 y 2). Lo mismo sucede con la placa de cemento donde, después del nombre del plantel, se indica que fue: "hecha con el esfuerzo del pueblo" (R.E.:3-6).

Con este punto de partida entre los padres y el director, sus relaciones se han consolidado a lo largo de catorce años y, hasta podría percibirse que en ocasiones toman matiz fraterno.

Sra. 4 (presidenta): "Dos años que hemos trabajado y nos llevamos muy bien con el director."

Sra. 1 (tesorera): "Dos años llevamos en el comité de la

sociedad de padres."

Sra. 4: "¡Años que lo conozco! El maestro Sebastián ha sido el único director. ¡Trabaja bien! Le gusta estar al pendiente."
(R.E.:42-33)

El impacto de las relaciones padres-director-maestros es recibido al interior de la escuela: el trabajo docente requiere del soporte material que ellas representan. Sin embargo, la proyección de éstas relaciones también puede trascender hacia el trazado de calles de la colonia. Sobre la vía de acceso, frente al amplio zaguán de la entrada, se han levantado tres jardineras de piedra de cantera que ocupan lo ancho de la calle, por lo que la circulación vehicular ha sido anulada. La tesorera del comité dice que "los padres van a pavimentar y cerrar la calle ... el gobierno municipal la quería abierta al tráfico pero los padres no". Se trata de una calle en pendiente que baja del cerro y es considerada peligrosa (R.E.:4-7).

Las relaciones entre padres y plantel mediadas por el director manifiestan la compatibilidad de intereses que rebasan el ámbito escolar. El nucleamiento de los padres alrededor del establecimiento adquiere un sentido civil-político que fortalece su presencia en el poblado. Esta situación actualmente se ve reforzada por la simultánea representatividad de la "presidenta" del comité como dirigente vecinal, quien dice: "vamos a arreglar las calles de la colonia. Soy jefe de manzana. Ya organice a los vecinos" (R.E.:42-36).

La presidenta del comité al fungir también como representante civil abre una importante red de comunicación con el vecindario, misma que se articula con la trama propia del plantel, constituyéndose ambas en un significativo respaldo del trabajo escolar.

Si bien, las madres del comité son las que desarrollan una más estrecha relación con el director, hemos visto como el resto de padres no queda fuera del tejido social de la escuela.

La exposición muestra que se ha logrado construir una relación fluida y sólida entre los padres y el director, aportando un sentido de corresponsabilidad en el funcionamiento del plantel: los padres con su respaldo económico y su presencia moral, el director con su orientación al trabajo escolar.

La constitución de una red informal de apoyo al trabajo escolar.

Como es sabido, las escuelas primarias reciben normalmente las campañas de vacunación o de aplicación de fluor promovidas por la Secretaría de Salud, la nuestra no es la excepción. En el período de observación constatamos lo siguiente:

"En la dirección se encuentran dos enfermeras del Centro de Salud local. El director pide por micrófono a los maestros que acudan para escuchar la orientación sobre el procedimiento para detectar la agudeza visual de cada niño. Los maestros entran a la dirección, atienden la explicación de las promotoras y cada uno recibe una tabla de medición en cartoncillo."

(R.E.:15-2-5-9 y 10)

En efecto, tanto maestros como director quedaron en detectar a los alumnos con problemas visuales y canalizarlos a la clínica. Esta tarea impactó positivamente dentro del plantel, pues pareciera que el factor salud está integrado en su dinámica.

Sin embargo, no contento con las actividades de extensión del Sector Salud, el director de la vespertina "Héroe de Nacozari" busca una serie de apoyos para su escuela.

El trabajo docente en contextos carentes somete al profesor a una serie de vicisitudes que no puede resolver por sí mismo con la mera disposición personal (Ezpeleta:1991a, Siqueira:1975, Tedesco:1982). La buena voluntad docente resulta insuficiente ante las dificultades para el

aprendizaje que manifiestan sus alumnos y que son, eminentemente un producto social.

Los apoyos institucionales propios del sistema para facilitar la tarea pedagógica son escasos. Además, en un medio urbano-marginal la complejidad de la estructura socioeconómica de la que es resultado, incrementa los tropiezos a que se ve sometida la empresa escolar. Sin embargo, las formas de relación escuela-contexto pueden contribuir a canalizar apoyos provenientes del segundo hacia la primera. La relación que el director ha establecido con el Centro de Salud local es un ejemplo:

Di.: "Antes teníamos una trabajadora social. Se trataba de una señora que laboraba en el Centro de Salud. En una ocasión fui a ver al coordinador y le dije: tengo problemas con los niños, ¿por qué no se presentan ustedes? El coordinador me dijo: ¿qué le parece si le presto como auxiliar a (fulanita)? Se trataba de una trabajadora social que tenía su hijo aquí, por eso aceptó. Nos pusimos a trabajar. Sacamos la lista de los niños con problemas de conducta y la trabajadora social se fue a buscar a sus padres. Se habló con las familias. Pudimos resolver algunos casos, no todos. A veces la gente es renuente, no acepta que intervengan otras personas en sus asuntos."

(R.E.:11-9)

Para nuestro directivo la relación dinámica con el medio social es una forma de buscar y de hacerse de algunos recursos para enfrentar los avatares de la vida escolar. Esta búsqueda, ya lo anotamos, es dirigida hacia fuera de la institución y hacia dentro: es el caso de la psicóloga del equipo de Educación Especial que atiende al primero integrado y, que auxilia por pedido del director en algunos casos especiales, como el de una niña violada (R.E.:35-35).

El director también ha incluido dentro de su inventario de recursos profesionales al esposo de la maestra Marisol que es Médico Cirujano y, que ha instruido a los docentes acerca del empleo adecuado de ciertos medicamentos y ha orientado la integración de un botiquín de primeros auxilios que se conserva en la dirección (R.E.:11-19). En lo anterior

vemos como la constitución de una red informal de apoyos para el trabajo docente pasa por la inquietud del director y por la disposición de los profesionales consultados y no por el respaldo del sistema educativo.

En esta vespertina la orientación del trabajo ha permitido aglutinar las diversas acciones en torno a una empresa común: brindar un servicio educativo en las mejores condiciones posibles.

b) La dimensión pedagógica.

La forma de asumir el puesto conduce al director a desarrollar una serie de actividades que, de manera conjunta, aportan su sentido pedagógico a la conducción escolar. Esta dimensión cobra cuerpo sobre las condiciones de trabajo coexistiendo penosamente y hasta compitiendo con la atención a las exigencias administrativas del sistema.

La vertiente técnica en este plantel, está integrada por formas de relación y prácticas que contribuyen a la constitución del "cuerpo docente" (Ezpeleta:1991a y 1991c), y que permiten rescatar el sentido educativo de muchas tareas que, sin este impulso, estarían más orientadas hacia su cumplimiento formal que sustantivo.

El cuerpo docente y el sentido pedagógico del trabajo: hacia la construcción de una comunidad educativa.

Conjuntar los esfuerzos docentes y orientar su trabajo constituyen una responsabilidad de la dirección. Estos dos procesos tienen componentes que revelan la conexión entre uno y otro, por ejemplo: asignar grados y grupos lleva implicadas la disposición y la distribución de los recursos profesionales para la tarea sustantiva. En ésta como en otras decisiones directivas se juega la dimensión pedagógica de la vida institucional.

Hemos optado por una presentación de las actitudes y resoluciones adoptadas por el director que muestre sus impactos tanto en la constitución del cuerpo docente como en la recuperación del sentido pedagógico del trabajo escolar.

Vigilar y participar:

Una forma de contribuir y cuidar la buena realización de las tareas escolares es participando en ellas. Al prestar su ayuda en las diversas actividades, el director está al pendiente de su desarrollo y de la forma en que han sido organizadas, por ejemplo, cuando colabora con las profesoras de Periódico Mural en preparar y manejar un puesto de "suertes" (1) para recaudar fondos, charla sobre cómo han implementado esta rifa y sus resultados (R.E. 17-8). En otros casos, como en la colocación de la "ofrenda de muertos" coopera con Eustolia y aprovecha para saber lo que ha sido pedido a cada maestro y quién ha respondido o no (R.E.: 20-10). Así, el director no sólo apoya y supervisa las actividades, sino calibra la disposición de cada maestro hacia el trabajo conjunto. Y como veremos, cuida tanto del desempeño operativo como del propiamente docente, pues ambos importan para su forma de entender la buena marcha de la escuela.

En varias ocasiones observamos al director, auxiliado por algún docente o alumno, preparando el escenario tanto en Homenajes como en Festivales: instalando el aparato de sonido y las bocinas, colocando el asta-bandera y los símbolos patrios. Es común verlo levantando los papeles del patio y también marchando junto con la escolta para ensayar los pasos militares. Con estas y otras acciones, como ser el primero en salir de la dirección para comenzar la jornada o realizar diversas labores, induce a su personal a involucrarse dentro de una tónica laboral dinámica (R.E.: 3-1, R.E.: 9-3, -14 y -15, R.E.: 16-6, R.E.: 20-8 y -18, R.E.: 26-22 y -23, -30, R.E.: 29-3. R.E.: 30-3).

Al inicio de la jornada es común ver al director con un silbato al cuello observando la entrada de los alumnos, regulando su paso hacia la escuela y apresurando su ingreso a los salones. El silbato es empleado en ocasiones para llamar la atención de chicos que ingresan atropelladamente (R.E.: 3-1). Durante el recreo con su silbato al cuello, recorre el patio, observa los juegos infantiles, disuelve los conatos de pleito, charla con

maestros o con alumnos. Poco antes de terminar el descanso, cuando hay energía eléctrica, toma el micrófono y pide a los alumnos que terminen sus bocados o sus bebidas y que acudan a los baños puesto que poco después entrarán a clase (R.E.:4-7, R.E.:5-11). Vigila de nueva cuenta el regreso de los niños a sus aulas. Ocasionalmente además del silbato lleva un palo de escoba entre sus manos, implementos que le sirven para indicar a los alumnos que caminen despacio, que no tiren basura y que se dirijan directamente a los salones (R.E.:5-11, R.E.:35-23). Su actitud es un recurso para pautar el ritmo cotidiano escolar.

La formación de todo el alumnado en el patio acontece cuando se llevan a cabo los homenajes u otros acontecimientos de carácter colectivo (2); en estos casos el director además de presenciarlos, pide a los maestros que corrijan a los alumnos que hablan, ríen, avientan, en una palabra a los que no ponen atención del evento y distraen a los demás (R.E.:15-8 y -9, R.E.:26-26). También suele recorrer las filas para detectar a los inquietos (con mayor frecuencia se trata de niños) (R.E.:26-37 y -38). Con esto busca fomentar el respeto de todos hacia las actividades del conjunto.

El acondicionamiento de los espacios para la enseñanza incluye su limpieza. Esta tarea se realiza antes del inicio de clases, además de la conserje, por los padres de primero y segundo y por los propios alumnos. Este involucramiento de los padres, así como de los alumnos de tercero a sexto contribuye al desarrollo de un sentido de pertenencia sobre el local escolar, y promueve la adquisición de hábitos en los niños. El director sostiene que: "uno cuida las cosas cuando le cuestan" (R.E.:20-1-5 y -15, R.E.:36, R.E.:36-15, R.E.:41-2 y -3).

Las aulas son el sitio privilegiado para la transmisión de conocimientos, por ello la capacidad física del plantel es constitutiva de su potencial de atención pedagógica. En este caso, asignar un lugar de trabajo para quince grupos contando con catorce salones implicó, habilitar

otro local para el grupo más reducido -el primero integrado con dieciocho alumnos-. El espacio disponible fue distribuido por el director con el criterio de "facilitar a los maestros su trabajo": las docentes con doble jornada en el mismo salón que ocupan por la mañana; el resto según el número de alumnos y la cantidad de mesabancos ubicados en cada aula conforme a la organización matutina. Esta decisión ha redituado en mayor comodidad y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia el entorno inmediato de trabajo, pues ahora las docentes con doble jornada "cuidan de un solo salón" durante un año; y también ha permitido que la jornada vespertina gane tiempo, al evitar que los alumnos tengan que trasladar bancas de un sitio a otro (R.E.:25-18, R.E.:41-2 y -3).

El ritmo de trabajo es pautado mediante prácticas -ya descritas en el capítulo anterior- que articuladas incrementan el tiempo disponible para la enseñanza y que advierten de cierto criterio directivo:

Di.: "Me gusta que los niños vengan a aprender los temas que los maestros tienen ya planeados. Por eso, se aprovechan los veinte o veinticinco minutos de la formación en el patio y los quince o veinte minutos de la formación al término del recreo, pasando directamente a los salones. La salida ocurre quince minutos antes de la hora oficial, pero se trata de tiempo que ya gané. La escuela está enclavada en un lugar donde abundan las pandillas y no cuenta con buen alumbrado y transporte. Hay épocas del año que anochece temprano. He platicado con el supervisor, pero no está de acuerdo porque no ha sufrido un asalto, aunque me dice: toma las medidas que sean indispensables."

(R.E.: 6-7 a 10).

Mientras estas prácticas organizativas permiten ganar tiempo diariamente; la programación de los Homenajes y Festivales (Día de las Madres y Fin de Cursos), desde comienzos del año, coadyuva a prever las condiciones para su realización, y evita su exposición improvisada o el desorden en el uso del espacio y el tiempo (R.E.:3-2 y -3, R.E.:6-12 y 13, R.E.:9-completo, R.E.:15-18 a -21, R.E.:23-22 y 23, R.E.:26-3-25 y -26,

R.E.:29-5-8, N.D.).

Los horarios de uso del patio para Educación Física y ensayos, la programación de Homenajes y Festivales, y el calendario oficial con los días hábiles por mes, han sido colocados a la vista de todos debajo del cristal sobrepuesto al escritorio del director (R.E.:15-18 a -21, R.E.:41-43, R.E.:45-48).

La existencia de un local propio para la dirección, hace posible contar con un sitio seguro para resguardar el archivo -de suma importancia administrativa- y otros materiales de trabajo. En ella se concentran y custodian documentos e implementos de uso colectivo, necesarios para desarrollar la enseñanza. En un estante y en un bote se guardan: los programas, ejemplares de los libros de texto gratuito y otros auxiliares que tratan acerca de la organización de ceremonias cívico-sociales, dos juegos geométricos de madera para pizarrón (escuadras, regla y compás), los mapas de Asia, Africa, América, Europa y Oceanía, el mapamundi, el globo terráqueo, láminas de los sistemas muscular, nervioso y óseo, de los aparatos circulatorio, digestivo y respiratorio, de los sentidos, hojas de papel blanco, engrapadora, borradores y gises, también se cuenta con una red, dos balones de volibol y otro de basketbol (R.E.:45-29 y -30).

Cuando los maestros o sus alumnos piden estos recursos didácticos, el director los presta directamente, sin llenar papeletas como habitualmente ocurre en otros planteles. Dichos materiales han sido devueltos normalmente, por lo que su préstamo no precisa del control estricto; este hecho informa del clima de confianza y de responsabilidad compartida que prevalece (R.E.:3-4, R.E.:11-13, R.E.:15-9, R.E.:23-8-10 y -18, R.E.:24-9, R.E.:35-39-42).

El director forma parte, como una más de sus obligaciones formales, del circuito SEP-escuela, asegurando el abastecimiento de los libros de texto gratuito que proporciona el Estado. Estos recursos, importantes para la tarea pedagógica, son concentrados en la dirección para su reparto

entre los diferentes grupos de la escuela (R.E.:15-9, R.E.:16-1 a -3).

Vemos como el espacio físico y social que la dirección representa en esta escuela, forma parte de las prácticas organizativas que contienen y apoyan la tarea técnica de los maestros.

Vigilar y corregir:

Al comentar varias de sus decisiones (asignar un mismo salón a las docentes con doble jornada, formación antes de iniciar la jornada, homenajes en fechas cívicas relevantes), el director ha expresado: "antes no lo hacía así", y agrega: "junto con los maestros pensé cómo hacerle" (R.E.:6-13, R.E.:26-16). Esto sugiere que los criterios de su gestión se han conformado, redefinido y ajustado de acuerdo a las condiciones materiales del plantel, a los rasgos del personal en turno, a las características de los usuarios y el medio circundante. Entre sus consideraciones también encontramos una visión acerca de la docencia y sus requerimientos para la enseñanza, así como una perspectiva sobre la función social de la escuela pública.

