

Programa para la Transformación y el
Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales

Licenciatura en
Educación Física

6^o
Semestre

Gestión Escolar



SEP

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL

Enero, 2005

Programa

Bloque I

- La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización 06
Serafín Antúnez
- La educación física y su vinculación con los propósitos de la educación básica 19
Hassive M. Fortozo
- Corrientes explicativas en organización escolar 23
Miguel Ángel Santos Guerra

Bloque II

- La precariedad institucional de las escuelas:
de la imagen a las políticas 42
Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss
- El consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana 60
Justa Ezpeleta
- Por una nueva escuela pública 76
Rafael Ramírez Raymundo
- El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente 84
Vicente Mayorga Cervantes
- El trabajo en el jardín de niños: opiniones de educadoras 90
Concepción Torres

Bloque III

Diagnóstico, proyecto escolar y plan anual de trabajo del educador físico 101
SEP

• La participación de las familias en la escuela 109
Serafín Antúnez

• La base de conocimientos de mejora de la 111
David Hopkins y Nijs Lagerweij

• La complejidad del proceso de cambio 128
Michael Fullan

Materiales de apoyo para el estudio

Bloque I

Antúñez, Serafin (2000), "La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización", en *Claves para la organización de centros escolares*, 5ª ed., Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de educación, 13), pp. 13-35.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

5ª EDICIÓN

13

Serafin Antúñez



CLAVES PARA
LA ORGANIZACIÓN DE
CENTROS ESCOLARES

ice

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN ESCOLAR SE DESARROLLA EN EL SENO DE UNA ORGANIZACIÓN

El enunciado que da título a este epígrafe parece expresar una redundancia y describe un hecho obvio, pero que todavía no solemos tener presente siempre en nuestros centros escolares.

Desempeñar cualquier tarea compleja (la educación lo es mucho) junto con otras personas, dentro de una organización, supone múltiples ventajas y beneficios tanto para los sujetos que la desarrollan como para los destinatarios de su trabajo. Pero junto a esos beneficios: posibilidad de ayuda mutua, mejor distribución de las cargas, posibilidad de formarse y enriquecerse con las aportaciones de los colegas u otros muchos que cualquiera reconoce, existen también una serie de «tributos» que hay que pagar y de reglas de juego que hay que cumplir si se quiere actuar efectiva y honestamente como miembro del grupo.

Las personas que trabajan en una organización son elementos que forman parte de su estructura y como tales se incorporan a lo que Owens (1976: 84) llamó el «andamiaje de roles» de la organización. Este andamiaje de roles existe tanto si la organización tiene una estructura rígida como si es laxa. Unos roles, en suma, que los miembros de la organización deberán asumir críticamente y desempeñar comprometiéndose con ellos de manera solidaria.

En el caso de los centros escolares pues, trabajar junto con otros enseñantes supone poner una parte de uno mismo: capacidades, convicciones, grados de libertad, etc., al servicio de la organización. Tal como Weinert (1985: 37) recuerda al respecto:

... el individuo incorpora una parte de su libertad de acción y de decisión a la organización, la transfiere a ésta y, por consiguiente, renuncia a ella, lo que a su vez supone que cada uno de los miembros de la organización ya no es libre para actuar a su albedrío y para decidir de manera autónoma cómo, dónde y cuándo deben hacerse las cosas»

Esta convicción de que la educación escolar es una tarea colectiva está cada vez más presente entre los profesores y profesoras de nuestros centros escolares. Por eso, cuando tratamos de analizar y mejorar su organización y funcionamiento adquieren gran importancia conceptos como: objetivos comunes, trabajo colaborativo, coordinación, división del trabajo pero también otros como desajuste de intereses, conflicto o negociación. Asimismo nos obliga a superar hipótesis o perspectivas de análisis de los centros como instituciones donde los hechos se dan de forma independiente para concebirlos como organismos vivos, culturas o escenarios donde se desarrollan algo más que actuaciones aisladas. Lo que ocurre en los centros escolares, pues es más una concurrencia de hechos que un sumatorio de acciones individuales.

La necesidad de acuerdos entre los profesores y profesoras para desarrollar una tarea colectiva se hace aún más perentoria si analizamos la naturaleza y las características de los centros escolares —hablaremos de ellas más adelante— y la función social que deben ejercer: básicamente dar respuesta a un derecho fundamental de los individuos, su educación.

Sarramona (1986: 21), refiriéndose al Proyecto Educativo de los Centros y a la necesidad de acuerdos entre los profesores aboga por la «...exigencia de una cierta renuncia en los planteamientos estrictamente personales del educador, en beneficio de la acción educativa colectiva. Por eso nunca podrá esgrimirse como excusa de insolidaridad institucional un pretendido derecho de 'libertad de cátedra' cuando se trata de los niveles primario y secundario. Como todo derecho tiene límites, el derecho individual del profesor a escoger metodología y seleccionar contenidos y propósitos tiene como límite la armonización de estas elecciones con las que hagan el resto de los profesores, siempre teniendo como referencia al alumno».

Por otra parte, los derechos de los profesores, no son mayores en número ni más importantes que los de sus alumnos y alumnas, en el caso de que los derechos pudieran medirse o pesarse. Los estudiantes tienen el derecho a recibir una enseñanza de calidad y ésta no es posible si entre sus profesores no existen planteamientos congruentes y actuaciones solidarias a partir de algunos criterios comunes.

Conviene considerar además, en palabras de Serri (1984: 77), que «... si los enseñantes no dan ejemplo de su consideración recíproca y de

su cooperación a pesar de sus diferencias, hay pocas posibilidades de ser convincentes para pedir a los alumnos respeto a ellos mismos y a los demás y tener un espíritu democrático».

Los profesores que han superado posturas individualistas o insolidarias con los que han sabido «salir» del ámbito reducido de su aula y adquirir una visión más global de lo que supone su trabajo dentro del conjunto de las actuaciones que desarrollan entre todos los profesores en el centro con todos los alumnos y alumnas. Las manifestaciones del tipo «mis alumnos» referidas a los de tal grupo-clase, en los que incide un profesor durante un año escolar son superadas por la convicción de que todos los alumnos del centro «son de todos los profesores y profesoras» que trabajan en él, ya que todos incidirán en cada promoción de estudiantes a lo largo de los muchos años del período de escolarización.

Esta comprensión general contribuye a un aumento en el sentimiento de pertenencia a la organización y en el de responsabilidad compartida, ineludible, por otra parte, sea cual fuere el planteamiento personal de cada enseñante o el modelo de análisis de la realidad que se utilice.

Procurar acuerdos entre los profesores y profesoras de un Centro no es tarea fácil. Pueden ser habituales los desajustes y las discrepancias entre las expectativas de cada persona o la falta de consenso respecto a fines y valores. Por otra parte, desde un análisis de enfoque micropolítico (Fullan, 1986; Ball, 1989; o Ferrández, 1990) se ha subrayado la evidencia de que *en el centro escolar se vive en un clima de conflicto*. El conflicto, por tanto, no es necesariamente un indicador de una organización deficiente o sinónimo de una gestión inadecuada sino un atributo permanente de la naturaleza de las organizaciones.

Alora bien, la existencia de diversas percepciones, interpretaciones o expectativas entre los miembros de una organización o que el conflicto deba verse no como una situación disfuncional sino como una característica inherente a la escuela no deberían ser argumentos que justifiquen actitudes conformistas o pasivas. Afirmar que el trabajo colaborativo o los planteamientos «de centro» son imposibles a causa de las razones anteriores no parece justificado en todos los casos y que esas mismas circunstancias se dan de forma parecida en otros muchos centros en los que sí se hacen intentos por pasar de los planteamientos individualistas a otros más colaborativos y globales.

Otro hecho cierto destaca aún más la importancia de considerar el trabajo de los enseñantes como actuaciones que se inscriben en una organización. Se trata de la convicción de que cualquier proceso de innovación y cambio reclama paralelamente consecuencias organizativas y de que, en la mayoría de las ocasiones, las soluciones organizativas deben ser previas a las innovaciones curriculares cuando no

un requisito. Cualquier enseñante habrá podido constatar este hecho.

Por otra parte, sabemos que para que las innovaciones tengan continuidad y arraigo deben hacerse dirigiéndolas al Centro escolar en su totalidad, pensando en él y concibiéndolo como la verdadera unidad de cambio y no a través de pequeñas actuaciones aisladas, de ámbito reducido que afectan a pocos individuos durante poco tiempo. El posible éxito o fracaso de las innovaciones depende sobre todo de variables organizativas tales como: planificación, toma de decisiones, resolución de conflictos, seguimiento de los acuerdos, metodología del trabajo en grupo, colaboración, utilización racional del espacio y del tiempo, liderazgo, participación, formas de agrupar a los alumnos, etc. Todas estas variables tienen que ver con decisiones tomadas colaborativamente.

El centro escolar es pues la organización donde se desarrolla el trabajo de profesores y alumnos y el lugar que debe servir de marco adecuado para crear un ambiente favorecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sólo una concepción general y global de ese trabajo, más allá del ámbito reducido de cada aula concreta considerada aisladamente posibilitará estímulos y oportunidades educativas suficientes y variadas.

Veamos más concretamente qué es el centro escolar y cuál es su naturaleza y características y qué consecuencias podemos inferir de todo ello para el trabajo de los profesores y profesoras.

1.1. Sobre el concepto de escuela.

Concebimos a la escuela, en su significación institucional, a la manera de García Hoz (1986: 217), es decir: como *«la comunidad formada principalmente por maestros y alumnos, dedicada específicamente a la educación»*.

Otras aportaciones, como las de Tyler (1991: 18-19), por ejemplo, cuando define la escuela como *«una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que, normalmente, tiene una sola sede»* nos sirven para descartar otras variantes a las que llama «más amorfas», como son las desescolarizadoras o las «redes de aprendizaje» de Illich que se basan en una serie de medios electrónicos e informales de instrucción. No obstante, abogamos por un concepto no tan restrictivo en relación a la naturaleza y edad de los alumnos y a la concepción puramente física y material.

Para nosotros, pues, habrá *escuela* allí donde se intente proporcionar educación organizada intencionalmente. No importará que la actividad educadora tenga o no carácter formal. Así, hay *escuela* en un parvulario, en una Facultad universitaria o en una academia de

conducción, siempre que la actividad educativa esté: (a) orientada intencionalmente, (b) organizada sistemática y técnicamente, y (c) que cumpla las funciones instructivas, formativas, sociales e integradoras.

Si atendemos a sus objetivos, la escuela pertenece a las organizaciones «de mantenimiento» (Katz y Kahn, 1985: 125-165); es decir, dedicada *«a la socialización y adiestramiento de la gente para los papeles que ocuparán en otras organizaciones y en la sociedad como un todo»*; a diferencia de otros tipos de organizaciones: (a) productivas o económicas, (b) adaptativas o creadoras de nuevos conocimientos, y (c) político-administrativas.

Se trata de una organización que persigue incidir en un grupo de personas que son admitidas transitoriamente en ella para ese fin (Mayntz, 1982: 42-43) y, a la vez, como señalaron Blau y Scott, (1963), una organización «de servicio» cuya función básica es servir a sus clientes o beneficiarios.

El término Escuela es para nosotros una etiqueta-paraguas que asume y quiere representar el estudio de «lo escolar» y que se extiende tanto al ámbito de las instituciones de educación formal como no formal que acogen a personas de cualquier edad.

Por tanto, nuestro concepto de escuela no se refiere únicamente a las instituciones que se ocupan de las etapas educativas primarias. Por otra parte, al ampliar el espectro estamos respetando las denominaciones consuetudinarias. ¿No estamos admitiendo todos que las instituciones universitarias, por ejemplo, son también «escuela» cuando a algunas de ellas las denominamos Escuelas Técnicas Superiores o «Grands Écoles» en Francia, o bien citamos tal o cual «School of Management»?

La Organización Escolar, en tanto que disciplina, por consiguiente, se ocupa también del estudio de este tipo de instituciones educativas que desarrollan estudios medios o superiores y no solamente de los establecimientos constituidos para la formación de personas de edades infantiles o preadolescentes.

1.2. Los componentes del centro escolar.

El centro escolar está formado por seis elementos que constituyen las variables principales que habrá que manejar ordenándolas e interrelacionándolas adecuadamente con el fin de posibilitar un mejor servicio a los estudiantes. Esos seis elementos fundamentales son:

- Objetivos
- Recursos
- Estructura

- Tecnología
- Cultura
- Entorno

- *Los objetivos.*

Son los propósitos institucionales, explícitos o no, que orientan la actividad de la organización y constituyen la razón de ser del centro. «Favorecer la adquisición de hábitos personales y sociales a los alumnos y alumnas», «Capacitarles para el trabajo intelectual autónomo» o «Fomentar procesos de participación entre los miembros de la Comunidad Escolar» serían, entre otros muchos, ejemplos de intenciones generales que sirven de guía a nuestros centros para desarrollar determinadas propuestas curriculares y gestoras a partir de ellos.

Los objetivos a que nos referimos, lejos de ser formulaciones cerradas y rígidas, impuestas por instancias superiores deben ser consideradas como directrices que orientan el rumbo de las actuaciones que se desarrollan en el centro. Son, por tanto, propuestas que están en revisión y actualización continuas mediante procesos participativos y democráticos.

- *Los recursos.*

Constituyen el patrimonio de que dispone el centro escolar para lograr sus objetivos. Son los elementos básicos a partir de los cuales se desarrolla la acción educativa escolar. Enumerados esquemática y resumidamente, la escuela dispone de tres tipos de recursos, a saber:

a) *Personales*: profesorado, estudiantes, padres y madres, personal de administración y servicios, personal directivo, especialistas diversos... Son los protagonistas del hecho educativo.

b) *Materiales*: edificio, mobiliario y material didáctico. Los tres distribuidos y dispuestos de una u otra manera determinarán el espacio escolar.

c) *Funcionales*: tiempo, dinero y formación, fundamentalmente. Son los recursos que hacen operativos los materiales y personales. Éstos no «funcionarán» sin la existencia de los recursos funcionales. De poco serviría un equipo completo de enseñantes si no disponen del tiempo necesario para desarrollar sus tareas o carecen de la formación necesaria para llevarlas a cabo. Tampoco sería operativo un material didáctico inadecuado por su baja calidad o que no puede renovarse o renovarse cuando se deteriora por el uso a causa de una falta de recursos financieros.

- *La estructura.*

Es el conjunto de elementos articulados entre sí a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Es decir: los órganos de gobierno, los equipos de profesores en todas sus modalidades, los servicios, los cargos unipersonales, etc. En suma, las unidades a las que se asignan unos roles y unas funciones. Entre todas estas unidades o elementos se establece un sistema relacional que se rige por una determinada formalización o conjunto de reglas, normas y procedimientos de actuación.

- *La tecnología.*

El concepto de tecnología en las organizaciones incluye mucho más que la maquinaria o el equipo que se utiliza en los procesos de producción. En nuestro caso tecnología no es sinónimo de «aparato-
logía».

La constituyen el conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución, orientadas intencionalmente, ejecutadas mediante unos determinados métodos e instrumentos y justificadas después de un proceso de análisis. O bien, dicho de otra forma, entendida como la manera determinada de ordenar la acción; como forma de planificar, ejecutar y controlar el proceso operativo justificada por el conocimiento de causa.

Ejemplos de acciones tecnológicas serían tanto el sistema que se sigue para la preparación, desarrollo y seguimiento de acuerdos en las reuniones, como el plan de trabajo que se diseña en el centro para elaborar o revisar sus propuestas curriculares, como, incluso, la propia disposición y relaciones que se hayan establecido entre los elementos de la estructura.

- *La cultura.*

Entendida como conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución.

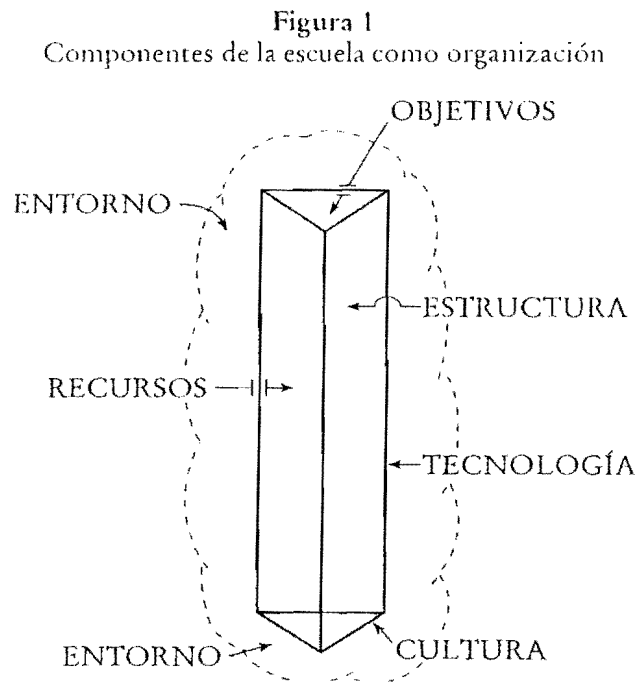
La cultura se manifiesta mediante ritos, ceremonias, costumbres, reglas, artefactos,... Es el elemento que representa «la parte oculta del iceberg» que constituye la escuela, el elemento en el que descansan los demás y que suele ser el que tiene una influencia más decisiva en los procesos organizativos y gestores.

- *El entorno.*

Lo forman el conjunto de variables ajenas a la estructura que inciden en la organización. Son los elementos externos que vienen dados por: la ubicación geográfica del centro, el nivel socioeconómico y cultural de las personas que viven en la zona, las leyes que regulan la vida de las escuelas, los grupos sociales y las demás variables que constituyen el medio con el que la escuela interacciona en tanto que sistema abierto.

Estos factores del entorno están presentes a menudo mediante diversas formas y expresiones en el interior de la vida de la escuela por lo que forman parte de ella. Constituyen agentes que deben ser incorporados al análisis de los centros y tenidos muy en cuenta en los procesos de gestión dado su carácter condicionante. Las demandas cambiantes de la sociedad en general, de los padres, de los centros educativos a los que irán a parar nuestros propios alumnos y alumnas después de pasar por nuestro centro, de las empresas... son, entre otros, ejemplos de condicionantes que plantea el entorno.

Los seis componentes se representan en la figura 1.



El intento de simplificar aislando los seis componentes responde más a las necesidades metodológicas que impone una visión estática y analítica inicial de la organización que a una consideración dinámica.

En el estudio de las organizaciones no sería adecuado, por ejemplo, analizar de forma separada la cultura y la estructura, sería un ejercicio artificial ya que, como sabemos, se configuran recíprocamente. De la misma manera ocurriría con la tecnología y la propia cultura corporativa o con la estructura y los recursos personales entre sí.

Por otra parte, los elementos no actúan por sí mismos ni independientemente de los demás. La estructura organizativa, por ejemplo, proporciona el marco de una innovación, pero no garantiza su logro.

El modelo que presentamos «*Componentes de la escuela como organización*» intenta representar cómo todos ellos se relacionan de manera interactiva y tienen una influencia recíproca. El prisma aglutina a los cinco primeros poniéndolos en contacto y se sitúa dentro del marco que establecen las variables contextuales con las cuales establecen una relación de intercambio de influencias.

La naturaleza y características de los seis elementos y la manera cómo se relacionen de forma dinámica y concurrente determinarán el tipo de orientación que rijá el funcionamiento de la escuela.

1.3. Naturaleza y características de los centros escolares.

Los centros escolares se asemejan bien poco a las organizaciones comerciales, industriales, militares o eclesíásticas, especialmente si éstas están articuladas según un modelo estructural. Esta afirmación se fundamenta especialmente en el hecho de que los centros educativos tienen una naturaleza y características que los diferencian claramente de otros tipos de organizaciones. De estas características podemos señalar como más relevantes las siguientes:

a) *El centro escolar es una organización que tiene planteados muchos objetivos por alcanzar, de naturaleza muy variada y, a menudo, de formulación y concreción ambiguas.*

Pocas organizaciones deben dar respuesta a tantos requerimientos y expectativas. De la institución escolar se espera casi todo. Podríamos decir que se le pide que dé respuestas a tantos requerimientos como concepciones y definiciones del hecho educativo pudieran ser formuladas.

Se pide a la escuela que proporcione instrucción, habilidades de todo tipo, que sea capaz de transmitir determinados valores, de inte-

rriorizar en sus alumnos unas determinadas normas, de fomentar un conjunto de actitudes, que se relacione adecuadamente con el entorno, que se administre, que se gobierne, que se autoevalúe, que integre en su labor a otros miembros de la comunidad escolar, que dé respuesta adecuada a la diversidad, que genere prestaciones de carácter complementario y asistencial, que solucione sus conflictos, que...

¿No son demasiadas demandas?, ¿no será difícil dar satisfacción a todas cuando, además, todo este conjunto de requerimientos suelen formularse con un nivel de definición ambiguo y sobre los que fácilmente puede haber discrepancias o falta de consenso? Pocas organizaciones, por no decir ninguna, tienen planteados tantos propósitos y tan diversos.

b) La multitud de demandas exige de un conjunto de actuaciones del centro escolar que se diversifican en ámbitos diversos, como son:

— *El ámbito curricular.*

Da lugar a actuaciones relativas a:

- La metodología didáctica, el tratamiento de los objetivos y contenidos de enseñanza, la evaluación,...
- La acción formativa: trabajo sobre actitudes, hábitos, valores, orientación escolar y profesional,...
- La acción organizativa: agrupamiento, promoción, recuperación de alumnos; utilización eficaz de los medios materiales y funcionales; trabajo en equipo de los profesores; comunicación,...

— *El ámbito de gobierno institucional.*

Origina acciones que tienen que ver con:

- La proyección interna: procesos de toma de decisiones, de participación, metodologías de trabajo en los órganos de gobierno y equipos, seguimiento de acuerdos,...
- La proyección externa: relaciones con la Administración Educativa y Local, APA, Movimientos de Renovación Pedagógica, ICEs, centros de Recursos, de Formación Permanente del Profesorado, barrio, Asociación de vecinos, con otros centros escolares, con el mundo laboral,...

— *El ámbito administrativo*

Comporta la realización de tareas relativas a la financiación y contabilidad; administración de recursos materiales (mantenimiento, inventariado, optimización del uso,...), determinados procedimientos de comunicación, etc.

— *El ámbito de los recursos humanos.*

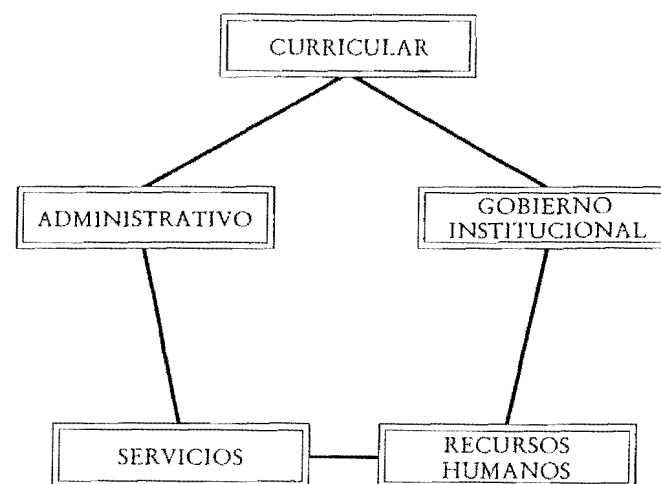
Gestionar este ámbito supone dar respuesta a cuestiones relativas a las relaciones interpersonales como son la negociación, el conflicto, la regulación de la convivencia, la selección y promoción, la formación, la motivación del equipo,...

— *El ámbito de los Servicios.*

Se incluyen aquí las actuaciones relativas a la organización y funcionamiento de las prestaciones de carácter psicopedagógico (servicio de orientación, p.ej.), de carácter complementario (comedor, transporte...) o de carácter asistencial (seguros, becas y ayudas, residencias...)

Esta enumeración que no ha pretendido ser prolija, puede ilustrar sobre la magnitud y diversidad de la que hablábamos. Ziswiller (1979: 33), por ejemplo, considerando criterios análogos a los nuestros, propone una visión aún más exhaustiva, pormenorizando al máximo los componentes de cada uno de los ámbitos.

Figura 2
Ámbitos de actividad del centro escolar



c) *La labor de los profesionales de la enseñanza abarca campos de intervención múltiples que deben desarrollarse en una organización donde la división del trabajo es problemática.*

Las instituciones escolares reclaman competencias y actuaciones muy diversas de los profesionales que trabajan en ellas ya que se les pide que intervengan en los cinco ámbitos que acabamos de enumerar. Un docente, a lo largo de la semana, puede haber hecho un inventario, ayudado a resolver un conflicto personal entre compañeros, elaborado una adaptación curricular individualizada, supervisado el patio en la hora del recreo, dirigido una reunión de un equipo de trabajo, editado un folleto con instrucciones sobre cómo proceder durante una excursión y otras muchas tareas además de planificar, desarrollar y evaluar el trabajo docente que realiza con sus alumnos y alumnas.

La dispersión que supone este hecho debería ser contrarrestada con un intento de división del trabajo mediante una distribución racional de las tareas y cargas lo cual no resulta un ejercicio sencillo en los centros educativos. Delimitar áreas de actuación o asignar funciones concretas, es, sin embargo, necesario. El lema entusiasta *«entre todos lo haremos todo»* sólo tiene vigencia si se parte del principio ingenuo de que las organizaciones son perfectas y los individuos que trabajamos en ellas omnipotentes. Habrá que defender el lema, pero diciendo a continuación las propuestas concretas respecto a *cómo* vamos a hacerlo.

Muchos profesores y profesoras de nuestros centros educativos somos, a veces, reticentes a la división de tareas, sobre todo porque implica un trabajo colaborativo o porque creemos que la escuela se formaliza excesivamente con ello. Esta conducta responde más a una postura cómoda y poco comprometida que a la posible dificultad que podría comportar hacerlo. Distribuir las responsabilidades y las tareas supone definir las relaciones y no tiene por qué comportar necesariamente estructuras jerarquizadas o estratificadas.

Por tanto, alcanzar un alto grado de competencia profesional resulta realmente difícil para los profesores y profesoras dada la variedad de tareas que genera la naturaleza de su trabajo y el hábito, poco frecuente, de dividirlo de manera más racional. Por otra parte, las tareas múltiples y variadas originan, a su vez, la necesidad de una formación permanente más compleja de satisfacer que la de otros colectivos profesionales. Además, algunos centros escolares pueden tener una dificultad añadida: la que supone querer desarrollar un trabajo en equipo eficaz con unos profesionales entre los que puede perfectamente haber una gran heterogeneidad en sus niveles de formación y grado de actualización.

d) *La dificultad de evaluar los resultados escolares y el control insatisfactorio.*

Los centros educativos pocas veces pueden evaluarse con el rigor y la fiabilidad con que pueden ser evaluados los resultados de otro tipo de organizaciones. Entre otras razones porque es mucho más difícil y costoso. Evaluar una institución a fondo supone largas y laboriosas tareas de observación directa e indirecta, de obtención de datos de fuentes diversas obtenidos con instrumentos asimismo diferentes que se analizarán interpretándolos a la luz de los recursos que tiene el centro y del contexto y circunstancias que le rodean.

A menudo, esa dificultad suele simplificarse artificialmente mediante ejercicios evaluadores uniformistas más aparentes que reales, más centrados en aspectos burocráticos y formales que cualitativos y dinámicos. Han prevalecido durante años los enfoques administrativistas y fiscalizadores, faltos de referencias contextuales por encima de actuaciones supervisoras formativas y contextualizadas.