El director piensa que los maestros de primaria o secundaria cuentan con un mayor sentido de "organización" que los profesores universitarios o politécnicos, puesto que a éstos les faltan estudios de Didáctica y Psicología que sí han cubierto los normalistas (R.E.:13-8). Considera también que un monto reducido de pupilos es uno de los requerimientos para un desempeño eficaz: "entre menos niños el maestro desarrolla mejor su trabajo y el alumno es mejor atendido, sin embargo la SEP no acepta grupos reducidos" (R.E.:3-4). Plantea que los objetivos prescritos para cada grado han de servir de "guía" para los maestros y que éstos "no han de salirse del programa" aunque "buscan impartir lo que se adapte al medio social" (R.E.:23-12), y es aquí donde reconoce la necesaria flexibilidad en las formas de trabajo y la versatilidad en los medios y procedimientos para la enseñanza. Los alumnos "han de venir a aprender lo que marca el

programa", y cada maestro "ha de ingeniarse para lograrlo", teniendo que "ver cuál medio me rodea, con cuáles recursos cuento, con qué puedo desarrollar una mejor educación" (R.E.:6-7, R.E.:35-40).

Estas ideas cuentan para calificar el desempeño de cada uno de los maestros frente a sus grupos y, definir un criterio que orienta la designación de grados y grupos. Este criterio prioriza la capacidad para cumplir con las exigencias del grado y el dominio sobre el grupo, y en él se incluye la dificultad gremialmente atribuida a los distintos grados (R.E.:23-9-10).

Al pensar que la permanencia del docente frente al grupo contribuye al buen desarrollo del quehacer pedagógico, y no así los cambios constantes -situación presente en las escuelas suburbanas por su alta movilidad laboral-, designa los grados y grupos considerando que los maestros han de trabajar con ellos durante un curso escolar o más, y defiende su decisión aún contra las indicaciones del supervisor, como en el caso de la profesora Marisol que continua con primero después de asistir al curso I.P.A.L.E. y no así en la matutina donde fue cambiada de grado, y el de Patricia que continua con cuarto aunque fue propuesta por el supervisor para el mismo curso -que implicaba tomar primer grado- (R.E.:10-8-9, R.E.:17-8, R.E.:30-6 y 7).

Durante el período de campo, nos percatamos que los maestros con primer grado continuaron con sus mismos grupos en segundo para el ciclo subsecuente, también los de quinto atendieron a sus mismos grupos en sexto.

La "política de seguimiento" en el trabajo con los grados de 1º y 2º fue instaurada por la administración, ante los índices preocupantes de reprobación en el ciclo inicial de la primaria. El impacto pedagógico de tal medida es positivo, si consideramos los tropiezos que sortean los niños para el aprendizaje de la lectura y escritura en las poblaciones marginales (Tedesco:1987). Sin embargo, las indicaciones pueden seguirse o no; en este caso importa relevar que son respetadas y que han coadyuvado a una firme alfabetización. Para el maestro Gabino de 2ºB "es correcto"

que su directivo respalde dicha determinación y, opina que "seguirse con el grupo" ha permitido dar continuidad a su trabajo iniciado en primer grado, por lo que ahora puede apreciar "los resultados positivos" pues "leen bien todos los alumnos" (R.E.:35-13-14).

Los maestros de quinto también continuaron con su respectiva sección en sexto. La decisión directiva, en este curso, coincidió con el propósito del equipo docente: "los maestros de quinto hicimos por tener sexto, queríamos que cada quien se quedara con su grupo" (R.E.:25-9). Además de su sentido pedagógico, esta política refuerza la buena valoración local de la escuela, al cumplir con el parámetro social para medir su eficacia: "sacar buenos alumnos de sexto" que "pasen el examen de ingreso a la secundaria" (R.E.23-9, R.E.:25-9 y -10).

En los grados de tercero y cuarto pudimos observar tres tendencias, primera: la reasignación en los ciclos inferior o superior -un docente con tercero que paso a quinto, otra de cuarto a primero-, segunda: la ubicación de los maestros de nuevo ingreso en estos grados -una en tercero y dos en cuarto-, y tercera: la permanencia -un docente de tercero que siguió trabajando en ese grado-. Estas decisiones expresan tanto las condiciones institucionales de la escuela como el criterio directivo: las reasignaciones y las ubicaciones iniciales están relacionadas con la movilidad del personal, que impone la designación de los maestros antiguos para los cursos "delicados" y no en los grados del ciclo intermedio que son tomados por "fáciles". Entre tercero y cuarto no se presenta la continuidad con el grupo, puesto que parecen los elegidos para concentrar la movilidad del personal (R.E.:3-2 y -3, R.E.:23-9 a -11, R.E.:25-9 y -10).

Dentro del conjunto de decisiones respecto de la distribución de grados, destaca el cuidado de atender a los ciclos inferior y superior -grados clave de la enseñanza primaria- con maestros que garanticen, en lo posible, permanencia frente al grupo.

El director ha establecido un criterio nodal para el funcionamiento del plantel: procurar que los alumnos estén atendidos y que no pierdan

clases. Este criterio, además de su impacto pedagógico, atiende a las expectativas de los padres y acrecienta el prestigio social de la escuela. En varias ocasiones, la simultaneidad en las ausencias de los maestros (hasta tres y cuatro el mismo día por diversos motivos: laborales, de salud, personales) obligaron al director a enviar a su auxiliar a determinado grupo, sobre todo del ciclo inferior. Los grupos de alumnos casi nunca son despachados, y cuando esto ha ocurrido en ausencia del director a la hora de entrada, éste ha llamado la atención a la "maestra de guardia" (responsable por una semana de cuidar del ritmo de la jornada) y al auxiliar:

Di.: "no estuvo bien que regresaran el grupo de la maestra Patricia (40A), hubieran repartido el grupo en las otras dos secciones del grado. Los otros maestros de cuarto vinieron. Procuren no regresar a los grupos. Luego hay problemas: que no llegaron los muchachos a sus casas, que estuvieron jugando ... Como traen el uniforme, la gente dice: los de tal escuela no tuvieron clases."

(R:E:35-27)

Efectivamente, los grupos han sido repartidos proporcionalmente cuando hay otras dos secciones de grado, como es el caso de primero, tercero, cuarto y sexto. Aquí cuenta no sólo la orden directiva, sino la disponibilidad de los colegas para aceptar a cierto número de alumnos en su salón, o para cuidar el grupo del compañero ausente sin trasladar a los alumnos. Normalmente se cuenta con tal ayuda pero, depende también de la relación establecida entre docentes; por ejemplo: el grupo de la maestra Eustolia (60A) fue atendido diligentemente por Jacinto (60C), aunque apoyado por el director (R.E.:16-5, R.E.:41-13).

Las faltas constantes de la maestra Yazmín por enfermedad y de Rodolfo por su alcoholismo (R.E.:16-5, R.E.:23-7, R.E.:25-1, R.E.:36-5), han obligado al director a enviar al maestro Lucas con alguno de los dos grupos, en detrimento de su apoyo administrativo en la dirección. Cuando Rodolfo tuvo que dejar la escuela, el maestro Lucas quedó definitivamente al frente del 40B; hecho que implicó quedarse sin auxiliar (R.E.:36-16).

A menudo, el mismo director sustituye a los maestros que faltan, ocasiones que son útiles para "ver como van los grupos", en palabras de la maestra Corita (R.E.:5-11 y -20, R.E.:16-5, R.E.:23-3 y -4, R.E.:35-15 y -16). Mediante algún ejercicio de cálculo mental, de tomar lectura o dictado, a través de competencias entre filas de las operaciones básicas, el director calibra el "nivel de aprovechamiento". Posteriormente comenta con los maestros: "estuve con sus alumnos, están así o de tal modo. Pongales más ejercicios de tal cosa" (R.E.:35-16). Por lo anterior, Corita define al director como "fijoncito" (R.E.:35-15).

Otro procedimiento para "tener una idea" sobre cómo van los grupos, es pedir a los maestros que envíen a la dirección un ejemplar del examen mensual (R.E.:25-12 y -13).

El director sopesa simultáneamente el desempeño docente -"ha estado desatendido el 30A" (R.E.:5-11 y -20)- y el nivel de aprovechamiento de los alumnos -"ya saben unir sílabas en 10A"- (R.E.:23-15). Su conocimiento sobre los grupos le permite adjetivarlos como "buenos" -10A, 20B, 40A, 50A, 60A-, "regulares" -10B, 20A, 30B, 40C, 50B, 60B y C- o "ruidosos" -30A y el 40B de Yazmín y Rodolfo respectivamente- (R.E.:5-11 y -20, R.E.:30-5 y -6).

Al momento de la revisión de documentos, este conocimiento funciona como referente que hace posible una lectura cualitativa de la Lista de Asistencia y Evaluación, así como de las Boletas que cada maestro formula sobre sus alumnos. El directivo admite que una calificación asentada en las boletas no corresponda con la obtenida en los exámenes, puesto que los profesores consideran otros aspectos para evaluar a sus alumnos; reconoce también que los niños de primero pueden comenzar a leer hasta mediados e incluso hasta el final del curso, por lo que los maestros no asignan calificaciones reprobatorias en los primeros meses (R.E.:23-15, R.E.:26-18 y -19).

En el intento de dar significado pedagógico al Periódico Mural que se arma mensualmente, el director además de observarlo con cuidado, pide a los maestros, en especial de quinto y sexto, que sus alumnos se apoyen,

entre otras fuentes, de la información que ahí se coloca para realizar sus tareas (R.E.:41-6).

Con el fin de mantener el apoyo de los padres, el director exige que los libros auxiliares, pedidos por los maestros, efectivamente sean usados (R.E.:18-18 y -19, R.E.:23-3). Cuando acude a las reuniones, mensuales o bimestrales, que los maestros tienen con los padres para la "firma de boletas", el director no sólo atiende al financiamiento (solicitar la "cooperación voluntaria"), sino patentiza su apoyo a los docentes y fortalece su presencia social (R.E.:13-1, R.E.:26-4). Su respaldo a los maestros es amplio cuando estos condicionan la entrega de boletas a los padres de los alumnos "deficientes", con aprobar un examen al inscribirse al curso siguiente o mostrar algún comprobante de regularización (N.D.).

"Estar al pendiente" de la tarea sustantiva de la escuela se combina con el fortalecimiento de su prestigio y asegura que sea demandada por los vecinos.

La actitud vigilante del director alcanza para integrar la escolta con los siete alumnos más destacados de quinto mediante un examen de conocimientos a quince de ellos -los cinco mejores de cada grupo- (R.E.:18-7, R.E.:23-5), tomar lectura a los alumnos de sexto y seleccionar al que leerá el discurso de despedida en el Festival de Fin de Cursos (R.E.:42-44), incluso para cuidar de los conocimientos que poseen los alumnos provenientes de otros planteles que buscan lugar a mediados del curso (R.E.:32-2). Estas precauciones aportan cierto sentido educativo a tareas que, en otro contexto institucional, podrían realizarse como "mero trámite".

Para los alumnos "especiales", el director busca soluciones concertadas y lo más inocuas posibles. Daniel del 30A, desde segundo, ha sido catalogado como de "comportamiento difícil" (R.E.:17-3 y -4). Su actual maestra "no lo aguanta", el director que bien conoce su conducta procuro cambiarlo al 30B del maestro Elías, no sin antes hablar con las

diversas partes interesadas para establecer las condiciones de su permanencia en la escuela: la maestra Yazmín que se queja, la madre que no quiere al hijo fuera del plantel, el maestro que recibe al chico y con este último.

La exposición ha mostrado, cómo los acontecimientos cotidianos son aprovechados por el director para constituir diversas estrategias de vigilancia pedagógica; su carácter asistemático e informal no le resta importancia en el plano de la gestión escolar.

Vigilar y alentar:

Los promedios de Asistencia y Puntualidad por grupo, presentados en forma gráfica, son expuestos como parte del Periódico Mural. Después de observar la primera estadística, el director ha sugerido a la responsable que incorpore a su grupo -60A- dentro del registro que mes con mes coloca, pues "todos los alumnos han de sujetarse a las mismas reglas" (R.E.:26-16, R.E.:41-41 y -42). Los grupos que han obtenido del primero al tercer lugar son premiados con algún dulce, que proporciona la Cooperativa, y son felicitados públicamente después de algún homenaje tanto por la maestra Eustolia como por el director, quienes consideran que es importante "motivar a los alumnos" (R.E.:26-6). Estos hechos informan de una política directiva que vigila no sólo el cumplimiento de las actividades de cada comisión sino que atiende a su sentido formativo.

Otro elemento más confirma el papel animador del directivo: según Eustolia, cuando éste proporcionó los primeros regalos para los grupos "más puntuales" -unas pelotas-, instauró la premiación como costumbre, con la que todo el personal está conforme (R.E.:26-6). Esta iniciativa forma parte de un "estilo de conducción" basado en las relaciones con los maestros y que Ball denomina "interpersonal" (1989).

Si bien, la posición institucional del director puede facilitar su

protagonismo, esta centralidad depende también de su "capacidad comunicativa" con el equipo docente (Ball:1989). En este directivo es característico un constante diálogo con su personal, donde se abordan diversos temas y se toman decisiones que confirman su "autoridad benevolente" (Ball:1989). Prueba de lo anterior, es la oportunidad que brindó a la maestra Marisol de alfabetizar con un método distinto al que, por haber tomado el curso instructivo, debía llevar (R.E.:11-12).

Al respaldar profesionalmente a sus maestros, respetando sus decisiones técnicas, el director otorga sentido pedagógico a su gestión y contribuye a instaurar un liderazgo académico, tal vez respaldado en su autoridad jerárquica y administrativamente asignada, pero que la rebasa en mucho (R.E.:30-6 y 7).

Cuando los maestros tratan con su directivo asuntos técnicos y encuentran apoyo para sus determinaciones, está conformándose una práctica de reflexión pedagógica tanto dentro del tiempo laboral como en la dinámica institucional.

Para cumplir con la enseñanza, importan la dosificación de contenidos, la planeación de actividades, la previsión de recursos, en suma las tareas inherentes a la organización del trabajo en el aula. Este directivo reconoce su importancia para el desempeño docente.

Di.: "El maestro debe llevar un control de su trabajo. Es importante que cada maestro formule un buen plan de trabajo, donde incluya los problemas de la comunidad y de los niños. De este modo, sabe cómo proceder"
(R.E.:3-4).

Es relevante que dentro de la dinámica del plantel exista un espacio institucional para el diálogo entre pares. El hecho, ya mencionado, de realizar las Juntas de Academia por escuela y no por zona, y de contar con una jornada completa sin alumnos para organizar diversas tareas -entre ellas las de enseñanza que ocuparon medio día- es resultado sobre todo de un criterio directivo que aprovecha la decisión del supervisor, para abrir

un tiempo institucional a la interlocución pedagógica (R.E.:24-completo).

De igual forma, destaca el reconocimiento al trabajo profesional de los maestros: en los concursos de aprovechamiento a nivel zona, varios de los grupos y de los alumnos de sexto han obtenido "buenos lugares" (del primero al tercero); esto ha sido apreciado por el director, quien ha formulado "Notas Laudatorias" (Felicitaciones por escrito con exhortos a continuar con entusiasmo el trabajo) a cada uno de los docentes de los grupos ganadores; gesto que los maestros agradecen mientras destacan que no ha tenido con ellos el supervisor de la zona (R.E.:18-11 y -12). El reconocimiento al trabajo docente obra como gratificación profesional y personal que reditúa en el ánimo y en el desempeño de los maestros.

Las diversas acciones emprendidas por el directivo constituyen un estilo de trabajo vigilante y al mismo tiempo motivador de la iniciativa docente.

El estilo de nuestro directivo no descuida su relación con los alumnos, a quienes trata cordialmente. Los alumnos se acercan confiados en que serán atendidos o escuchados; por ejemplo: un alumno de sexto pidió al director que le revisara la vacuna porque le molestaba, éste lo hizo y dijo al chico que estuviera tranquilo, y de seguir la dolencia debía pedir a su mamá que lo llevara al Centro de Salud (R.E.:13-7). También sucede que los alumnos piden dinero prestado al director, éste les da parte o toda la cantidad solicitada no sin advertirles que han de pagar, los chicos dicen que sí, pero el director no los anota (R.E.:41-27 y -30).

El respeto que tanto maestros como alumnos tienen al director está fincado en su capacidad de dar sentido pedagógico a sus decisiones, a sus exigencias y a sus actitudes. Su resistencia a la simulación y a la formalización de tareas implica un esfuerzo notable por no ceder ante la presión que gravita sobre el puesto directivo, que "generalmente es más exigido como representante de la administración que como cabeza de una

empresa pedagógica" (Ezpeleta:1991b). Este ímpetu supone también cierta competencia profesional para defender sólidamente sus decisiones frente a la supervisión.

La exposición ha mostrado como la dimensión pedagógica de la gestión directiva permite aprovechar y orientar el potencial de atención educativa de la escuela hacia el cumplimiento de su tarea sustantiva como institución.

c) La dimensión administrativa.

La gestión se ha definido como el "gobierno de los elementos que configuran la dinámica de los centros educativos" (Gimeno:1991), tarea que es responsabilidad propia de la dirección del plantel. Estos elementos van desde la relación con el entorno, la distribución de tareas y la organización para la enseñanza, hasta el manejo del personal y el cumplimiento con las demandas de la administración. Varios de los factores constitutivos de la gestión directiva, ya han sido presentados, toca el turno a los referidos a la dimensión administrativa.

El proceso administrativo se refiere al establecimiento de "sistemas racionales de esfuerzo cooperativo, a través de los cuales se pueden alcanzar propósitos comunes que individualmente no es factible lograr" (Jiménez:1982). En este sentido, "administrar" significa constituir formas de co-operación ordenada y dirigida hacia un fin institucional. Esta función que corresponde al directivo, implica la capacidad de conducir las acciones del conjunto docente hacia el objetivo socialmente asignado a la escuela.

El manejo del personal: los maestros como trabajadores.

La doble figura de profesional y asalariado presente en el maestro es una condición básica para el funcionamiento escolar. Ya hemos hablado del reconocimiento directivo al vector técnico del trabajo. Corresponde

ahora tratar la mediación laboral presente dentro de las relaciones director-maestros.

Los maestros han suscrito un contrato con la Secretaría de Educación Pública, sancionado por la legislación de los "trabajadores al servicio del Estado", misma que prescribe deberes y derechos. En efecto las relaciones laborales están reglamentadas, sin embargo el cauce cotidiano de las escuelas no es un depósito sino un refractario donde se articula de manera específica la normatividad vigente; por esto en el ejercicio directivo son cruciales los momentos de apelación a "derechos" por parte de los maestros o de recordatorio de "obligaciones" por parte del director, igualmente los de negociación y concertación de "acuerdos" en situaciones no previstas por los reglamentos (Aguilar C.:1986, Sandoval:1985).

El director además de autoridad formal y de promotor pedagógico, en este caso, es un "jefe de personal" que dirige trabajadores. Su estilo "interactivo" ha creado confianza en los maestros para tratar diversas inquietudes laborales (Ball:1989).

Ma. E.: /dirigiéndose al director/ "Me ofrecen un interinato por seis meses. Se trata de una maestra que trabaja en la zona, pero vive en Guerrero; pide permisos constantemente. Quiero pedirle un consejo a usted. Me dicen que hay posibilidades de que sea plaza (2)."

Di.: "Ya sé de quien me habla. En otras ocasiones ha pedido permiso para ir a su casa."

Ma. E.: "¿Usted que sabe! ¿Qué me aconseja?"

Di.: "Mire: debe ver los documentos de la maestra, cotejar si ocupa un interinato ilimitado o plaza. A lo mejor le conviene."

/La charla continuó. Al día siguiente la maestra Eustolia aceptó el ofrecimiento/ (R.E.:35-27 y 28).

Acercarse al director para "pedir consejo" revela su ascendiente sobre los maestros. Esta situación facilita el mando y fortalece la figura

de autoridad que representa el directivo.

El director al proceder discrecionalmente con los "días económicos" (3), reafirma su ascendiente y confirma su autoridad ante los docentes. Estos disfrutaban de sus permisos tomando de uno a tres días en varias ocasiones al año hasta completar nueve (no necesariamente de tres en tres). Tanto maestros como directivo, con el aval del supervisor, han modificado en la práctica esta disposición, conforme a sus necesidades: "a veces requerimos de un sólo día y no tres, en otra ocasión los tomamos". Su ausencia se ampara mediante un escrito -indicando la fecha-dirigido al director y con copia al supervisor, mismo que se conserva en el archivo para cualquier aclaración administrativa (R.E.:41-21-58-59 y -61).

Los acuerdos, en este plantel, son más o menos consensados entre maestros y director. Este procedimiento contribuye a la integración docente y genera un sentido de "corresponsabilidad" (Ball:1989).

Al ser tomados en cuenta los maestros están dispuestos a cumplir con su parte, sin embargo ciertas decisiones se formalizan mediante "actas" que todos firman para asegurar su acatamiento y como medida de protección administrativa, sobre todo en situaciones que alteran la normalidad del trabajo.

El maestro Gabino de Acción Social, a nombre del personal, pide al director un "día puente": el viernes después del 12 de octubre que es feriado. El director accede pero añade:

Di.: "Adviertales que bajo su responsabilidad. Ya con el acta donde todos estuvieron de acuerdo, no hay ningún problema, así todos respondemos y nos atenemos a las consecuencias. Pero que tomen en cuenta: si el supervisor me pide el reporte, es mi obligación hacerlo."

/En efecto, el documento es redactado y firmado por todos los docentes presentes/ (R.E.:16-3 y 4).

El director considera importante "dar un estímulo a los maestros", en las condiciones actuales de lucha sindical, máxime cuando en la zona ellos no se han integrado a las marchas y paros de labores. Sin embargo,

su decisión contradice al supervisor, quien "no está de acuerdo" con otorgar días que podrían tomarse como protesta (R.E.:16-5, R.E.:24-2).

El conjunto de decisiones informan del criterio discrecional con que nuestro director ejerce su autoridad: pondera las opiniones de sus profesores, busca y proporciona respaldo, asigna responsabilidades y genera compromisos.

Las resoluciones de carácter administrativo-laboral a nivel zona, tienen implicaciones en los dinámica interna.

Una disposición referida al período vacacional de invierno permitió ganar un día de descanso, al presentarse hasta el 14 de diciembre para celebrar los convivios y reanudar labores el 3 de enero y no el dos. Este acuerdo fue acatado en el plantel, procurando cubrir de forma administrativa el "trueque" para evitar que fuera descubierto por alguna autoridad más allá del supervisor, así la Asistencia se firmó hasta el 13 de diciembre y desde el 2 de enero, igual con el Acta de Reanudación de Labores que fue levantada con fecha 2 de enero (R.E.:28-6).

A solicitud de la delegación sindical de la zona, el supervisor autorizó tomar un "día puente", a condición de que los maestros compensaran ese día con su asistencia, cuando fuera pedida, en algún evento "oficial". Los maestros y el director de la escuela, durante un convivio, llegaron al acuerdo de tomar el día concedido pero reponerlo no de la forma propuesta, sino con una exposición de materiales didácticos, evento al que no acudió el supervisor (R.E.:24-3).

En esta escuela otros "días puente" han sido tomados por los maestros aún sin permiso del supervisor, quien ha pedido al directivo los reportes respectivos "por ausencia injustificada", incluso en el caso antes expuesto. El director, pese a las exigencias de su autoridad inmediata superior, nunca los formuló (R.E.:24-10, R.E.:28-7). Al ofrecer esta cobertura, el director afianza el respaldo de sus docentes, al mismo tiempo que se relaciona tensamente con el supervisor.

La duración de la jornada también es motivo de discrepancia, recordemos que regularmente se sale un poco antes de la hora reglamentaria

y que, en ocasiones se retiran los alumnos para reuniones del personal, tanto académicas como sociales (R.E.:24-completo, R.E.:35-51, R.E.:44-completo).

El nivel de autonomía con que el director actúa dentro de su escuela contraría los criterios de autoridad del supervisor.

Las propias exigencias del sistema conjugan el manejo laboral con el administrativo, puesto que los mandos superiores atienden tanto a la puntualidad y asistencia de maestros y director, como al manejo económico de la escuela, entre otras cosas.

Al finalizar el curso, Acción Social y Cooperativa no sólo entregan sus informes al director para ser checados y enviados a la supervisión, sino que los exponen en la dirección para ser leídos por maestros y padres. Los ingresos y egresos del año son desglosados para mostrar sus diversas fuentes y motivos de gasto. Esta forma de rendir el último Corte de Caja impone un carácter público a las finanzas escolares. Esta comunicación permite hacer las aclaraciones pertinentes, por ejemplo la responsable de Acción Social solicitó la liquidación de deudas.

/En la dirección ya está colocado el Informe de Cooperativa, el director solicita que las maestras de Acción Social expongan el suyo, al comenzar a pegar las cartulinas Griselda dice al director que "hay maestros que deben", él pide los nombres/

Ma. G.: "Natalia, Patricia, Elías, Ubaldo ..."

El maestro Ubaldo que ahí se hallaba dice desconcertado: "¿Yo?"

Ma. G.: "¡Sí! De payasos (se refiere a una función de payasos)"

/El maestro Ubaldo mantiene su actitud de desconcierto/

Ma. G.: /sigue nombrando a los deudores/ "Feliciano también". El maestro Feliciano también presente pregunta extrañado: "¿De qué debo?"

Ma. G.: "Unos de payasos, otros de micas para boletas."

Mo. F.: "Ahora nos está diciendo payasos /tono de broma/."

Ma. G.: "No les estoy diciendo payasos, sino que deben de la función de payasos /tono de aclaración/."

Di.: "¿De qué le deben?"

Ma. G.: "De lo que le estoy diciendo /con énfasis/. De

payasos, unos del cine, otros de micas, de escudos."
/El director pide a la maestra Griselda que le proporcione por escrito los nombres de los deudores y agrega: "yo creo que vamos a detener el pago (se refiere a los cheques con el salario del próximo período vacacional)". Poco después Feliciano comenta por lo bajo: "está poniéndose duro el jefe."/ (R.E.:45-25)

La exposición del Informe de Acción Social fue aprovechada por el director para comprometer la liquidación del débito; hecho que garantiza la transparencia y contribuye a una política confiable de manejo financiero, componente nodal de la gestión directiva. Al mismo tiempo se trata de una estrategia de protección administrativa frente a las autoridades e incluso ante los padres, que cubre al director y a los maestros de las comisiones "fuertes" y afianza el sentido de "responsabilidad compartida" (Ball:1989).

En este caso el directivo fue designado como "habilitado" -persona que maneja la nómina- del plantel. Esta confianza del personal se anuda con la constante presencia del director en la supervisión por sus obligaciones administrativas, además conduce un automóvil que contribuye a su seguridad (4).

Esta fuerte responsabilidad permite contar con un recurso de coacción, puesto que los maestros requieren de una constancia de "no adeudo" con sus obligaciones (devolución del ahorro al alumnado, por ejemplo) para retirar su cheque de vacaciones. En el caso de los adeudos con Acción Social, el director recordó que podía emplear su autoridad administrativa y legal, pero esto no fue necesario (R.E.:6-2, R.E.:24-6 y -15, R.E.:29-1, R.E.:45-25).

Si bien la posición jerárquica del director define varios de los contenidos puestos en juego en su relación laboral con los maestros, no basta con ella para una conducción eficaz. Los diversos planos de la gestión ha exigido de este directivo, iniciativa e impulso pedagógico,

capacidad organizativa, transparencia financiera, autoridad, firmeza y ecuanimidad para dirimir los conflictos.

El clima prevaleciente permitió al director exponer ante el conjunto docente un caso particular: las frecuentes faltas del maestro Rodolfo, originadas en su alcoholismo crónico, eran ya del conocimiento del supervisor, quien pedía al director los reportes correspondientes. Para los maestros no era noticia la constante ausencia de Rodolfo, pero en la primera ocasión tanto maestros como director optaron por apoyarlo. El maestro Rodolfo agradeció verbalmente el respaldo ofrecido, sin embargo continuó faltando; entonces los maestros se preguntaron si era digno de tal muestra de solidaridad, también al director expresaron su inconformidad. La situación llegó al punto límite cuando Rodolfo faltó al trabajo por una semana completa, el supervisor exigió al director formular un Acta de Abandono de Empleo (por tres días consecutivos de ausencia injustificada puede levantarse, máxime por cinco días), la que puede ocasionar desde una sanción hasta la pérdida del trabajo. Sin embargo, tanto el maestro Ubaldo (secretario de trabajo y conflictos de la delegación sindical de la zona) como la maestra Irma (comisión de acción femenil del mismo organismo), con quienes Rodolfo había entablado amistad, pidieron al director que esperará del viernes al siguiente lunes, pues ellos aprovecharían el fin de semana para buscarlo. El maestro Rodolfo apareció varios días después, el director hubo de redactar tal documento para salvaguardar su situación laboral, pero Ubaldo e Irma habían iniciado gestiones con el supervisor, la sección sindical y las autoridades educativas federales. La solución concertada fue cambiar de zona al maestro Rodolfo, si bien los que intervinieron en el caso supieron las razones de su ausentismo, en el expediente nunca fueron anotadas. Al cambiar de zona dicho profesor tiene la oportunidad de replantear su trayectoria laboral. La actitud del director muestra su disposición para salvar las problemáticas laborales del modo más inocuo posible conforme a las circunstancias precisas en que se presentan (R.E.:36-4 y -5-12-16 y 17, R.E.:37-3 y -4, R.E.:38-2, R.E.:41-24 a -27).

En el caso del director, el ascendiente ganado permite que su proceder y su opinión influyan en las decisiones de los maestros y, por ende, orientar los rumbos de la escuela (Southworth:1993). El ascendiente ganado por el maestro Sebastián muestra su influencia en varias direcciones, una de ellas, de suma importancia laboral, es de corte sindical.

En el período de observación, se llevó a cabo un cambio de representación sindical en la zona. Para esta renovación se requerían dos representantes por escuela, los que ocuparían una secretaria o una comisión (5) conforme a las votaciones en la asamblea respectiva. En una reunión donde se abordó este asunto, el director además de informar acerca de la dinámica sindical en la zona, manifestó su propia posición al respecto.

/El director al frente de una reunión con su personal en la dirección./

Di.: "Pasando a otro punto. Está encima el cambio de la delegación sindical. ¿Cómo está la política? ¿Cómo está? ¿Quiénsabe! /con énfasis/ Martín Méndez (ex-secretario general de la delegación de la zona y hermano del secretario general de la sección sindical correspondiente) anda en busca de elementos para formar su grupo. Vinó a verme y dijo: le vengo a invitar a formar un grupo. Pero no acepté. Pienso, con gente que es muy amiga del supervisor resulta lo mismo que la actual representación que ahora tenemos. Contrariamente a ésta, la gente que integre la delegación debe de estar en medio y actuar en defensa de los trabajadores. Así se lo dije al maestro Martín, no sé si lo entendió ... Para el cambio delegacional está organizándose otro grupo. Vayan pensando cuáles van a ser los dos elementos que van a representar a la escuela. Fijense por quién votan para exigir."

/Los maestros hacen comentarios, algunos por lo bajo, otros en voz alta; por ejemplo la maestra Griselda expresa que el maestro Martín Méndez "nunca hace nada". Ellos parecen concordan con el director./

Di.: "No sé dejen llevar por lo que dicen: que yo estoy con Méndez y que el secretario de la sección habló conmigo y me ofreció la supervisión."

/Los maestros expresan sorpresa, disgusto, desconcierto, algunos interrogan al director sobre la veracidad de la versión, la desmiente y sonríe./

Di.: "Les pido que la escuela esté unida. No vamos a llegar a

la desesperación. Vean con quién van a estar ..."
(R.E.:24-4-5)

Del proceso de cambio sindical salió triunfador el equipo opuesto al de Méndez. Los representantes de la escuela quedaron, uno al frente de la Secretaría de Trabajo y Conflictos, otra con la Comisión de Acción Femenil.

El ambiente escolar permite hablar abiertamente de la política sindical de la zona, en este asunto parece predominar un criterio unificado basado en los puntos de vista del director. Vemos como la orientación directiva rebasa tanto el ámbito organizativo como el pedagógico, cimentando un liderazgo institucional protagonizado por el director.