A una evaluación externa puramente episódica y formalista se añade la poca práctica en evaluación formativa interna ya que los directivos de los centros y los profesores no siempre poseemos la formación y el tiempo para desarrollarla. La falta de hábito evaluador está siendo otra de las causas por las que los Consejos Escolares de los Centros no han podido desarrollar todavía todas sus posibilidades.

La ausencia de indicadores y patrones de referencia genera incertidumbre en las organizaciones (seguramente su peor enemigo) cuando no desencanto y una motivación escasa en las personas que trabajan en ellas. Todo esto puede conducir al riesgo de olvidar o despreocuparse de los resultados, sobre todo si tenemos en cuenta, como afirma Santos Guerra (1990: 23), que *«la escuela es una organización que pervive independientemente del éxito con sus usuarios»*. Dicho de otra manera: estamos hablando de una organización donde si no hay éxito, si no hay eficacia, no suele ocurrir nada que tenga consecuencias directas sobre los profesores y directivos.

De todas maneras, cada vez se van haciendo más perceptibles algunas consecuencias de los resultados del trabajo de los centros. Se manifiesta cada vez más una evaluación social externa que efectúan especialmente las familias de nuestros alumnos y alumnas. En Enseñanza Primaria, por ejemplo, el derecho a la elección de escuela de las familias, el exceso de oferta escolar en esta etapa educativa en algunas áreas geográficas, la disminución de la natalidad y la preocupación cada vez más creciente de las familias por procurar una educación satisfactoria a sus hijos están originando que las demandas de escolarización se dirijan mayoritariamente hacia algunos centros y muy

poco hacia otros. Probablemente inciden causas muy diversas en el motivo de la elección de las familias, pero no es menos cierto que una de ellas y muy importante son los resultados. Y, no nos engañemos, los usuarios no identifican siempre los buenos resultados con los logros instructivos. Saben cada vez más valorar otros aspectos como son la coherencia de planteamientos educativos en el centro, la continuidad de esos planteamientos y de la línea de gestión, los logros en el campo de las actitudes, de las conductas sociales, la capacidad para atender las diferencias individuales, etc.

Los centros escolares, aun siendo de la misma titularidad, no son iguales entre sí ni tienen por qué serlo. Ese «derecho a la diferencia» se reclama asimismo desde posiciones y grupos diversos. En las sesiones de trabajo de las recientes Jornadas de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (1992) se concluía: «queremos que los centros escolares tengan «nombre y apellidos» reclamando el derecho a la diferencia entre los centros y tratando de evitar los juicios y valoraciones generales que no discriminan entre el funcionamiento, las circunstancias y los resultados de cada uno de ellos.

e) La escuela es una organización donde conviven fácilmente modelos organizativos de enfoque diverso.

En España, la complejidad aumenta si consideramos la dificultad de hacer compatible el modelo organizativo estructural que propugna la legislación con la ausencia de poder real de sus directivos para tomar decisiones relevantes. En nuestros Centros, los enfoques organizativos estructurales que ponen el énfasis en la jerarquía, el orden, la dependencia orgánica y otros criterios de racionalidad se manifiestan y conviven con otros enfoques que entienden la organización como una arena de combate en la que hay que luchar por el poder. A la vez, pueden emerger y coexistir con las anteriores otras concepciones del centro escolar que subrayan la importancia de las necesidades de los individuos por encima de las necesidades de la organización, o posturas que sólo asumen como pauta de acción los símbolos de la organización idóneamente de su legitimidad y utilización.

Todos estos modelos o enfoques suelen convivir en el centro escolar simultáneamente. Este hecho origina que las soluciones organizativas válidas, para cuando alguno de estos modelos prevalece o se manifiesta preferentemente, sean difíciles de aplicar en realidades organizativas que participan de todos ellos.

f) La escuela es una organización que debe administrar recursos funcionales escasos y, especialmente, sufrir una falta de tiempo continua.

Cualquier profesional de la enseñanza que trabaje en un centro escolar donde existan planteamientos claros y se desarrolle un trabajo orientado hacia la mejora y la innovación, superador de la rutina compartirá seguramente el título de este epígrafe. La evidencia tiene tanto peso que sería ocioso tratar de justificarla con otros argumentos o añadiendo los que plantean las ricas aportaciones de Handy (1984), por ejemplo.

El tiempo es un valor escaso en las organizaciones. En los centros escolares este hecho puede originar dificultades y obstáculos en la gestión que son especialmente importantes cuando la dirección o la estructura organizativa son inestables o poco sólidas, o bien cuando los planes que se ejecutan responden más a motivaciones episódicas que a una visión integrada y prospectiva a medio plazo.

El tiempo es especialmente escaso porque el que se dispone viene dado por la magnitud que se otorga a los centros para que administren el ámbito curricular. Es decir, el montante de tiempo se «gasta» casi en su totalidad (y a veces todavía falta) tratando de dar respuesta a las necesidades de planificación, desarrollo y evaluación del currículum. Es difícil, en ocasiones, extraer tiempo de donde no lo hay para gestionar los otros cuatro ámbitos que identificábamos anteriormente.

Pero también el tiempo es un valor escaso cuando el que se posee no se utiliza de forma racional. A menudo, la justa reivindicación que reclama más tiempo para tareas de coordinación entre profesores o para la planificación no se apoya en una utilización eficaz y honesta del tiempo ya disponible.

g) El carácter de organización débilmente articulada.

Las múltiples aportaciones de Weick (1976, 1979) nos recuerdan que en los centros escolares es difícil que se dé un ajuste rígido entre los elementos de la estructura o entre las conductas de las personas y los equipos. No siempre existen normas y si existen pueden no cumplirse y difícilmente aparecerá un sistema de control que lo remedie.

No obstante, queremos incidir en un aspecto que tiene que ver mucho con la articulación débil entre los elementos de la escuela: el centro escolar es una organización donde las actividades centrales (enseñar y aprender) suelen desarrollarse por los profesores en solitario. Incluso en el centro educativo mejor estructurado y coordinado,

el trabajo de los profesores y profesoras, la acción directa en el aula que ocupa la mayor parte del tiempo, se realizará casi siempre aisladamente, individualmente.

El profesor no suele tener suficientes patrones inmediatos de referencia en relación a si su trabajo se desarrolla o no de forma correcta. Este suceso dificulta el control general y origina incertidumbre en el profesor. Las directrices institucionales aunque estén consensuadas deben ejecutarse mediante actuaciones individuales. Este hecho puede dar lugar a que los profesores las interpreten de forma diferente y a que la supervisión y control directo que supone la ejecución de tareas en equipo sean sustituidos por la confianza ciega en lo que hará cada uno encerrado en su aula. La situación, llevada a los extremos menos deseables, podría colocar a los profesores en una situación de impunidad peligrosa.

h) *Las limitaciones a la autonomía.*

En la actualidad, los centros escolares de nivel no universitario parece que empiezan a salir de un largo período en el que no han podido hacer más que un papel de simples gestores de las directrices que diversas agencias externas a los propios centros dictaban para ellos.

A causa especialmente de una legislación excesivamente pormenorizadora y uniformista, se han venido proporcionando a los centros: el currículum, las directrices para la gestión económica, la plantilla y el equipo de profesores, los horarios, la duración de la jornada, etc..., en forma de paquetes cerrados sobre los cuales poco se podía decidir.

La amplia normativa que los regulaba ha permitido una escasa capacidad de maniobra o autonomía. Este uniformismo ha sido favorecido también, en ocasiones, por una interpretación restrictiva y poco flexible de la normativa por parte de algunos de los órganos de la Administración e incluso por los propios centros.

Como consecuencia, y especialmente en los centros públicos, las decisiones relevantes para la organización no pueden tomarse dentro de ella. Nada se puede decidir respecto a la constitución del equipo, la motivación o la promoción de sus miembros, la adscripción de cada educador al lugar de trabajo donde puede ser más útil para la organización (predominarán aquí criterios administrativistas sobre la racionalidad),... Únicamente se dejan para la dirección de los centros y para los demás órganos de gobierno las decisiones menores o irrelevantes que en muchos casos tampoco serán definitivas si no son sancionadas después por la Administración.

Sin embargo, paradójicamente, se puede constatar como otro tipo de centros pueden aplicar criterios propios en el momento, por ejem-

plo, de constituir el equipo de educadores. ¿Por qué pueden actuar unos y otros de manera diferente y, en el fondo, gozar de mayor o menor autonomía, cuando en muchos casos las fuentes de financiación proceden de la misma Administración Educativa?

De esta manera, hasta hace muy pocos años, se ha estado promoviendo un modelo de organización y de gestión escolar prácticamente único y poco flexible del que sólo podían hacerse copias aumentadas o reducidas en función únicamente del tamaño del centro al que debían aplicarse.

En la actualidad, todavía las parcelas de normativa son claramente superiores a las zonas de autonomía de que disfrutaban los centros, especialmente los públicos. De tal manera, que si tomamos como ejemplo el caso del gobierno de los centros, muy bien podría decirse que *la dirección no existe*. Sería seguramente más adecuado identificar la función directiva como una gestión delegada o como una simple ejecución de las políticas y directrices dictadas desde fuera.

i) *El poder errático de los directores y directoras en los centros públicos.*

Dirigir supone influir en la conducta de otras personas para que hagan unas determinadas acciones que, sin esa influencia, seguramente no harían. Para influir en la conducta de otros se necesita un poder en el que apoyarse.

Es evidente que los directores y directoras de los centros públicos no tienen garantizado ese poder. No poseen el *poder de posición*, ya que la fuerza del simple nombramiento que les faculta para ejercer el cargo es absolutamente débil e insuficiente para asegurar por sí mismo la influencia en el profesorado. El *poder del experto* tampoco está garantizado, sobre todo si tenemos en cuenta que el sistema vigente de elección de directores no considera la formación previa específica para ejercer el cargo. Así, puede perfectamente acceder a él un enseñante que sea un excelente profesor y una mejor persona, pero de una ineptitud notoria para desarrollar las tareas directivas tan peculiares y diferentes a las de la docencia.

Únicamente podrá garantizarse el poder de alguna manera en los casos en que la persona que ejerza el cargo sea un líder; es decir: tenga *poder personal* o carisma. O bien, si se da el caso, de que posea el *poder de oportunidad*, reconocido a la persona que se considera adecuada para ese lugar o momento oportunos, pero por razones circunstanciales o criterios de simple azar. Parece ciertamente arriesgado fundamentar la acción directiva en la casualidad que supone que los directores y directoras tengan o no estas dos últimas «fuentes de poder». Pero, sin embargo, ésta es una situación nada infrecuente en nuestros centros públicos.

j) El sistema de delegación insatisfactorio.

Abundando en el caso de la dirección de centros —podríamos referirnos igualmente a cualquier otro órgano de gobierno— es fácil observar como, además, se manifiesta un error bien evidente: se efectúa una delegación insatisfactoria. Así, la Administración encarga a los directivos de los centros la realización de unas tareas. Aquéllos adquieren la responsabilidad de ejecutarlas, pero deberán hacerlo sin algunos de los medios que precisan, entre otros: autoridad real, autonomía y capacidad para tomar decisiones. Por tanto, difícilmente pueden ejecutarse unas tareas cuando la autoridad puede ser cuestionada fácilmente, la capacidad y legitimación para la toma de decisiones es incierta y las zonas de autonomía muy reducidas.

k) El centro escolar es un lugar cada vez menos atractivo e interesante para nuestros alumnos y alumnas.

Cuanto más se investiga al respecto (Tyler, 1991: 100-102), más se constata este hecho, especialmente entre los estudiantes de las edades adolescentes. Una de las causas es, sin duda, como explica acertadamente Santos Guerra (1990: 22) que «... la escuela es una organización que acoge a sus clientes por reclutamiento forzoso» y ese hecho, de connotaciones castrenses, casi nunca suele ser bien aceptado de buen grado.

Otras causas se deben a que existen otras fuentes de información y de formación más sugerentes para los jóvenes; a la minusvaloración de los estudios y de la vida académica escolar ya que no equivalen ni al éxito profesional ni tan siquiera a la seguridad laboral que pudieron proporcionar en otro tiempo. Tal vez, no obstante, en algunos casos sea debido también a que los profesores no somos capaces de adaptarnos a una sociedad cambiante y a unas necesidades y expectativas también cambiantes de nuestros alumnos y alumnas.

1.4. Algunas consecuencias.

Además de los corolarios que hemos ido introduciendo en los epígrafes anteriores merece la pena destacar otros de carácter más general. Nos referimos a tres consecuencias que tienen gran importancia.

La primera recuerda que las diferentes formas de interacción que pueden darse entre los elementos que constituyen el centro escolar dan lugar a diferentes modelos y estilos de organización y gestión.

La segunda sirve para indicarnos que cuando se trate de iniciar un proyecto de innovación, de solucionar un problema o, en resumen, de llevar a cabo un cambio planificado, disponemos de los seis elementos como seis vías o puertas de acceso para iniciar esa innovación.

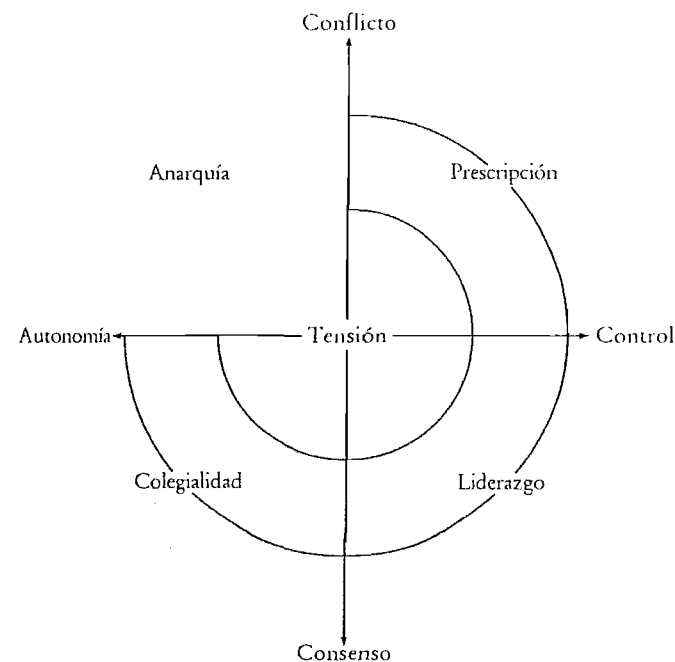
La tercera pone en evidencia la necesidad que tienen los centros de generar instrumentos y pautas generales de apoyo que sirvan de guía para facilitar una gestión que describiéramos como compleja.

Veamos algunos ejemplos.

En relación con la primera consecuencia decíamos que los elementos interaccionan y, por tanto, influyen entre sí recíprocamente. Así, la abundancia o escasez de recursos o el uso que se haga de ellos, más o menos adecuado, tendrá influencia en el tipo de estructura que se utilice, en la posibilidad o no de conseguir unos determinados objetivos y, a la vez, contribuirá a instalar una determinada cultura en el centro. O bien, una cultura de gobierno del centro autoritaria o, por el contrario, muy laxa, tendrá que ver con el tipo de estructura, con la tecnología que se utilice para gestionar el centro o con el uso de los recursos.

El modelo que desarrollan Torrington & Weightman (1989: 224-226) refiriéndose a la dirección de escuelas secundarias es un buen ejemplo de lo que estamos comentando. En él se describe cómo las tensiones a las que está sometida la dirección y el gobierno de los centros originan unas resultantes que determinan diversos modelos de gestión.

Figura 3
Las tensiones de la dirección en los centros educativos
(Torrington y Weightman, 1989: 224-226)



La dimensión horizontal tiene que ver con el elemento *estructura*. Representa la tensión entre un control hermético por una parte y la autonomía individual o del grupo por otra.

La dimensión vertical de la figura representa *variables culturales*. Las diversas tensiones entre los valores de consenso y las relaciones de confianza en un extremo contrastan con la baja confianza y conflicto de intereses en el otro.

Al poner en relación las cuatro variables o dimensiones estructurales y culturales aparecen otros tantos cuadrantes que los autores denominan: *anarquía, prescripción, liderazgo y colegialidad* representando el estilo operativo de la organización y el tipo de acción directiva y gestora dominantes a que darían lugar.

Una segunda consecuencia se referiría al inicio de los procesos de innovación. Como veremos más adelante, cualquier proceso de cambio planificado debería iniciarse con una diagnosis de la situación. La diagnosis eficaz no se detendrá en el descubrimiento del problema o en saber qué es lo que ocurre sino que le interesará conocer, sobre todo, *las causas* que han originado esa situación. Preguntarse los porqués sirve para identificar más precisamente el objetivo de la mejora o del cambio. Los problemas habría que solucionarlos atacando a las causas que los producen y no a los efectos.

Así pues, es probable que una vez detectado un problema: una falta de coordinación entre los profesores, por ejemplo, tratemos de resolverlo. ¿Por dónde empezar el plan de mejora? Disponemos de seis puertas de acceso para iniciar el camino. Se trata de identificar en qué elemento de los seis que componen la escuela se encuentra el mayor número de causas o las más influyentes en el efecto no deseado. Probablemente encontraremos que la falta de coordinación no se debe tanto a las causas más aparentes: que el grupo utilice una tecnología inadecuada y sí, en cambio que se trata en primer término de un problema cultural. La costumbre instalada en el grupo de no reunirse, el hábito de no intercambiar experiencias o un mal entendido derecho a la libertad de cátedra, en suma: elementos culturales, están originando el problema en un grupo de profesionales que considerados individualmente pueden ser personas perfectamente capaces de trabajar en grupo.

Aunque, como hemos señalado, en la resolución de problemas o cuando se pretenda innovar, habrá que considerar todos los elementos simultáneamente sí lo que nos parece muy importante es saber determinar en cuál de ellos hay que incidir primero dado su peso o influencia. Más adelante ya veremos la oportunidad de «entrar» en los otros cinco.

La tercera consecuencia se refiere a la necesidad que tienen los centros escolares, dada su naturaleza y características, de crear instru-

mentos de ayuda a la gestión. Lejos de reclamar una gama de documentos puramente formalistas y de carácter burocrático: proyectos, planes, reglamentos,..., abogamos por elaboraciones modestas, construidas a partir del diálogo y el debate, surgidas de la práctica llenas de realismo y de aplicación factible.

La gestión será seguramente menos compleja si los miembros de la comunidad escolar y especialmente los enseñantes somos capaces de elaborar con parsimonia y sin agobios externos criterios y principios de acción (organizativos, metodológicos, normativos) que vayan configurando progresivamente esos instrumentos de uso que llamamos proyectos y planes de centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid. Ed. Paidós-MEC.
- BLAU, P. y SCOTT, W. (1962): *Formal Organizations*. San Francisco. Chandler.
- FERRÁNDEZ, A. (1990): «La Organización Escolar como objeto de estudio». Ponencia del *Primer Congrès Interuniversitari d'Organització Escolar*. Barcelona. Págs. 13-26.
- FULLAN, M. G. (1986): «The Management of Change», en HOYLE, E. y MCMAHON, A. (Eds.): *The Management of Schools*. London. Kogan Page.
- GARCÍA HOZ, V. y MEDINA, R. (1986): *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid. Ed. Rialp.
- HANDY, C. (1984): *Taken for Granted? Understanding Schools as Organizations*. York. Longman for the Schools Council.
- KATZ, D. y KAHN, R. L. (1985): *Psicología social de las organizaciones*. México D. F. Ed. Trillas.
- MAYNITZ, R. (1982): «Sociología de la Organización». Madrid. Ed. Alianza Universidad.
- MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE CATALUNYA (1992): *Projecte 100 mesures*. IV Jornades de MMRRPP de Catalunya. Lloret de Mar.
- OWENS, R. G. (1976): *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid. Ed. Santillana. Col. Aula XXI
- SANTOS, M. A. (1990): *Investigar en Organización*. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- SARRAMONA, J. (1986): «Bases Pedagógicas», *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 139, julio-agosto. Págs. 20-21.
- SERRI, J. P. (1984): «Résumé-analyse du debat sur les projets éducatifs

- d'établissements scolaires», en BRUCE, J. y otros: *Les projets éducatifs d'établissements scolaires*. Bruselas. ATEE. Págs. 75-85.
- TORRINGTON, D. y WEIGHTMAN, J. (1989): *The Reality of School Management*. Oxford. Basil Blackwell Ltd.
- TORRINGTON, D. y WEIGHTMAN, J. (1987): «The Analysis of Managerial Work». *Training and Management Development Methods*, Vol. 1, Autumn
- TYLER, W. (1991): *Organización Escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid. Ed. Morata.
- WEICK, K. E. (1976): «Educational organisations as a loosely coupled systems», *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, núm 1. Págs. 1-19.
- WEICK, K. E. (1979): *The Social Psychology of Organizing*. Massachusetts. Addison-Wesley.
- WEINERT, A.B. (1985): *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona. Herder.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU VINCULACIÓN CON LOS PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Hassive M. Fortozo

Son muchos y diversos los factores que un docente de educación física debe tomar en cuenta para vincular su trabajo con el resto de maestros de una escuela de educación básica, aunque sin duda alguna el centro de la vinculación es el mejoramiento de la calidad educativa. Desde la educación física se puede y debe contribuir a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos atendidos, desarrollando actividades pertinentes y articuladas con las acciones que de manera general se planean en la escuela para lograr los fines educativos. La vía es que el educador físico y los maestros de grupo trabajen juntos como un equipo real, no ficticio, que persigue objetivos claramente identificados y compartidos. Es necesario evaluar la eficacia de las acciones tomadas, aplicar una educación física con pertinencia y desarrollar actividades con sentido para aportar al logro de los fines educativos. Para esto es necesario que todos los integrantes de la comunidad educativa: apoyen, guíen, cooperen, respeten, confronten, informen, motiven; intercambien ideas y propuestas para el logro de un objetivo común: mejorar aprendizajes.

Hoy por hoy se busca la vinculación de la educación física con la educación básica. Aunque esto es así formalmente, no lo parece por el trabajo aislado que se ha realizado. En este tenor cabe una pregunta:

¿De que manera puedo vincular mi trabajo como educador físico, con el que realizan los docentes de grupo?

Parecería una tarea difícil, y de hecho lo es, sobre todo si no se ha comprendido plenamente la dimensión de este plan de estudios de la licenciatura en educación física 2002. Algunos formadores de maestros y discentes siguen pensando que la educación física significa entretener, divertir y controlar; estas concepciones son pasadas. Lo importante no es sólo controlar al grupo, dar el balón y pedirle a los alumnos que jueguen, lo verdaderamente importante es lograr que el niño y adolescente adquieran competencias educativas que les permitan desarrollar sus conocimientos, que se atiendan sus características, necesidades, e intereses, y que se reconozcan sus habilidades, actitudes, su motricidad y sus posibilidades de acción motriz,

Fortozo, Hassive M. (2005), "La educación física y su vinculación con los propósitos de la educación básica", México (documento).

con miras siempre a mejorar las oportunidades de aprendizaje que se le presenten en su vida cotidiana.

Para lograr esta vinculación se debe realizar un análisis minucioso de los propósitos educativos del nivel correspondiente (preescolar, primaria o secundaria) y los de cada grado, localizados en los planes y programas de estudio vigentes para cada nivel, los de la educación física en la educación básica, las líneas de reorientación que se desprenden del nuevo plan de estudios y los ámbitos de la motricidad. Esta información, complementada con la referida a las características generales de los niños, necesidades, experiencias, intereses, formas de aprendizaje y competencia motriz, ofrece a cada maestro un marco de referencia que permite el diseño de actividades de aprendizaje más pertinentes para lograr las finalidades educativas del nivel correspondiente.

Como futuro docente en educación física debes conocer las diferencias y semejanzas que se presentan en cada nivel de la educación básica, además de reconocer los problemas más significativos que enfrenta la escuela, con los directivos y con los padres de familia, mediante un trabajo pedagógico que tiene metas comunes y compartidas, y en la cuál debe incidir tu labor como docente. La labor del educador físico no debe realizarse en forma aislada, es necesario compartir y recordar el propósito y contexto de la escuela como un todo, examinando los factores que afectan a la institución y a sus alumnos. Como educador físico puedes hacer lo mejor posible y enseñar todo lo que tus alumnos quieren saber, principalmente que son parte de un mundo diverso, emocionante, dinámico e interrelacionado, en donde debes tener como objetivo la construcción en forma conjunta de acciones educativas y de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje que servirán para mejorar la calidad de la educación.

A continuación se presenta el ejemplo de un ejercicio que ayuda a reflexionar sobre la vinculación de propósitos de la educación Preescolar, en este caso, con los de la educación física:

PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	CAMPO FORMATIVO	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	LÍNEA DE REORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
Desarrollen un	Desarrollo	Reconocer sus	La corporeidad	Trabajar para

sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.	personal y social. - Identidad personal y autonomía	cualidades y capacidades y las de sus compañeros.	como base del aprendizaje de la educación física.	que los niños según sus características y condiciones personales desarrollen su motricidad, sus habilidades y competencias motrices, mejoren sus niveles de desarrollo físico y su expresión corporal, en el campo intelectual, afectivo y de socialización, para alcanzar una formación integral que contribuya a elevar su nivel de vida.
--	--	---	---	---

Esto no es la panacea pero si una propuesta que remite elementos que son necesarios para su utilidad, se presenta en el mejoramiento de la organización y las tareas académicas de los alumnos que como futuro docente debes resolver, esto permitirá organizar tu trabajo docente y delinear acciones, desde la competencia motriz y los contenidos educativos que debes abarcar.

Ahí radica la importancia de instalar a la educación física en la escuela como un espacio en donde el niño aprende, para ello se necesita tu compromiso como futuro docente en el sentido de promover la asignatura, incluyendo actividades de difusión con los padres de familia.

Por ello será necesario retomar lo que ya sabes y cuáles son los escenarios a los que te debes enfrentar; todo ello te debe llevar a tener una identidad profesional y ética.

Estos elementos hasta ahora abordados se justifican en cinco semestres durante los cuales como estudiante has tenido la oportunidad de llevar una serie de materias que han aportado esta gama de conocimientos que de ninguna manera pueden ser desconocidos, estas materias de formación docente tienen un seguimiento cuyo objetivo ha sido adquirir experiencias de trabajo educativo real, dentro y fuera de las escuelas, observando los problemas que persisten en ella, uno de estos, es la vinculación del trabajo

docente que se origina a partir del tipo de relaciones que se establecen con los directivos y las maestras de aula y como todo esto afecta o fortalece a la calidad de los resultados educativos.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1997), "Corrientes explicativas en organización escolar", en *Para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe (Biblioteca de educación), pp. 155-187.

Miguel Angel Santos Guerra

PARA COMPRENDER LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

CAPÍTULO VII

CORRIENTES EXPLICATIVAS EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR

"La artillería real británica presentaba una demostración ante algunos dignatarios, a fines de 1950. La rapidez y precisión de los artilleros ligeros eran impresionantes, pero alguien preguntó cuáles eran las obligaciones del hombre que se encontraba en posición de firmes durante toda la demostración.

— Es el número seis, explicó el ayudante.

— Yo también sé contar; pero, ¿para qué está ahí?

— Ese es su trabajo. El número seis permanece en posición de firmes durante todo el tiempo.

— Entonces, ¿por qué no utilizan sólo cinco hombres?

Al no encontrar ninguna respuesta apropiada, investigaron profusamente los manuales de instrucción para descubrir cuáles eran los deberes del número seis.

Tenía que cuidar los caballos".

JAY, A. (1967): *Management and Machiavelli*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York.

¿Qué papel desempeña la teoría en la comprensión y en el desarrollo de las Organizaciones? ¿Surge la teoría de la acción o es la acción la que está condicionada por la teoría?

"Nada hay utópico en una buena teoría... La acción separada de la teoría es el azaroso movimiento de una rata en un nuevo laberinto" (Mort y Ross, 1957).