En una etapa de pugna por la representatividad laboral, la temática sindical preocupa a los maestros, puesto que la administración ha dado señales de complacencia con el grupo hegemónico desde hace tiempo, al mismo tiempo que sanciona el involucramiento con la corriente impugnadora -Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (C.N.T.E.)- (Sandoval:1985).

La disidencia de la C.N.T.E. con es fuerte al interior de la zona. En este caso, la pugna es protagonizada por dos grupos de postura oficial: uno directamente ligado con la corriente hegemónica (Méndez) y otro, cuestionador del anterior pero distanciado de la corriente impugnadora radical, al que pertenece nuestro director.

En la ocasión descrita, el maestro Sebastián Ayala trató de orientar el voto de sus maestros hacia la opción por la que él mismo está inclinado. Sin embargo respeta otras posiciones sindicales, como la de Javier -quien trabajó hasta el curso anterior en la escuela- y la de Griselda, los cuales han declarado, cada uno por su parte, ser "disidente". Con el primero el director lleva una vieja y cercana amistad procedente de los años estudiantiles en la Normal Superior de la Ciudad de México; con la segunda mantiene una estrecha relación de trabajo, de hecho, sobre la maestra ha depositado la fuerte responsabilidad del manejo

económico que involucran las comisiones de Acción Social y de Cooperativa, cada una en cursos escolares continuos (R.E.:3,-2 R.E.:37-11, R.E.:42-37).

El director no actua con intransigencia, por ello ha permitido el paso a las dos corrientes centrales en conflicto a nivel regional. En cierta ocasión, la delegación de la zona perteneciente a la corriente hegemónica, visitó el plantel para entregar a cada maestro un boleto para la rifa de un Volkswagen Sedán del año (R.E.:23-15 y -16). Otro día, tres activistas de la C.N.T.E. además de repartir un volante informativo, invitaron a los maestros a una marcha de protesta por el "magro" salario y a participar de sus reuniones nombrando un representante de la escuela (R.E.:18-22 y -23). Los dos grupos, el primero compuesto por algunos directores y maestros de la zona y el segundo con maestros de la zona vecina, acudieron en principio a la dirección para solicitar el permiso del director.

La autoridad burocrática del director no basta para dirigir una escuela con sentido educativo, organizarla distribuyendo lo más equitativamente posible las responsabilidades, orientar el trabajo y manejar al personal. Estas tareas demandan un esfuerzo creativo, habilidad persuasiva y sobre todo impulso para no ceder ante las constantes y apremiantes exigencias de la administración.

El circuito supervisión-dirección-supervisión.

El esfuerzo por regular el movimiento de las unidades singulares del sistema ha creado estrategias que, por una conjunción de condiciones históricas y políticas, devienen control sobre los aspectos formales del funcionamiento escolar. El sentido primario e indispensable de la administración se desvanece ante la ponderación excesiva de una norma del mundo burocrático: "la entrega de documentación a tiempo".

Los circuitos de información que integran las diferentes instancias del aparato educativo, como las Delegaciones Estatales, las Coordinaciones

Regionales y las Supervisiones de Zona (Prawda:1990), se apoyan sobre la dirección escolar. Entre la administración central y local se conforman enlaces y mediaciones que articulan, no sin avatares, una con otra.

La formulación de documentos para la administración.

Las exigencias administrativas, orientadas a recoger información cuantitativa sobre la escuela, obligan al llenado de múltiples documentos a lo largo del curso -sobre todo en su inicio y término-.

La Administración interroga por el monto de alumnos, su distribución por grados, edad y sexo, su movimiento en el transcurso del año (altas y bajas), su rendimiento (calificaciones por alumno con promedio mensual y anual), su nivel de promoción (porcentajes de aprobación y repitencia).

Respecto de los docentes pide informes de sus años de servicio, sus ausencias justificadas o no y su contrato laboral. Este dato compromete su retribución: el director mediante la Hoja de Compatibilidad reporta las horas comprometidas en la vespertina por cada maestro con doble jornada, y sirve para corroborar que no pasan de cuarenta, el máximo que puede ser devengado dentro del sistema al que pertenece la escuela (R.E.:45-37).

Incluso pregunta por las instalaciones del plantel, su número de aulas y de mesabancos disponibles. Además por el manejo financiero de la escuela, mediante los cortes de caja de Cooperativa, Acción Social y Ahorro, así como del comité de padres.

La Administración no se olvida de cuestionar, desde sus categorías, el cumplimiento de los maestros con los programas.

Las demandas anteriores y otras procedentes del CONAPO (6), del I.N.E.G.I. (7), del Sector Salud, etcétera, suelen plantearse repetidas veces durante un curso, y la dirección no puede dejar de contestar ni de guardar toda prueba fehaciente de la "buena marcha" de la escuela.

Ante una visita de las autoridades la presentación de documentos es vital, por lo que la dirección debe conservar por espacio de cinco años casi todo tipo de formularios y concentrados (8).

Las reglas del sistema hacen de la entrega puntual de documentos, una condición ineludible para la sobrevivencia como director, además los formularios son enviados con escaso margen para su llenado y envío. En efecto, esta exigencia ocupa buena parte de la jornada directiva. Al principio, se contó con un maestro de apoyo en la dirección, que colaboró con el llenado de documentos y la integración de una parte del Archivo Escolar, pero en repetidas ocasiones tuvo que atender a los grupos sin maestro y finalmente, debido a la falta de suplente, quedar al frente del 40B (R.E.:3-2, R.E.:17-1 a -3 y -5 a -7, R.E.:23-7, R.E.:36-16 y -17, R.E.:41-2 y -7, R.E.:45-11).

La manera "correcta" de completar los documentos es definida por la misma instancia que los envía, y muchas veces no es explicitada. Frente al desconcierto y para no "hacer de nuevo" algún escrito, el director sigue las indicaciones del supervisor, recurre a otros directivos o maestros y a su propia experiencia. Formular adecuadamente "la papelería" es una habilidad indispensable para el ejercicio directivo (R.E.:31-11 a -15).

Para recabar la información, el director elabora formatos en base al documento a llenar para cada maestro (R.E.:8-2 a -6, R.E.:23-6 y -11, R.E.:45-40). En ocasiones, los docentes colaboran estrechamente, como en el caso del Cuadro de Concentración de la Escuela que recupera, entre otros, datos acerca de la población estudiantil (su distribución por grados, sus porcentajes de repitencia, etcétera). Este cuadro fue resuelto por el director con ayuda de tres maestros que le dictaban números, efectuaban sumas y checaban su congruencia. De igual forma pasó con el Reporte de Avance Programático y Aprovechamiento que informa de cuántos objetivos del programa no fueron alcanzados y sus motivos (expresados en conceptos predefinidos por la administración), así como de la frecuencia de calificaciones obtenidas por los alumnos. En ambos casos, los datos fueron aportados primero por cada maestro, luego agrupados por grado y posteriormente vaciados en el formato general. En el procedimiento auxiliaron varios maestros, especialmente el maestro Ubaldo ((R.E.:8-2 a -6, R.E.:45-11 a -20).

La administración ha sobrevalorado la pulcritud y la rapidez en la elaboración de los formularios, por ello ante una inminente "visita" del supervisor a las escuelas, el aspecto que más preocupa es "tener en orden" la papelería. En vísperas de su llegada, el director hace una revisión de documentos a cada maestro, para evitar cualquier "llamada de atención". Este cotejo previo incluye los expedientes (un folder tamaño oficio con el nombre y número de lista del alumno, su Acta de Nacimiento, exámenes y boleta de calificaciones), el Registro de Asistencia y Puntualidad, el Avance Programático, el programa y los libros de texto correspondientes (R.E.:23-11 a 15, R.E.:26-10 a 12, R.E.:41-21 a 31).

El director emplea su conocimiento de la docencia y de los requerimientos de cada grado para revisar la información que reportan los maestros. Por ejemplo, sabe que los alumnos de primero pueden comenzar a leer hasta mediados del curso e incluso hasta el final por lo que no conviene asignarles calificaciones reprobatorias inicialmente; además, a diferencia de otros directivos, acepta que la calificación asentada en las boletas no corresponda con la obtenida en los exámenes, puesto que los maestros consideran otros aspectos para evaluar a sus alumnos (R.E.:23-14 y -15, R.E.:26-12).

/El director revisando documentos a una maestra de primero./
 Ent.: "¿Cada cuándo les pide la documentación a los maestros?"
 Di.: "Cada dos meses, aunque el supervisor no la pida yo la solicito. Debo estar pendiente ... Viene el supervisor a checar la documentación, parece que en esta semana. Hay que pedirles a los maestros que la tengan completa, sino está en orden, el supervisor me dice: ¡tú no los ordenas!"
 Ent.: "Lo mismo que usted les pide a los maestros es lo que el supervisor solicita?"
 Di.: "Lo mismo, por eso hay que revisar la documentación. Cuando se termina la unidad (equivale a un mes de trabajo) los maestros deben pasar las calificaciones a las boletas. La maestra Marisol /tomando los documentos correspondientes y mostrándolos a la entrevistadora/ tiene boletas no calificadas porque está esperando ver cómo avanzan los niños, ocurre que si tienen un cinco en la boleta reprueban, con el método Minjares aprenden pronto, los niños hacen una carta a los 'Santos Reyes' para enero y ahí se ve si ya saben leer. Hay que esperarse, a veces los niños dan sorpresas."

/El Registro de Asistencia y Puntualidad cuenta con un anexo hecho por la maestra -Control de Evaluaciones de los Alumnos de 1ºA-, donde aparecen todas las notas, mientras que dentro del registro formal únicamente las que van del siete al diez./ El director continua diciendo: "todos los que tienen calificación en la lista oficial ya saben unir sílabas, los otros todavía no, pero de repente se sueltan, por eso es mejor esperarse para evaluarlos."

(R.E.:23-12 a 16)

Para el director, este acontecimiento no significa incumplimiento administrativo o descuido pedagógico, precisamente no tener "pasadas" las calificaciones obedece a una razón técnica que deviene argumento profesional: el proceso de alfabetización es único para cada niño y marcha en ritmos distintos (Ferreiro: 1994).

La perspectiva social del director se manifiesta en la redacción de informes para la supervisión, como es el caso del escrito donde comunica "las necesidades más apremiantes de la escuela" que son la reparación urgente de los techos, la edificación de dos aulas y que la conserje sea pagada "por el gobierno" y no por los padres (R.E.:3-4).

Del igual forma varias de sus ideas educativas conjugadas con el reconocimiento del entorno pueden advertirse dentro del Plan de Trabajo y el Informe de Labores, formulados al principio y al final del curso respectivamente. Situación que importa no por su enunciado formal sino por su existencia concreta en la dinámica escolar (9).

El esfuerzo por otorgar sentido educativo aún a las exigencias administrativas, manifiesta los criterios de trabajo de este director, que en la dinámica de su escuela procura conformar un clima de atención a la tarea del aula.

El imperativo que recae sobre la dirección, definido por la lógica del sistema, instala como prioridad ocuparse de su vector burocrático. Esta tendencia garantiza la preocupación de los directores por "cumplir con el papeleo" mientras que frecuentemente disminuye la importancia

otorgada a la tarea sustantiva. El descuido e incluso el vaciamiento del contenido pedagógico y social de la gestión está potencialmente instalado en la dinámica escolar (Ezpeleta:1991b).

Atender de manera equilibrada los varios frentes del manejo directivo implica un plus-esfuerzo. En la escuela estudiada, el estilo de trabajo del maestro Sebastián sostiene, con avatares, una triple atención simultánea a las dimensiones básicas de su gestión. Sin embargo, la parte burocrática es atendida de manera subordinada al cuidado pedagógico y a la relación con el contexto. De hecho, las dimensiones pedagógica y social marchan de modo más articulado, ya que las condiciones para la enseñanza requieren del soporte material de los padres (Aguilar C.:1986).

Los criterios de mando del supervisor.

La zona 61ª integra parte del Sector I de una de las cuatro demarcaciones del servicio federal en el estado de México. También forma parte del primer sector en que la sección sindical correspondiente ha conformado su organización. Esta zona parece fungir, junto con otras, como fuente alimentadora de "cuadros" para la administración y la organización sindical de la región: varios de los maestros que laboran en la Dirección Federal, que detentan cargos de representatividad sindical e incluso que fungen como servidores públicos estatales han pasado por sus planteles (R.E.:24-4 a -6, R.E.:41-30 y -31).

Al frente de la zona, con seis escuelas de "organización completa" (10) -tres matutinas y tres vespertinas- está el maestro Norberto, quien al momento de iniciar el trabajo de campo, contaba con apenas siete meses en la supervisión (su antecesor se jubiló). Tanto el supervisor como su auxiliar carecen de "arraigo" y presencia en la zona, ya que proceden de distinta demarcación (R.E.:10-4, R.E.:17-6). Este hecho impacta en los criterios administrativos y de manejo laboral de la jurisdicción a su cargo.

Según su auxiliar, el maestro Norberto "tiene mucho conocimiento de cuestiones administrativas" (R.E.:12-9). Y son estas cuestiones las que

preocupan bastante al supervisor. En su afán por atender puntualmente las exigencias de la administración ha colocado un cuadro que le permite registrar el orden en que cada documento es entregado por los directores (11). El supervisor nos habla de su efectividad como medio de control.

Su.: "Ese papelito nadie nos lo exige. Lo implementamos para que los maestros se den cuenta de cómo van en la entrega de documentos. En lugar de señales ponemos números que indican el orden de entrega de la documentación, esto es del uno al seis, pero no implica necesariamente un gran intervalo de tiempo, por ejemplo: entre el uno y el dos la diferencia puede ser de minutos, uno de los directores llegó quince minutos antes, en otro caso un director pudo haber llegado mientras el primero entregaba y así. En ocasiones alguno se adelanta y a veces, en casos muy excepcionales, hay retraso de hasta dos o tres días entre el primero y el último que entrega, pero no es una situación frecuente, generalmente los directores van al mismo ritmo." (R.E.:31-13)

La prontitud con que la papelería es formulada y entregada constituye uno de los aspectos más reconocidos como signos de eficiencia directiva para el supervisor. Por ello, el maestro Sebastián se afana para "ser de los primeros"; este esfuerzo permitió que ocupara el primer sitio en el balance final (R.E.:31-11 a -16-20 y -21).

Las reglas para permanecer y promoverse dentro del sistema educativo refrendan estas exigencias, además una noción sedimentada en el gremio frecuentemente restringe la tarea directiva a su carácter administrativo (12). Una maestra con aspiraciones de ascenso plantea:

Ma. I.: "En el puesto de auxiliar de la supervisión aprendes mucho y tiendes a superarte, sobre todo a nivel administrativo. Cuando uno lleva tres o cinco años aquí puede ocupar una dirección" (R.E.12:-7 a 9).

La supervisión está inserta dentro de una estructura funcional que define su ejercicio con un carácter más burocrático que pedagógico. De hecho, la presencia del supervisor en las escuelas es vivida como mecanismo de control y no como guía profesional (R.E.:23-12 a 16). Esta

tendencia contrasta con la función técnica formalmente asignada al supervisor que consiste en "orientar y asesorar al personal directivo y docente de los planteles de la zona a su cargo en la aplicación, el desarrollo y control del proceso enseñanza-aprendizaje" (Secretaría de Educación Pública:1986b, 39).

La distribución de los maestros y profesionistas auxiliares (psicóloga y terapeuta de lenguaje del equipo de apoyo a grupos integrados por ejemplo) al interior de la zona informa de los criterios organizativos del supervisor, quien privilegia a las escuelas donde se aloja su oficina. Estos recursos profesionales integran también el potencial de atención educativa de las escuelas, capacidad que se diferencia conforme a la disponibilidad de tales recursos (13).

En su empeño por responder con prontitud a las exigencias del sistema el supervisor ha tomado decisiones que afectan organizativamente a las escuelas. Recordemos que la maestra Marisol es cambiada de grado para enviarla al curso I.P.A.L.E., a su regreso ella comunica tanto al director de la matutina como al supervisor que no trabajará con esta propuesta de alfabetización, por lo que una vez más es cambiada de grado para salvar el monitoreo sobre la puesta en práctica del nuevo método (R.E.:10-8 y -9, R.E.:24-24 y -25, R.E.:30-7).

Los concursos de aprovechamiento consisten en resolver un examen estándar por grado, diseñado por los directores de la Comisión Pedagógica (14). Estos eventos, conforme a varias profesoras, no se realizaban con el supervisor precedente y, son percibidos como una forma de evaluación indirecta sobre su desempeño docente, por ello exponen: "fue una buena experiencia para nosotros porque ahora, este año, todos estamos preocupados por tratar de que nuestro grupo salga adelante" (R.E.:18-11).

Estos concursos fueron calificados por algunos maestros como "mal organizados" porque no se dió el tiempo suficiente para contestar las cien preguntas (veinticinco por área: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales

y Ciencias Sociales), además de que: "nosotros no conocíamos el examen, la escuela no está cerca de la supervisión, los maestros de otras escuelas dieron el examen a sus alumnos" (R.E.:23-5).

La supervisión no envió felicitación alguna ni a los docentes ni a los alumnos por los lugares obtenidos. Esto implica no reconocer el esfuerzo docente (R.E.:18-11 y -12, R.E.:23-3 a -5). Las profesoras también señalan que las autoridades, incluyendo al supervisor, "tienen que valorar con qué tipo de alumnos uno trabaja" (R.E.:18-7).

El supervisor concibe como homogéneo el funcionamiento de los planteles que comanda y espera encontrar en ellos características y prácticas comunes. Por esto, le parece un contrasentido que en la vespertina "Héroe de Nacozari" donde se sale regularmente "un poco más temprano", los alumnos entran directamente a los salones y los homenajes se realizan únicamente en las fechas cívicas relevantes, exista "orden y disciplina" y que sus grupos hayan obtenido varios "buenos" lugares en los concursos de aprovechamiento (R.E.:2-2 y -3, R.E.:10-11).

Los nexos entre organización local del trabajo, forma de dirigir una escuela y su potencial pedagógico son poco tomados en cuenta por el supervisor, aunque reconoce como fundamental para la conducción escolar "el estilo de trabajo de cada director" (R.E.:2-3). La dinámica interna del plantel estudiado es percibida como "disonante", a pesar de su vitalidad educativa. Los discrepantes criterios de mando han motivado discusiones, en una ocasión el supervisor dijo al maestro Sebastián: "usted está en la dirección para ordenar a los maestros", a lo que éste respondió: "sí estoy para ordenar, para poner orden en la escuela" (R.E.:11-3 y -6, R.E.:24-2). Para el supervisor "ordenar" parece significar prioritariamente que el director haga cumplir sus indicaciones. Tampoco han faltado las apelaciones al reglamento y a la definición formal del puesto directivo (15). Estas tensiones han ido incrementándose en el transcurso del año.

El circuito dirección-supervisión permite también obtener la

infraestructura material mínima para el cumplimiento de las funciones de supervisión. En la zona cada una de las escuelas proporciona cierto implemento:

/Charla con auxiliar de la supervisión./

Ent.: "¿Cómo hacen para conseguir el material que necesitan?"

Ma.I.: " Yo conseguí la cafetera y el agua, el papel deben traerlo los directores, el director de la escuela "Héroe de Nacozari" nos trajo la engrapadora, la matutina "Torres Quintero" cintas para máquina, pero no todos traen, a veces yo traigo material, por ahora estoy trayendo un poco de papel." (R.E.:12-7).

Este abastecimiento requiere de la disposición directiva y proporciona, tal vez, cierta base para estar bien con el supervisor e influir en sus decisiones con una mejor posición.

Los maestros efectúan muchas gestiones a través de la supervisión (16), y esperan un procedimiento ágil para favorecer sus traslados tanto dentro como fuera de la zona. Este manejo laboral importa para construir la presencia del supervisor.

El pasaje de autoridad formal a real es un proceso complejo que involucra diversas capacidades, una central es la habilidad concertadora. No pudimos conocer a fondo la toma de decisiones a nivel zona, pero contamos con indicadores de un ejercicio de autoridad burocrática poco abierta al diálogo y a la negociación por parte del supervisor. Varias de sus determinaciones han sido tratadas -otorgar media jornada para llevar a cabo la Junta de Academia por escuela (R.E.:18-19 a -21, R.E.:24-completo), permitir a los directores contar con un auxiliar (R.E.:3-2, R.E.:8-6, R.E.:11-15, R.E.:17-5 a -7), tomar un día extra en las vacaciones de invierno (R.E.:28-6) y disponer de un día "puente" (R.E.:12-3, R.E.:21-4, R.E.:24-3 y -4)- y aquí a manera de ejemplo sólo abordaremos las implicaciones laborales de la última.

La ubicación de los días no laborables (definidos por la Ley Federal del Trabajo) permitió integrar varios "puentes". De inicio, el supervisor

autorizó el "puente de muertos" (entre el primero y el cinco de noviembre) a condición de restituir el día laborable intercalado con la presencia de los maestros a cierto evento "oficial", sin embargo el personal de nuestra vespertina consideró que no debía "pagar" así el día otorgado, por lo que comenzaron a ser espinosas las relaciones con la escuela y en específico con su director. El supervisor exigió la reposición del día o los reportes, presión a la que no cedió el director. A pesar de la tirantez, fueron tomados varios "puentes" a lo largo del curso. Mientras que el supervisor persistió en su empeño, la delegación sindical no respaldó abiertamente a sus representados. La tensión abarcó a cinco de las escuelas de la zona (17) (R.E.:21-4, R.E.:24-2 y -4, R.E.:28-2-3 y -6).

En su persistencia por controlar las asistencias y las actividades de los maestros, el supervisor propuso que los convivios de "fin de año" fueran celebrados el 12 de diciembre -día de celebración religiosa y aunque laborable prácticamente no hay clases- (así ocurrió en la matutina "Torres Quintero" con cuyo director llegó a establecer fuertes lazos de amistad) (R.E.:28-2 y -3). Dentro de sus esfuerzos está la lectura de un documento ante los directores, cuya procedencia no pudimos determinar, que establecía que "las actividades sociales -esto es, los convivios- no deben interferir con las clases" (R.E.:35-50).

El afán del supervisor puede ser entendido como defensa de los días de clase, sin embargo habría que considerar que la disputa surge cuando los maestros se niegan a reponer del modo sugerido el día "puente" y no antes. La situación precedente respalda la hipótesis de que su estrategia estuvo encaminada más hacia el control burocrático de la zona que al cumplimiento con el tiempo de trabajo.

La vinculación del supervisor con el equipo de la corriente sindical hegemónica es patente cuando procura desarrollar una buena relación con el maestro Martín Méndez, hermano de un secretario de la sección y cuando fácilmente otorga un día laboral para redactar las ponencias que llevarán los representantes de zona al Congreso Nacional de Trabajadores de la Educación (R.E.:24-4 a -6, R.E.:31-6-7-9-10-16 y -19; R.E.:32-completo).

Y si a lo anterior agregamos que varios maestros comentaron que a los eventos convocados por la tendencia hegemónica, los directores llevan el Registro de Asistencia para ser firmado precisamente ahí y con ello justificar la jornada (R.E.:27-2), podemos confirmar la imbricación de las estructuras administrativas y sindicales en la vida cotidiana escolar (Sandoval:1985).

El supervisor trató de consolidar canales de comunicación al interior de la escuela del estudio para estar informado de su devenir, además de la amistad sostenida con la maestra Patricia (R.E.33-8, R.E.:37-5 y -7, R.E.:43-5 y -6), ofreció una plaza de intendente a la conserje para ganarse su confianza, promesa que no pudo concretar (R.E.:44-4 y -5).

En resumen: la supervisión parece constituirse alrededor de dos ejes, en primer lugar en torno a las exigencias de los altos niveles de la administración (control burocrático), y en segundo como consecuencia de la estructura laboral del gremio al manejo político de la zona (R.E.:21-2, R.E.:24-4 y -5, R.E.:31-completo, R.E.:42-completo).

La tensa relación entre director y supervisor.

El supervisor ha reconocido públicamente la buena marcha de la vespertina "Héroe de Nacozari" cuando en el festival de "fin de cursos" clausuró formalmente las labores.

/Supervisor con micrófono en mano y en medio del patio./
Su.: "Damos una felicitación a esta comunidad escolar. Es encomiable la labor del profesor Sebastián Ayala, reciba el reconocimiento sincero de la supervisión, sabemos de su responsabilidad, sabemos de su trabajo."
(R.E.:9-12)

Sin embargo, "no está de acuerdo" con los ajustes organizativo-pedagógicos que se han edificado en la escuela.

Di.: "Es la única escuela que no se forma."

Ent.: "¿De la zona?"

Di.: "De la zona (con énfasis) y probablemente del sector (se ríe). Ha llegado el supervisor y pregunta: ¿Qué sucede? ¿Por qué no los ordenan /se refiere a los alumnos/? ¿Por qué no se forman? Bueno yo no temo, sino que no me cree lo que les sucede a mis compañeros /se refiere a varios asaltos que han sufrido los maestros/. Además yo le gano al tiempo, yo trabajo así y me ha dado resultado porque, cuando hacen concursos de conocimientos es la escuela de la tarde la que está en los lugares que ocupan las escuelas de la mañana."

Ent.: "¿Destaca la escuela!?"

Di.: "Yo no sé cómo, pero tiende a ganarles a escuelas matutinas. Y no debería, por ser una escuela de la tarde y por tener el problema de que no se forman los alumnos, me dice el supervisor, no los forman va a ver una conducta desbaratada, un libertinaje en tu escuela, pero no lo hay (con énfasis). Los chamacos como es natural gritan, juegan, pero que se peleen, que pateen, que digan cosas que no deben decir, no lo hay (con insistencia)."

Ent.: "¡Va bien!".

Di.: "Sí porque gano tiempo, pero el supervisor francamente no está de acuerdo. Yo me veo muy presionado, pero aunque él no esté de acuerdo me dice: tú toma las medidas que creas conveniente." (R.E.:6:9-10)

Respecto de los homenajes el supervisor tampoco "está de acuerdo" (R.E.:8-12-13).

Estas discrepancias con la modalidad organizativa de nuestra vespertina, a pesar del cumplimiento administrativo del director, suscitan fricciones cada vez más fuertes entre dirección y supervisión.

Diversos motivos en el transcurso del año van incrementando la tensión, entre éstos, el haber dispuesto del día completo para efectuar la Junta de Academia cuando el supervisor sólo autorizó media jornada después del recreo (R.E.:24-2-3-4). Esta decisión directiva es cuestionada por el supervisor, quien insiste de nuevo en los reportes por "inasistencia injustificada al empleo" en los días "puente"; ante la negativa de formularlos, el supervisor argumenta que tales días pueden considerarse como "paros" (suspensiones de clase en apoyo al movimiento magisterial), a lo que el director contesta que precisamente la "hoja de firmas"

evidencia la asistencia regular a la escuela (R.E.:21-5 y -6, R.E.:24-3, R.E.:28-7).

El estira y afloja entre supervisor y director, todavía con tono diplomático en el primer mes del ciclo, es patente durante una conversación sostenida entre ambos en la supervisión.

/El director entra y se sienta frente al escritorio del supervisor./

Su.: "Necesito una maestra que vaya al curso del IPALE (en tono de orden)."

Di.: "A mí no me gusta imponer (en tono de aclaración)."

Su.: "La maestra Marisol me dijo que iba a ir."

Di.: "¡¿Sí?! Hoy me la encontré llorando, le dije: ¿qué le pasa?, luego le platico me contestó."

Su.: "Me dijo que sí asistía. La maestra Marisol tiene primero en la mañana."

Di.: "¡¿En la mañana?! ¡Conmigo sí!"

Su.: "¡Se acaba de cambiar de grado!"

Di.: "¡¿Lo aceptó?!"

Su.: "¡Sí aceptó! Ahora en ambas escuelas tiene primero. Le sirve ir al curso."

Di.: "¡¿Sí?! Bueno, pero yo a quién mando?"

Su.: "A la maestra Marisol (entre sugerencia y orden)."

Di.: "Ella va por la escuela de la mañana (en tono de aclaración)."

Su.: "A la maestra Angeles (entre sugerencia y orden)."

Di.: "La maestra Angeles está enferma."

Su.: "Entonces a la maestra Patricia."

Di.: "¡Tiene primero en la mañana pero en la tarde no!"

Su.: "¡De todos modos anótala! (en tono de orden)"

Di.: "Si quiere usted anótela, pero yo no sé si ella quiera ir al curso (en tono de advertencia)."

Su.: "¡Cambiala a primero! (entre sugerencia y orden)"

Di.: "¡No! (con énfasis) Ya me organice, es más ya dí las comisiones a los maestros. ¡No puedo hacer ajustes! Tengo que hacer una reestructuración de todo. ¡No puedo! (en tono de aclaración con firmeza)."

Su.: "¿Entonces?"

Di.: "Le digo anote a la maestra Patricia, pero yo no sé si quiera ir al curso. Dígame: ¿cuándo se van al curso?"

Su.: "La semana entrante."

Di.: "¡¿Toda la semana?!"

Su.: "¡Sí!"

Di.: "Entonces me van a faltar dos maestras!"

Su.: "Díales a los alumnos que se presenten hasta el lunes."

Di.: "¡No pueden perder una semana de clases! Mándeme al

maestro que sobra /se refiere a un maestro que a principios del ciclo carecía de grupo puesto que faltaban alumnos para integrarlo/."

Su.: "¿Cuál? Ya no sobra ninguno /ha podido conformarse su grupo de alumnos/."

Di.: "¿Entonces?"

Su.: "Toma las medidas que creas conveniente."

(R.E.:10-8-9)

El director marchó de la supervisión a la escuela donde platicó con la maestra Patricia sobre la posibilidad de cambiar de grado y de asistir al curso, a lo que la profesora respondió: "no maestro, le pedí cuarto porque siento que me voy a desenvolver bien. En estos días ya me organicé con el grupo" (R.E.:11-4). El maestro Ayala respeto la decisión de la docente, y en cuanto a la exigencia del supervisor ésta no fue satisfecha pues no envió a ninguna otra profesora.

El diálogo antes anotado entre el supervisor y el director muestra que la defensa de la organización local del trabajo construida en la vespertina estudiada es el contenido central, y que a su vez incorpora otros de corte laboral y profesional. El director al argumentar que no puede cambiar, transcurriendo el primer mes de clases, la distribución de grados y por ende de comisiones, asegura la estabilidad de los maestros ante sus grupos y con ello sus previsiones de trabajo. Las proyecciones pedagógicas de mantener su decisión organizativa son poco apreciadas por el supervisor (R.E.:10-8 y -9, R.E.:11-3, R.E.:24-completo).

Vemos como la respuesta puntual a los pedidos administrativos no agota las demandas del supervisor, quien pide al director "acatamiento" de sus indicaciones. Y es que nuestro directivo no ubica su fuente de autoridad en la figura del supervisor: "hay que quitar esa mentalidad en los directores que para todo salen con: dice el supervisor que hay que hacer esto... o, ¿qué los directores no tenemos capacidad?". Además considera que "cada escuela tiene su forma de trabajar" (R.E.:24-3). De ahí que considere necesaria la "adaptación" de los lineamientos:

Di.: "Uno tiene que saber cómo les dice a los compañeros maestros. Si el supervisor me dice: se va a hacer esto (en tono de orden). Si yo voy a hacerlo, pero según la problemática que tiene la escuela (en tono de aclaración)."
(R.E.:11-3)

Al parecer, la vigilancia del supervisor apunto al manejo administrativo del director sobre su escuela, donde internamente se llevaba el Ahorro pero no se declaraba formalmente (R.E.:8-7, R.E.:31-20 y -21). Es muy probable que el supervisor supiera de la situación real, pues eventualmente hizo comentarios como el siguiente:

Su.: "/explicando la funcionalidad del Cuadro de Control para Entrega de Documentos/ ... en el caso del Ahorro, aquí dice /señalando el lugar correspondiente a la vespertina "Héroe de Nacozari"/: no hay!"

Ent.: "/me fijo en lo que indica el supervisor/ ... no llevan?"

Su.: "Me hicieron llegar un documento donde se hace constar que no llevaron ahorro en esa escuela."

Ent.: ¡Ah!