Estos autores, citados por Owens (1980) hacen referencia a una cuestión interesante. ¿Hace falta la teoría? ¿Para qué sirve? Frecuentemente el Director o el profesor

se consideran a sí mismos como prácticos que están resolviendo los problemas y dirigiendo la acción sin sentir la necesidad (e incluso haciendo menosprecio) de la teoría. Como si no hubiese teoría alguna al actuar, como si la mecánica de la intervención hiciese desaparecer los principios que la explican. Esto conduce a la dicotomización de teóricos y prácticos, de diletantes y pragmáticos, de actores y elucubradores, de utópicos y realistas. El mismo discurso arraigado a la práctica suele oponer la *bella teoría* con la *triste realidad*, la utopía de lo teórico con la dureza de lo práctico.

"Los administradores escolares se consideran a sí mismos, por lo general, como hombres de acción -que 'hacen' cosas-, mientras que miran a los teóricos como eruditos encasillados en una torre de marfil y desconocedores de los serios problemas de la vida. No es raro dar con directores de escuela y otros administradores que dicen hallarse situados en la 'línea de fuego', pidiendo soluciones para problemas reales y no bellas teorías" (Owens, 1980).

Práctica y teoría se hallan inextricablemente unidas. La teoría nace de la práctica y la práctica nace de la teoría. Las formulaciones teóricas nacen de la práctica y la práctica nace de las formulaciones teóricas. El camino que va de los hechos a las ideas es de ida y vuelta y está siendo recorrido sin cesar. Hay, eso sí, fuerzas que hacen que ese recorrido esté dominado por determinados intereses.

"El análisis es un importante prerrequisito de la acción. No es un sustituto para la acción, y el análisis sin la acción o la implementación se convierte en mero análisis y es visto frecuentemente como una irritante sofistería. Como el ciempiés que se limitaba a echarse hacia atrás en su carrizo planteándose esta cuestión: ¿Cómo uso mis pies?, así el excesivo análisis organizativo puede producir una parálisis. Pero la acción sin análisis es un mero impulso" (Handy, 1985).

La teoría no está de espaldas a la práctica, no es un impedimento para actuar con acierto sino, justamente, el mejor camino para hacerlo. Establecer objetivos, tomar decisiones y construir relaciones, solucionar conflictos, etc. son actividades que implican acción. Pero no menos que teoría. Podría entenderse que solamente la práctica conduce a una acción positiva. Pero no es exactamente así, ya que la práctica tiene detrás una teoría que la explica y, además, existe una teoría procedente de la práctica y de la reflexión de otros que puede ayudar a entender la acción. Por eso resulta inadecuado que algunas personas, especialmente los que se consideran prácticos, intenten presentarlos (Hughes, 1986) como compañeros incómodos, molestos (uneasy bedfellows), de tal modo que cada uno de ellos elimina la complejidad de la acción humana en el marco de la organización.

Los prácticos acostumbran a plantear la dicotomía entre la alegre teoría en las nubes y la dura práctica cotidiana. Algunos prácticos desprecian las teorías pensando que están muy alejadas de la realidad de las escuelas y de las aulas.

"Si los profesores y los líderes de las escuelas esquivan la teoría, deben depender de su experiencia como guía de la acción. Para decidir de la forma más apropiada ante un problema concreto, disponen de una gama de opciones sugeridas por las experiencias anteriores con ese tipo de cuestiones. Si es preguntado por las razones de la decisión, el práctico dirá probablemente que es fruto del sentido común. Sin embargo, la decisión está frecuentemente basada en una teoría implícita sobre la mejor forma de negociar esa situación" (Bush, 1989).

Este autor, en la obra citada, presenta tres razones por las que un práctico necesita la teoría:

- La confianza en los hechos como única guía de la acción es insatisfactoria porque cualquier evidencia necesita de *interpretación*. La vida en las escuelas es demasiado compleja para que los prácticos puedan tomar decisiones simplemente a través de los acontecimientos. Se necesita un marco de referencia. Como sugieren Bolman y Deal (1984), *"necesitamos desarrollar patrones de análisis y marcos de referencia para dar sentido a la complejidad de la vida cotidiana"*.
- Depender de la experiencia para interpretar los hechos y tomar decisiones es insuficiente porque descarta el conocimiento de los otros. La familiarización con los argumentos y con los descubrimientos de los teóricos hace capaz al práctico de desprenderse de la inmediatez de la experiencia y de comprender la solución de los problemas.
- La experiencia puede ser particularmente insuficiente como la única guía para la acción cuando el práctico comienza a intervenir en un contexto diferente. Las variables organizativas de una escuela pueden tener poca relevancia en un nuevo contexto.

Al ser considerada la organización como una actividad práctica, muchos profesores desprecian la dimensión teórica, tanto en lo que respecta a la comprensión de lo que sucede en el seno de la escuela como a la capacidad orientadora de la acción que tiene la teoría.

Las razones que les mantienen alejados de la vinculación explícita a la teoría son de diferente naturaleza y alcance:

- La división de funciones profesionales que, engañosamente, sitúa a unos en la práctica y a otros en la reflexión teórica. ¿No tienen los llamados teóricos ningún tipo de práctica organizativa? ¿No tienen los denominados prácticos ningún tipo de teoría subyacente?
- La convicción de que la teoría se mantiene en las nubes, alejada de cualquier relación directa y eficaz con la realidad. *En definitiva, de que no puede aportar nada a la mejora de la acción.*
- La creencia de que la reflexión teórica, por su nivel de abstracción o por la dificultad de los procesos de investigación que exige su elaboración, resulta abstrusa, intrincada y difícil.
- La absorción de tiempo que exige la inmediatez de la práctica, que hace difícil la reflexión rigurosa. Los apremios de lo cotidiano exigen una atención perma-

nente a quienes se dedican a planificar la acción, dirigir a las personas, solucionar problemas, etc.

e. El poder de las rutinas y de los supuestos irracionales que gobiernan la práctica, hace que no se pongan en cuestión los significados y que no se vaya más allá de lo que aparece en la capa superficial de los hechos.

f. Algunas actitudes pueden estar presentes en el rechazo de la teoría: la comodidad ante la formulación de interrogaciones, el miedo al cambio que se derivaría de unos hallazgos inopinados, la inseguridad ante aquello que no se conoce, el temor a estar equivocados...

"Los profesionales frecuentemente miran la teoría con una mezcla de respeto y sospecha. De respeto porque es considerada difícil y de recelo porque no parece ofrecer respuestas concretas sobre lo que hay que hacer el lunes por la mañana" (Dearden, 1984).

Bush (1986) subraya también el equivocado rechazo que algunos profesionales mantienen respecto a la teoría organizativa:

"El management es contemplado frecuentemente como una actividad esencialmente práctica. La determinación de fines, la utilización de recursos y la evaluación de la efectividad, llevan consigo la acción. Los prácticos tienden a esquivar la teoría para lo que alegan que está alejada de la situación real de la escuela".

Cuando una teoría está en boga, no lo está ni de forma casual ni por razones puramente científicas. Existen muchas razones, frecuentemente no explicitadas ni explicitables, que la hacen hegemónica. Las teorías nacen y se desarrollan en un momento dado (a veces, en varios simultáneamente) y son fruto de un conjunto de factores que las hacen aparecer, crecer y, posteriormente, extinguirse. Ordinariamente, cuando se exploran y se resumen, sólo se plantea el núcleo de ideas principales de los inspiradores. No suele aparecer el análisis de:

a. *El contexto socioeconómico que las hace surgir, florecer y agostarse en un determinado momento histórico.* Da la impresión de que las teorías surgen de forma espontánea, como por arte de magia o como fruto de la investigación rigurosa de los expertos, movidos por el amor a la sabiduría. No es así.

Cuando se genera en el medio social o científico una obsesión por la eficiencia, los criterios de la división del trabajo toman cuerpo y se imponen a otros de carácter humano y social. Hoy, por ejemplo, no es tan importante una superespecialización que dificulta la posibilidad de encontrar un trabajo y que, dada la aceleración histórica de los cambios, dejaría fuera del marco laboral a quienes quedasen desfasados. La flexibilidad, la adaptabilidad son criterios que hoy predominan sobre la especialización.

b. *Las fuerzas culturales y políticas que las impulsan y que, a veces, las encargan.* O que, si no las han encargado, se sirven de ellas para conseguir sus fines y sus

beneficios. No es cierto que la ciencia permanezca al margen del poder, de la política y del dinero. No es cierto que exista una aplicación aséptica de la ciencia de las organizaciones.

c. *Los procesos que hacen que esas teorías se implanten y tomen arraigo en la sociedad, en la corriente hegemónica y en la incidencia en las organizaciones existentes o nacientes.* El proceso de aplicación no es neutral, no es aséptico, no es pura y rigurosa aplicación de hallazgos científicos.

d. *La evaluación de los procesos y resultados de la implantación de unas determinadas teorías, una vez instaladas en las organizaciones.* Poco se sabe de lo que sucede como consecuencia de haber implantado una determinada teoría en la realidad de la organización.

e. *Las razones por las que unas teorías dejan el paso a otras que se hacen hegemónicas y preponderantes en la comunidad científica y en la práctica institucional.* En las exposiciones de las teorías unas se suceden a otras sin ningún tipo de nexo explicativo.

Existen numerosos esquemas para presentar las corrientes teóricas que han tratado de explicar (o de normativizar) el funcionamiento de las organizaciones a lo largo de la historia. Cada una de ellas está presidida por un criterio estructurador. No es fácil defender una de las clasificaciones ya que todas son discutibles desde un punto de vista conceptual e incompletas desde una perspectiva clasificatoria.

Detrás de casi todas las clasificaciones existe una cuestión problemática que ocupa el núcleo central de la preocupación por la organización. Algunos autores la explicitan. Por ejemplo, Pugh (1987), a la hora de justificar epistemológicamente su clasificación, dice en la introducción de su obra sobre las teorías de la organización:

"El problema básico en esta materia (se refiere a la organización) con el cual se encuentran todos los autores: ¿Hasta qué punto la organización y el control de la conducta es necesario para un funcionamiento eficiente?".

Se puede focalizar la mirada desde un punto de vista más o menos preocupado por la ética, por la estructura, por la eficiencia, por la epistemología, por las funciones, por las relaciones... De este punto de vista surgirán los ejes de la clasificación, los criterios para la división. No es, pues, un interés taxonómico el que preside estas líneas sino el descubrimiento de la complejidad del pensamiento organizativo a través de la pluralidad y diversidad de los esquemas clasificatorios.

Bush (1986) sugiere que la mayor parte de las teorías sobre la organización tienen tres características importantes:

a. *Tienden a ser normativas* en tanto que reflejan las creencias sobre la naturaleza de las instituciones educativas y la conducta de los individuos en ellas. Los teóricos expresan sus puntos de vista más sobre cómo deberían ser dirigidas las organizaciones que sobre la simple descripción de su estructura. Por ejemplo cuando declaran que las decisiones deberían tomarse por un procedimiento democrático expresan un juicio normativo más que una descripción de la práctica.

b. Tienden a ser **selectivas** al enfatizar ciertos aspectos de la institución a expensas de otros. La adhesión a un modelo teórico lleva a dejar de lado otros enfoques. Las escuelas son demasiado complejas para ser analizadas bajo una sola dimensión. Algunos autores (Davies and Morgan, 1983; Ellstrom, 1983, 1986; Enderud, 1980) han presentado síntesis de diferentes enfoques en un intento de alcanzar un enfoque plural sobre las organizaciones escolares, pero han tenido un éxito limitado. Puede deberse este hecho a que la teoría organizativa está en una situación embrionaria o porque las diferencias entre varias perspectivas es tan grande que resulta difícil su integración.

c. Están basadas frecuentemente en la **observación** de la práctica de las instituciones. Walker (1978) afirma que las teorías requieren el soporte de una regular y metódica observación. Dice:

"El aspecto crucial para el desarrollo de la teoría [...] se relaciona con el área de la observación sistemática y reiterada".

La exposición de teorías diversas en un apartado encierra dos graves problemas. Algunas veces, el mismo término está utilizado por varios autores (o por el mismo autor en distintas fases de su evaluación) de forma muy diferente. En otras ocasiones, términos diferentes están utilizados con la misma acepción por distintos autores o por el mismo autor en diferentes fases.

No voy a plantear ninguna cuestión sobre los antecedentes históricos de los estudios sistemáticos sobre la Organización Escolar. Hasta el siglo XX, los avances fueron lentos e insignificantes. Pero no surge por arte de magia la preocupación por el estudio de las instituciones.

Las organizaciones se han multiplicado y se han hecho más grandes y complejas. El modelo de sociedad ha avanzado hacia fórmulas organizativas diversas y casi omnipresentes. No sólo el Estado presta servicios, ejerce control y genera iniciativas a través de organizaciones. Las Organizaciones No Gubernamentales proliferan y se desarrollan hoy día como fórmulas eficaces de acción.

"A pesar de haber existido siempre el trabajo en la historia de la humanidad, la historia de las organizaciones y de su administración es un capítulo que tuvo su inicio hace muy poco tiempo" (Chiavenato, 1982).

Chiavenato señala tres importantes antecedentes, de diferente naturaleza y de muy diversa extensión en el tiempo, en el desarrollo del estudio de las organizaciones:

a. La obra de los filósofos que formulan cuestiones y desarrollan teorías sobre el comportamiento del ser humano en su dimensión pública.

b. La organización de la Iglesia católica con sus elementos jerárquicos, su coordinación funcional, sus dogmas institucionales, sus principios reguladores, sus relaciones internas, su comunicación con los no creyentes, etc. Mooney (1947) hizo un excelente estudio sobre la estructuración y funcionamiento organizativo de la Iglesia Católica.

c. La organización militar ha tenido también una gran influencia en las organizaciones y en el estudio de las mismas. La organización lineal, el principio de la unidad de mando según el cual cada subordinado sólo puede tener un superior, la escala jerárquica, la descentralización de la ejecución, etc. son principios de la organización militar que han tenido su repercusión en otro tipo de instituciones.

d. La revolución industrial transformó el mundo del trabajo y la estructura social y comercial provocando profundos cambios en el orden político, económico y organizativo.

La mecanización de la industria y de la agricultura, la aplicación de la fuerza motriz a la industria, el desarrollo del sistema fabril, el espectacular desarrollo de los transportes y de las comunicaciones (primera revolución industrial), definen cada vez más un considerable control capitalista sobre casi todos los ramos de la actividad económica.

La sustitución del hierro por el acero y del vapor por la electricidad, el desarrollo de la maquinaria automática y el alto grado de la especialización del trabajo, el creciente dominio de la industria por la ciencia, nuevas transformaciones en los transportes y en las comunicaciones, nuevas formas de organización capitalista (segunda revolución industrial), desarrolla la competencia y exige formas elaboradas de eficacia.

La unidad doméstica de producción, el taller, el artesano de familia, desaparecen con la industrialización y aparece la súbita competencia, surgiendo pluralidad de operarios y la exigencia de la especialización. Los ritmos se aceleran, las normas de comportamiento se hacen más estrictas, la interdependencia aumenta y la división del trabajo se multiplica. La administración y la gerencia de las empresas se convierte en un problema de acuciante necesidad y de urgente solución.

e. Las ideas básicas de los economistas clásicos liberales constituyen, para muchos autores (George, 1968) uno de los gérmenes iniciales del pensamiento administrativo. Las ideas liberales surgen del derecho natural, que consideran el orden más perfecto. Los derechos económicos humanos son inalienables y existe una armonía preestablecida en toda colectividad humana.

Según el liberalismo la vida económica debe alejarse de la influencia estatal, ya que el trabajo sigue los principios y la mano de obra está sujeta a las mismas leyes de la economía que rigen el mercado de las materias primas. Los obreros, sin embargo, están a merced de los patronos porque son los dueños de la producción.

"El creador de la escuela clásica de la economía, Adam Smith, ya visualizaba el principio de especialización de los operarios en una fábrica de agujas y enfatizaba la necesidad de racionalizar la producción. El principio de la especialización y el principio de la división del trabajo aparecen en referencias interesantes en su libro De la riqueza de las naciones" (Chiavenato, 1982).

El liberalismo económico corresponde al período de máximo desarrollo de la economía capitalista, que se basa en el individualismo y la libre competencia.

En 1835, Samuel P. Newman, otro economista clásico, defendía en su obra Elementos de Economía Política, que el administrador debe tener unas cualidades precisas:

capacidad de previsión, perseverancia y constancia en los propósitos, discreción y decisión de carácter para poder vigilar y dirigir a los otros, conocimiento del mundo en general y de los empleos e iniciativas particulares.

Como puede observarse por este minúsculo apunte el entronque de la preocupación inicial por los estudios sobre la organización se sitúa en la búsqueda de la eficacia en la empresa. La preocupación fundamental es aumentar la productividad de la organización a través de la máxima eficacia de los operarios y de la racionalización del trabajo de éstos. Los valores están sojuzgados al mundo de los intereses y la división de clases se plantea de una forma abierta y descarada.

Voy a realizar una aproximación al campo de las teorías sobre la organización a través de tres tipos de criterios: **unipolar** (cada teoría se presenta en sus dimensiones esenciales), **bipolar** (se clasifican las teorías teniendo en cuenta dos ejes opuestos), **multipolar** (se hace una clasificación teniendo en cuenta diversos ejes taxonómicos simultáneos). No es posible estudiar con profundidad cada una de las teorías. Se trata, fundamentalmente, de plantear una visión panorámica y multimodal.

1. CRITERIO UNIPOLAR

Presentamos a continuación algunas corrientes destacadas en el ámbito explicativo de la Organización Escolar, a sabiendas de que muchas de estas teorías han nacido y se han desarrollado en el campo de la organización empresarial no escolar.

Seguiremos un planteamiento diacrónico teniendo en cuenta que las etapas no se cierran y se abren de forma rígida, superponiéndose algunas de ellas en el mismo tiempo y en el mismo lugar.

Esta selección no puede evitar la simplificación y la tergiversación. El conocimiento de cualquier teoría exige la lectura íntegra de las fuentes originales y un tratamiento más amplio de la síntesis que aquí ofrecemos. Nuestro intento puede ser tan ambicioso e imposible como la construcción de un mapamundi de tamaño natural.

¿Cómo puede una teoría ayudar a conocer, a explicar, a cambiar y a mejorar una institución? Las teorías, como constructos especulativos que reconstruyen y orientan la práctica, tienen una incidencia de carácter circular sobre ella: puede existir un modelo formalizado de teoría que inspira un modo de enfocar y de organizar la práctica; mientras ésta se desarrolla, la teoría inspira y reorienta la actividad y, una vez finalizada la acción, la teoría permite entender sus claves y sus significados, para luego reconducir de nuevo la práctica.

Una teoría explica de forma plena todos los elementos, la estructura, el funcionamiento y los resultados de la organización, ¿o es más bien un conjunto ecléctico de enfoques y puntos de vista lo que permite entender la realidad? La teoría pura es reduccionista en cuanto que pretende encajar todos los matices de la realidad en el marco teórico coherente y cohesionado. La teoría pura no cuenta con las interpretaciones plurales de los protagonistas. No es posible que todos los integrantes de una organización mantengan idénticos postulados teóricos respecto a todas las vertientes de una institución.

1.1. El management científico

Surge esta corriente en los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, siendo Taylor el pionero de lo que vino a denominarse "movimiento para el control y gestión científica en la empresa". Nos encontramos ante planteamientos teóricos aplicables a la gestión empresarial con vistas a su eficacia productiva. Es una teoría de amos, una construcción teórica que busca, por encima de todo la racionalización del trabajo para conseguir mayores beneficios.

No hay, pues, referencia alguna a la escuela, salvo en las traslaciones que puedan hacerse con carácter posterior y derivado, desde la óptica de quienes consideran a la escuela una empresa.

El primer período de Taylor tiene lugar en su condición de obrero. Más tarde generalizó sus conclusiones para la administración en general. Su teoría sigue un camino de abajo arriba (que luego invierte su dirección) y de las partes al todo (que tiene también su dirección inversa).

En su obra *Shop management* (1903) destaca fundamentalmente las siguientes cuestiones:

- El objetivo de una buena administración es pagar salarios altos y tener bajos costos unitarios de producción.
- Para realizar ese objetivo, la administración debe aplicar métodos científicos de investigación y de experimentación.
- Los empleados tienen que ser científicamente colocados en servicios y puestos en los que los materiales y las condiciones de trabajo sean científicamente seleccionados.
- Los empleados deben ser adiestrados científicamente para perfeccionar sus aptitudes.
- Tiene que ser cultivada una atmósfera de íntima y cordial cooperación entre la administración y los trabajadores para garantizar la continuidad del ambiente psicológico que posibilite la aplicación de los otros principios por él mencionados.

El segundo período de Taylor corresponde a la publicación de su obra *The Principles of Scientific Management* (1911). En ella concluye que la racionalización del trabajo debería ser lógicamente acompañada de una estructuración general de la empresa que la haga coherente con la aplicación de sus principios.

En este segundo período desarrolló sus estudios sobre la administración general, a la que llamó científica, sin dejar de lado su preocupación respecto a la tarea del operario. Los grandes males de las empresas (la holgazanería de los operarios, el desconocimiento por parte de la gerencia de las rutinas del trabajo y de los tiempos y la falta de uniformidad de las técnicas y métodos de trabajo) pueden ser combatidos con lo que denominó *gerencia científica, organización científica del trabajo y organización racional del trabajo*.

Entre los presupuestos fundamentales cabe destacar una determinada concepción del individuo, sujeto productor, cuyo comportamiento empresarial vendría regulado, sobre todo, por sistemas de recompensa y sanciones económicas. A su vez se presupone

que los intereses de los individuos y los de la organización son comunes a este respecto: ganar más contribuye a su satisfacción como trabajador y el beneficio de la empresa se convierte en el propio beneficio. Una mayor productividad empresarial repercutirá, si está asociada a un sistema de ganancia racional, en mayores cotas de beneficio.

Los agentes de la producción tienen, pues, objetivos similares a los de la organización empresarial.

Se estudian con minuciosidad los tiempos, los movimientos; se selecciona a los trabajadores con criterios "pragmáticos", se estudian las causas de la fatiga, se marcan patrones de producción, se establecen planes de incentivos salariales, se hace una supervisión funcional, se estudian las condiciones de trabajo, etc.

Tres cuestiones afloran de manera clara:

- a) No cabe la menor duda de que este planteamiento esconde una ideología que lo impulsa. Se trata de conseguir la máxima eficacia (de la cual se beneficiará más intensamente el empresario que el trabajador).
- b) Se realizan estudios sistemáticos de tareas, tiempos y personas que permiten llegar a resultados positivos en la producción.
- c) Se utiliza el resultado al servicio del poder económico de tal forma que la pretendida carencia se convierte en un camino más retorcido de explotación.

El taylorismo contribuye al desarrollo sistemático no sólo del personal de la información, sino de las tareas, métodos de trabajo y tiempo empleado para desarrollarlo. Pero no provoca una metalección sobre la ideología de la que estaba cargado y de las repercusiones de su aplicación. No profundiza en lo que realmente estaba pasando en la empresa.

Esta organización formal se compone de cierto número de niveles jerárquicos o funcionales. Dichos niveles se definen rápidamente y diferencian el grado de autoridad delegada y el camino que siguen las órdenes, instrucciones y compensaciones. Por tanto, podemos decir que comprende la estructura organizativa, la filosofía y las directrices; las normas y reglamentos de la empresa, con miras al logro de los objetivos y al mantenimiento del equilibrio interno.

Estos enfoques se caracterizan, pues, por una serie de procesos tendentes a mejorar la eficacia de la empresa:

1. Concepción eficientista de la autoridad.
2. Definición clara de perfiles y funciones.
3. Control centralizado y riguroso.
4. División jerárquica de responsabilidades.
5. Canales sistemáticos y ordenados de comunicación.
6. Análisis de tiempos y tareas.

Obsérvese la curiosa utilización del término científico que se ha aplicado sistemáticamente a las teorías de Taylor. El propio Taylor decía que una buena parte de su teoría se debía al sentido común. Lo más importante es comprobar cómo, bajo la capa de la ciencia y del rigor, se esconden planteamientos cargados de ideología y que defienden los intereses de quienes tienen dinero y poder en la organización y en la sociedad.

Las principales críticas que ha recibido la teoría de Taylor se basan en los siguientes aspectos:

a. **Mecanicismo de la administración científica:** A pesar de que la organización está integrada por personas, se da poca importancia al elemento humano. Se concibe la organización como una distribución rígida y estática de piezas, o sea como una máquina. De ahí la denominación de *teoría de la máquina* que le atribuyen algunos autores (Worthy, 1950).

La primera crítica sería sufrida por el taylorismo ocurrió en 1911 con la llamada investigación Hoxie, organizada por el Senado estadounidense y dirigida por el profesor Hoxie, de la Universidad de Chicago, para estudiar el problema de las huelgas y manifestaciones de los obreros de la mayoría de las empresas. Fue constituido un *Comité para las Relaciones Industriales* el cual, a partir de los resultados de esa investigación, mostró los inconvenientes morales, psicológicos y sociales del sistema basado exclusivamente en el rendimiento y en la eficiencia, justificando la reacción de los trabajadores mediante huelgas y protestas.

b. **Superespecialización de los obreros:** La especialización extrema del operario en tareas muy pequeñas facilita la formación y propicia la estandarización y el control, pero hacen insoportable el trabajo para los obreros. William Scott (1962) dice que *"estas formas de organización de tareas no sólo privan a los trabajadores de satisfacción en el trabajo sino, lo que es peor, violan la dignidad humana"*.

La excesiva fragmentación de las tareas convierte al obrero en un autómatas, le priva de la comprensión global de la actividad y hace muy difícil el cambio a otro puesto o a otra situación. Además, la tan ansiada efectividad no se alcanzaba con esta fragmentación de tareas, como indica Meigniez (1971): el postulado de que la eficiencia administrativa aumenta con la especialización del trabajo *"no encontró amparo en los resultados de las investigaciones posteriores: cualquier aumento en la especialización no redundaba necesariamente en un aumento de la eficiencia"*.

c. **Visión microscópica del hombre:** La administración científica se refiere al hombre como un ser individual, aislado, ignorando su dimensión social.

A partir de una concepción negativa del hombre y de una visión autoritaria de la empresa, el taylorismo coarta la capacidad de decisión y de participación de los trabajadores. En su obra *Principios de Administración Científica* dice:

"La aceleración del trabajo sólo podrá ser obtenida por medio de la estandarización obligatoria de los métodos, de la adopción obligatoria de los mejores instrumentos y condiciones de trabajo y de la cooperación obligatoria. Esta atribución de imponer patrones y forzar la cooperación compete exclusivamente a la gerencia".

El hombre, como apéndice de la maquinaria industrial, queda desposeído de iniciativa, de sentimientos, de fatiga psicológica (los estudios sobre este tema se centran exclusivamente en la fatiga muscular) y de dignidad personal.

d. **Ausencia de comprobación científica:** Paradójicamente (lo digo por el adjetivo de científica con el que se etiqueta la teoría de Taylor) los principios que sustentan la obra de este autor tienen escaso rigor y casi nula fundamentación científica. Se

pretende elaborar una ciencia sin presentar comprobaciones rigurosas de sus proposiciones y principios.

El método utilizado por Taylor es empírico y concreto; en él se llega al conocimiento por la evidencia, por la observación de fenómenos aislados. No existe un nivel riguroso en la elaboración de datos ni un nivel de abstracción consistente.

e. Enfoque incompleto de la organización: La teoría de la administración científica es incompleta porque exclusiviza su interés en los aspectos formales de la organización, omitiendo los aspectos informales y la dimensión humana de la misma. Los aspectos más importantes se refieren al cómo y no al por qué.

Se omite el análisis de las interacciones entre muchas variables críticas como el compromiso personal, el conflicto de intereses, la dimensión ética, etc. La hipertrofia de una dimensión y la atrofia de otras importantes desfiguran la comprensión.

f. Limitación del campo de aplicación: Las observaciones de Taylor y de sus seguidores se centran solamente en problemas de producción localizados en la fábrica. Pero no se ocupan con la misma intensidad de cuestiones financieras, comerciales y psicológicas que dependen de los factores de cambio externos. Da la impresión de que todo va a seguir siendo igual siempre.

El diseño de cargos y tareas permanece inalterable ya que se supone que ni la tecnología, ni las condiciones ni las actitudes se van a modificar significativamente.

g. Enfoque prescriptivo y normativo: La Administración científica ofrece principios normativos, recetas enlatadas, prescripciones estandarizadas, sin tener en cuenta los contextos en que van a ser desarrolladas y el carácter imprevisible de algunas situaciones.

No se explica el funcionamiento de la organización sino que se prescribe cómo tiene que intervenir el gerente para conseguir la eficacia (Hass y Drabeck, 1973), se ofrecen normas, se plantean soluciones prefabricadas.

h. Enfoque de sistema cerrado: Concibe las empresas como si existieran en el vacío, como si no tuvieran influencias y condicionantes externos.

Las organizaciones funcionan, según esta teoría, como entidades autónomas, absolutas, herméticamente cerradas. Este enfoque de sistema cerrado se caracteriza también por analizar la empresa bajo el prisma de algunas variables que condicionan toda la concepción y la sesgan peligrosamente.

i. Se olvida de la esfera de los valores: La teoría de la administración deja al margen el sistema de valores, no sólo el interno a la vida de la empresa sino el referido a la sociedad en la que ésta se sitúa.

La preocupación por el rendimiento y la ganancia, por la efectividad y la competitividad en la producción hace olvidar los valores que se asientan en la justicia, en la solidaridad, en la dignidad humana, etc.

1.2. El movimiento de las relaciones humanas

La teoría de las relaciones humanas (también denominada escuela humanística de la administración) surgió en Estados Unidos como consecuencia inmediata de la ex-

periencia de Hawthorne (la experiencia trata de estudiar la correlación entre productividad e iluminación en la fábrica Western Electric Company, situada en Chicago, en el barrio de Hawthorne), desarrollada por Elton Mayo (1933) y sus colaboradores.

Fue un movimiento de reacción y oposición a la teoría clásica. Nació de la necesidad de corregir la fuerte tendencia a la deshumanización del trabajo, debida a la aplicación de métodos rigurosos y precisos, a los cuales los trabajadores debían someterse forzosamente.

Comenzó inmediatamente después de la muerte de Taylor, pero sólo en la década de los cuarenta encontró aceptación en EE.UU., gracias a sus características "democráticas". En el resto del mundo se divulgó a finales de la Segunda Guerra Mundial.

Los orígenes de la teoría de las relaciones humanas parten de tres fuentes:

- La necesidad de humanizar y de democratizar la administración, liberándose de los conceptos rígidos y mecanicistas de la teoría científica.
- El desarrollo de las llamadas ciencias humanas, principalmente la sociología y la psicología, como también su creciente influencia intelectual y sus primeros intentos de aplicación a la organización industrial.
- Las ideas de la filosofía pragmática de John Dewey y de la psicología dinámica de Kurt Lewin que ponen en el camino de la humanización de las organizaciones.

Los experimentos realizados en la factoría de Hawthorne tuvieron cuatro fases y condujeron a las siguientes conclusiones generales:

- El nivel de la producción es la resultante de la integración social y no sólo de la capacidad física o fisiológica de los empleados. Es la capacidad social del trabajador la que establece su nivel de competencia.
- El comportamiento social de los empleados se apoya siempre en el grupo. Los individuos no actúan aisladamente sino como integrantes de grupos.
- Las recompensas y sanciones sociales tienen una gran influencia en el comportamiento de los trabajadores. Un individuo prefiere trabajar menos (y ganar, por consiguiente, menos) que recibir el rechazo de sus compañeros ganando más. Cada grupo desarrolla sus creencias y expectativas respecto a la organización.
- Los grupos informales tienen mucha importancia en la organización, en contraposición a la preponderancia que daba a los grupos formales la teoría de la administración científica.
- Las personas interactúan dentro del marco de la empresa, cultivando y desarrollando actitudes y comportamientos orientados por la comunicación social.
- Se hace hincapié en los aspectos emocionales del comportamiento. Los elementos emocionales no planeados, e incluso irracionales cobran una especial relevancia para los autores de la teoría de las relaciones humanas; éstos llegan a ser denominados *sociólogos de la organización*.

Al finalizar los años cincuenta esta teoría perdió predicamento, pasando a ser muy criticada por la inadecuada concepción de los problemas industriales, pues pre-

tendía solucionar la integración del hombre en el trabajo convirtiendo en más agradables y gratificantes para el trabajador las actividades extrafuncionales.

Para la escuela de las relaciones humanas sigue siendo esencial la preocupación por la productividad, la eficiencia. La atención a las relaciones humanas es un medio más o menos camuflado de conseguirla. Se trata de crear un clima que propicie la satisfacción personal en la realización de las tareas como garantía de un mejor rendimiento en éstas.

Las relaciones de los individuos, la atención a sus necesidades, la adaptación a los cambios, la solución de los conflictos, etc., provienen de la necesidad de compatibilizar los intereses de los individuos con los de la empresa.

El liderazgo, las relaciones informales, la participación en la toma de decisiones no son más que medios para conseguir que la empresa funcione y obtenga mejores beneficios. No se trata más que de una sucia estrategia que conducía a la explotación.

Los principales representantes de esta corriente fueron Mayo, Follets, Roethlisberger, Rubin, Lewin, Cartwright, Zalesnig, Homans y Maier.

Entre las críticas más importantes que se han hecho a la teoría de las relaciones humanas podríamos destacar las siguientes:

a. **Oposición cerrada a la teoría clásica:** El hecho de que haya surgido y se haya desarrollado como crítica o como contraposición hace que ignore y menosprecie algunos aspectos de la teoría de la administración científica. De ahí que resulte más su complemento que su negación.

b. **Inadecuada concepción de los problemas de las relaciones industriales:** No trata con suficiente rigor el problema del conflicto entre los intereses de los individuos y los de la organización. Los autores de la teoría de las relaciones humanas consideraban básicamente indeseable el conflicto empresarial entre los intereses de la organización y los intereses de los empleados. En lugar de buscar las raíces de la alienación y del conflicto buscó volver más agradables y recompensadoras para el trabajador las actividades extrafuncionales (intervalos en el trabajo, asociaciones de empleados, colonias de vacaciones...).

c. **Concepción ingenua y romántica del trabajador:** El trabajador es un ser feliz, productivo e integrado en la empresa. Sin embargo, investigaciones posteriores descubrieron la existencia de trabajadores infelices y productivos, felices y poco productivos, que rompían la correlación productividad y satisfacción.

d. **Limitación del campo experimental:** La exclusivización de la investigación en las fábricas dejó al margen otras organizaciones (como hospitales, universidades, bancos...) lo que reduce mucho la aplicabilidad de sus conclusiones y principios.

e. **Parcialidad de las conclusiones:** La exhuberancia de las variables que trata se sitúa casi en su totalidad dentro del campo de la dimensión informal. Los aspectos formales están relegados a un plano muy inferior. La exclusión casi completa del trasfondo social, el empirismo extremo de la búsqueda de datos, la falta de elaboración teórica confiere parcialidad a las conclusiones que se extraen.

f. **Énfasis en los grupos informales:** Elton Mayo se concentra excesivamente en los grupos informales y trata de demostrar que problemas tan complejos como la

abstención laboral, la movilidad, la baja moral y la escasa eficiencia se reducen al problema de saber cómo los grupos pueden ser solidificados y cómo se puede aumentar su nivel de cooperación interna. Este enfoque simplifica en exceso las cuestiones.

g. **El enfoque manipulativo de las relaciones humanas:** Puede parecer que la teoría de las relaciones humanas está fundamentalmente preocupada por los intereses de los trabajadores. No es cierto. Se trata de una trampa no sé si burda o sutil. Es una estrategia de engaño de los trabajadores con el fin de que trabajen más y exijan menos. La manipulación es un proceso a través del cual se condiciona a los individuos para que hagan cualquier cosa sin su participación realmente libre. La manipulación es un manejo de la autoridad, no el fruto de las decisiones libres. En el fondo, el individuo cree que hace lo que viene de su interior cuando realmente hace lo que otros pretenden que él haga para que estos otros consigan alcanzar sus objetivos.

"La escuela de las relaciones humanas se define como una ideología manipuladora de la empresa capitalista en un determinado momento histórico de su desarrollo. Acentúa la preferencia del operario fuera del trabajo por sus compañeros, cuando en realidad él quiere después del trabajo, ir a casa; es su mayor satisfacción. Valora muy poco los símbolos de prestigio, cuando el operario busca mayor salario. Ve los conflictos de la empresa en forma de desajustes individuales, cuando detrás de eso se esconde la oposición de dos lógicas: la del empresario que busca maximizar ganancias y la del trabajador que busca maximizar su salario" (Tragtenberg, 1974).

El enfoque parcializado en las relaciones interpersonales hacía situar en segundo plano los problemas económicos de los trabajadores, el justo reparto de los beneficios y otros problemas de índole social y ética.

1.3. El modelo burocrático

A partir de la década de los 40, las críticas hechas tanto a la teoría clásica, por su mecanicismo, como a la teoría de las relaciones humanas, por su romanticismo ingenuo, revelaron la necesidad de una teoría de la organización sólida y amplia. Algunos estudiosos fueron a buscar en los escritos del economista y sociólogo Max Weber la inspiración para la teoría de la burocracia en la administración.

Existe una interpretación popular del concepto de burocracia que se centra en las disfunciones o defectos del sistema y no en el sistema mismo. Así, se piensa que la burocracia es el excesivo papeleo que impide las soluciones rápidas o el apego que los funcionarios tienen a los reglamentos y a las rutinas. El concepto de burocracia para Max Weber es exactamente lo contrario. La organización burocrática es la organización eficiente por excelencia (Weber, 1947).

La burocracia es una forma de organización humana que se basa en la racionalidad, esto es, en la adecuación de los medios a los fines pretendidos.

Según Max Weber, la burocracia tiene las siguientes características principales (Weber, 1947):

a. **Carácter legal de las normas y reglamentos:** La burocracia es una organización unida por normas y reglamentos racionales y legales, previamente establecidos por escrito. Es una organización basada en una especie de legislación propia.

b. **Carácter formal de las comunicaciones:** La burocracia es una organización asentada en comunicaciones escritas. Las reglas, decisiones y acciones administrativas son formuladas y registradas por escrito. De ahí su carácter formal.

c. **Carácter racional de la división del trabajo:** La burocracia es una organización que se caracteriza por una racional división del trabajo. Esta división del trabajo atiende a una racionalidad, que es la de la eficacia. Racionalidad que busca la consecución de los fines propuestos a través de los métodos adecuados.

d. **Impersonalidad de las relaciones:** La distribución de actividades y cargos se hace impersonalmente, o sea en términos de funciones. De ahí el carácter impersonal de la burocracia. El poder de cada individuo es impersonal y se deriva del cargo que ocupa. También la obediencia es impersonal y se deriva del cargo que ocupa el jefe.

e. **Jerarquía de autoridad:** Cada inferior debe estar bajo el control y supervisión de un superior. La burocracia es una organización que establece los cargos según el principio de la jerarquía. Estos escalones generan la estructura jerárquica.

f. **Rutinas y procedimientos estandarizados:** La burocracia es una organización que fija las reglas y normas técnicas para el desempeño de cada cargo. El ocupante de un cargo no puede hacer lo que quiera sino lo que la burocracia le impone que haga.

g. **Competencia técnica y meritocrática:** La burocracia es una organización en la que la elección de las personas se basa en el mérito y en la competencia técnica y no en las preferencias personales. La admisión, el traslado y la promoción se basan en criterios válidos para toda la organización y no en planteamientos arbitrarios.

h. **Especialización de la administración:** Los miembros del cuerpo administrativo deben estar separados de los que tienen la propiedad de la producción. Los dirigentes no son necesariamente los dueños sino especialistas en administración.

i. **Profesionalización de los participantes:** Cada funcionario de la burocracia es un profesional ya que es un especialista, un asalariado que no posee la propiedad de los medios de producción; ocupa un cargo en la organización, es nombrado por un superior jerárquico y se identifica con los objetivos de la empresa.

j. **Completa previsibilidad del funcionamiento:** La consecuencia deseada de la burocracia es la completa previsibilidad de los comportamientos de sus miembros. Si todos cumplen fielmente las normas y los reglamentos será fácil conocer los cauces de la actividad.

El sociólogo y economista Max Weber estudió las organizaciones desde una visión estructuralista, preocupándose por la racionalidad organizativa, es decir, por la relación dinámica entre medios y recursos utilizados y objetivos alcanzados por las organizaciones.

Surge la necesidad sentida por las organizaciones de aumentar el orden, la eficacia y el control a la hora de elegir medios y fines.

La organización en el pensamiento weberiano es, primariamente, un problema político, "una forma de poder", un tipo de dominación, es la respuesta concreta a la pregunta de cómo ha de establecerse un aparato de dominación legal, racional e imparcial que evite el subjetivismo en la organización para que ésta sea ejercida del modo más eficaz posible.

Antes de cualquier definición del fenómeno organizativo, éste tiene, para Weber, un valor positivo y un significado ideológico: la estructura organizativa es "una forma de dominación legítima". Pero la organización es también algo instrumental, cuya naturaleza vicarial hace que pueda estar al servicio de intereses y objetivos muy diversos.

Racionalidad y formalización son dos dimensiones características del modelo clásico que tienen, por lo demás, un componente jurídico esencial.

Esta concepción "iuscéntrica" del modelo sitúa el punto de partida de la organización en una ordenación de naturaleza legal, normativa, de forma que los principios y procedimientos técnicos adoptan la significación de fórmulas jurídicas.

Los tres tipos de sociedad que Max Weber distingue se corresponden con los tres tipos de autoridad consecuentes:

a. **La sociedad tradicional**, en la que predominan las características patriarcales y hereditarias, como la familia, el clan, la sociedad medieval. La autoridad tradicional existe cuando los subordinados aceptan las órdenes de los superiores como justificadas porque esa siempre fue la manera como se hicieron las cosas. El poder tradicional no es racional, puede ser transmitido por herencia y es extremadamente conservador. La legitimación del poder proviene de la creencia en las tradiciones. El aparato administrativo que permite desarrollar la dominación tradicional es la dependencia.

b. **La sociedad carismática**, en la que predominan características místicas, arbitrarias y personalistas, como los grupos revolucionarios, los grupos políticos, las naciones en revolución. La autoridad carismática existe cuando los subordinados aceptan las órdenes del superior como justificadas, a causa de la influencia de su personalidad y de su liderazgo. La legitimación de la autoridad proviene de las características carismáticas del líder. El aparato administrativo está constituido por los subordinados más leales que desempeñan el papel de intermediarios entre el líder carismático y la masa.

c. **La sociedad legal, racional o burocrática**, en la que predominan normas impersonales y una racionalidad en la elección de los medios y de los fines, como las grandes empresas, los Estados modernos y las grandes organizaciones. La autoridad racional se produce cuando los subordinados aceptan las órdenes de los superiores como justificadas porque están de acuerdo con un conjunto de preceptos o normas que consideran legítimos. En la dominación legal, la creencia en la justicia de la ley es la fundamentación de la legitimación. El aparato administrativo que corresponde a la dominación es la burocracia.

La autoridad (que es para Weber la probabilidad de que una orden específica sea obedecida) representa el poder. El poder conduce a la dominación. Y la dominación requiere un aparato administrativo.

La impersonalidad y la formación en las líneas de actuación son los aspectos organizativos claves en el modelo que contemplamos; sin jerarquía, habría confusión; sin diferenciación de funciones, se perdería precisión; sin cualificación profesional, no habría eficacia; sin objetividad en las actuaciones, no habría control.

Esta teoría hace hincapié en el establecimiento de reglas y órdenes escritas que representan, naturalmente, la extensión de la autoridad y la eliminación de la incertidumbre.

Las principales limitaciones, o disfunciones como prefiere denominarlas Chavenato (1982), de la teoría de la burocracia, son las siguientes:

a. **Internalización de las normas y exagerado apego a los reglamentos:** Los reglamentos y las normas se convierten en fines más que en medios. El peligro consiste en que la preponderancia de las reglas acabe sustituyendo la importancia de los objetivos.

b. **Exceso de formalismo y de papeleo:** La necesidad de documentar y de formalizar las comunicaciones dentro de la burocracia a fin de que todo pueda ser certificado por escrito puede conducir al exceso de formalismo, de documentación y de papeleo.

c. **Resistencia al cambio:** El riesgo de la rutinización está presente en las burocracias ya que el funcionario se acostumbra a una completa estabilidad y a una repetición de las normas. Al ser un ejecutor de rutinas adquiere un perfecto dominio en ellas pero adquiere también una seguridad excesiva que amenaza las exigencias de cambio.

d. **Despersonalización de las relaciones:** El carácter impersonal de la burocracia lleva consigo, inevitablemente, la disminución de las relaciones personalizadas entre los integrantes de la organización. Las personas ocupan unos puestos y tienen unos cargos y es desde esa vertiente nomotética desde donde se percibe al otro y desde donde se entabla la relación.

e. **Categorización como base del proceso de toma de decisiones:** La burocracia se asienta en una rígida jerarquización, por lo tanto quien toma las decisiones será aquél que ocupa el puesto más alto de la estructura, independientemente de su conocimiento sobre el asunto.

f. **Superconformidad con las rutinas y los procedimientos:** Como la burocracia eficaz exige devoción estricta a las normas y los reglamentos, se produce una limitación en la iniciativa. Se podría hablar del efecto de la *incapacidad entrenada* o de la esclerotización del comportamiento, que cierran el paso a la improvisación y a la creatividad.

g. **Exhibición de señales de autoridad:** Como la burocracia enfatiza la autoridad se hace necesaria una permanente visibilidad de las muestras de poder. De ahí surge la necesidad de hacer uso de las señales de status para demostrar la posición jerárquica.

h. **Dificultad en la atención de clientes y conflictos con el público:** Las dos vertientes más importantes de influencia son las normas y la autoridad, ambas situadas en el interior de la organización. Ese anclaje en el interior lleva a crear dificultades en

la atención y conflictos en la relación con los clientes que están situados en el exterior de la organización. Además, al ser atendidos de forma estandarizada, los clientes muestran su disconformidad y su descontento.

i. **Infravaloración de la organización informal:** La burocracia no concede la importancia que se merece a la organización informal, a las relaciones no reguladas, a la variabilidad de las situaciones. De ahí su estabilidad y de ahí también su rigidez.

1.4. Enfoque conductista

Los orígenes de la teoría conductista (también llamada behaviorista o del comportamiento) podrían situarse en los siguientes fenómenos:

- El intento de hacer una síntesis entre la teoría de la organización formal y el enfoque basado en las relaciones humanas.
- El rechazo de las proposiciones ingenuas de la teoría de las relaciones humanas, con la que se muestra especialmente crítica, aunque desarrolla algunos de sus postulados.
- La crítica de la teoría clásica, de la que rechaza especialmente el llamado *modelo máquina*.

En 1947 aparece un libro que marca el inicio de la teoría del comportamiento en la administración: *El comportamiento administrativo*, de Herbert Alexander Simon en EE.UU. A partir de los años 50 se desarrolla en EE.UU. un nuevo concepto de organización basado en el comportamiento humano dentro de las organizaciones. La motivación de los seres humanos se convierte en uno de los elementos clave de la conducta dentro de la organización.

El mayor exponente de este enfoque es Herbert Alexander Simon, inspirado en Chester Barnard, McGregor, Likert y Argyris.

En esta época, la sociología quedó incorporada, de modo especial, al campo de la teoría de la organización.

Subraya el análisis de la conducta organizativa en orden al mayor conocimiento y comprensión de las condiciones necesarias para una óptima participación e integración de los miembros de las instituciones.

El enfoque conductual insiste en la necesidad de comprender los papeles que se desempeñan, los valores que se defienden y las relaciones interpersonales que se cultivan en el microsistema social que es la institución.

Uno de los temas fundamentales que aborda es el de la motivación como base de toda actividad administrativa; motivación que surge en el hombre por la inclinación de éste a satisfacer sus necesidades, las cuales, según McGregor, están organizadas en niveles de jerarquía según la importancia que el propio ser humano las otorga (Teorías "X" e "Y" de McGregor).

No se olvida esta teoría de estudiar el contexto y el propio trabajo como factores importantes de la motivación. Al contexto le denominan "factor higiénico" y al trabajo "factor motivacional" en sí mismo, pues éste satisface las necesidades de autorrealización.

Otro aspecto importante de esta teoría es el "conflicto de papeles" como causa de tensiones, incertidumbres o inhibiciones en la conducta interpersonal y en el desempeño del papel por parte de los miembros de la organización.

Se otorga mucha importancia al proceso de decisión, al considerar (McGregor, Herzberg, Lewin) que la organización está compuesta de decisiones y acciones que forman un sistema que sirve de base para la explicación del comportamiento humano.

El desarrollo de los procesos de toma de decisiones o búsqueda de alternativas racionales para la acción como actividad esencial de la organización se refiere a cuestiones como ¿cuándo y cómo pueden participar los distintos miembros en la toma de decisiones?, ¿qué parte y qué responsabilidad corresponde a cada uno?, ¿qué formas de intervención son más aconsejables?, ¿qué técnicas son más adecuadas para mejorar la calidad de la toma de decisiones?

Las principales críticas que se han formulado a la teoría del comportamiento pueden concretarse en los siguientes aspectos:

a. **Énfasis en las personas:** Al transferir el énfasis de los aspectos estructurales y estáticos de la organización hacia los aspectos comportamentales y dinámicos, pecan de excesiva psicologización.

b. **Enfoque más descriptivo y menos prescriptivo:** Los modelos comportamentales se preocupan más de describir y de explicar que de construir modelos y principios de aplicación práctica.

c. **Profunda reformulación en la teoría administrativa:** El antiguo concepto de organización basado en el esquema autocrático, coercitivo y de diferenciación de poder deja el puesto a un nuevo concepto de colaboración, cooperación y consenso, aunque la realidad no muestre tan claramente estos presupuestos democráticos y humanos.

d. **Dimensiones bipolares de la teoría del comportamiento:** Los principales temas de la teoría del comportamiento son abordados casi siempre bajo un esquema bipolar: teórico versus práctico, macro versus micro, formal versus informal, cognitivo versus afectivo. Esta dicotomía esquematiza en exceso la realidad.

e. **La relatividad de las teorías de la motivación:** Las teorías de la motivación presentadas por Maslow y Herzberg son muy relativas. Puede comprobarse fácilmente que esas pretendidas leyes psicológicas no funcionan en casos concretos.

f. **Profunda influencia de las ciencias del comportamiento sobre la administración:** Las ciencias del comportamiento marcan la más profunda influencia sobre la administración a través de nuevos conceptos sobre el hombre y sus motivaciones. Pero no se debe dejar al margen la caracterización de las organizaciones en sí mismas, de sus estructuras y del contexto en que se sitúan.

g. **La organización como un sistema de decisiones:** La teoría de las decisiones (defendida por Simon) se refiere más a los efectos de los procesos formales sobre la toma de decisiones que a los procesos interpersonales que no considera la organización formal.

h. **Análisis organizativo a partir del comportamiento:** La teoría del comportamiento analiza la organización desde el punto de vista dinámico de su comportamiento y está profundamente preocupada por el individuo como tal. Sin embargo, la orga-

nización como estructura condiciona en muchos momentos y configura de forma sutil la actuación de los individuos dentro de ella e incluso fuera.

Estrictamente unida a estas cuestiones se halla la de los distintos estilos de dirección, la de los "climas" en la organización y la de "salud organizacional".

1.5. Teoría del desarrollo organizativo (D.O.)

En la década de los años 60 surge en EE. UU. la teoría del desarrollo organizacional (D.O.) o desarrollo planeado de la organización. Inicialmente el D.O. se limitó al nivel de los conflictos interpersonales de pequeños grupos y pasó luego a la administración pública y posteriormente a todos los tipos de organizaciones humanas.

Achilles (1983) dice que el D.O. *"es un proceso dinámico, dialéctico y continuo de cambios planeados a partir de diagnósticos realistas de situación"*.

Los diversos modelos de D.O. consideran básicamente cuatro variables:

- El medio ambiente: analizando aspectos como turbulencia ambiental, explosión del conocimiento, explosión tecnológica, explosión de las comunicaciones y el impacto de esos cambios sobre las instituciones y los valores sociales.
- La organización: tomando en cuenta el impacto sufrido como consecuencia de la turbulencia ambiental y la flexibilidad organizativa para sobrevivir en un ambiente dinámico y mudable.
- El grupo social: considerando aspectos de liderazgo, comunicación, relaciones interpersonales, conflictos y luchas de intereses.
- El individuo: resaltando sus motivaciones, actitudes, necesidades, intereses, etc.

Los presupuestos básicos del D.O. descansan en los conceptos de cambio y capacidad adaptativa. Se trata, pues, de un proceso dinámico que habrá de abarcar el sistema total de una organización y la modificación planificada para aumentar la eficiencia de la misma.

Los supuestos básicos del D.O. que se encuentran en la mayoría de los autores que sostienen esta teoría podrían sintetizarse en los siguientes:

a. **La constante y rápida mutación del ambiente:** El mundo moderno se caracteriza por cambios rápidos, constantes y de una acelerada secuencia. Los cambios afectan a todas las áreas de la sociedad y de la cultura: económicos, políticos, industriales, tecnológicos, etc.

b. **La necesidad de continua adaptación:** El individuo, el grupo, la organización y la comunidad son sistemas dinámicos y vivos de adaptación, ajuste y reorganización, que constituyen la base de la supervivencia.

c. **La interacción entre la organización y el entorno es constante:** La interacción entre el entorno y la organización es permanente. Precisamente, una de las cualidades más importantes de la organización es su capacidad de adaptación al entorno.

d. **La interacción entre el individuo y la organización ha de ser positiva:** Toda organización es un sistema social. Si el ambiente organizativo es bueno, el individuo puede desarrollar su iniciativa y su personalidad.

e. **Los objetivos individuales y los objetivos de la organización pueden ser compatibles:** Se puede conseguir que los objetivos de los individuos se integren en los de la organización, si se procura que el trabajo sea estimulante y que aporte posibilidades de desarrollo personal.

f. **El cambio organizativo debe ser planificado:** El liderazgo personal que actúa por intuición y espontáneamente debe ser sustituido por un liderazgo con base en el diagnóstico y la planificación rigurosa, prevaleciendo la autoridad de conocimiento sobre la autoridad de posición o jerárquica.

g. **La necesidad de participación y de compromiso:** El cambio planificado es el resultado de la intervención de todos los participantes y no de algunas personas aisladas. Las resistencias al cambio son perfectamente normales cuando se trata de modificar actitudes, creencias, valores y comportamientos ya sedimentados.

h. **El incremento de la eficacia y del bienestar de la organización dependen del conocimiento:** Conocer la naturaleza humana, las características de la sociedad y del cambio es indispensable para conseguir el desarrollo. Las ciencias del comportamiento buscan crear en las organizaciones un ambiente favorable al trabajo óptimo en el que cada individuo pueda aportar su mejor contribución.

i. **El D.O. es una respuesta a los cambios:** Es un esfuerzo educativo muy complejo, destinado a conseguir cambiar las actitudes y los comportamientos. El D.O. es una metodología que se orienta hacia el cambio rápido y ajustado. La cualidad más importante de una organización es su sensibilidad para variar ante las nuevas exigencias.

j. **Un objetivo esencial de las organizaciones es mejorar la calidad de vida:** Los cambios estructurales, funcionales y metodológicos pueden orientarse no sólo a la mejora de la eficacia de la organización sino a mejorar las relaciones entre los individuos y los grupos.

k. **Las organizaciones son sistemas abiertos:** las organizaciones son sistemas abiertos porque reciben influencias externas y envían mensajes de diversos tipos al entorno.