Su.: "Ese documento me sirve para aclaraciones posteriores. Si, por ejemplo, viene una señora y dice: a mi niño no le entregaron el ahorro. Digo: ¿qué pasó?! ¿No que no llevaron ahorro?! Yo hablo con el director, lo mando llamar, reviso el archivo. Puede levantarse un Acta Administrativa a un director por falsear datos oficiales (en tono de advertencia), pero no es el caso (en tono de aclaración)."

(R.E.:31-14-15)

Sin embargo, el manejo confiable de las finanzas respaldó al director.

Dentro de la tensa relación entre dirección y supervisión está incorporada no sólo la defensa organizativa de la escuela, sino los aspectos administrativo, laboral y profesional.

Las fricciones entre director y supervisor involucraron en diferentes circunstancias al conjunto magisterial de la escuela. Por ejemplo, cuando el personal decide entregar un juego de exámenes mensuales al director -miembro de la comisión pedagógica de la zona (17)-, pero no al supervisor.

/Entrevista con la maestra Eustolia en su salón./

Ma. E.: "Acabamos de tener una breve junta en la dirección."

Ent.: "¡Ah! ¿Qué trataron?"

Ma. E.: "Sobre los documentos de la Junta de Academia. Vamos a entregar los exámenes nada más a la dirección de la escuela. ¡Así está mejor!"

Ent.: "¿Ya no van a entregar a la supervisión?"

Ma. E.: "¡¿Para qué los quiere el supervisor si no los lee?!"

(R.E.:25-12-13)

Los maestros perciben que al supervisor poco le importan los documentos con cierto contenido pedagógico como los exámenes, dando por supuesto que "no los lee".

La presión del supervisor sobre la situación del maestro Rodolfo condujo a una negociación con el director y la delegación sindical.

Di.: "El maestro Rodolfo es alcohólico y en consecuencia muy faltista. Los compañeros se disgustaban, ellos también tenían que faltar, me decían sobre Rodolfo: él sí puede faltar pero yo no. Estuve guardando el problema. El supervisor me presionaba: quiero el documento de Rodolfo, hazle su Acta me decía. Aquí los compañeros decían: ¿qué pasa?, veían que Rodolfo nada más venía por sus cheques. Luego el supervisor me preguntaba: ¿y Rodolfo?, yo le decía: me habló que está enfermo, a lo que respondía: ¿enfermo? ¿de qué?, de que ya no se puede parar de .../el director con la mano derecha expresa "beber licor"/. Me decía el supervisor: hazle su Acta o yo te la hago a tí."

Ent.: "¡¿Sí?!"

Di.: "Le digo fue difícil su caso. Problemas aquí con los compañeros, problemas allá con el supervisor. Cuando ví que ya no podía dije: ¡voy a hablar! Primero hable con Rodolfo y le dije: el supervisor me pide su Acta de Abandono de Empleo y se la voy a hacer. Me dice: ¡ayúdeme! Le dije: ya lo he hecho pero usted no ha puesto de su parte, el supervisor me dice: o levantas el Acta o yo te levanto una. Así comprendió y fue a platicar con el maestro Ubaldo /integrante de la Delegación/. Vinó el maestro Ubaldo, también la maestra Irma /también de la Delegación/, fuimos a la supervisión, ahí hablamos y llegamos a un acuerdo: que el maestro Rodolfo se cambiara de zona."

(R.E.:41-25-26)

En efecto, esta Acta era procedente (18). La exigencia del supervisor tiene respaldo normativo, incluso pudo haberse formulado con anterioridad a la situación definitiva.

La supervisión en tanto canal de comunicación con los niveles superiores del sistema es percibida por los maestros como malla contenedora de la información procedente de las escuelas, por ejemplo cuando es pedido a los directores y maestros que viertan sus puntos de vista sobre determinado aspecto educativo, mediante cuestionarios que para ellos es la única posibilidad de hacer llegar sus ideas a la administración. El enlace que la supervisión debiera garantizar es cuestionado:

Ma. Mo.: "Muchas veces nos mandan encuestas, las llenamos y nos hemos dado cuenta de que se quedan en la supervisión."
(R.E.:18-21)

Lo expuesto contrasta con el siguiente hecho: el enlace administrativo que representa la supervisión no puede saltarse cuando se trata del envío de documentos a los altos mandos. La contraposición entre cinco de los directores y el supervisor nos permitió advertir que directores y maestros quedan atados a su criterio en la realización de los trámites administrativos.

La circunstancia referida consistió en lo siguiente: la tirantez entre dirección y supervisión se desarrolló simultáneamente en cinco escuelas mediante procesos específicos que no tuvimos oportunidad de desentrañar, al llegar a su punto límite ocurrió un enfrentamiento que involucró no sólo a directores, sino a maestros y padres. Este conflicto, de compleja disección, con implicaciones administrativas y sindicales, fue trenzado en torno de "los certificados de sexto" que el supervisor se negó a entregar, cuestión que molestó a los directores, los maestros y los padres de las cinco escuelas que ya venían sosteniendo una difícil relación con él. La supervisión fue clausurada por los padres, el maestro

Norberto instaló su oficina en la matutina "Torres Quintero" por quince días, el edificio también fue tomado y cerrado con lo que el director, los maestros y los padres de la vespertina estudiada se vieron fuertemente inmiscuidos. Y ahí en el patio cerca de la entrada fue levantado un "campamento" improvisado con sillas, maderas, mecates, cartones y láminas donde los padres, distribuidos por grupos y en distintas horas tanto del día como de la noche, custodiaban el zaguán, cuidando de quien entraba o salía de la escuela. El supervisor había tentado la lealtad de los padres al ofrecer la entrega de los certificados a los comités de cada una de la escuelas enfrentadas, sin embargo estos se negaron a recibirlos por considerar que "se pasaba por alto la autoridad de los directores". Las labores fueron suspendidas dos días, jueves y viernes, el fin de semana la escuela permaneció custodiada por los padres, el mismo director y algunos maestros destacando la participación del maestro Ubaldo; al siguiente lunes los maestros decidieron reanudar las clases por aquello del Acta de Abandono de Empleo por "faltar más de tres días consecutivos sin causa justificada".

Los preparativos del fin de cursos continuaron: ensayando los bailables para el festival y formulando los documentos.

Di.: "Se acerca el fin de cursos. No sabemos qué hacer. No nos han recibido los documentos. Dice el Jefe de Sector /autoridad por encima del supervisor/ que deben llevar el visto bueno y la firma del supervisor. En la Dirección Federal no se ha puesto la comisión que se ofreció para recibir la documentación. Dice el maestro Tobías /Director Federal/: no puedo violar el reglamento. Entonces, ¿por qué permiten al supervisor que lo haga? Detener los documentos no es correcto (con desaliento)."
(R.E.:42-42-43)

Conforme a la costumbre, instaurada en esta escuela, de dar el nombre de un maestro a la generación saliente, los docentes en esta ocasión tomaron el de Santiago Robles -el supervisor anterior-, en lo que parece ser una muestra de descontento hacia el actual (R.E.:8-6, R.E.:9-

15, R.E.:45-10, N.D.). En el festival no hubo presencia de autoridad alguna, la "mesa de honor" fue ocupada por algunos maestros de la zona y por una servidora, para finalizar el evento los alumnos egresados obsequiaron a su escuela un "aparato de sonido" que recibió el director a "nombre de la comunidad escolar" (N.D.).

La situación fue resuelta mediante una Junta de Conciliación y Arbitraje que reunió por la parte administrativa a los cinco directores, al supervisor, al Jefe de Sector y al Director Federal, por la parte sindical al secretario general de la delegación y a cuatro secretarios de la sección correspondiente, y que fue realizada en el local de la supervisión y concluida con los acuerdos de reanudar el trabajo, de normalizar el respeto a la institucionalidad, de dialogar entre las partes en conflicto, de entregar la oficina de la supervisión, de evitar agresiones verbales o físicas y de integrar la Comisión Bipartita S.E.P./S.N.T.E. para plantear la solución que, conforme al Acta Informativa expuesta en la dirección del plantel estudiado se daría conocer el primer día de labores del siguiente curso (R.E.:45-34 a 36).

Al iniciar el siguiente ciclo, el supervisor cambió de zona, lo mismo que tres de los directores enfrentados, no el maestro Sebastián que hasta la fecha de redacción de las presentes líneas continua al mando de la vespertina "Héroe de Nacozari" (R.E.:37-3 y -4, R.E.:42-completo, N.D.).

Notas:

(1) Se trata de una rifa mediante papeletas con letras y números, algunas con la contraseña para intercambiarlas por determinado premio, entre pequeños juguetes y dulces que son exhibidos en un pizarrón.

(2) Plaza designa un contrato "de base" que asegura la fuente de trabajo. Interinato es un contrato temporal o ilimitado para cubrir la vacante que ha dejado algún maestro.

(3) El Artículo 52 en su fracción III señala: "Las licencias con goce de sueldo se concederá hasta por tres días en tres ocasiones distintas, separadas cuando menos por un mes, dentro de cada año. Estas licencias podrán ser concedidas por los jefes de las respectivas dependencias de la Secretaría bajo su responsabilidad, dando el aviso correspondiente al Departamento de Personal de la misma Secretaría." "Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública" (Velázquez:1990, 367).

(4) El procedimiento para el pago es como sigue: cada quincena el habilitado de zona (otro director) traslada las nóminas de la pagaduría a la supervisión, donde los encargados acuden para recoger la que corresponde a su Centro de Trabajo y llenar los formularios. Después de haber distribuido los cheques, las nóminas ya firmadas son devueltas a la supervisión. El habilitado de zona completa el circuito reintegrando las nóminas a la pagaduría.

(5) Por cada zona se conforma una delegación sindical, integrada por tres secretarías de peso (general, trabajo y conflictos, finanzas) y tres comisiones auxiliares (acción deportiva, acción femenil y educación política).

(6) CONAPO: Consejo Nacional de Población. Dependencia pública que ha promovido diversas campañas de Planificación Familiar.

(7) I.N.E.G.I.: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, encargado de los Censos de Población y Económicos.

(8) En el Archivo Escolar hallamos más de treinta formatos distintos; los que han de llenarse por cada maestro, grupo, grado y comisión. Además de varios concentrados y estadísticas por grupo, grado y por escuela; los Inventarios del inmueble y los Cortes de Caja de las comisiones que manejan dinero, así como del Comité Directivo de la Asociación de Padres (R.E.:8-2 a -5, R.E.:17-1 y -2, R.E.:41-10-21-45-47 a -67, R.E.:45-37 a -42).

(9) /Extractos del Plan de Trabajo que presenta el director ante la supervisión./

E) EN MATERIA DE SUPERVISION.

2.- Supervisar a los grupos, cuando menos una vez a la semana, para estimular su aprovechamiento y, en su caso, apoyar al profesor en la solución de las deficiencias o desviaciones observadas.

G) EN MATERIA DE EXTENSION EDUCATIVA.

3.- Promover la participación de la comunidad en los eventos cívicos y sociales que realice la escuela, a efecto de que estén en constante interrelación y comunicación.

H) EN MATERIA DE ORGANIZACION ESCOLAR.

8.- Tomar a mi cargo el grupo que eventualmente quede sin maestro y, de ser necesario, adoptar las medidas que garanticen su atención permanente.

9.- Mantener informados a los padres de familia, y al personal docente, de los asuntos relacionados con el funcionamiento de la escuela, y definir su participación en el desarrollo integral de los educandos.

11.- Promover el establecimiento de las condiciones generales que impliquen orden, cooperación y respeto entre los alumnos, padres de familia, personal docente y, en su caso, administrativo, para garantizar el correcto desarrollo del trabajo escolar.

I) EN MATERIA TECNICO-PEDAGOGICA.

2.- Controlar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle vinculando la teoría con la práctica, considerando en todo momento el medio en que habita el alumno y en el que se ubica la escuela.

4.- Motivar al personal docente, a efecto de que se utilicen en el trabajo escolar los materiales existentes en el medio.

(R.E.: 41-anexos: fotocopias del Plan de Trabajo e Informe de Labores del director).

(10) Las que cuentan con los seis grados.

(11) La papelería solicitada este fin de año comprende (conforme al cuadro): la Estadística con población total por grado, edad y sexo, altas y bajas, aprobados y reprobados; los Cortes de Caja de Cooperativa, del Comité Directivo de la Asociación de Padres, de Ahorro y de Acción Social; el Informe de Labores del curso que finaliza y el Plan de Trabajo del próximo; la Relación de alumnos que reciben Certificado; los Cuadros de Concentración de calificaciones y asistencias por grupo; las Fichas de Evaluación del personal elaboradas por el director y avaladas por el secretario general de la delegación respectiva, la Relación de maestros que reciben esta ficha, otra Relación con sus domicilios particulares; los Oficios de Liberación que permiten a los profesores disfruten de sus vacaciones (hablan de cumplimiento administrativo y de no adeudo) y la Relación correspondiente; los Informes de los maestros con plaza de 3/4 de tiempo (esta modalidad consigna medio tiempo frente al grupo y el resto con actividades "cocurriculares" como "regularizar" alumnos); el Informe de Parcela (las escuelas no cuentan con ella, el supervisor pide un escrito indicando esto); el Informe de Avance Programático (formulario con el porcentaje de objetivos no alcanzados y sus motivos -predefinidos por la administración); el Acta de Entrega del edificio (durante las vacaciones la escuela queda en custodia del comité de padres); el Informe

del Comité de Seguridad Escolar (creado a raíz de los sismos del 86 para promover actividades reductoras de riesgos ante siniestros, como simulacros de salida rápida de las aulas hacia el patio); el Inventario del Inmueble (listado de la infraestructura material como aulas, bancas, bodegas, estantes, escritorios, etcétera); la Relación de maestros con plaza de 3/4 de tiempo (R.E.:31-21, R.E.:45-47 a 67).

(12) Entre los maestros hemos encontrado reiteradamente, la identificación de "lo administrativo" con el llenado correcto y la entrega puntual de documentos.

(13) Los "grupos integrados" para repetidores de primer grado, dependientes de la Dirección de Educación Especial comenzaron a operar en la zona, precisamente dentro de las escuelas donde se aloja la supervisión -uno por la mañana y dos en la tarde-. Posteriormente la escuela del estudio pudo contar con uno de estos grupos debido tanto a la petición del director como a la reubicación de una maestra que originalmente laboraba en otra vespertina de la zona (R.E.:10-3-10, R.E.:11-7, R.E.:12-3, R.E.:24-6). También existe un maestro de Educación Física que presta sus servicios en las escuelas donde la supervisión está localizada (R.E.:12-5).

(14) Al interior de la zona existen comisiones: pedagógica, deportiva y acción social. La primera organiza los concursos de aprovechamiento, la segunda los torneos de volibol entre maestros y la tercera no la pudimos precisar (R.E.:12-3, R.E.:25-13, R.E.:31-3 a 6, -11-13-18 y 31).

(15) ARTICULO 14.- "El director del plantel es aquella persona designada o autorizada por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos". "Acuerdo Núm. 96: Relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias" (Velázquez:1990, 285).

(16) La supervisión resuelve las peticiones de cambio de escuela (de vespertina a vespertina o a matutina preferentemente) y permisos desde quince días a un mes al interior de la zona. También es la primera instancia para tramitar licencias e interinatos por tres meses y más, cambios de zona, el permiso pre-jubilatorio e incluso renunciaciones. Estos movimientos han de contar con el aval de los delegados sindicales (R.E.:10-5 y -6, R.E.:12-5, R.E.:37-2 y -5).

(17)

Escuelas de la zona.
(se presentan en la misma columna
las que comparten el edificio)

matutinas	"Reforma Agraria" *	"Mártires de Cananea"	"Profr. Gregorio Torres Quintero" **
vespertinas	"Fuerte de Loreto" *	"Ignacio Ramírez"	"Héroe de Nacozari"

* Sede de la supervisión.

** Escuela no involucrada en el conflicto con la supervisión.

(18) Al siguiente curso, nuestro director y el de la matutina "Mártires de Cananea" (ahí tiene su sede la supervisión) integraron la comisión pedagógica y se encargaron de preparar y llevar a cabo un examen a todos los grados con carácter exploratorio. Esta evaluación no fue pensada como "concurso" y fue denominada "muestreo de conocimientos" con el objetivo de obtener un "diagnóstico" del rendimiento de los alumnos (mediante porcentajes de respuestas acertadas por grupo, grado y escuela) y no se otorgaron lugares de clasificación para no fomentar la competencia entre las escuelas. Cada plantel, por medio de su director, recibió un Diploma de Reconocimiento por su participación. Los responsables entregaron a la supervisión las gráficas con los resultados (por grupo, grado y escuela), y las actas correspondientes (R.E.:25-13 y -14, R.E.:41-9-10-39-40-41 y -42).

(19) "Los artículos 46 fracción I de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y 60 del Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, establecen esta modalidad para los efectos de que al trabajador infractor se le dé de baja sin responsabilidad para el titular y se configura por las siguientes causas:

1.- Por faltar más de tres días consecutivos sin causa justificada. Fundamento: Artículo 46 Fracción I de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, en relación con el Artículo 60 del Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública.

2.- Por faltar ocho días discontinuos sin causa justa en los treinta días anteriores a la inasistencia que motive el abandono.

(s.f.i.: material fotocopiado de un legajo sobre legislación laboral que se distribuye por la administración entre los supervisores)

CONCLUSIONES

1) La presente tesis nos ha mostrado la peculiaridad del ordenamiento interno de una escuela suburbana. Esta dinámica es una expresión **local**, resultado de la peculiar manera en que se articulan las determinaciones y condiciones históricas que ahí confluyen. Por su carácter de estudio de caso, las conclusiones que pueden derivarse no son generalizables o adjudicables a otras circunstancias, pero en cambio nos enfrenta al reto de explicitar y reconstruir conceptualmente un modo concreto de acoplamiento de los heterogéneos componentes que integran los procesos de organización, dirección y gestión en la escuela primaria.

2) Nuestra inquietud inicial surgió de preguntarse por la conexión entre organización y posibilidad pedagógica, por ello la tesis discute sobre el nivel de determinación de las estructuras de diferente nivel sobre las prácticas escolares. En el caso estudiado, el condicionamiento externo es amortiguado ante la incidencia de la dinámica interna. En efecto, la exposición muestra que al nivel de la escuela particular existe una relación de condicionamiento (no causal) entre modalidad organizativa y potencial de atención pedagógica. La organización local de trabajo, esa micro estructura que acoge, pauta y potencia el desempeño docente, es un impulso cotidiano que proporciona vitalidad a un plantel suburbano.

3) El ordenamiento de la tesis inicia con la ubicación geográfica y social de la vespertina del estudio, la que forma parte de la franja de escuelas urbano-marginales que comparten las mismas condiciones institucionales. Después de contextualizar a la escuela presentamos sus rasgos internos más relevantes para entender la confluencia particular de condiciones históricas que ahí existe. Esta fotografía diagnóstica del plantel adquiere movimiento en los capítulos siguientes.

La organización local del trabajo no puede explicarse sin el concurso de los criterios directivos, al mismo tiempo que las dimensiones de la gestión, especialmente la pedagógica se asientan sobre tal urdimbre, su expresión concreta está ligada estrechamente a esa modalidad organizativa.

La tipología inicial para explicar las diferentes facetas de la función directiva encontradas en este particular estilo de trabajo, planteaba las vertientes organizacional, pedagógica, social, laboral y administrativa. La estrecha vinculación entre organización y posibilidad de enseñanza, creó la expectativa en un siguiente momento del análisis de trabajarla como la dimensión organizativo-pedagógica. Sin embargo la elevada densidad del tramado regulador y potenciador de la atención educativa, demandó tratar los procesos y prácticas organizativas en un capítulo especial.

El replanteo de la tipología anterior integró la relación laboral que el director establece con sus maestros y la dimensión administrativa, porque dentro de las exigencias del sistema sobre la dirección, está la de informar de las asistencias y permisos de su personal.

4) La **organización local de trabajo** es una estructura particular construida por maestros y director en condiciones materiales e institucionales precisas, que define los usos posibles del tiempo y el espacio escolar, por ello este tramado se añade a las precondiciones aportadas por el sistema y es también constitutivo de las condiciones institucionales del trabajo docente. Su punto de partida es la **división interna del trabajo** que consiste en la adjudicación de responsabilidades pedagógicas y operativas entre los maestros por parte del director.

Organizar el trabajo escolar implica prever las diversas tareas y actividades, asignar distintas responsabilidades y aglutinar los esfuerzos de cada docente alrededor de y con miras al cumplimiento del objetivo institucional.

Esta previsión o programación tiene diversos alcances: existe una gama de tareas susceptible de ser anticipada desde principios del ciclo (designación de grados y distribución de festivales y homenajes por ejemplo), otro abanico de tareas pueden ser medianamente previstas (preparar una kermés) y otro amplio espectro de acontecimientos inéditos ubicados tanto en el funcionamiento escolar como en la dinámica del aula. A esta última franja corresponden también muchas y variadas contingencias

a resolver de manera inmediata.

La red organizacional es al mismo tiempo que receptáculo de las tareas de enseñanza un recurso de apoyo para los maestros (por ejemplo: el médico esposo de una maestra).

La peculiar organización de la vespertina "Héroe de Nacozari" está conectada con los criterios directivos, en especial con la existencia e importancia de la dimensión pedagógica. Por ello, este tejido es la plataforma que impulsa el potencial de atención educativa que hallamos en dicha escuela.

5) La multiplicidad de dimensiones que conforman a la gestión escolar obligan a pensarla como **totalidad compleja** que cobra existencia histórica particular en las unidades del sistema educativo. La gestión es el plano de articulación de los heterogéneos componentes que soportan la operación diaria de los planteles. Esta concepción es resultado de un arduo trabajo teórico, donde confrontamos a las perspectivas deterministas y a los enfoques voluntaristas.

Como ya fue mencionado en la introducción, concebimos a la escuela de "todos los días" como punto de confluencia de vibraciones históricas provenientes de diversas escalas de la realidad social. Por ello pudimos identificar en la vespertina estudiada, las expresiones macro-estructurales y de la lógica funcional del sistema educativo, y a la vez reconocer los procesos de construcción local tejidos por sujetos precisos en y con relación a tales condiciones históricas. Existe simultáneamente un grado de condicionamiento extralocal y un nivel de autonomía del centro. Si bien esta independencia "relativa" del plantel permite reorientar la tendencia potencial que las precondiciones institucionales instalan ahí, estas últimas son también la frontera estructural a la posibilidad de autodefinición. Dos ejemplos: tanto la infraestructura -aulas disponibles- como la elevada movilidad del personal ponen límites a las pautas de organización ("ubicar al primero integrado en la bodega" y "responsabilizar a los maestros más estables en los grados clave de la enseñanza primaria").

6) En el último capítulo se presentan diversas facetas de la función directiva. Las múltiples tareas y actividades del director están vinculadas con las dimensiones de su gestión y están encaminadas a cubrir variados y necesarios aspectos de la operación escolar, su organización incluye atender al financiamiento, al mantenimiento del edificio, al uso del tiempo y espacio tanto a lo largo del ciclo como en la jornada diaria, a la enseñanza, al manejo laboral del personal y a las exigencias de la administración. Estas tareas son efectuadas por el director tanto dentro como fuera de su horario de trabajo. En muchas ocasiones fuimos testigos de como el maestro Ayala realizaba varias actividades al mismo tiempo, de modo que la pluralidad y la simultaneidad son las cualidades intrínsecas de su labor.

Esta simultánea pluralidad de tareas necesita ser descompuesta con fines analíticos y expositivos. La tipología propuesta permitió vincular cada tarea con el sentido que adquiriría dentro del proceso de construcción de la gestión directiva. Inventariar tareas y ubicar su sentido fueron pasos previos a la definición de las dimensiones o frentes del actuar directivo.

Las tareas de **financiamiento** y las de **mantenimiento** son resueltas con el apoyo primordial de los padres, por esto están relacionadas centralmente con la dimensión social. Mientras que las tareas de carácter **organizativo** tendientes a fortalecer la **enseñanza** integran la dimensión pedagógica. Por último, tanto el **manejo laboral** como el **cumplimiento con las exigencias del sistema** conforman la dimensión administrativa.

7) Por último, Ardoino al hablar de "experimentación en la cotidianidad" nos indujo a pensar en la escuela del estudio con esos maestros y ese director como **espacio experimental**, lugar de búsqueda y ensayo de prácticas para definir pautas de trabajo acordes con sus condiciones históricas. Partimos del "reconocimiento de una realidad específicamente temporal e histórica", puesto que "el tiempo vivido es la dimensión privilegiada de la acción" (1980).

La realización de la presente tesis afianzó nuestra convicción de

que es justamente ahí, en las escuelas de "todos los días", en sus redes de trabajo que radica un importante potencial para la transformación de la práctica docente y la función directiva. Confío en que trabajos como éste puedan contribuir a pensar teóricamente realidades que aunque históricamente presentes han sido pasados por alto, y a generar planteos conceptuales con resonancias político-educativas en el campo de la gestión escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, Larissa (1985). Cómo sobreviven los marginados. México: Siglo XXI.
- AGUILAR, Citlalli (1986). El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana. Tesis de maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- AGUILAR, Luis (1993). "Estudio introductorio". En La implementación de las políticas (Antologías de Política Pública 4), L. Aguilar (estudio introductorio y edición), 15-92. México: Miguel Angel Porrúa.
- AGUILAR, Luis (1994). "Las instituciones que buscamos". En Excélsior. El periódico de la vida nacional. 4-4-94, Sección A, 1 y 26. México: Editora de periódicos.
- AGUILAR, Luis (1991). "Organizaciones burocráticas versus organizaciones locales de trabajo". Conferencia inaugural del Seminario Internacional: La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas, perspectivas. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional y Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, junio.
- ALTHUSSER, Louis (1981). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En La filosofía como arma de la revolución (Cuadernos de Pasado y Presente 4), 97-145. México: Siglo XXI.
- ARDOINO, Jacques (1977). Perspectiva política de la educación. Madrid: Narcea.
- BALL, Stephen J. (1993). "La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista". En Foucault y la educación. Disciplinas y saber, S.J. Ball (comp.), 155-168. Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- BALL, Stephen J. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar (Temas de Educación 12). Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Paidós Ibérica.
- BALL, Stephen J. (s.f.). "Policy matters!". En Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology, S.J. Ball, 3-21. London: Routledge.
- BASS, Bernard M. (1988). "El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar". En La gestión educativa ante la innovación y el cambio (Congreso de Educación 2), R. Pascual (coord.), 26-36.

Madrid: II Congreso Mundial Vasco y Narcea.

BAUDELLOT, Christian y Roger Establet (1987). La escuela capitalista. México: Siglo XXI.

BENDIX, Reinhard (1975). "Un estudio de la ideologías administrativas". En La razón fortificada. Ensayos sobre el conocimiento social. R. Bendix, 230-247. México: Fondo de Cultura Económica.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1989). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BERMAN, Paul (1993). "El estudio de la macro y micro-implementación". En La implementación de la políticas (Antologías de Política Pública 4). L. Aguilar (estudio introductorio y edición), 281-321. México: Miguel Angel Porrúa.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1981). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (Sociología 39). Barcelona: Laia.

BOWLES, Samuel y Herbert Gintis (1986). La instrucción escolar en la América capitalista. México: Siglo XXI.

CARVAJAL, Alicia (1988). El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria. Tesis de maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

CISCAR, Concepción y Ma. Esther Uria (1988). Organización escolar y acción directiva. Madrid: Narcea.

CROZIER, Michel y Erhard Friedberg (1990). El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México: Alianza.

COSER, Lewis (1978). Las instituciones voraces. Visión general. México: Fondo de Cultura Económica.

DIEGUEZ, Arturo A. (1986). "Marginación social y educación. Raíces y perspectiva en Argentina". En Pedagogía (4: Educación y marginalidad en América Latina). M. Malvárez (ed.) 13-19. México: Coordinación de Pedagogía y Departamento de Educación y Seminarios de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México.

DREEBEN, Robert (1973). "The school as a Workplace". En Second Handbook of research on teaching. Robert M.W. Travers (ed.) 450-473. Chicago: American Educational Research Association.

- DURKHEIM, Emile (1982). La división del trabajo social (Sociología 39). Madrid: Akal.
- EICHELBAUM, de Babini Ana María (1991). "La educación de los sectores populares urbanos: la familia y el éxito escolar". En Sociología de la educación. Buenos Aires: El Ateneo.
- ELMORE, Richard F. (1993). "Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales" y "Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas". En La implementación de las políticas (Antologías de Política Pública 4), L. Aguilar (estudio introductorio y edición), 185-249 y 251-280. México: Miguel Angel Porrúa.
- ERICKSON, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En La investigación de la enseñanza (Paidós Educador 88), vol. 2. M.C. Wittrock (ed.) 195-301. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós Ibérica.
- ESCUADERO, Juan Manuel (1988). "La innovación y la organización escolar". En La gestión educativa ante la innovación y el cambio (Congreso de Educación 2), R. Pascual (coord.), 84-99. Madrid: II Congreso Mundial Vasco y Narcea.
- EZPELETA, Justa (1991a). Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- EZPELETA, Justa (1987). Factores que inciden en el desempeño docente: las condiciones de trabajo de los maestros. Documento inédito. Córdoba, Argentina.
- EZPELETA, Justa (1986). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción (Cuadernos de Investigación Educativa 20). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- EZPELETA, Justa (1991c). "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica". Conferencia presentada en el Seminario Internacional La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas, perspectivas. México, junio.
- EZPELETA, Justa (1991b). Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria (Documentos 20). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell (1983). "Escuela y clases subalternas". Cuadernos Políticos (37), 70-80. México: Era.
- FAYOL, Henry (1988). Administración industrial y general. México: Herrero Hermanos.
- FERREIRO, Emilia (1994). Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales (Documentos 37). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- FILHO, Lourenço (1965). Organización y administración escolar. Buenos Aires: Kapelusz.
- FURLAN, Alfredo y Azucena Rodríguez (1993). Gestión y desarrollo institucional (Estados de conocimiento 15). México: 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- GARCIA, de Enterría Eduardo (1981). Revolución francesa y administración contemporánea (Ensayistas 198). Madrid: Taurus.
- GARCIA, Salord Susana y Liliana Vanella (1992). Normas y valores en el salón de clases. México: Siglo XXI.
- GEERTZ, Cliford (1987). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" y "El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre". En La interpretación de las culturas (Temas de Historia, Antropología y Etnografía 25), C. Geertz, 19-40 y 43-59. México: Gedisa.
- GARCIA, Salord Susana y Liliana Vanella (1992). Normas y valores en el salón de clases. México: Siglo XXI.
- GERMANI, Gino (1980). El concepto de marginalidad. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GIMENO, Sacristán José (1989). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- GIMENO, Sacristán José (1991). "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores". Conferencia presentada en el Seminario Internacional La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas, perspectivas. México, junio.
- GINZBURG, Carlo (1986). El queso y los gusanos. Barcelona: Muchnik.
- GINZBURG, Carlo (1989). "Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias

- indiciales". En Mitos, emblemas, indicios. C Ginzburg, 138-175. Barcelona: Gedisa.
- GRAMSCI, Antonio (1981). "Racionalización de la producción y del trabajo", "Taylorismo y mecanización del trabajador". En Antología. M. Sacristán (ant.), 475-480 y 480-481. México: Siglo XXI.
- GRANJA, Josefina (1993). "Anotaciones para una análisis de la configuración de la noción de gestión como un ámbito del conocimiento educativo". Ponencia presentada en el Congreso Nacional Temático Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. Monterrey, octubre.
- HELLER, Agnes (1985). Historia y vida cotidiana (material de apoyo). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- HELLER, Agnes (1987). Sociología de la vida cotidiana (Historia, Ciencia, Sociedad 144). Barcelona: Península.
- HODGES, Donald (1978). Marxismo y Revolución en el siglo XX. México: El Caballito.
- JACKSON, Philip W. (1991). La vida en las aulas. Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- JIMENEZ, C. Wilburg (1982). Introducción al estudio de la teoría administrativa. México: Fondo de Cultura Económica.
- KENT, Rollin (1990). Modernización conservadora y crisis en la UNAM. México: Nueva Imagen.
- LORTIE, C.D. (1975). Schoolteacher. A sociological study. Chicago: The University of Chicago Press.
- LOURAU, René (1988). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1986). Los argonautas del Pacífico Occidental (Historia, Ciencia, Sociedad 87). Barcelona: Península.
- MARTIN, Eustaquio (1994). Seminario: Gestión y Administración Escolar. México: Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, abril.
- MARQUEZ, Viviane y Rainer Godeau (1985). "Burocracia y Políticas Públicas: perspectiva desde América Latina". En Teoría de la burocracia estatal: enfoques críticos (Organizaciones Modernas, Fundamental 5), O. Oszlak (comp.), 383-408. Buenos Aires: Paidós.