"Las organizaciones no son sistemas cerrados, obedientes a sus propias leyes, pero sí sistemas abiertos, sensitivos y con capacidad de respuesta a los cambios en sus ambientes. [...] La organización en sí consta de un número de subsistemas dinámicamente interdependientes, y cambios en algunos de ellos pueden afectar a otros subsistemas. De la misma forma, la organización es en sí un subsistema en un ambiente que consta de muchos subsistemas, todos dinámicamente interdependientes" (Roeber, 1973).

Bennis (1966) dice que la eficacia tiene que ver con la capacidad de adaptarse y de cambiar:

"Si encaramos las organizaciones como estructuras orgánicas adaptables, capaces de resolver problemas, las inferencias en cuanto a su eficacia no se deben basar en medidas estáticas de producción, aunque éstas puedan ser útiles, sino en los procesos por los cuales la organización aborda los problemas del cambio".

El cambio exige un análisis riguroso de lo que está sucediendo, tanto dentro como fuera de la organización y la institucionalización del proceso de innovación.

El concepto de cambio viene aparejado al de desarrollo. El desarrollo es un proceso lento y gradual que conduce al exacto conocimiento de sí misma y a la plena realización de sus potencialidades. Desarrollo organizativo es todo cambio planificado. La tendencia natural de toda organización es a crecer y a desarrollarse. Según Chiavenato (1982) el desarrollo de una organización le permite:

- Un conocimiento profundo y real de sí misma y de sus posibilidades.
- Un conocimiento profundo y real del medio ambiente en el que opera.
- Una planificación adecuada y realización positiva de las relaciones con el medio y con sus participantes.
- Una estructura interna suficientemente flexible con condiciones para adaptarse en el tiempo a los cambios que ocurren.
- Los medios suficientes de información del resultado de esos cambios y de la adecuación de su respuesta adaptativa.

El D.O. pretendió aplicar la dinámica de grupos a los procesos de cambio con la idea de:

- Modificar estrategias administrativas.
- Cambiar normas.
- Mejorar la colaboración intergrupar.
- Mejorar la planificación.
- Cambiar la motivación de los equipos.
- Adaptarse a un nuevo ambiente.

Se han multiplicado las variantes del D.O.

Destacaremos el modelo dedicado a provocar cambios estructurales en la organización formal y el modelo que pretende conseguir alteraciones comportamentales en los individuos (que es fundamentalmente antiautoritario y desea impulsar una mayor participación y comunicación). Dentro de la dimensión metodológica del D.O. que busca cambios en el comportamiento se sitúan el desarrollo de equipos, el suministro de informaciones adicionales o feed-back de datos, el análisis transaccional, el tratamiento de conflicto intergrupar, el laboratorio de sensibilidad (T-Group), etc. Otro tipo de cambios hace referencia a las modificaciones estructurales más que a la de comportamiento. Otros, finalmente, incluyen los dos objetivos (cambios estructurales y de comportamiento).

Esta teoría ha sido criticada por considerar que es esencialmente terapéutica, alejada de los reales objetivos de la organización, a costa de los intereses económicos, actuando como un aceite lubricante de las relaciones humanas, para que el individuo

acepte su esclavitud y encuentre la felicidad en la normalización de la relaciones grupales.

Pretende impulsar el entrenamiento de habilidades en las relaciones humanas, pero no abarca técnicas de dirección y entrenamiento.

Algunas críticas que se han formulado al D.O. hacen referencia a las siguientes cuestiones:

a. **El aspecto mágico del D.O.:** Existen algunos mitos que se han asentado en las teorías del desarrollo organizativo. Uno es el de la pretendida novedad cuando existen principios que se han heredado de teorías anteriores. Otro el de la delimitación disciplinar que no tiene en cuenta las aportaciones de otras disciplinas. Finalmente el mito de la eficacia aumentada cuando es discutible que las relaciones más auténticas entre el personal lleven consigo inexorablemente un aumento del éxito de la organización.

b. **Imprecisión en el campo del D.O.:** El desarrollo de los grupos T, el entrenamiento de laboratorio y de otras formas de incremento de la interacción o de la terapia de grupo provocó el surgimiento del D.O. que pasó a ser un código para designar programas y actividades de varias tendencias y escuelas. Esta mezcla ha favorecido la imprecisión.

c. **Énfasis en la educación emocional:** El D.O. no incluye el entrenamiento en habilidades técnicas (por ejemplo, de dirección) haciendo hincapié en los aspectos emocionales de la conducta. Al hipertrofiar el entrenamiento de la sensibilidad en el laboratorio y al fundamentarse casi exclusivamente en las ciencias del comportamiento, corre el peligro de transformarse en una técnica eminentemente terapéutica apartada de los reales objetivos de la organización y a costa de todo el juego de intereses económicos en juego.

d. **Las aplicaciones distorsionadas del D.O.:** La idea de que las organizaciones deben actuar flexiblemente frente a las mutaciones en un ambiente incierto e irreal es relativa ya que muchas organizaciones no consiguen sobrevivir sin adoptar estándares burocráticos en su estructura y funcionamiento. Las aplicaciones del D.O. no han sido contrastadas científicamente en cuanto a la capacidad que tienen para facilitar el logro en la consecución de los objetivos.

1.6. La teoría general de sistemas

Inicialmente esta teoría (formulada por el biólogo alemán Ludwig von Bertalanffy en sus obras publicadas entre 1950 y 1968) no busca solucionar problemas, o intentar soluciones en áreas concretas, sino producir teorías y formulaciones conceptuales.

La Teoría General de Sistemas, de la que la Teoría de Sistemas es una rama específica, se fundamenta en tres premisas básicas:

a. **Los sistemas existen dentro de sistemas:** Las moléculas existen dentro de las células, las células dentro de los tejidos, los tejidos dentro de los órganos, los órganos dentro de los organismos, los organismos dentro los grupos, los grupos dentro de las culturas... Y así sucesivamente.

b. **Los sistemas son abiertos:** Los sistemas descargan y reciben de los demás sistemas. Se produce un intercambio con el ambiente. Cuando el intercambio cesa, el sistema se desintegra.

c. **Las funciones de un sistema dependen de la estructura:** La estructura condiciona y pone en marcha las funciones que permiten mantenerlo.

La perspectiva sistémica pretende describir el comportamiento de los organismos vivos (y, por analogía, de las organizaciones) así como explicar la realidad como conjunto de interrelaciones entre los componentes constitutivos y como proceso de funcionamiento ordenado al logro de metas.

Sistema, para Bertalanffy, es el conjunto de unidades o de elementos entre los que existen relaciones pluriformes. Todo sistema posee cuatro elementos básicos:

- Las unidades (objetos o elementos).
- Las relaciones entre ellos.
- El medio en que se encuentra.
- Su estructura.

Todo sistema posee una estructura y una forma de funcionar en su medio, tendente al equilibrio y al mantenimiento de la identidad.

Los elementos no tienen sentido en sí mismos, sino en función del todo, y están interrelacionados de tal forma que una acción que produzca un cambio en una de sus unidades, probablemente producirá cambios en todo el sistema.

Si el sistema de que hablamos (analogicamente) es una organización, y si está concebida ésta como un sistema abierto, las propiedades funcionales del mismo son:

- Apertura, es decir, capacidad de relacionarse con el ambiente.
- Homeostasis, por la cual se mantiene el equilibrio dinámico a la hora de intercambiar energía input o output con el ambiente, evitando la desorganización o la desintegración.
- Equifinalidad o capacidad para alcanzar la consecución de los objetivos por variedad de cambios.
- Diferenciación o multiplicación y elaboración de funciones que llevan consigo multiplicación de papeles.
- Isomorfismo o autoconservación por una interacción con el medio externo.

Todas las propiedades funcionales se desarrollan en procesos tendentes a conseguir el equilibrio.

La entropía y las dificultades de adaptación (ya que el sistema tiende al equilibrio) pueden generar problemas agravados por el ritmo temporal que exige el cambio. El dinamismo del medio puede chocar con la tendencia estática de la organización a la supervivencia.

Griffiths (1964), aplicando las ideas de la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy, define la organización como un complejo de elementos en mutua interacción con el entorno (suprasistema) y con el subsistema organizativo como límites abiertos al flujo de unas relaciones interactivas y adaptativas con sus entornos como sistemas dinámicos más amplios.

La aplicación de la Teoría General de Sistemas al estudio de la estructura, funcionamiento y comportamiento de una organización, es un instrumento teórico capaz de ofrecer vías que permitan renovar y racionalizar mejor los problemas.

A través de los elementos (miembros, recursos) el sistema opera con un proceso transformador de unos objetivos en resultados.

Para la realización de ese proceso transformador, la administración del sistema en sus distintos niveles de acción (macro, meso y micro) desarrolla, a través de los órganos correspondientes, una serie de actividades que podrían agruparse en las siguientes:

- Actividades de decisión o directivas.
- Actividades operativas o de gestión.
- Actividades de evaluación y control.

Dentro del sistema complejo que es una institución, pueden contemplarse subsistemas internos o "unidades" de menor significado, necesarios para que alcance sus objetivos.

Estas son algunas de las críticas que se pueden formular respecto a la teoría de sistemas aplicada a la organización:

- a. **Naturaleza estática de algunas organizaciones:** La naturaleza esencialmente dinámica del ambiente está en conflicto con la tendencia estática de algunas organizaciones.
- b. **Perpetuación de las instituciones:** Las organizaciones no mueren a pesar de que les falten los mecanismos de homeostasis, se perpetúan indefinidamente.
- c. **Imprevisibilidad de los mecanismos:** Los mecanismos de entrada/salida o de retroalimentación son imprevisibles cuando se plantean en grupos humanos que están cargados de expectativas, motivaciones, valores, etc.
- d. **Carácter abstracto de la teoría:** El carácter abstracto de la teoría genera un modelo que difícilmente permite comprender la realidad concreta de una organización:

"Los teóricos de la organización han permanecido encerrados, explícita o implícitamente, dentro de los parámetros anuladores de la teoría de sistemas y han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción o a moverse de manera vacilante entre las dos. Prefieren la pulcritud abstracta del debate conceptual al desorden concreto de la investigación empírica dentro de las escuelas" (Ball, 1989).

1.7. El paradigma ecológico

En otro lugar (Santos Guerra, 1990b) he planteado algunas cuestiones sobre la aplicación del modelo ecológico a las escuelas, aunque es imprecisa la atribución que algunos me hacen de haber sido el primero en utilizarla.

"Aunque el primero que entre nosotros ha utilizado la metáfora del ecosistema para interpretar el centro educativo ha sido Santos Guerra (1990) ésta es la

primera obra de Organización Escolar con un enfoque ecológico integral" (Sáenz, 1993).

El Centro puede recibir una conceptualización similar a la que se ha hecho respecto a las aulas (Pérez Gómez, 1985).

No pretendemos hacer aquí un amplio desarrollo de su fundamentación teórica. Sencillamente mencionaremos algunos de los postulados que permiten aplicar el paradigma ecológico al análisis de la organización escolar.

a. El paradigma ecológico resalta por igual todos los elementos del ecosistema. Los distintos elementos que integran la dinámica escolar (tanto personales como materiales) forman un todo. Esos elementos están interrelacionados y adquieren sentido en sus conexiones con los otros.

b. El contexto adquiere una fuerza determinante. Lo que sucede en el Centro cobra sentido y significado a la luz de unos códigos que se arraigan en su propia sintaxis, en su semántica y en su pragmática.

c. Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. No sólo son objeto de análisis las tareas, los comportamientos y los resultados de las acciones, sino el conjunto de relaciones formales e informales que forman un complejo entramado de redes comunicativas

d. Subraya la importancia del mundo de la representación frente al de las operaciones. El factor clave dentro de la comunidad social es la interpretación representativa de los hechos.

e. Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad. No importan especialmente los hechos aislados, inconexos, sino la dinámica de los procesos que se establecen entre las personas y sus fines, entre unas personas y otras, etc.

f. El ser del Centro importa más que el "deber ser". El paradigma ecológico no pretende normativizar la realidad sino explicarla, entenderla, comprenderla, reconstruirla.

g. El estudio de los "papeles" que desempeñan los profesores, los alumnos y los padres, genera una especial perspectiva de interpretación de la realidad. Esos papeles se arraigan en la diacronía y en la sincronía del Centro y ofrecen claves para la comprensión de lo que sucede en el Centro.

h. Existen unas reglas del juego, unas normas que se negocian o se imponen en la estructura formal e informal. Esas reglas del juego son asumidas (no siempre interiorizadamente) por los miembros del grupo y se convierten en objeto de diversas transacciones e intercambios entre unos miembros y otros de la organización: entre autoridades y profesores, entre profesores y alumnos, entre unos alumnos y otros, etc.

i. En el Centro se crean "indicadores de situación". Los cambios e intercambios son convencionales; los miembros los aprenden a través de su propia experiencia, de la imitación de ejemplos, de las expectativas que otros miembros tienen sobre ellos, etc.

j. Existen unas conexiones con el medio exterior que condicionan la dinámica que se produce en el Centro. Entre el Centro y ese medio que (puede ser el sistema edu-

cativo y, más ampliamente, el sistema social) se establecen constantes intercambios debidos a las exigencias de sus mutuas necesidades.

k. La exploración del Centro descansa sobre presupuestos naturalistas rechazando la investigación de laboratorio ya que en ésta no puede ser contemplada la realidad compleja, irrepetible e imprevisible de una organización social. En definitiva, la exploración ha de hacerse con métodos que permitan reconstruir la realidad en sus dimensiones cualitativas: observación participante, entrevista grupal e individual, comentario en vivo, etc.

Doyle (1977, 1979), Bronfenbrenner (1976, 1977), Tikunoff (1979), Pérez Gómez (1985), han trabajado, entre otros, este paradigma.

Este modelo recibe también algunas críticas o, de otro modo, presenta algunas limitaciones que han de tenerse en cuenta:

a. **Importancia de los condicionantes externos:** No hace mucho hincapié en los condicionantes externos que impone la prescripción, en las exigencias heterónomas que hacen que la organización no tenga capacidad de decisión y autonomía para llevar las riendas de lo que sucede en su interior y en las repercusiones que tiene en el exterior.

b. **Constantes instituciones:** No se tienen en cuenta las características generales que configuran todas las organizaciones, como si todo dependiese de la dinámica interna de las mismas.

c. **Dimensión subrepticia:** No subraya la importancia de los elementos ocultos, de la vida subterránea, de los elementos implícitos de la organización, que no siempre coinciden con la dimensión formal de la misma.

1.8. El modelo de la contingencia

La teoría de la contingencia enfatiza que no hay nada absoluto en las organizaciones o en la teoría que las explica. Todo es relativo. Todo depende de algo.

La relación funcional que marcan las variables se plantea de la siguiente manera: las variables ambientales actúan como variables independientes y las variables administrativas como variables dependientes. Esta relación no es exclusivamente causal, no se produce una linealidad estricta del tipo causa/efecto. La organización no actúa como caja de resonancia, como si se plantease la simple repercusión de agentes externos. Tiene autonomía e independencia.

La relativización lleva a mantener el principio de que no existe la mejor forma (the best way) de organizar. Las condiciones del ambiente, las circunstancias peculiares hacen imprevisible la aplicación de los principios.

El ambiente tiene una influencia importante sobre la organización, tanto el ambiente general o macroambiente como el ambiente de la tarea o microambiente. Los ambientes pueden ser estables o inestables, homogéneos o heterogéneos.

El gran problema que afecta a las organizaciones ante el ambiente es la incertidumbre. Incertidumbre que no está tanto en el ambiente como en la interpretación que la organización hace de su contenido y significados. El mismo ambiente puede ser percibido de manera diferente por dos organizaciones.

La tecnología es otro elemento que actúa como una variable independiente que tiene repercusiones en la organización. Todas las organizaciones utilizan alguna forma de tecnología para ejecutar sus acciones y llevar a cabo sus iniciativas.

La tecnología puede ser una variable ambiental, un componente del medio ambiente, que condiciona la vida de la organización. Puede ser también una variable organizativa, una parte del sistema interno, ya incorporada a él, influenciándola poderosamente.

Existen diferentes formas de utilización de la tecnología dentro del marco organizativo (Thompson y Bates, 1969):

a. **Tecnología de anillos en secuencia:** La serie interdependiente de conexiones conduce a la realización de una tarea.

b. **Tecnología mediadora:** La red de tecnología permite unir a los integrantes de la organización. Es una mediación que une a los protagonistas (agentes y destinatarios, destinatarios diferentes...).

c. **Tecnología intensiva:** Diversos tipos de tecnología se aplican a un sólo destinatario. La organización emplea una gama diversa de técnicas para conseguir algún objetivo.

Para la teoría de la contingencia no existen principios generales ni una sola y mejor manera de organizar y dirigir las organizaciones. El ambiente plantea desafíos externos y la tecnología impone desafíos internos a la organización.

Esos desafíos se plantean en los tres niveles que Chiavenato (1982), descubre en las organizaciones:

a. **Nivel estratégico:** Corresponde al nivel más elevado de una empresa, como es la dirección. La incertidumbre se produce porque no se pueden controlar los elementos del ambiente externo.

b. **Nivel intermedio:** También denominado nivel mediador entre el estratégico y el operativo. Se trata de la línea intermedia. Amortigua y limita los impactos de la incertidumbre, absorbiéndolos y dirigiéndolos a las concreciones.

c. **Nivel operativo:** Es el nivel localizado en las áreas inferiores de la organización. Está relacionado con los problemas derivados de la intervención cotidiana. Su eficacia reside en la aplicación de las decisiones que consigan el ajuste al ambiente y que se anticipe a las oportunidades.

El enfoque de la contingencia es eminentemente ecléctico e integrador, manifestando una tendencia a absorber los conceptos de las diversas teorías administrativas -cada cual criticando a las demás- en el sentido de ampliar los horizontes y mostrar que nada es absoluto. La tesis central de la teoría de la contingencia es la de que no existe un método o técnica generalmente válido, óptimo o ideal para todas las situaciones" (Chiavenato, 1982).

Uno de los aspectos más relevantes de la teoría de la contingencia es que todos los conceptos son utilizados en términos relativos y no en términos absolutos.

Las principales apreciaciones críticas que se le hacen a la teoría de la contingencia, son los siguientes:

a. **Excesivo eclecticismo:** El intento de integración de muchos enfoques, hace que la teoría de la contingencia pierda originalidad como perspectiva que percibe la realidad desde una dimensión precisa. Las fronteras entre diversas teorías y escuelas se hacen inciertas y permeables con un intercambio de ideas y de conceptos.

b. **Marcado relativismo:** Si nada es absoluto, si todo es un continuo, se corre el peligro de buscar una adaptación a las circunstancias dominada por el juego de intereses y por explicaciones acomodaticias.

Pensar que no existe una manera de administrar, puede acercar al análisis de la situación concreta pero también privar de las claves del diagnóstico a los analistas.

c. **Carácter indefinido y abstracto:** La aplicación a situaciones concretas de los planteamientos de la teoría de la contingencia, deja excesivamente abierto el diagnóstico y muy poco definido el eje de la intervención.

Si se sostiene que cada situación es única, se hace prácticamente inútil la aplicación a la comprensión de la realidad de una teoría de carácter más amplio que podría servir de pista para el análisis.

1.9. El modelo micropolítico

Stephen Ball (1986) critica los modelos formales asentados en la teoría de sistemas a los que llama ortodoxos y propone un enfoque alternativo consistente en el análisis de cada organización, de cada escuela, en el escenario natural en que está situada y a través de la observación y de la información que brindan sus protagonistas.

Es un enfoque que no ha recibido hasta hace poco tiempo ninguna atención, como sugiere uno de sus principales corifeos (Hoyle, 1986):

"Hay un submundo organizativo, el mundo de la micropolítica, que ha recibido una escasa atención de los teóricos e investigadores. [...] Es casi un tema tabú en las discusiones serias, todavía se habla informalmente de hacer política, de currículum oculto, de mafia organizativa como si se tratase de chismes en la organización" (Hoyle, 1986).

Puede decirse con Hoyle (1982) que la micropolítica consiste en las estrategias que utilizan los individuos en los contextos organizativos para emplear sus recursos de autoridad e influencia con el fin de conseguir sus intereses. Hoyle usa la metáfora de la ventana para diferenciar la estructura organizativa y la micropolítica. El marco es la estructura y el cristal es la micropolítica.

Los conceptos clave de la visión micropolítica son los siguientes:

a. El poder es un elemento esencial en las organizaciones y no está necesariamente identificado con la autoridad formal. Las estrategias de control se utilizan de forma diversa por parte de individuos y grupos. La dinámica de cada organización hace posible conocer esas estrategias de poder y de control.

b. Existen metas diversas y no una meta única de la organización. No existe consenso respecto a los fines, aunque aparentemente todos acepten los que oficialmente figuran en los documentos.

c. La organización no funciona de forma aséptica sino que está cargada de ideología. El contenido peculiar de la configuración de la política de la organización está teñido de cuestiones filosóficas. Los entresijos de la toma de decisiones están impregnados de ideología, aunque se trate de presentarla como un proceso técnico y racional.

d. Las organizaciones encierran conflictos subterráneos o explícitos y están lejos de ser lugares apacibles, sin tensiones de ningún tipo. Los grupos de intereses convierten la organización en un campo de batalla.

"Las organizaciones, pues, pueden ser contempladas como luchas por el poder en varias dimensiones, que apelan a una serie de tácticas y mecanismos, según la disponibilidad y las predilecciones personales de los individuos implicados" (Collins, 1975).

La vida práctica cotidiana, las rutinas que resuelven los problemas acuciantes de la actividad hacen que en muchas ocasiones los conflictos permanezcan implícitos y subterráneos, de manera que sólo afloran ocasionalmente (Lacey, 1977).

e. La esencia de la micropolítica, según Hoyle (1986) son las estrategias que se emplean. Los procedimientos por los que los individuos y los grupos buscan la consecución de sus intereses. La negociación es una de las estrategias que más se utilizan (tanto en la vertiente formal como en las situaciones no formalizadas) y que más atención requieren.

f. La teoría del intercambio tiene gran relevancia en la visión micropolítica de la organización. El cálculo de beneficios exige negociaciones, entre personas y entre grupos. En la dinámica del intercambio, los directivos de la organización poseen una serie de bienes que pueden manejar con los participantes:

- Recursos: Pueden repartir materiales y equipamiento, de forma diferente según las reglas de intercambio.
- Promoción: Control sobre los dispositivos de la promoción profesional.
- Estima: Los directivos están en posición de incrementar o de disminuir la estima de los profesionales ante la opinión de los colegas.
- Autonomía: Concesión o restricción de la capacidad de autonomía, que puede ejercerse a través del control.
- Aplicación de reglas: Pueden establecerse un criterios para aplicar las reglas de forma más laxa o más estricta.

Los intereses más que los fines, las coaliciones más que los Departamentos, la influencia más que la autoridad, las estrategias más que los procedimientos son los elementos sustanciales de la micropolítica de las organizaciones.

La teoría micropolítica tiene, a mi juicio, algunas limitaciones que deseo subrayar a continuación:

a. **Olvido de las constantes:** La perspectiva micropolítica encierra el riesgo de olvidar la otra dimensión (macropolítica), al menos en el énfasis. Las escuelas están muy condicionadas por las disposiciones legales, por las presiones sociales, por la influencia histórica. Si se defiende desde la teoría micropolítica que hay que entrar en la sala de profesores para saber lo que sucede, no es menos cierto que el conocimiento de las condiciones profesionales establecidas por la ley para los profesores, permite entender por qué su actuación tiene un determinado signo.

b. **Infravaloración de la estructura formal:** Los intereses, las creencias, las expectativas de cada uno de los protagonistas, constituyen claves importantes para comprender qué tipos de comportamientos tienen lugar en las escuelas, pero no es menos cierto que la estructura formal, que la dimensión institucional de la organización constituye un condicionamiento esencial de la realidad.

c. **La dimensión holística:** Es interesante reconocer que cada individuo tiene sus fines, que no existe unidad de metas en la organización escolar, pero es también cierto que la escuela, hagan lo que hagan sus integrantes, se propongan lo que se propongan, cumple una función social de carácter global.

1.10. El modelo ambivalente

En la introducción de mi libro, *Entre bastidores* (1994b), hago una propuesta que integra dos grandes enfoques, uno de naturaleza formal y otro de carácter micropolítico.

Esta simbiosis, que considero fundamental, huye de la hipertrofia de dos posiciones antagónicas que, sin embargo, tiene muy en cuenta. Una es la visión micropolítica que se basa en la comprensión de cada escuela desentrañando in situ la complejidad de sus relaciones, de su estructura, de su actividad. Otra es una concepción generalista que interpreta la organización a través de teorías que sirven para conocer todas las escuelas. Mi punto de vista se podría sintetizar en este postulado: comprender cada escuela como institución irrepetible, dinámica, llena de expectativas, conflictos y tensiones, pero teniendo en cuenta las características genéricas de todas las escuelas como instituciones de reclutamiento forzoso, de articulación débil, de fines ambiguos, de intensa jerarquización...

Digamos que cada escuela es única pero que tiene unos condicionantes sociales, legales, organizativos y psicológicos que le confieren una diferenciación respecto a otras instituciones. Y, complementariamente, que todas las escuelas tienen unas características genéricas aunque cada una las encarna de una forma diferente.

Hipertrofiar la primera dimensión dificulta la comprensión ya que los rasgos institucionales genéricos condicionan la concreción de cada escuela. Hipertrofiar la segunda enmascara la identidad y la peculiaridad de cada centro.

Cuando se realizan estudios etnográficos sobre la organización se corre el peligro de perder de vista aquellos ejes que enmarcan la vida de la escuela: condicionantes legales, heteronomía institucional, presiones externas... Aunque cada escuela las vive de forma diferente, no se puede ignorar su influencia sobre la dinámica cotidiana de la misma.

El enfoque funcionalista y legalista de la organización ha empobrecido el análisis y ha quitado mordiente a la reflexión. Un planteamiento basado en la racionalidad instrumental ha impedido asomarse a la organización desde la perceptiva interpretativa y desde la dimensión crítica y emancipadora. Por eso, muchas veces se ha podido entender que la organización ha sido un instrumento de mediatización y de manipulación al servicio de la dominación y de la jerarquía.

El tradicional abandono de la reflexión teórica y de la investigación educativa ha de ser un acicate para que cada día se estudie con más interés y rigor el contexto organizativo de las escuelas. No sólo como receptáculo del currículum sino como parte esencial del mismo.