- MARX, Karl (1990). Introducción general a la crítica de la economía política. México: Siglo XXI.
- MERCADO, Ruth (1985). La escuela primaria gratuita: una lucha popular cotidiana. Tesis de maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- MERCADO, Ruth (1987). "La construcción de la documentación etnográfica". En La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe final, 9 vols., vol.3, E. Rockwell y J. Ezpeleta (coords.) R. Mercado, C. Aguilar y E. Sandoval. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- MILLS, C. Wright (1987). La imaginación sociológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- MOREIRA, de Carvalho Inaia Maria (1982). "A escolarização em famílias da classe trabalhadora". En Cadernos de Pesquisa (42: Educação e marginalidade na América Latina). G. Namó de Mello e J. C. Tedesco (coords.), 27-40. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- MUNOZ, Izquierdo Carlos y Sylvia Schmelkes (coords). L. Casillas, O. Cantú, N. Duarte y A. Aguilar (1983). Los maestros de educación básica: estudios de su mercado de trabajo. México: Centro de Estudios Educativos y Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (Secretarías de Programación y Presupuesto, de Hacienda y Crédito Público y de Educación Pública).
- MUSGRAVE, P. W. (1982). Sociología de la educación. Barcelona: Herder.
- NAMÓ, de Mello Guiomar (1991). "Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones". En Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe (Boletín 26): Santiago: Oficina Regional de educación para América Latina y el Caribe.
- NAMÓ, de Mello Guiomar (1985). "Las clases populares y la institución escolar: una interacción contradictoria". En Educación y clases populares en América Latina, M. de Ibarrola y Elsie Rockwell (comps.), 247-258. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- NAMÓ, de Mello y Teresa Roserley N. da Silva (1991). "La gestión de la escuela en las nuevas propuestas de políticas educativas". Conferencia presentada en el Seminario Internacional La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas, perspectivas. México, junio.

- NAVARRO, de Britto Luiz (1987). "Reflexões sobre a educação na América Latina". En Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 158, 195-211. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- OTANO, Luis (1988). "Autonomía y gestión de un centro escolar público". En La gestión educativa ante la innovación y el cambio (Congreso de Educación 2), R. Pascual (coord.), 73-79. Madrid: II Congreso Mundial Vasco y Narcea.
- OSZLAK, Oscar (1985). "Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal". En Teoría de la burocracia estatal: enfoques críticos (Organizaciones Modernas, Fundamental 5), O. Oszlak (comp.), 251-307. Buenos Aires: Paidós.
- PARADISE, Ruth (1993). "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva metodológica?". Ponencia presentada en el IV Simposium Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. México, junio.
- PASCUAL, Roberto (1988). "La función directiva en el contexto socio-educativo actual". En La gestión educativa ante la innovación y el cambio (Congreso de Educación 2), R. Pascual (coord.), 37-51. Madrid: II Congreso Mundial Vasco y Narcea.
- PRAWDA, Juan (1989). Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano (Colección Pedagógica). México: Grijalbo.
- ROCKWELL, Elsie (1986). "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En Enfoques, Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional.
- ROCKWELL, Elsie (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985) (Documentos 13). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- ROCKWELL, Elsie (1987). Repensando institución: una lectura de Gramsci (Documentos 3). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta (1983). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso (Documentos 1). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado (1986). La escuela, lugar del trabajo

- docente. Descripciones y debates (Cuadernos de Educación). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- ROCKWELL, Elsie, E. Sandoval y C. Aguilar (1987). La investigación sobre la práctica docente: una bibliografía anotada (Documentos 8). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- SANDOVAL, Etelvina (1985). Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- SCHWARTZ, Howard y Jerry Jacobs (1984). Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. México: Trillas.
- SIQUEIRA, de Sá Barreto Elba (1975). "Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos". En Cadernos de Pesquisa (14), 97-109. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- SEBEOK, Thomas A y Jean Umiker-Sebeok (1987). Sherlock Holmes y Charles S. Pierce. El método de la investigación (Comunicación 30). Barcelona: Paidós Ibérica.
- SOUTHWORTH, Geoff (1993). "School leadership and school development: reflections from research". En School organisation (13) 1, David Smetherham (ed), 73-87. Oxford: South Bristol College.
- SOUZA, Patto Maria Helena (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise 6). São Paulo: T. A. Queiroz Editor.
- SPERB, Dalilla (1965). Dirección y supervisión en la escuela primaria (Biblioteca de cultura pedagógica 89). Buenos Aires: Kapelusz.
- TALAVERA, María Luisa (1991). Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- TAYLOR, Frederick W. (1988). Principios de la administración científica. México: Herrero Hermanos.
- TEDESCO, Juan Carlos (1982). Capacitación de educadores para áreas marginales. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO

para América Latina y el Caribe.

- TEDESCO, Juan Carlos (1991). "El rol del estado en la educación". En Básica (0: separata). V. Loera y Chávez (ed.), 5-20. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C.
- TEDESCO, Juan Carlos (1987a). "Impacto de la crisis en el sector educativo". En El desafío educativo. Calidad y Democracia (Controversia), J.C. Tedesco, 107-150. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- TEDESCO, Juan Carlos (1987b). "Paradigmas de la investigación educativa". En El desafío educativo. Calidad y Democracia (Controversia), J.C. Tedesco, 11-45. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- TEDESCO, Juan Carlos (1983). "Proceso pedagógico y fracaso escolar". En Revista de la CEPAL (21). R. Prebish (dir.), 131-144. Santiago: Naciones Unidas/Comisión económica para América Latina.
- TORRES, Rosa María (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia (Ponencias 5). Quito: Instituto Fronesis.
- TORRES, Rosa María (1991). Escuela Nueva: una innovación desde el estado (Colección Educación 2). Quito: Instituto Fronesis.
- TYLER, William (1991). Organización escolar. Madrid: Morata.
- VALDEZ, Francisco (1974). Cómo dirigir una escuela primaria (Nueva Biblioteca Pedagógica 51). México: Oasis.
- VASCONI, Tomás (1981). "Aportes para una teoría de la educación". En La educación burguesa, G. Labarca, T. Vasconi, S. Finkel e I. Recca, 301-339. México: Nueva Imagen.
- VECINO, Stella, J. C. Tedesco e I. Hernández (1982). "Proceso pedagógico y aprendizaje en contextos de heterogeneidad cultural". En Cadernos de Pesquisa (42). G. Namó de Mello y J.C. Tedesco (coords.) 87-108. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- VELAZQUEZ, Sánchez José de Jesús (1987 y 1990). Vademecum del maestro de escuela primaria. México: Porrúa.
- WEATHERLEY, Richard y Michel Lipsky (1977). "Street-level bureaucrats and institutional innovation: implementing special-education reform". En Harvard Educational Review 47 (2), 171-197. Cambridge: Harvard University.
- WEBER, Max (1982). Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires:

Amorrortu.

WOODS, Peter (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa (Temas de educación 2). Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós Ibérica.

ZIMMERMAN, Joseph F. (1992). Democracia participativa. El resurgimiento del populismo. México: Limusa.

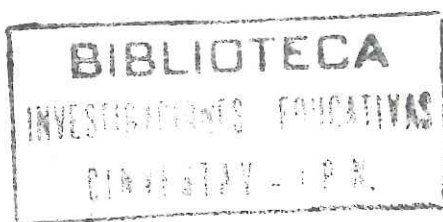
DOCUMENTOS

"S.a." (s.f.) Material fotocopiado de un legajo sobre legislación laboral que se distribuye por la administración entre los supervisores.

Secretaría de Educación Pública. Delegación General en el Estado de México (1982). Manual de operación del supervisor escolar (Valle de México).

Secretaría de Educación Pública (1986a). Manual del director del plantel de educación primaria.

Secretaría de Educación Pública (1986b). Manual técnico-pedagógico del director del plantel de educación primaria.

**ANEXO 1****ALGUNOS RASGOS DE LA TRAYECTORIA LABORAL
Y PROFESIONAL DEL DIRECTOR.**

El reconocimiento del papel crucial del director en la vida institucional de la escuela es un hecho, tanto para las visiones que consideran su devenir como resultado de normas y reglamentos oficiales, como para los enfoques que definen ese acontecer como una construcción local de significados y pautas de interacción con mayor o menor incidencia de los factores externos (contexto social, estructura del sistema, etcétera).

La relevancia del puesto directivo para la conducción de una escuela radica en su capacidad inductora del sentido de la acción conjunta del personal. Los estilos de mando proyectan formas de relación del director ante los maestros (Ball:1989), donde cada tono directivo arraiga y se constituye con la intervención de muchos elementos.

La influencia de la trayectoria laboral y profesional en la definición directiva no puede ser negada, pero tampoco puede ser vista como causa unívoca del estilo de trabajo.

En el caso estudiado importa resaltar algunos datos.

El maestro Ayala es oriundo de Guerrero, tiene cuarenta y dos años de edad y veintiuno en el servicio docente. Los cinco primeros años fue director comisionado atendiendo grupo en dos escuelas rurales de su estado natal.

Di.: "Me iba en Flecha Roja (línea camionera), bajaba y caminaba ocho horas hasta el pueblo. La escuela estaba hecha de palapa. La gente aún habla el nahuatl. El primer día dije: ¿qué hago? ;Sin luz, sin radio, sin velas!
(R.E.: 11-15)

Al parecer su experiencia como maestro rural contribuyo a la apropiación de ciertos aprendizajes útiles para ejercer el oficio magisterial.

La docencia, en tanto práctica social y educativa, se construye históricamente en el cruce de la habilitación personal y las condiciones materiales e institucionales del plantel. Los contenidos del proceso de trabajo docente en las áreas rurales están fuertemente definidos por la estrecha vinculación de la escuela y su contexto social (Tedesco:1981). La experiencia del profesor Ayala también estuvo signada por este rasgo.

Di.: "¡Una vez fueron por mí varios señores para ir a la barranca con un reflector a buscar unos muertos! Era el único que sabía escribir bien del pueblo (con énfasis). Tenía que levantar las actas de defunción."
(R.E.:11-17)

La percepción de la escuela por parte de la comunidad como instancia para el desarrollo personal también estuvo presente:

Di.: "Uno tiene que atender la nocturna. Los padres van por la noche. Les decía: aquí tienen su cuaderno, es que yo se los guardaba, dejen su pistolita o su machete allá /señalando hacia fuera/. Traían su pistola o su machete porque venían del campo. Nos alumbrábamos con lámparas de petróleo. ¡Ya estaban leyendo!"
(R.E.:11-18)

La proyección de la escuela como una forma de vincular las obligaciones del docente con su entorno fue vista como necesidad, consideración que se mantiene todavía:

Di.: "En los Festivales yo solo preparaba doce números. En mi primer año de servicio ocupe un radio de baterías como sonido. Las señoras iban bien tapadas con su rebozo. En el primero fueron dos o tres personas. Al principio no se acercaban. Después ya iban casi todos."
(R.E.:11-18)

La convicción de que la tarea educativa tiene que construirse con los usuarios de la escuela y con los recursos que proporciona el medio, se asentó en esta experiencia rural:

Di.: "Los niños ocupaban troncos como asiento. No tenían donde apoyarse. Les pedí que hicieran una sillita de palma. Tuve que ingeniármelas para trabajar. Uno tiene que ver con qué recursos cuenta para salir adelante."

(R.E.:35-40)

Estas vivencias han contribuido de algún modo a configurar un estilo directivo que otorga importancia a la relación con los padres y al trabajo del aula.

En la experiencia rural del maestro Ayala también estuvo presente la dimensión administrativa, ahí aprendió a usar las estrategias del gremio para incrementar estadísticamente la población escolar y así justificar la existencia física del plantel y el aumento en el número de profesores.

Di.: "Trabajé solo por dos años. Después enviaron a dos maestros. El Supervisor no quería incrementar el número de maestros. Pero yo ponía mis fantasmas (alumnos de más) en el Censo escolar. La escuela fue creciendo. Cuando la deje había ya tres maestros."

(R.E.:11-16 y 19)

La estancia en el medio rural le permitió conocer los criterios de evaluación dentro del gremio (sin existencia reglamentaria pero consuetudinariamente más relevantes para el ascenso): la construcción o ampliación del edificio y sus anexos (Sandoval:1985).

Durante los restantes dieciséis años de servicio el maestro Ayala ha sido director técnico (con clave administrativa y dictamen escalafonario) y ha laborado en tres escuelas suburbanas del Estado de México: primero como maestro de grupo, después como director de otra vespertina, de nueva cuenta con grupo y finalmente como director de la

vespertina estudiada.

Cuenta también con dos licenciaturas que lo acreditan profesor de Secundaria en las áreas de Ciencias Sociales y Español. La primera -es la que más le agrada- fue obtenida en los Cursos Intensivos de Verano que la Normal de Chilpancingo impartía en las vacaciones de julio y agosto. La segunda en los "cursos normales" que brindada la Normal Superior de San Cosme. Al concluir los estudios de la Especialidad en Español, fue becado para realizar estudios en Letras Hispánicas. La beca fue otorgada por un año, tiempo en el que se ausentó del país y del servicio educativo. Esta oportunidad le permitió conocer el sistema educativo español y de otros países europeos y africanos. Mediante esta experiencia profesional tuvo conocimiento de otras realidades educativas, llegando a reconocer el vínculo de condicionamiento entre las formas de organización y el tipo de enseñanza proporcionado.

Di.: "En España nos llevaron a realizar observaciones del Sistema de Educación, fuimos también a Marruecos, a Portugal, a Grecia e Inglaterra. Visitamos los centros educativos, observamos sus instalaciones, los servicios con que cuentan, las materias que impartían. Platicábamos con los maestros. Nos dábamos cuenta de las necesidades de cada plantel. Hicimos comparaciones entre las formas de organización y los planes de estudio de cada país. La experiencia se refirió más a la Secundaria pero tomé ideas para aplicarlas aquí en la primaria."

(R.E.:3-5, R.E.:35-33)

El maestro Ayala ha elaborado ciertas consideraciones acerca de las condiciones propicias para la docencia, donde se advierte que concibe los nexos entre organización y posibilidad pedagógica.

El maestro Ayala es el único director que ha tenido la vespertina "Angela Peralta" y por ello ha desarrollado un sentido de pertenencia sobre la escuela. La maestra Mónica expresa:

Ma. M.: "Prácticamente fundó y formó la escuela, por eso es que

el director la siente tan suya. Aunque se ausentó un año del país, al regresar volvió aquí."
(R.E.:30-9)

Es probable que las reflexiones y los lazos emotivos presentes en la relación del director con su escuela estén también conectados con su particular modo de gestión.

La información presentada nos permite dejar anotadas varias interrogantes: ¿cómo se constituye un determinado estilo de trabajo?, ¿cuál es la incidencia en este proceso de los factores institucionales? y ¿cuál es la posibilidad de que la gestión directiva con matiz y énfasis pedagógico pueda ser construida desde la dinámica escolar?

Esta serie de preguntas remite a muchos planos de reflexión, pues indagar acerca de la construcción histórica de la gestión escolar (de forma diacrónica y sincrónica) implica retomar las condiciones materiales e institucionales de los centros educativos y recuperar la experiencia de los maestros y los directivos ahí vivida.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 30 de noviembre de 1994.



Licenciada
Justa del Huerto Ezpeleta Moyano
Investigadora Titular
Departamento de Investigaciones
Educativas



Doctor
Eduard Johann Weiss Horz
Investigador Titular
Departamento de Investiga-
ciones Educativas



Maestro en Ciencias
Rafael Quiroz Estrada
Investigador Auxiliar
Departamento de Investigaciones
Educativas



Licenciado
Ranulfo Vivero Castañeda
Director del Instituto
Superior de Ciencias de la
Educación (ISCEEM)
Toluca, Edo. de México