El proceso que puede transformar las escuelas desde la comprensión de su configuración y de su dinámica organizativa, tiene una secuencia básica, aunque con fases que no son compartimentos rígidamente separados:

INTERROGARSE

INDAGAR

OBSERVAR

PREGUNTAR

REFLEXIONAR

COMPRENDER

DIALOGAR

INTERVENIR

MEJORAR

COMPARTIR

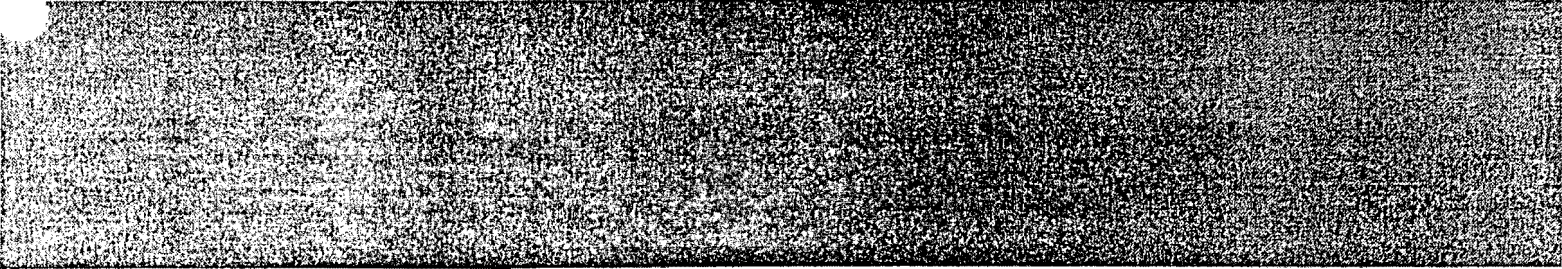
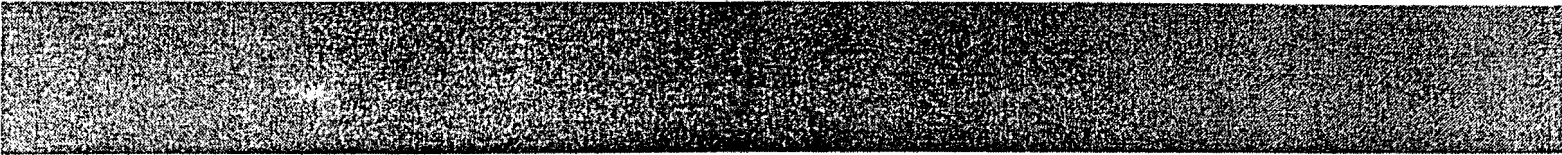
CONTAR

Lo que defiende es, pues, un modelo ambivalente de análisis que tiene en cuenta las características de las escuelas (las mismas en todos los casos: son instituciones cuya clientela acude obligatoriamente, sometidas a abundantes prescripciones, con ambigüedad de fines, con fuerte presión social, débilmente articuladas, de temporalización cortada...) y las peculiaridades de cada una de ellas.

Este enfoque, que presta atención a los protagonistas, a sus expectativas, motivos, actitudes, pretensiones, etc., no olvida la dimensión social y política de la escuela como una institución que es dirigida, manipulada y utilizada por las estructuras políticas de poder y por las fuerzas sociales que la gobiernan y la condicionan.

La escuela es una institución que tiene unos condicionantes genéricos y que contiene una micropolítica intensa. Una institución en la que se cuecen intereses particulares pero que sirve a unos intereses sociales que pueden tener poco que ver con las pequeñas luchas intestinas.

Bloque II



La precariedad institucional de las escuelas: de la imagen a las políticas*

Justa Ezpeleta
Eduardo Weiss
(coordinadores)

La reiterada mención de los pobladores a las faltas de los maestros, obligó a indagar la manifestación y posibles razones de ese fenómeno. La imagen de precariedad institucional se fue imponiendo para caracterizar un modo específico de existir de las instituciones en las comunidades. Dos ejes lo conforman: uno, el ausentismo crónico de los maestros; otro, la inestabilidad de la planta docente.

Cada uno de ellos, por sí mismo, afecta a la presencia de la escuela y a su consolidación. Combinados, producen un funcionamiento tan discontinuo e irregular que es posible entender las reticencias de los padres acerca del servicio que reciben.

Aunque ausentismo y cambios pueden explicarse por razones personales de los maestros, hay otras razones dignas de atención que se inscriben —de hecho— en el nivel de las políticas. El ausentismo, por ejemplo, se refiere a las formas de administración local de los planteles, que aunque locales son bien conocidas por lo menos en las instancias inmediatamente superiores de la administración; la inestabilidad de la planta docente proviene de formas consuetudinarias y políticas más amplias de gestión de nivel. Su expresión particular en medios marginados, acentúa la debilidad de los criterios que las rigen.

El ausentismo de los maestros

"Yo les digo a los señores que si no voy a venir o faltó una semana o dos, ellos pueden hacer un acta (de abandono) o algún reporte... Pero si uno falta es porque trae un papel de por medio, una justificación". El maestro habla desde la seguridad que le brinda el amplio margen de justificaciones disponibles.

En la casi totalidad de los casos estudiados, el fenómeno que nos ocupa configura un elemento estructural de la vida de las escuelas. Su consistencia es notable en las chicas y en las grandes, en las generales y en las bilingües.

Integrarse a la cotidianidad de estos case-ríos, y poblados, supone para los maestros asumir una serie de incomodidades y carencias. Sobre esta base, una débil profesionalización conjugada con diversas situaciones personales, abonan las razones que ellos ofrecen acerca de sus faltas.

El cuadro 1 informa de las ausencias regulares por mes de los maestros en el conjunto estudiado estimadas tomando como base la información proporcionada por ellos, los padres, los supervisores, los niños y sus cuadernos, y en ocasiones los documentos de las escuelas. El cuadro toma en

* En *Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final* (1994). México, DIE-CINVESTAV, 1994, pp.39-55.

cuenta los hábitos de inasistencia de los maestros sin considerar el conjunto de las ausencias legitimadas por motivos institu-

cionales. Por ejemplo, en San Miguel (G), con muy buena asistencia en los primeros dos meses y medio del ciclo 1993-1994,

Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (coords.) (1994), "La precariedad institucional de las escuelas: de la imagen a las políticas", en *Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final*, México, DIE-Cinvestav, pp. 39-55.

hay cinco días de ausencia de todo el personal que se agregan a las fiestas de esos meses: dos reuniones sindicales, un torneo deportivo, que son causas legítimas y dos sin especificar.

Los maestros que en la tabla aparecen con 12 y 8 faltas al mes, trabajan regularmente de martes a jueves o de lunes a jueves y en esas semanas de tres o cuatro días incluyen sus faltas. Por eso en varios lugares informan que faltan semanas enteras, y “a veces aparecen nomás el miércoles”.

Entre las cuatro escuelas unitarias incluidas en la primera etapa (todas con arraigo), tres muestran ausentismo elevado y dos de éstas configuran casos extremos. Solo una bilingüe presenta un funcionamiento normal. El maestro Francisco vive en la comunidad de lunes a viernes y sale muy poco. Cumple con la documentación fuera del horario de clases y la entrega en días no hábiles o las envía con otra persona, “en los fines de semana voy a la supervisión... nos dan los documentos y nos dicen que para tal fecha y si es entre semana se va el Comi (presidente del comité de padres) o un vocal”.

Entre las 6 bidocentes solo una tiene muy buena asistencia de los dos maestros. Entre los doce maestros que las componen, tres constituyen casos extremos de ausentismo. En todo el grupo multigrado (unitarias y bidocentes) conformado por 16 maestros, cinco son casos extremos y forman parte de los 14 que cobran Arraigo. Uno de éstos, Ruperto observa que, en realidad, da clases de martes a jueves —práctica común a los cinco mencionados— y no asiste cuando “llueve muy fuerte porque el camino se torna difícil”. Además, una vez al mes, realiza con los niños el aseo general del salón, que es planteado como única actividad del día.

Se pidió al maestro Ruperto que calculara su promedio mensual de días sin clases para atender a la supervisión: “para Consejo Técnico, 10 días al año”; “en febrero y marzo... un promedio de seis días al mes”. Dice que en esos días él cumple con la documentación, recibe oficios, asiste a concursos deportivos, de aprovechamiento, y realiza trámites ante el DIF para la comunidad (a la que vende la leche del DIF). Señala también que cuando “llegó la forma IAE (datos de alumnos para certificar) ahí nos echamos casi quince días sin clases. No todos seguidos, fueron repartidos”. Sólo en ocasiones los días de quincena coinciden con sus salidas a la supervisión. Calcula 10 días al año exclusivamente para cobrar sin tener otra actividad que cubrir.

Sobre los quince días previos a nuestra visita el maestro comenta: “acaba de irse ayer una maestra que vino de México... (del equipo de esta evaluación). Estuvo viniendo todos los días, e incluso llegó a ir el supervisor con ella, por lo que no he podido dar clase esta semana. Y la pasada tampoco pude porque tuve que ir a la supervisión varios días... el viernes y el lunes próximo tampoco voy a poder venir a la escuela, porque tengo que ir a cobrar y el lunes hay una reunión de directores en la supervisión, y hoy de suerte estoy... En realidad no tendría que haber venido, por la reunión sindical en...”.

La mayoría de los padres en ese rancharío dice no conocer al maestro y no realizar con él ninguna actividad. “El maestro actual... yo ni lo conozco”. “De que llegó ni la bandera ha parado. Nada. Del día del niño nada, ni del día de las madres”. “...Este maestro... no se presentó... ni me acuerdo cómo se llama... Viene a dar sus clases y se va luego”. “Hay ocasiones que no viene el

Cuadro 1

Inasistencia mensual de maestros estimada, componente de arraigo, tipo de relación con la comunidad y reacción de comunidad ante las inasistencias.

Escuela	Componente de arraigo	Días de inasistencia *	Relación maestro-comunidad	Reacción comunidad ante las inasistencias
Rancho Viejo (U)	Sí	12	No hay relación No hay apoyo	Situación actual: apatía. Antecedente: no hay relación con supervisión.
Cacaxtla (U)	Sí	8	Escasa relación Apoyos puntuales	Situación actual: toleran porque no saben qué hacer. Antecedente: no hay relación con supervisión.
El Huipil (U, Bil)	Sí	3	Escasa relación Apoyos puntuales	Situación actual: conformidad. Antecedente: escasa relación con supervisión.
Tonantzin (U:Bil)	Sí	6	Escasa relación Apoyos puntuales	Situación actual: toleran pero solicitan al maestro mayor asistencia. Antecedente: informan en supervisión, han corrido maestros.
San Gerardo (B)	Sí	0	Buena relación Apoyo permanente	Situación actual: satisfechos. Antecedente: corrieron maestros.
El Sauce (B)	No	4 Director 4 Maestra	Buena relación Apoyo permanente	Situación actual: satisfechos. Antecedente: corrieron maestros.
El Alto (B)	Sí	4 Director 4 Maestro	Buena relación Apoyo permanente	Situación actual: satisfechos. Antecedente: hay relación con supervisión
Jamaica (B)	Sí	12 Director 4 Maestra	Relación conflictiva Apoyos puntuales	Situación actual: Inconformidad y protesta. Antecedente: hay relación con supervisión
Tlanepantla (B)	Sí	5 Director 5 Maestro	Buena relación Apoyos puntuales	Situación actual: solicitan a los maestros mayor asistencia. Antecedente: Corrieron maestros.
Tierra Nueva (B:Bil)	Sí	8 Director 8 Maestro	Escasa relación Apoyos puntuales	Situación actual: Indiferencia. Antecedente: no hay relación con supervisión.
San Miguel (G)	No	0	Relación tensa Apoyo permanente	Situación actual: mucho control sobre maestros. Antecedente: corrieron maestros.
Copal (G)	No	5 cada maestro	Escasa relación Apoyos puntuales	Situación actual: indiferencia. Antecedente: corrieron maestros.
Huauzontle (G)	No	5 cada maestro	Escasa relación Apoyos puntuales	Situación actual: inconformidad Antecedente: Corrieron maestros.

* No se cuentan salidas a la supervisión, reuniones sindicales, trámites en otras dependencias ni concursos escolares.

lunes, que no viene el martes, que no viene el miércoles, hasta el jueves, y el viernes ya no viene, pero hay veces que sí viene todos los días. Pero también cuando llega a dar sus clases se regresa temprano...". Ateniéndonos a la información por él proporcionada —y confirmada por la comunidad— sus ausencias, con sus días económicos, pueden alcanzar algo más de 6 meses de clases, en un cálculo más bien conservador.

En una de las escuelas completas, la asistencia es buena. La comunidad provee de habitación a los maestros pero sobre todo mantiene un férreo control sobre sus comportamientos. Las relaciones entre ambas partes en ese pueblo son tradicionalmente muy tensas. En las otras dos escuelas completas existe la práctica de la falta conjunta de todo el personal los días de quincena o viernes, los días puente, por concursos in-

terescolares o por reuniones sindicales. Algunos de estos motivos causan también la ausencia colectiva en la anterior, sin que en ella se llegue a los rangos de estas dos.

Los cuadros que siguen ilustran sobre la situación en una de las escuelas grandes. El cuadro 2 es copia del libro de firmas de la escuela considerando solo las faltas conjuntas de todo el personal. El cuadro 3, del mismo lugar y fuente, da cuenta de las faltas individuales, que incluyen las del cuadro anterior.

No son pocos los trabajadores que tensan al máximo la tolerancia institucional. Según los supervisores, es común que se combinen, por ejemplo, tres días económicos con dos ausencias por razones personales para ganar una semana; o tres días sin justificación —que puedan sumarse a un feriado— pero con presentación en el cuarto, que es cuando correspondería un acta de abandono.

Hay quienes despliegan su imaginación, a menudo con buenos resultados, para justificar faltas por motivos personales sin contar con los comprobantes requeridos: alguien que falta dos semanas sabiéndose en el pueblo que “anda en campaña política” y su diputado de la región en conceptuosa carta al supervisor le informa que el maestro está cumpliendo con sus deberes ciudadanos, o aquel otro que sin disponer de certificado médico en regla, acude a los motivos de salud, presentando una nota por medicamentos de una farmacia.

La práctica de justificar las inasistencias, en las escuelas uni y bidocentes ante las autoridades locales consiste en traer “un papelito firmado por el supervisor” o por la dependencia responsable de su trámite. Tuvimos oportunidad de revisar uno de ellos mostrado rápidamente por el maestro al responsable de la educación, escrito a máquina (presentación que impone respeto a los pobladores) y con una fecha muy an-

terior, detalle que no fue advertido por la autoridad de los padres, cuyo nivel de escolaridad es muy bajo. En San Miguel (G), la escuela grande con buena asistencia, el Comité de la Educación local exige las justificaciones, cosa inusual en las de un docente por grado.

Las ausencias legítimas

El escaso compromiso profesional de no pocos maestros, encuentra buen respaldo en la combinación de reglamentos y usos consagrados que proveen de numerosas razones institucionales legitimadoras del ausentismo. A continuación se enumeran las que fueron detectadas.

- a) Si bien como conquista sindical los llamados días económicos están fuera de discusión, vale la pena mencionarlos porque constituyen el umbral mínimo de los días sin clases en el año. Son nueve días en Guerrero y doce en Oaxaca. A ellos deben agregarse las ausencias por razones personales admisibles de acuerdo a la normatividad laboral.
- b) La salida a cobrar —un día completo— cada quince días, es regla en todas las escuelas estudiadas —con excepción de San Miguel (G)— y se justifica. En la absoluta mayoría (11 de 13) esa razón implica la interrupción de clases por dos días, aún cuando —como en algunos casos— existan habilitados. “Si no llegamos el viernes con el habilitado ya no cobramos. Por eso necesitamos irnos el jueves al medio día, a las 12, para estar el viernes allá”. Y se dice que es el lunes cuando se llega al banco.

Supimos por un supervisor de una junta, convocada por los maestros de su zona en los días que estábamos allá para oficializar las faltas del cobro de quincena a fin de

"evitar los problemas con los padres". El supervisor frustró esa expectativa indicándoles que eso puede hacerse pero es impensable que se escriba.

- c) Dice un maestro-director: "...debemos ver la forma de entregar documentos... las juntas de consejo técnico... si están los libros de texto... las boletas de calificaciones... las listas de asistencia de maestros y alumnos..."

Se falta con justificación para asistir a juntas llamadas por la supervisión y ocasionalmente, por otras dependencias. Una vez por mes, los maestros-directores tienen reunión de consejo técnico y como mínimo tres días al mes deben presentarse a la supervisión para recoger y entregar documentos o recibir instrucciones. A veces estos trámites se distribuyen entre los docentes.

- d) Directivos solos o con maestros, según los casos, dicen tener obligación de asistir a los concursos convocados en sus zonas. Contamos por lo menos cinco tipos de concursos, sin ocuparnos de reconstruir la lista completa. En una escuela a donde llegamos, el director y dos maestros se habían ausentado un día para llevar a tres alumnos a un "Concurso de escoltas". En otras nos dicen: "Los directivos

también deben asistir a concursos". "...Es necesario que uno esté presente en los concursos a nivel zona. Ya sean deportivos, de aprovechamiento o de periódico mural... pero esos concursos son muy desorganizados por eso a veces no llevo a los niños, pero tengo que estar yo". Aunque reglamentariamente es un maestro el que debe acompañar a los concursantes, en otras dos escuelas encontramos, durante las visitas, que es ocasión para que salgan varios o todos y la escuela cierre. Además, antes del concurso, algún miembro del personal debe acudir en horas hábiles a la supervisión a registrar a los niños en la competencia.

- e) Igualmente se justifican las faltas por gestiones para la comunidad ante distintas dependencias e instituciones. "El abono ya lo conseguí, fue por parte del pri, por el otro lado no salió. Ya está. Falta que nos avisen que empiecen a repartirlo para volver a ir".
- f) "...Vamos a reuniones sindicales cuando llegan citatorios a nivel de zona y cuando es regional...". "La asistencia a reuniones sindicales en días de clases también se justifica. En

Cuadro 2

Días de escuela cerrada por ausencia de todo el personal (En primaria de un docente por grado)				
Ciclo 1992-93				
Motivo	Días/semana	Número de días	Número de Maestros	Mes/año
Retiro de quincena	Vie.	1	8	Sept. 1992
Sin especificar	Vie.	1	8	Sept. 1992
Reunión sindical	Mie.	1	8	Sept. 1992
Quincena	Vie.	1	8	Oct. 1992
Quincena	Vie.	1	8	Oct. 1992
Sin especificar	Mar. y Mie.	2	8	1-2 Nov. 1992
Quincena	Vie.	1	8	Nov. 1992
Sin especificar	Vie.	1	8	Nov. 1992
Sin especificar	Vie.	1	8	Nov. 1992
Reunión sindical	Mie.	1	8	Dic. 1992
Sin especificar	Vie.	1	8	Dic. 1992
Reunión sindical	Jue.	1	8	Dic. 1992
Sin especificar	Vie.	1	8	Dic. 1992

Sin especificar	Lun. y Mar.	2	8	Ene. 1993
Quincena	Vie.	1	8	Ene. 1993
Quincena	Vie.	1	8	Ene. 1993
Sin especificar	Vie.	1	8	Feb. 1993
Quincena	Vie.	1	8	Feb. 1993
Sin especificar	Vie.	1	8	Mar. 1993
Torneo deportivo	Mie. y Jue.	2	8	Mar. 1993
Quincena	Vie.	1	8	Mar. 1993
Sin especificar	Jue. y Vie.	2	8	Abr. 1993
Concurso académico	Mar. y Vie.	2	8	Abr. 1993
Quincena	Vie.	1	8	Abr. 1993
Sin especificar	Vie.	1	8	May. 1993
Sin especificar	Vie.	1	8	May. 1993
Sin especificar	Vie.	1	8	Jun. 1993

Total anual 32

Septiembre a 15 de noviembre de 1993.

Reunión con padres de familia	Vie.	1	8	Sept. 1993
Se festejo el día	Jue.	1	8	Sept. 1993
Sin especificar	Vie.	1	8	Sept. 1993
Sin especificar	Vie.	1	8	Sept. 1993
Reunión sindical	Mar.	1	8	Sept. 1993
Sin especificar	Vie.	1	8	Oct. 1993
Sin especificar	Vie.	1	8	Oct. 1993
Sin especificar	Mar.	1	8	Nov. 1993
Sin especificar	Vie.	1	8	Nov. 1993

Total dos meses y medio 9

FUENTE. Libro de firmas de asistencia de maestros.

NOTA: Sin especificar significa que no estaba señalado el motivo para justificar la inasistencia.

una escuela completa, durante la semana de visita la situación fue la siguiente: los maestros no asistieron el día miércoles porque tuvieron una asamblea sindical (supimos también que no todos llegaron a la asamblea); el jueves dieron clases, el viernes, los niños realizaron el aseo de la escuela durante las dos primeras horas y luego todos los maestros suspendieron las clases porque algunos de ellos, que dependen del sistema federal, salían a cobrar. El lunes todos faltarían nuevamente porque los que dependen del sistema estatal —y trabajan en la misma escuela— cobrarían.

En otro estado la actividad sindical no sólo sirve para justificar inasistencias sino también para acrecentar el puntaje profesional. “Una marcha a la

ciudad de Oaxaca vale 10 puntos y a la ciudad de México 20 puntos. Diez puntos por asistir a reuniones”.

Varias de las actividades que son causal legítima de inasistencia, requieren a su vez algún tipo de preparación que normalmente es resuelta en el horario de clases. Los concursos, por ejemplo, ocupan mucho tiempo. En general suponen la dedicación particular del maestro al alumno o alumnos implicados en la competencia en desmedro de la atención al resto. El vaciamiento de sentido de estos eventos no sólo se expresa en esta —y otras— repercusiones internas, sino en la propia consumación de los concursos. En ella intervienen factores de orden muy diverso al educativo que suelen dominar en la definición de los resultados (en un caso, los niños de segundo grado, ganaron un

premio correspondiente a primero, presentados por su maestro como alumnos de primer grado). En una sede de supervisión escuchamos un comentario entre maestros que precisamente estaban inscribiendo a sus niños: "ojalá que los niños ya pierdan en esta ronda porque los padres ya se quejaron por los gastos... El pasaje, los alimentos y los uniformes que pagaron a nivel escuela, zona, sector, regional y si ganan tendrán que pasar por el estatal... Ya estamos cansados de estar documentando (inscribir) a los niños. Nos quita el tiempo porque tenemos que venir a la supervisión y (en la escuela) entretener a los niños". Por su parte, la crítica paterna al gasto que implican los concursos se reitera en varios poblados.

No son pocos los días sin actividad que se toleran al margen de los anteriores, con o sin registro, y usualmente son objeto de arreglos internos a nivel local, con el director. En esta categoría entran la ausencia de todos los viernes en la mayoría de las escuelas chicas y algunas de las restantes; las no pocas de la temporada de lluvias, las fiestas locales y aún las de los pueblos vecinos, las razones de estudio de los maestros —que en su mayoría están cursando algún programa— que suelen concentrarse en épocas de exámenes o presentación de trabajos.

Si bien las inasistencias afectan por igual a todos los establecimientos estudiados, su impacto en las escuelas uni y bidocentes es particularmente grave puesto que implica la suspensión total de actividades para todos los grados o la atención de todos los grupos ("sólo para cuidarlos") cuando queda un solo maestro.

Con excepción de dos establecimientos, los días efectivos de clases definen un ciclo escolar que abarca entre dos tercios y la mitad o menos de los doscientos días oficialmente establecidos.

La protección sindical

A fin de garantizar la prestación del servicio, existe el procedimiento administrativo del acta de abandono del empleo que, como se mencionó, debe aplicarse al cuarto día corrido de inasistencias sin justificar.

En ninguno de los casos que conocimos, el acta se levanta en ese lapso. Suelen transcurrir como mínimo dos semanas para concretar el documento en un acto que asume visos de solemnidad y en el que intervienen testigos de la comunidad y de la escuela. Los directores, por solidaridad, tienden a evitarlo y prefieren esperar. Sólo cuando las faltas prolongadas se reiteran después de tolerarse varias veces sin llegar a la sanción, suele no quedarles más opción que levantar el acta. A esta decisión también contribuye, la intranquilidad manifiesta de las comunidades, que el director ha tenido que calmar durante esos periodos.

Si se revisa el cuadro 3, puede verse que la tolerancia es amplia en los tres casos así sancionados. Entre el comienzo del ciclo y el 15 de noviembre de 1993 habían transcurrido poco menos de 50 días de clases. Los maestros con acta para esta fecha habían faltado cada uno 45, 26 y 30 días.

Aparte de las relaciones de compañerismo o las influencias que los maestros exhiben para frenar los castigos, los directores evitan enfrentar el lapso sin maestro que inmediatamente sobreviene y puede prolongarse entre quince días y algunos meses, en razón de los mecanismos administrativo y sindicales que resuelven el reemplazo.

Por su parte, la acción sindical parece moverse según el principio general de que todo trabajador, por el hecho de serlo, es sujeto de defensa al margen de toda responsabilidad profesional. Nos dice un ex delegado sindical: "Hay ocasiones en que el maestro es culpable de alguna situación y uno como delegado tiene que buscarle y tiene que arreglarse. Quién sabe cómo pero

tiene que arreglarse. Ahí se mide la capacidad de uno. El chiste es que tiene que arreglarse (la situación) a favor de nosotros. Pero ya ahí uno compromete al compañero

(defendido): que no lo vuelva a hacer, porque en caso de repetirlo, pues no seríamos responsables. Pero cuando vuelve a

Cuadro 3

Inasistencia de maestros en ciclo 1992-93 y sept. – 15 nov. de 1993 Primaria de un docente por grado			
Maestros	1992-1993	De sept. al 15 de nov. 1993	Observaciones
Francisco Ruíz	56	45	Acta de abandono. Es becado con su sueldo para estudiar en México.
Ruth Gallego	31		Se va fin abril de 1993.
Benito Sáenz	5	10	Reemplaza al anterior mayo-junio 1993 y continúa.
Mariana Pineda	37	12	
Vicente Martínez	53	26	Acta de abandono. Queda a disposición Jefatura de Sector.
Eugenia Casillas	40	16	
Margarita Huerta	56	18	
Luis Cruz	98		
Sergio Caballero	59	16	Es el Director
Andrés Palacios		30	Ingresa en este ciclo. Acta de abandono. Es dado de baja en el servicio por ser su tercera acta de abandono.

FUENTE: Libro de asistencia diaria de maestros.

caer tenemos que pasar por lo que hemos dicho y otra vez defenderlo. Por tercera ocasión entonces si ya no... O renuncias o acta de abandono o permiso ilimitado. Y el afectado opta por lo que le convenga. A veces se encuentran desesperados. Mejor renuncian antes que un acta... Con el permiso indefinido o la renuncia pueden volver... Vuelven y dicen: yo renuncié por esto pero reconsidero y quiero volver a ingresar... Con acta de abandono ya no".

Como lo expresan este y otros informantes y lo constatamos en dos de los casos del cuadro 3, un acta de abandono levantada en una escuela no es motivo para dejar el servicio. "Quién sabe cómo pero debe arreglarse", reitera nuestro informante. La apretada trama de relaciones entre el sindicato y la administración facilita el trámite de suspender el curso del acta, en alguna de las instancias del recorrido reglamentario

que en la escuela sólo se inicia. El maestro es reprendido por alguna de las autoridades, se le arranca la promesa de mejorar su conducta y permanece en el servicio.

Los procedimientos habituales son: que sea desplazado a otra escuela dentro de la misma zona por acuerdo de la supervisión con la delegación sindical; que se le cambia de zona generalmente cuando el motivo es más grave que el ausentismo, por acuerdo de las jerarquías administrativa y sindical inmediatamente superiores a las mencionadas. También puede suceder que el castigado quede a disposición de la supervisión o de la jefatura de sector para ser ubicado oportunamente en algún plantel o comisionado en alguna otra dependencia.

Es así como los trabajadores tienen aún la posibilidad de acumular una segunda y una tercera acta, momento en que el sindicato deja de interponer su defensa, aunque

todavía puede sugerir alternativas laboralmente convenientes para el interesado. Como lo evidencia el tercer caso con acta del cuadro 3, y lo constatamos en otros dos poblados, los maestros desplazados por estas causas, tienden a reiterar su conducta en los nuevos destinos. Cuando se defienden los derechos de estas personas tanto el sindicato como la administración saben que están reteniendo una plaza y un funcionario que no atenderá a sus obligaciones. Las comunidades también lo saben por experiencia. Conocimos dos localidades que fueron avisadas del tipo de maestro que les tocaría recibir por los respectivos pueblos que lo habían corrido. En otro lugar, una madre reflexiona: "A mí me cobran multa si mi niño falta unos días y al maestro cuando no viene por semanas, ¿quién le cobra?".

Hay otra razón institucional que favorece el ausentismo y es la escasa o nula repercusión en el salario de las faltas injustificadas. Es cierto que entre el amplio margen institucional para faltas y los saberes gremiales

para hacerlo rendir, disminuye la visibilidad de las ausencias injustificadas. Pero en este punto parece existir igualmente una cierta inercia que impide su registro como objeto de descuento salarial.

La casa del maestro

La casa *del maestro* tiene que ver con las condiciones para favorecer el establecimiento de los docentes en los poblados.

En las comunidades chicas donde valoran mucho al maestro "que se queda", los campesinos ofrecen sus casas o algún espacio comunal en desuso. En todos los casos esa oferta refiere ámbitos poco alentadores para alguien que, aun con origen campesino pobre, comienza a construir una carrera y viene de zonas más urbanizadas. La situación de convivir con las familias, siempre numerosas, obligadamente sumerge en una socialidad ajena y anula toda intimidad. Normalmente las casas consisten en uno o dos ambientes sin separaciones, para todos

Cuadro 4

**Antigüedad de maestros en escuela multigrado y en servicio docente
Hasta ciclo 1993-94 y componente de arraigo**

Escuela	Componente de arraigo	Maestro	Antigüedad en escuela	Antigüedad docente
Rancho Viejo (U)	Sí	Ruperto*	1	7
Cacaxtla (U)	Sí	Prócuro	3	21
El Huipil (U.Bil)	Sí	Francisco	2	3
Tonantzin (U.Bil)	Sí	Marcos	2	4
San Gerardo (B)	Sí	Alberto	4	8
		J. José	1.3 meses	6
El Sauce (B)	No	Pablo	1.6 meses	12
		Rodolfo	2 meses	13
El Alto (B)	Sí	Manuel	2	2
		Rufino	2	2
Jamaica (B)	Sí	Juan	5	13
		Dora	4	6
Tlanepantla (B)	Sí	Roberto	2	5
		José	1.9 meses	2

y para todo; muy conectadas con el espacio exterior abierto que oficia como extensión y donde se resuelven algunos quehaceres domésticos en tiempos de secas. En una comunidad el maestro se niega a quedarse, siquiera de vez en cuando, en la casa más importante donde le ofrecen alojarlo. Es una construcción de carrizos con techo de cartón, amplia, donde su mayor problema, si aceptara, es "que tendría que traer comida para tres familias".

La pujante San Miguel (G) está orgullosa de "la casa" de concreto con 14 cuartos en dos pisos que construyó para sus maestros de primaria y preescolar. Las habitaciones son todas iguales, la de una maestra que allí vive es de tres por dos metros y tiene una cama, una pequeña mesa ocupada en parte por un televisor, un ropero, un librerito, una parrilla. Para moverse le queda un pasillo de aproximadamente 1.40m. Si quisiera tener una silla no encontraría espacio. En un rincón cuelga las provisiones, que trae semanalmente de la ciudad.

Con San Miguel (G) son cinco las escuelas que cuentan comparativamente, con espacios más habitables: El Alto (B), San Gerardo (B), Jamaica (B) y Rancho Viejo (U). Otras tres comunidades cuentan con casa para los maestros en condiciones menos que habitables.

En otras cinco no hay, pero dada la dificultad del acceso en tres de ellas, los maestros rentan cuartos en muy malas condiciones disponibles en los poblados por sumas simbólicas.

La inestabilidad de la planta docente

A la desconfianza de los padres hacia la escuela causada por el ausentismo, se agrega el hecho del permanente cambio de maestros.

Cuando se analiza, escuela por escuela, la antigüedad de sus maestros (cuadro 4) junto a los cambios en su planta (cuadros 5, 6 y 7), sorprende la magnitud de su movilidad.

El interés personal de los maestros puesto en juego para la construcción de sus carreras tipifica a estas escuelas como lugares de paso. Lo notable es su institucionalización como tales: la adopción de ese sentido personal como política. La constante movilidad de docentes adquiere otro significado si se asume la perspectiva de los destinatarios del servicio, de los aprendizajes que la institución intenta propiciar. Para los grupos de alumnos y sus padres es difícil reconocer, en medio de tanto movimiento, ejes que articulen la continuidad requerida por los procesos específicamente escolares.

En las escuelas multigrado incluidas en la primera etapa (ciclo 1992-1993) la situación de sus ocho maestros era la siguiente: a) la mayoría tenía un año o menos en sus sedes; b) entre los que sobrepasaban ese tiempo dos se habían incorporado a la escuela en distintos momentos del ciclo anterior y c) sólo dos tenían más de dos años en sus actuales destinos, porque debido a razones personales no habían solicitado su cambio. Uno de ellos espera jubilarse allí ya que el lugar le resulta cómodo para desplazarse desde su domicilio en un pueblo vecino; el otro, no tiene planes inmediatos de traslado por que se casó con una lugareña.

Durante el ciclo 1993-1994, se hizo evidente la retención de los maestros en las cinco escuelas bidocentes que reciben el incentivo de arraigo. La fuerte movilidad de los años anteriores al ciclo 1992-1993 tiende a desaparecer tanto en las primarias generales como en las bilingües incentivadas (véanse cuadros 5 y 6). Por su parte, en El Sauce (B), la única bidocente que no recibe arraigo, los cambios continúan con la frecuencia que muestra el cuadro 6.

El mismo movimiento de cambios y antigüedad se identifica en las tres escuelas grandes (cuadro 7). Su impacto, sin embargo, es levemente menor porque el tamaño de los establecimientos y el volumen de su personal alcanzan para resguardar una cierta continuidad. Sin dejar de constituir

Cuadro 5

Escuelas unidocentes, permanencia y cambio de maestros según ciclos escolares

Rancho viejo (U)

el proyecto personal, la ubicación en lugares comparativamente ventajosos respecto de otros caseríos, parece modificar la urgencia por cambiarse desde el mismo momento en que se llega. El supervisor de San Miguel (G) —pueblo zapoteca con primaria general— cuenta, por ejemplo, que los maestros viven esperando que la escuela pase a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) “para irse todos al día siguiente”. Mientras tanto “se aguantan” porque el poblado ofrece mejores condiciones que otras alternativas disponibles en la zona. Según nuestra información, las posibilidades de permanencia en las escuelas grandes llegarían a cubrir por lo menos un ciclo completo y hasta dos, para una buena parte de su personal.

La salida y entrada de personal docente sucede en cualquier época del año. De ello resulta que un mismo grupo de alum-

Ciclos Escolares	Grados atendidos					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1992-93	Ruperto					
1993-94	Valentín					
Cacaxtla						
Ciclos Escolares	Grados atendidos					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1992-93	Prócuro					
1993-94	Prócuro					
El Huipil (U. Bil)						
Ciclos Escolares	Grados atendidos					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1991-92	Adela			Fernando		
1992-93	Francisco					
1993-94	Francisco					
Tonantzin (U.bil)						
Ciclos Escolares	Grados atendidos					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1991-92	1°			2° 3°		
Sept.	Herculano			Federico		
Nov.	Herculano					
Ene.	Marcos			Herculano		
Feb.-jun.				Marcos		
1992-93				Marcos		
1993-94				Marcos		

nos puede tener tres, cuatro, cinco y seis maestros en un año, según el rango que ofrecen los casos estudiados y que se muestran en los cuadros 5, 6 y 7. Asimismo, como también lo informan los cuadros, es legítimo que el paso de un docente por una escuela pueda darse en periodos de entre 15 días y 3 meses.

Como puede apreciarse, los movimientos comentados se concentran en las escuelas multigrado, las cuales por su conformación, y aun con maestros estables, necesariamente ofrecen menor cantidad de horas-grado y menor cantidad de contenidos de enseñanza a todos sus alumnos. Sin embargo, en relación con las políticas de personal no se advierten diferencias significativas entre escuelas chicas, grandes, generales y bilingües. La modificación en la permanencia observada en las escuelas chicas, es producto de la decisión personal de los

maestros favorecidos con el incentivo, situación que no toca las políticas, que siguen vigentes no sólo para el grupo sin arraigo de nuestro estudio, sino para el mayor número de planteles en condición similar en los dos estados.

La imagen de precariedad que transmiten los padres y los datos se expresa también en el cambio temporal o definitivo de estructura de las escuelas, en especial en las chicas. Según se disponga de maestros, es común entre las visitadas y sus vecinas de zona que de un año a otro las tridocentes se transformen en bidocentes o éstas en unitarias, independientemente de que la población se mantenga constante o aumente. Es el caso de varias presentadas en los cuadros 5 y 6.

Asimismo, la variación temporal de estructura sucede en los lapsos entre la salida de un maestro y la entrada del sucesor. El grupo afectado se queda sin maestro. Las unitarias se cierran por una o más semanas o meses o "hasta que se acabe el

año". En las bidocentes, el maestro que queda, junta a todos los grupos y atiende a seis grados en lugar de tres o continúa con la separación anterior y cuida los que se quedaron sin maestro.

En las escuelas grandes, donde no cambia la estructura de la escuela, se altera sin embargo el ritmo del conjunto. El director, que en los tres casos tiene grado a cargo, es el primer responsable para cubrir el o los grupos sin maestro. Ha sucedido que en estas escuelas se vaya simultáneamente más de uno. Al repartirse la carga entre los que están, éstos muestran notable resistencia, a diferencia de sus colegas en las escuelas chicas. Aquí la definición institucional de un maestro por grado parece constituir una ideología, una posición ganada, ante la cual los directores respetan derechos. Sin embargo, pocas veces sucede que los grados sin maestro sean regresados a sus casas hasta la llegada del repuesto, como por ahí dicen. En general algún docente se hace cargo del grado y según su pericia los entre-

CUADRO 6

Escuelas bidocentes, permanencia y cambio de maestros según ciclos escolares						
San Gerardo (B)				El Alto (B)		
Ciclos Escolares	Grados atendidos			Ciclos escolares	Grados atendidos	
1991-92	1° 2° 3°	4° 5° 6°		1976-1988	Anastasio	Rosalía
1-15 sept.	Rosa	Alberto		1988-1989	Se cierra escuela	
15 sept.-ago.		Alberto		1989-1992	Gabriel	Juan
Oct.	Oscar	Alberto		1992-1993	Pablo	Manuel
Nov.		Alberto		1993-1994	Pablo	Manuel
Ene.	Isaac	Alberto				
Feb.		Alberto		Tlanepantla (B)		
Mar.	Javier	Alberto		Ciclos Escolares	Grados atendidos	
Abr.		Alberto		1991-92	1° 2° 3°	4° 5° 6°
May.-jun.	Paula	Alberto		Sept.	Héctor	Diego
1992-93	J. José	Alberto		Oct.	Diego	
				Nov.	Roberto	Diego
				Ene.	Roberto	
				Mar.-jun.	Roberto	Josué
				1992-93	Roberto	Josué
				1993-94	Josué	Roberto
El Sauce (B)				Jamaica (B)		
Ciclos Escolares	Grados atendidos					
1992-93	1° 2° 3°	4° 5° 6°				
Sept.	Angeles	Luis				
Feb.		Angeles				
Mar.	Angeles	Pablo				
Abr.-jun.	Pablo	Irene				

1993-94			Ciclos Escolares	Grados atendidos					
Sept.	Angeles	Pablo		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Oct.		Pablo	1987-88	Juan					
Dic.-jun.	Rodolfo	Pablo	1988-94	Dora			Juan		

tiene con tareas mecánicas o se las arregla para atenderlos y hacerlos avanzar en los contenidos.

Las características económico-culturales de estas tres poblaciones grandes, en particular su predominante monolingüismo indígena, explican que dos de ellas, a pesar de su tamaño y antigüedad no hayan producido maestros propios. Sólo en Copal (G), comunidad náhuatl de 4,000 habitantes, cuatro de los 10 maestros (que conformaban su planta en la primera etapa) son originarios del pueblo y viven allí con sus familias. Para ellos, el circuito de cambios terminó y su presencia, para los pobladores, facilita un cierto reconocimiento o cercanía de la institución, un rasgo de pertenencia, una posible confiabilidad.

El caso es interesante para referirlo a otro tema: el de las políticas de personal vigentes y a la necesidad de tomar en cuenta a los planteles para asignarles personal. La antigüedad en el servicio de estos cuatro maestros, comparada con su antigüedad en la escuela, muestra precisamente la inexistencia de criterios que atiendan a la realidad particular del establecimiento (pueblo náhuatl monolingüe, pocos maestros propios, primaria general con maestros hispano-hablantes). Dos de los maestros nativos del poblado —que obviamente hablan la lengua— son destinados a su pueblo después de 15 y 16 años de trabajar en otros lugares; otro llega después de cinco años de recorrido y sólo uno, con 13 años de antigüedad en tareas docentes, comienza sus servicios en ese establecimiento.

Cuadro 7

Escuelas de un docente por grado, permanencia y cambio de maestros según ciclos escolares							
San Miguel (G)							
Ciclo escolar 1991-1992							
Grado	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Total de maestros por grupo
1°A	Olivia	...	...	...	...	...	1
1°B	Silvia	...	...	...	...	...	1
2°A	Olivia	...	...	...	...	...	1
2°B	Rosa	...	...	...	Paty	...	2
3°A	Eladio	...	...	...	...	...	1
3°B	Rodrigo	...	Paco	...	...	...	2
4°A	Félix	...	...	...	...	Felipe	2
4°B	Ramón	Miguel	Etelberto	...	...	...	3
5°	María	Gilberto	Nicanor	Diego	David	...	5
6°	Amparo	...	...	...	...	...	1

San Miguel (G)							Huazontle (G. Bil)		
Ciclo escolar 1992-93									
Grado	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Total mtros. por grupo	Grados Atendidos	Ciclos escolares	
								1992-93	1993-1994
1°A	Olivia	...	...	...	...	1	1°A	Gladys	Carlos
1°B	Gloria	...	...	Luis	...	2	1°B	Esteban	
2°A	Olivia	...	...	...	...	1	2°A	Simón	Gladys
2°B	Silvia	...	...	...	...	1	2°B	Santos	Benito
3°A	Eladio	...	...	...	...	1	3°	María	Isabel*
3°B	Aldo	...	...	...	...	1	4°	Benito	Isabel
4°A	Rafael	...	...	...	...	1	5°	Isabel	María
4°B	Felipe	...	...	...	...	1	6°	Carlos	María
5°A	Roberto	...	...	...	...	1	* Estas maestras atienden a dos grupos.		
5°B*			Mónica	...	...	2			
6°	Jorge	Alejandro	Salvador	...	Josué	4			

* EL 5°A se dividió en dos grupos en el mes de noviembre, abriéndose el 5°B

Horarios, tiempos y formas de enseñanza

Justa Ezpeleta
Eduardo Weiss
(coordinadores)

Horarios y tiempos de enseñanza

El horario diario de clases en escuelas multigrado (uni y bidocentes) es de cuatro horas y media. En pocas escuelas se inician las actividades escolares a las 8:30 horas; es habitual que el ingreso a clases de alumnos que residen en comunidades dispersas ocurra entre las 9:00 y 9:30 y que retornen a sus hogares a las 13:30 ó 14:00 p.m.

El tiempo real de enseñanza oscila entre dos y media y tres horas. El periodo de permanencia en la escuela es empleado por los maestros en la siguiente secuencia y modalidad: media hora para la llegada de alumnos y/o limpieza del salón; dos horas de trabajo en el aula, una hora de recreo y otra hora de labor para concluir el día; en algunas ocasiones el desarrollo de la clase se interrumpe para atender a un miembro de la comunidad o conversar —en el caso de escuelas bidocentes— algún asunto con el otro maestro.

En escuelas con un docente la entrada suele ser a las ocho de la mañana y la salida a la una de la tarde. Estas ocupan generalmente un largo espacio de tiempo en la formación y/o ceremonia cívica al iniciar el día, en el ensayo de bailables, desfiles y similares o en cuestiones de organización escolar que obligan al maestro a salir del

salón. De manera que el tiempo de trabajo directo con el grupo suele también reducirse a dos y media o tres horas.

En este sentido las escuelas rurales no se distinguen de escuelas urbanas observadas en otros estudios¹ donde el tiempo de enseñanza suele también restringirse a dos horas y media.

Sin embargo, en escuelas rurales observamos adicionalmente un problema fuerte derivado de las ausencias de maestros (véase en Parte I el capítulo 4: La Precariedad Institucional: de la imagen a las políticas).

El análisis de la situación mencionada en el párrafo anterior permite estimar que con maestros incumplidos que faltan 12 días al mes (sin contar salidas a la supervisión reuniones sindicales y concursos escolares), los alumnos reciben clases durante 80 días al año por dos horas y media y con maestros cumplidos que faltan 4 días al mes, durante 150 días por tres horas, es decir entre 200 y 450 horas por año escolar.

Asimismo hay que considerar que en escuelas multigrado son relativamente frecuentes los tiempos sin actividad para los alumnos, sea porque el maestro no les asigna trabajo por atender a otros grados, sea porque se prolongan las tareas (p. ej. La resolución de un ejercicio, la lectura o

.....
¹ Rockwell, E. y G. Gálvez, (1982). "Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo", en *Revista Educación*, No. 42, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación.

copia de una lección) más allá de lo necesario por la misma razón. Veamos dos situaciones:

Situación 1

9.52

056

El Maestro solicita a sus alumnos de primer año que copien en su cuaderno unos enunciados que están escritos en el pizarrón. Luego va a trabajar con los alumnos de segundo grado.

10:02

Los alumnos de primer año interrumpen al maestro pues ya terminaron el trabajo solicitado. El maestro no les hace caso

10:22

Los alumnos nuevamente interrumpen al maestro. Este continua trabajando con los niños de segundo.

10:48

Por tercera vez los alumnos solicitan la atención del maestro. En esta ocasión el maestro los atiende.

Situación 2

9:51

El maestro da instrucciones para que los alumnos de tercer año resuelvan un ejercicio del libro de Español de la página 26. Se trata de un ejercicio de comprensión de lectura. El maestro deja a los alumnos trabajando de manera individual.

10:20-10:22

El maestro acude a supervisar la resolución del ejercicio, se da cuenta que los alumnos no han comprendido la lectura. Les pide que lean nuevamente el texto.

El maestro se va a atender a otro grado.

10:37-11:03

El maestro regresa para revisar los trabajos. Se da cuenta que los alumnos han respondido incorrectamente. Les pide que borren las respuestas. Durante esos 26 minutos lee la lección y se las explica de manera que puedan contestar correctamente los ejercicios.

11:08-12:03

Salen al recreo

12:14-12:18

El maestro decide dictar las respuestas a los alumnos.

En la mayoría de las escuelas multigrado observadas se estima que debe descontarse alrededor de treinta minutos de enseñanza efectiva por grado. Con ello se reduce entre un 15 y un 20% el número de horas de enseñanza recibidas.

Cuando los maestros trabajan con cada grado por separado el tiempo de atención directa que recibe cada grupo se divide entre el número de grados a atender, es decir que a cada uno corresponde teóricamente un 30% de atención directa del maestro en escuelas bidocentes y un 15% en escuelas unidocentes. De hecho los maestros dedican más tiempo al primer grado en las escuelas bidocentes y al grupo de los primeros grados en las unitarias.

Si las actividades se realizan en conjunto para varios grados, como ocurre con mucha frecuencia en los grados cuarto o sexto, no hay tiempo sin desatención y los alumnos reciben más atención directa del maestro, pero es evidente que no se fomenta el desarrollo de contenidos y competencias específicas de los últimos grados.

Las formas de enseñanza

Los maestros preparan sus clases, en el mejor de los casos, al inicio de la semana o el día anterior hojeando programas o libros de texto. La mayoría lo hace durante la clase. Uno, por ejemplo, en el transcurso de una observación hojea constantemente el libro de los programas de estudio, por cierto, sólo tiene el correspondiente al ciclo anterior. Casi todos los maestros entrevistados en la segunda etapa del estudio afirman planear sus clases, pero ninguno muestra anotaciones al respecto.

Es imposible esperar que en las escuelas unitarias y bidocentes, pueda cumplirse con todos los contenidos estipulados por los programas. A pesar de ello se supone que planifican sus avances programáticos, para tres o seis grados con ocho asignaturas como cualquier maestro en escuelas de un docente por grado o que diseñan guiones didácticos para cada día de clase.

Durante el desarrollo de las clases el trabajo de los maestros está centrado predominantemente en:

- a) Dar instrucciones para realizar un ejercicio o una lección del libro de texto.

Existen grandes diferencias en cuanto a la calidad de las instrucciones. Hay quienes se limitan a señalar el número de las páginas que los alumnos deben "resolver" o "copiar" y quienes señalan de manera más detallada cómo trabajar, sobre todo en los primeros grados.

- b) Revisar los trabajos y ejercicios realizados durante la jornada escolar o encargados el día anterior como tarea.

Esta actividad es la que mayor tiempo ocupa en las escuelas multigrado, pero también es frecuente en las escuelas con un docente por grado. En general se realiza de manera individual. Hay maestros que prefieren que los alumnos lleven sus ejercicios a su escritorio; cuando esto ocurre son pocos los que corrigen y señalan errores, algunos sólo califican poniendo un número o verifican si han cumplido con realizar la tarea. Otros optan por pasar constantemente entre las filas de los alumnos marcando y corrigiendo errores. Algunos promueven la técnica de intercambio de cuadernos y revisión mutua entre los alumnos a partir de un modelo resuelto en el pizarrón.

La revisión es el mecanismo más usado por los maestros para percatarse si los niños están entendiendo (véase el capítulo 10: Evaluación y Acreditación).

La explicación de temas o actividades, guiada por el maestro, siguiendo una lección del libro de texto o un ejercicio, es la modalidad de organización del trabajo menos observada. Los que la utilizan con mayor frecuencia son los maestros que atienden primer grado, los que realizan actividades conjuntas para varios grados y quienes desempeñan sus funciones en escuelas con un docente por grado.

Estos maestros suelen también solicitar a los alumnos que resuelvan un ejercicio de operaciones matemáticas o un dictado de ortografía en el pizarrón, de manera que todos se percaten de los errores.

Asimismo utilizan más frecuentemente la técnica de la exposición-interrogatorio, sobre todo en el trabajo de ciencias sociales y naturales. Sin embargo, ésta a menudo se convierte exclusivamente en una exposición en que se formulan escasas preguntas. En pocas ocasiones es empleada para introducir un contenido; su utilización habitual es para cerrar un tema después que los alumnos han leído un texto o realizado un ejercicio.

La mayor parte de las actividades son realizadas por los niños sin atención directa del docente. Como se ha señalado en el apartado anterior, esto se debe a que en las escuelas multigrado se requiere mantener ocupado a un determinado grado para poder dedicarse a otros. En el caso de escuelas con un docente por grado, los tiempos con atención directa de los maestros son mayores, aunque también ellos requieren mantener ocupados a los alumnos para revisar trabajo, llenar formatos, atender comisiones, como p. Ej. La cooperativa escolar, o arreglar asuntos con colegas.

Las actividades en las que se ocupa a los alumnos son predominantemente de los siguientes tipos:

- Realizar planas de números o palabras;
- Leer en silencio enunciados escritos en el pizarrón o una lectura del libro de texto;
- Copiar párrafos de los libros de texto;
- Hacer ejercicios de matemáticas dictados por el maestro;
- Contestar lecciones o realizar ejercicios de los libros de texto.

Los nuevos libros de texto, al proponer un mayor número de actividades, permiten reducir el número de ejercicios mecánicos, como son las planas y copias. En el mismo sentido está orientado parte del material didáctico distribuido por el PARE, como por ejemplo los Libros del Rincón de la biblioteca escolar o los juegos didácticos. Sin embargo, estos últimos materiales se usan escasamente (véase más amplio en el capi-

tulo sobre Materiales Didácticos y Biblioteca Escolar).

Los alumnos suelen realizar actividades de manera individual. Aun cuando esto ocurre, ellos cooperan entre sí informalmente, anotando cada uno de sus resultados, algunos maestros tratan de impedir estas prácticas, aunque la mayoría las tolera si no hay demasiado ruido en la sala. En muy pocos casos los alumnos trabajan en equipo, aunque éste simplemente se emplea como una posibilidad en Ciencias Naturales para que realicen juntos las tareas asignadas y no como un trabajo diferencial por grupo y de comparación de resultados entre éstos.

Es importante destacar que mientras los maestros de multigrado enfrentan el problema de atender varios grupos, los que atienden sólo a un grado se encuentran usualmente con el problema de una gran heterogeneidad entre los alumnos en cuanto a conocimientos o capacidades. Sin embargo, no se observa en estas escuelas ningún intento de diferenciación.

El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana*

Justa Ezpeleta**

Resumen

En este artículo se analiza la función de los Consejos Técnicos Consultivos escolares y su reformulación de acuerdo con algunas propuestas surgidas del debate sobre la Modernización educativa en México.

La autora discute los desafíos e implicaciones de la redefinición de los Consejos, analizando diversos elementos, entre ellos la organización del trabajo, la incidencia del control laboral, del poder burocrático, del origen social de los alumnos y del reconocimiento profesional de los maestros y directores.

La institución entra en escena

Uno de los primeros aprendizajes del oficio docente consiste en descubrir que las reglas de organización y funcionamiento de las escuelas tienen una notable incidencia en el desarrollo de la tarea pedagógica. Desde hace por lo menos 20 años, la investigación educativa ha avanzado; asimismo, el conocimiento de algunos de los nexos entre organización y enseñanza.¹ La atención a estos complejos vínculos inevitablemente replantea la concepción del trabajo escolar y, en particular, del quehacer docente. En el sistema educativo, entre tanto, la política vigente sigue atada a la concepción tradicional: las reglas de organización son entendidas como *materia exclusivamente administrativa separada de la materia técnico-pedagógica*, que sólo se refiere al trabajo de enseñanza en el

* En *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2, abril-junio, México, ISS-UNAM, 1990, pp. 13-33. (Una primera versión de trabajo formó parte del documento Análisis y propuestas para los primeros grados de la escuela primaria presentados por el DIE.

**Profesora investigadora, DIE-Cinvestav-IPN.

¹ Sólo a manera de ejemplo véase el estudio de Ball (1989) sobre un conjunto de investigaciones que abordan el tema. Algunos trabajos realizados en México y América Latina se mencionan en la nota 5.

Ezpeleta, Justa (1990), "El consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana", en *Revista mexicana de Sociología*, núm. 2, abril-junio, México, ISS-UNAM, pp. 13-33.

aula. Alimentado por la clásica división disciplinaria dentro del campo educativo, este criterio muestra aún su actualidad tanto en los planes de estudio para formar maestros y especialistas en educación,² como en los reglamentos y directivas que ordenan el movimiento diario de las escuelas.

La distinción que desliga a la enseñanza de las otras dimensiones constitutivas de la vida escolar, proyecta consecuencias en distintos niveles de la acción y la operación educativas. Una de ellas —en el nivel de las políticas— ha sido la sistemática insistencia en la capacitación docente como estrategia central para elevar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el análisis de la escuela desde las prácticas institucionales que diariamente resuelven su existencia, permite contextualizar de otro modo estos problemas.

La importancia de la capacitación docente encuentra su justa dimensión cuando se advierte que el maestro no agota su trabajo en el salón de clases, exclusivamente sometido a exigencias didácticas, sino que *trabaja en y para* la escuela, expuesto a normas administrativas y laborales que atraviesan y rebasan su actividad en el salón. Si éste es el espacio por excelencia del desempeño técnico, las reglas del juego institucional imponen condiciones que definen en gran medida lo que es *posible* realizar en el aula.³ Desde esta perspectiva, los flancos para atacar los problemas de la calidad y del fracaso se amplían significativamente.

A propósito de esta discusión adquieren interés algunas propuestas surgidas en el reciente debate sobre la modernización educativa, destinadas a incidir en el *funcionamiento de la escuela primaria*. Me interesa discutir una de ellas que plantea “fortalecer la autonomía académico-administrativa” de los planteles.⁴ Una parte central de su estrategia afecta al papel de los Consejos Técnicos Consultivos escolares cuyas funciones se reformulan. La dirección y el cuerpo docente no quedan al margen de los cambios, aunque en este artículo serán integrados en tanto se relacionen con el análisis de los Consejos.

La iniciativa resulta de constatar que la *dinámica institucional consolidada* en las escuelas ha tendido —en beneficio de actividades burocráticas, organizativas, operativas— a debilitar el peso del quehacer técnico-pedagógico y más bien lo ha desplazado hacia un

² En la definición de sus objetos de estudio y en su desarrollo conceptual disciplinas como Administración y Organización Escolar o Política y Legislación educativas nunca se relacionan orgánicamente con Pedagogía, Didáctica, Filosofía o Sociología de la Educación, ni confluyen en el análisis de las prácticas institucionales.

³ Las normas de la organización escolar, por ejemplo, pueden conducir a algunos maestros a disminuir el tiempo de atención a sus grupos por atender a tareas no docentes, necesarias para la escuela, asignadas por el director; o, en otros casos, a que prácticas de enseñanza en grupo o exploraciones de los niños fuera del salón, alentadas por cursos de perfeccionamiento docente, resulten inviables para el criterio de “disciplina” que impera en el plantel. Véase Ezpeleta, 1989.

⁴ Secretaría de Educación Pública, México, 1989.

segundo plano. Conocida la situación entre sus protagonistas directos –los maestros– merece destacarse su identificación como problema entre quienes están en posición de tomar decisiones.

La revitalización de los Consejos Técnicos se propone fortalecer la atención que se presta a la *actividad-pedagógica* en el conjunto de acciones y relaciones que conforman el movimiento diario de la escuela. Con ello se espera lograr que la enseñanza como tarea cotidiana de los maestros constituya la actividad central y articuladora de la vida escolar.

La trascendencia teórica y práctica de revisar el papel de estos órganos merece el empeño de una cuidada discusión. Desde el punto de vista teórico aparece una instancia hasta ahora poco atendida: la *dimensión institucional* de la escuela. Empieza a pensarse en su peso específico con relación a los resultados educativos que se alcanzan.

Las siguientes consideraciones intentan aportar a la discusión teórica sobre la importancia de la dinámica institucional de las escuelas para el trabajo pedagógico. En otro plano, se espera que el análisis acerque elementos a la reformulación normativa de los Consejos Técnicos. Teniendo en cuenta, sin embargo, que el cambio de las normas, por sí mismo, no garantiza la transformación de las prácticas, quisiera contribuir a la previsión de políticas que faciliten la incorporación de ese cambio a las prácticas escolares.⁵

El Consejo Técnico Consultivo y su presencia en la vida de las escuelas

El *Reglamento interior de trabajo de las escuelas primarias de la República Mexicana* ordena que “en todas las escuelas del sistema que tengan más de cuatro maestros, se constituirá el Consejo Técnico, cuya función será consultiva para auxiliar a la dirección del plantel” (capítulo 5º, artículo 10); su “presidente” es el director, los maestros son “vocales” y entre ellos, por mayoría de votos, se elige a un «secretario».

El artículo 13 del mismo reglamento, define “la competencia” propia del Consejo “para estudiar asuntos relacionados con la elaboración de planes de trabajo, métodos de enseñanza, problemas de disciplina escolar, evaluación de resultados e iniciativas para

⁵ El análisis que presento reconoce dos antecedentes. El tratamiento temático y teórico continúa la línea del proyecto de J. Ezpeleta: “Factores que inciden en la eficacia docente” realizado para la OREALC-UNESCO en tres países de América Latina (véase: Tovar, 1989; Subirats-Nogales, 1989; Ezpeleta, 1989). El acercamiento teórico-metodológico a los procesos de la vida cotidiana en la escuela es tributario del proyecto de E. Rockwell y J. Ezpeleta “La práctica docente y su contexto institucional y social”, desarrollado en el DIE-Cinvestav. La formación empírica proviene en gran parte de este estudio (véase: Rockwell y Ezpeleta, 1984; Ezpeleta, 1986; Sandoval, 1985; Mercado, 1985; Aguilar, 1986).

labores que tengan por objeto la superación de la acción educativa, escolar y extraescolar". En consecuencia, la intención de fortalecer la actividad pedagógica estaría apuntando al órgano que por definición es el adecuado: el Consejo Técnico Consultivo.

Sin embargo, en la práctica, los Consejos Técnicos ocupan un lugar periférico con relación a otras instancias de la organización institucional, especialmente las Comisiones, cuya existencia compete también a la decisión de los directores. Transitorias o permanentes, las Comisiones —de Acción Social, de Deportes, de Economía o Finanzas, de Construcción, la Cooperativa, entre otras— son encargadas a uno o más maestros para atender actividades específicas del plantel.

Las tradiciones organizativas y laborales que acompañaron la consolidación de la escuela primaria mexicana sustentaron una asignación de jerarquías que, como en seguida se verá, favorece a las Comisiones. A diferencia de éstas, que responden a necesidades inmediatas y bien delimitadas, el Consejo Técnico parece constituirse en la respuesta formal a un requisito reglamentario. Por ello, si en las Comisiones es sencillo identificar sus funciones y competencias, en el Consejo Técnico aparecen *difusas y variables*.

I. Difusa y variable es también la presencia del Consejo en la vida escolar. A fin de "no caer en la monotonía" (*sic*), la normativa vigente "recomienda" una periodicidad mensual para sus reuniones que deberán tener lugar "siempre fuera de las horas de clase",⁶ condición esta cuya falta de realismo constituye en sí misma un obstáculo mayor. Por su parte, en los planteles es difícil estimar la regularidad efectiva con que se reúnen los Consejos; podría decirse que ésta resulta de combinar la limitación horaria señalada con los contenidos que cada escuela les asigna según sus muy precisas circunstancias.

a) En algunas escuelas —muy pocas— donde la preocupación pedagógica tiene cierta importancia, asociada en general al interés particular de la Dirección, suele suceder que:

- El Consejo Técnico sea un ámbito donde se reflexiona y acuerda sobre algunas tareas del aula. En estos casos los contenidos de la discusión y la forma de operación varían de plantel a plantel: los maestros se agrupan por niveles, por secuencia de grados o por áreas, entre otras combinaciones.
- Al margen del Consejo Técnico, en otros casos, se desarrollan espacios con diversos grados de formalización ("academias de grado" o "de nivel"), para abordar el trabajo pedagógico cuya sola existencia hace evidente la ausencia de expectativas acerca del órgano que nos ocupa.

La riqueza de alternativas que contienen estas dos formas escasamente puede ser recogida por la administración central. El supuesto de un funcionamiento homogéneo que ilumina las directivas y los pedidos de informes a los que habitualmente deben responder, obliga a los Consejos a ajustarse a sus términos, en lugar de facilitar la

⁶ Velázquez Sánchez, 1987, p. 167.

explicitación de las modalidades de trabajo y las respuestas más productivas que hayan encontrado en cada caso.

b) Sin embargo, en la *mayoría de las escuelas* las tradiciones institucionales tienden a erigir a los Consejos en espacios donde se alternan, entre otras, las siguientes funciones:

- Canalizar directivas.
- Tomar decisiones operativas de importancia secundaria y, generalmente, no técnicas.
- Organizar y/o definir la participación de la escuela en eventos *formalmente* educativos (como los “concursos” interescolares).
- Sistematizar para la administración, información sobre medidas o innovaciones propuestas por ella. En estos casos, el desconocimiento del movimiento escolar que suelen suponer estos pedidos alimenta la tendencia a responder según la lógica del requerimiento, sin comprometer necesariamente el cambio o la evaluación de las prácticas involucradas.

2. Por su parte, el intercambio y la transmisión de experiencias y saberes pedagógicos existen en casi todas las escuelas, entre algunos maestros o pequeños grupos de maestros. Expresan problemas profesionales surgidos de la práctica y consuetudinariamente suceden *al margen* de la instancia que nos ocupa. El control sobre temáticas y pautas de funcionamiento uniformes producido por las prescripciones *formales* sobre la dinámica de los Consejos, impone contenidos de otra naturaleza –tal vez de interés para la administración– y excluye los propios de esos intercambios necesarios. Aunque no podría preverse una estructura capaz de capturar todos estos movimientos, parece importante generar espacios –hoy inexistentes– que comiencen a legitimar, al menos, los fundamentales.

Desafíos e implicaciones de la redefinición

En síntesis, la redefinición de los Consejos Técnicos enfrenta un complejo desafío: a) se trata de transformar en real una instancia que, en la mayoría de los casos, ostenta una existencia predominantemente formal; b) para la minoría de las escuelas donde efectivamente funcionan, sus difusos y dispersos contenidos actuales (que en general muestran alguna funcionalidad) no permiten prever un sencillo remplazo de un contenido (supuestamente) uniforme por otro igualmente uniforme (como el que se intentaría implantar).

El cambio promovido, sin embargo, tiene repercusiones que superan esta simple sustitución en tanto innova en una cuestión *sustancial*. Explícitamente se está reconociendo un ámbito profesional de *preocupaciones ligadas al trabajo en el aula*. Integrar este ámbito como fuente de problemas supone la ruptura con un criterio central e implícito en la organización escolar, que concibe al aula como *espacio de aplicación no problemático*.

Como otras, esta consuetudinaria negación contribuye a fortalecer la práctica que obliga a los maestros a ocuparse de innumerables asuntos no pedagógicos.

No obstante, aquella suerte de revolución conceptual podría no llegar a los maestros si no se replantean ciertos núcleos que desde hace mucho tiempo alimentan la inercia organizativa de la escuela.

Junto a la capacidad creadora, generalmente desaprovechada, de los maestros para viabilizar iniciativas en las que creen, ellos disponen igualmente de la capacidad para burocratizar innovaciones que, aunque técnicamente inobjetables, carecen de amarres al insertarse en la dinámica real de las instituciones.

Aun cuando la nueva propuesta sugiere el pago del tiempo necesario para el Consejo Técnico —cuatro horas mensuales también fuera de horario—, como respaldo a la credibilidad en su nueva jerarquía, son varias y complejas las cuestiones involucradas en el logro de la influencia a que se aspira. Las condiciones objetivas —espacio, tiempo, valoración laboral e institucional— que ofrece el funcionamiento cotidiano suelen ser más definitorias en la postergación de las innovaciones⁷ que la remuneración (cuya insuficiencia, por otra parte, está fuera de toda discusión).

El cambio en las funciones del Consejo y de la dirección trasciende en mucho a sus transformaciones internas. Puesto que no puede omitirse su pertenencia a una estructura, es preciso considerar algunas circunstancias que radican fuera de ellos y de las cuales dependen.

Las jerarquías en la organización del trabajo

La *estructura del poder escolar* sustentada por la organización vigente, constituye la fuente principal de la dinámica que debilita la tarea pedagógica. Revisar algunas de sus características permite entender la trama en donde deben integrarse los cambios.

La *posición institucional* del Consejo no sólo está en la base de su actual proyección, sino que condiciona la posibilidad de cambiarlo. Su ajuste se inscribe tanto en el sistema de normas que regula la existencia misma de la institución como en la red de relaciones que la sostiene.

Una *ubicación jerárquica* desigual, que define ámbitos de incidencia incomparables —escuela y trabajo pedagógico, respectivamente—, subordina el Consejo Técnico a la dirección. Esta situación se proyecta en la *gravitación* efectiva de cada uno, incluso dentro de su propio ámbito. Distintas capacidades de decisión y control, junto a la identidad de sus competencias, signan distintas posibilidades de influir en el movimiento escolar.

⁷ Marcela Sosa analiza el caso de un programa innovador de capacitación docente que se diluye a causa de la dinámica escolar. Véase Ezpeleta, 1989: 142-153.

Por su parte, la *valoración institucional* de las necesidades por resolver afecta al Consejo en la regularidad de su funcionamiento y en el espacio posible para desarrollar su tarea. En general —y en las escuelas más generadoras de fracaso, en particular—, las necesidades que se imponen a los directivos son materiales y administrativas. Su urgencia se mide simplemente por su capacidad para alterar o impedir el funcionamiento de la escuela (o de alguno de sus grupos): techos que gotean, sanitarios que no funcionan, construcciones que deben terminarse; conseguir maestros, regularizar situaciones laborales en la administración, entre otras. Debe recordarse que los directores “presiden” los Consejos Técnicos; que éstos tienen carácter “consultivo” —no ejecutivo—, y que las reuniones se ubican “fuera del horario de clases”. Respecto a los docentes, es conocido que a causa de los bajos salarios, se orientaron masivamente hacia otros compromisos laborales después del turno escolar. Además de una mayoría de amas de casa y madres con hijos por atender en el hogar y/o recoger en guarderías, jardines o escuelas, en horas cuidadosamente combinadas con su tiempo en la escuela, no son pocos los que completan su jornada con uno o dos trabajos más y/o realizan otros estudios.

Puede entenderse que tanto el espacio escolar ofrecido como las posibilidades materiales del personal, dejan poco margen para constituir —fuera de horario— un ámbito de reflexión, discusión o generación de propuestas.

Junto al “lugar” otorgado al Consejo Técnico, se define el de las Comisiones. Ellas están en manos de los maestros; trabajan *dentro* del horario de clases y responden a necesidades (predominantemente no pedagógicas) que en la escuela se estiman urgentes. Las Comisiones funcionan y el horario escolar las acoge. No es aventurado afirmar que *de hecho* son depositarias de una mayor valoración institucional frente al Consejo.

El juego de prioridades reales visible en las escuelas —distinto del que señalan los reglamentos— permite advertir el influjo de factores de tipo estructural, en apariencia muy lejanos al acontecer diario de las aulas. En la medida en que el gasto educativo ha venido restringiendo sus aportes en equipo, construcciones y mantenimiento para concentrarse en el pago de salarios, no podría preverse la exclusión de los docentes de actividades que, sin ser técnicas, son vitales para la existencia de las instituciones.

La cadena invisible del control laboral

1. Otorgar “mayores responsabilidades académico-administrativas” a las unidades escolares requiere revisar los obstáculos que el control burocrático opone a la tarea educativa. Aunque son sistemáticamente olvidadas por las reformas pedagógicas, las reglas laborales que encauzan el desempeño docente parecen constituir, en los planteles, el soporte del poder burocrático.

La redefinición de la función directiva que se anuncia como necesaria para fortalecer aquella autonomía, necesita también revisar las bases de esa autoridad, donde los conte-

nidos laborales impregnan la cadena de relaciones entre la dirección y los maestros, y entre aquella y la supervisión. En lo que sigue trataremos de puntualizar los aspectos más significativos en ambas direcciones.

Sin olvidar que algunos directores, como efecto de su trayectoria personal, cuentan con el respeto profesional o moral de sus maestros, interesa atender a las bases organizativas comunes que, en forma consuetudinaria, otorgan un amplio poder de decisión y control a todos los directores por igual. Desde este punto de vista, la autoridad directiva resulta de la confluencia de dos fuentes de poder.

Por un lado, las *normas* vigentes concentran en la dirección *todas* las responsabilidades sobre el funcionamiento de la escuela: administrativas, laborales y técnico-pedagógicas, y el cuerpo docente queda bajo su dependencia en todos estos aspectos.

Por otro lado, el desarrollo histórico-político de la educación primaria en el país construyó durante varias décadas una particular vinculación entre los cuadros directivos y de supervisión, y el poder sindical dominante. La imbricación de las estructuras sindicales con las técnico-administrativas del sistema educativo, reforzó la influencia de esos cuadros *para determinar el curso y la movilidad en las carreras* de los maestros.⁸ Un sistema de lealtades personales y sindicales se fue imponiendo como el medio más seguro para lograr la estabilidad laboral, con relativa independencia de los méritos profesionales. Aunque directores y supervisores tratan de observar las formalidades técnicas reglamentarias –formuladas prescindiendo de estos mecanismos–, el desplazamiento de la dimensión pedagógica así institucionalizado se impone para definir las carreras, y el magisterio conoce directamente la efectividad de estas reglas.

Como resultado de la confluencia señalada, la configuración del poder directivo tiene *manifestaciones precisas en las prácticas profesionales* que se intentan modificar.

Las formas como operan las atribuciones administrativas, técnicas y sobre todo laborales de la autoridad inmediata, colocan a los maestros en una situación de fuerte dependencia *individual* respecto de ella. Uniendo las normas con formas, las construidas para resolver su gestión, los directores cultivan una relación *unidireccional*, de superior a subordinado, que sólo en casos excepcionales admite la discusión o la réplica no conflictivas.

Así, un control individual que finca en las lealtades la seguridad laboral, debilita de hecho el trabajo pedagógico como parámetro central en la definición de la carrera. Las capacidades de iniciativa y de decisión sobre cuestiones profesionales que directamente competen a los maestros, se ven invariablemente subordinadas al criterio del director y limitan las búsquedas que en la escuela alimentarían un ambiente de experimentación educativa. Por su parte, las múltiples funciones de la dirección –tal como está definida– no siempre le permiten integrar la “alteración” que pueden producir las iniciativas de los maestros al relativo equilibrio de sus rutinas.

⁸ Etelvina Sandoval (1985) analiza esta imbricación y sus implicaciones laborales. Tratamos aquí de ampliar su análisis hacia las consecuencias técnicas y profesionales.

Complementariamente, las formas consagradas de control suscitan entre los docentes, respuestas y ajustes individuales. La tranquilidad en el trabajo se asegura mediante la disponibilidad para apoyar a la dirección en las tareas no pedagógicas. Las responsabilidades técnicas —que de hecho se dan por asumidas— dejan de ser una condición básica de la integración institucional para transformarse en respuesta *variable*, dependiendo del interés real de cada uno en su profesión.

Conformada por estos contenidos, la trama jerárquica incide sobre dos aspectos centrales para el fortalecimiento académico de la escuela y para el desarrollo profesional de sus cuadros. Por un lado, la forma consagrada del control individual —que fortalece al poder directivo— pareciera competir con la importancia de *cuerpo colegiado* con sentido de “equipo”, que como tal enfrente los desafíos comunes del trabajo técnico o comparta como grupo un “proyecto de escuela”. Es poco probable que el “cuerpo docente”, bajo estas reglas laborales, pueda constituirse en el referente principal para abordar la tarea pedagógica, como lo sugiere la propuesta que comentamos.

Por otro lado, los mecanismos consagrados para “hacer carrera” no parecen ser los más aptos para estimular *institucionalmente* las motivaciones hacia la permanente capacitación, quedando también ésta librada al interés personal.

2. Después de centrar estas referencias, conviene atender a la relación dirección-supervisión en tanto cuenta, especialmente, para el problema que nos ocupa. En acuerdo con los inspectores, los directores legitiman las actividades prioritarias que, sin contar la enseñanza deberá desarrollar cada establecimiento.

Sobre bases de poder similares a las de los directores (confluencia de cuerpo normativo y adscripción sindical) y potenciadas por su jerarquía, la supervisión orienta el trabajo de los primeros. En gran medida, los intereses de la supervisión *modelan* las características del cargo directivo por lo menos en dos dimensiones: político-administrativa y pedagógica; ambas se proyectan hacia el interior de los planteles.

- a) La atención al requerimiento *administrativo*, la *legitimación de la escuela en su medio social* y la *fidelidad* a sus propios criterios parecen constituir los núcleos de evaluación que privilegian los supervisores.

Aunque es importante, no corresponde analizar ahora las consecuencias escolares de la demanda burocrática, cuyo volumen —con independencia de su oportunidad o pertinencia— invade el tiempo del director y, en variable medida, el de los maestros.

El crecimiento *material* de la escuela promovido por el director, ocupa un lugar *principal en la valoración de su desempeño* en tanto alimenta al movimiento legitimador en el medio social y completa la dotación del servicio que la administración no provee financieramente.⁹ Es conocido que esta situación se torna más imperiosa en las escuelas

⁹ A propósito de la gratuidad de la enseñanza, Ruth Mercado (1986) analiza la movilización alrededor de las construcciones escolares en un conjunto de escuelas.

que sirven a los sectores sociales menos favorecidos. La distancia entre estos sectores y la cultura escolar —fuente de la concentración del fracaso en ellos— suscita menos preocupación institucional que las carencias materiales.

Para la supervisión, la eficacia administrativa de las escuelas a su cargo, la consecución de los medios materiales y financieros para completar el servicio y la legitimación de las escuelas en su medio, parecen indisociables de los *logros que prestigian su manejo de la Zona*; esto es, de la propia evaluación de su gestión por parte de las instancias superiores.

La satisfacción de estas exigencias origina en los planteles, estrategias directivas para la selección del personal responsable de diversas tareas y Comisiones. Los directores las distribuyen entre los maestros según su estimación de las habilidades individuales para cumplirlas y, en general, con independencia de las dificultades que presente el grado o grupo que atiende cada uno. De acuerdo con su importancia para el lucimiento de las escuelas, las Comisiones operan, en gran medida, como el terreno donde se definen ciertos niveles de eficiencia docente para el interés de *la autoridad inmediata*, que se verán reflejados en el instrumento anual de evaluación laboral.¹⁰

Por su parte, los maestros ven en las Comisiones los ámbitos propicios para la acumulación de los méritos que requieran sus proyectos personales.

- b) En la *dimensión educativa*, la supervisión interviene fundamentalmente en dos niveles. Uno privilegia la afirmación de la escuela *hacia afuera*, hacia su presencia pública en la zona, en el sector y en la comunidad, a través de festivales, concursos y participación en actividades comunitarias, que constituyen la otra cara de la legitimación social. La preparación de estas actividades ocupa un considerable tiempo de los maestros (una o dos horas diarias durante quince días, un mes o algo más), que se resta a la enseñanza y en general *no se articula* con ella. Cada acto es un objetivo en sí mismo, con el cual se juega el prestigio del plantel y de los docentes involucrados, sobre parámetros que no tocan la efectividad del trabajo en el salón.

El otro nivel de la dimensión educativa manejada por la supervisión abarca la *transmisión* de directivas y propuestas de innovación. Generalmente la supervisión ajusta estas orientaciones para su zona *según su experiencia*, y tales ajustes son entendidos como las verdaderas pautas de evaluación que deberán tomarse en cuenta.

En tanto la orientación del trabajo en el aula es competencia de la dirección, deja de ser objeto *directo* de control para la supervisión. Su intervención técnica —con excepción de esporádicos cursos ligados a alguna reforma— suele limitarse al contacto con el

¹⁰ Citlali Aguilar (1986) muestra el juego entre prioridades institucionales, asignación de tareas y márgenes posibles de negociación entre directivos y docentes a propósito de las actividades de "extraenseñanza".

directivo. Por lo mismo, las propuestas pedagógicas llegan a los maestros siempre *medidas por las prioridades institucionales definidas por los directores*.

La evaluación laboral de los directores, en manos de los supervisores —centrada también en lealtades, en eficiencia administrativa y, en términos generales, financiera, así como en el logro de relaciones no conflictivas con los padres—, constituye una referencia insoslayable en las jerarquías internas que ordenan la gestión en el plantel. Según el carácter de estas prioridades, los directores calibrarán su entusiasmo para alentar los cambios en los contenidos y en las formas de enseñar. Es en este punto donde se abre el terreno para la posible burocratización de las innovaciones (que conduce, por ejemplo, a transformar programas para abatir la reprobación en los primeros grados en una simple vigilancia del *porcentaje* de repetidores sin que necesariamente se toquen las prácticas de la enseñanza).

3. La ponderación institucional del trabajo no pedagógico tiene su contrapeso en el quehacer técnico. Disponer de el tiempo y, sobre todo, contar la buena disposición de los maestros para sostener las Comisiones, junto con otras tareas, supone evitar tensiones en el núcleo de su trabajo: la enseñanza. La inseguridad, los conflictos, la necesidad de tiempo para la reflexión y revisión de las prácticas que normalmente provocan las innovaciones didácticas, pueden sortearse a favor de la rutinización mientras se obtenga el apoyo en aquellos otros ámbitos. Esta inversión de jerarquías institucionales coloca al trabajo de enseñanza en el aula, dentro del terreno de interés *personal* de directores y maestros. Los directores personalmente interesados en la docencia saben cuidar, discutir, alentar y viabilizar las innovaciones, cuando creen en ellas. Otros prefieren atenerse a los controles reales que pesan sobre su cargo, para cuyas pautas la ineficacia docente puede pasar inadvertida.

En esta compleja trama de la actividad escolar actúa el Consejo Técnico, con la jerarquía que los controles efectivos le confieren, con los resultados a su alcance y de acuerdo con las modalidades que ya se expusieron.

El origen social de los alumnos, un componente ignorado

Dejando de lado el reajuste técnico de la dirección y del Consejo, no son pocos los elementos —de diversos órdenes— que intervienen en el logro de una mejor calidad del servicio. Por su relevancia, conviene mencionar el de la extracción social del alumnado.

Con fatales consecuencias para miles de niños, la organización escolar sigue ignorando la incidencia de la diferenciación social en la construcción cotidiana de la *enseñanza* y del *aprendizaje*. Poniendo en juego la misma lógica, que desconoce la penetración de “lo administrativo” en “lo técnico”, el sistema confía en que su aporte para el montaje de los planteles los define en su totalidad: las escuelas son tales sólo por ese aporte. En consecuencia, la igualdad del servicio queda garantizada. Aunque podría abundarse en argumentos que desarticularían esta suposición, sólo importa mencionar uno de los

elementos que hace a las escuelas objetivamente desiguales. La escuela se completa, termina de conformarse, es una escuela cuando a la mínima base material y al cuerpo docente se agrega una población *determinada*: sus modos de existir dependen siempre de los usuarios que atiende. Paradójicamente, la administración acusa esta diferencia sólo en lo referente a los aportes materiales, no en lo que toca a los problemas pedagógicos, en lo que hace peligrar su función específica. Una formulación realista de políticas no podría omitir la consideración de las cuestiones –inseparables– señaladas en los dos apartados siguientes.

1. Signada por las características sociales de sus niños, *cada escuela*, con mayor o menor interés de su autoridad, parece ubicar un *nivel mínimo de calidad* alrededor del cual moverse. Construido por vías informales y nunca sistematizado, ese nivel se sostiene mediante estimaciones y acuerdos entre los maestros sobre a “nivel cultural” de las familias y, en consecuencia, respecto a que los niños necesitan. Sobre esa base, ellos ajustan sus expectativas acerca de los mínimos a cubrir en cada grado y, hasta donde es posible, desarrollan –entre colegas de grados subsecuentes– formas de control sobre el cumplimiento de los logros esperados. Por su parte, la vigilancia que puedan ejercer los padres no es ajena a la construcción de estos parámetros.

En el plano profesional, es en este terreno donde se construyen y reconocen prestigio propiamente docentes que encuentran entre los pares su primera identificación. Sin embargo, su efecto en el reconocimiento o en la movilidad laborales no es directo y parece más visible cuando se combina con las habilidades requeridas para ciertas Comisiones.

2. Se sabe que la extracción social del alumnado muestra una estrecha relación con los diagnósticos docentes que se refieren a las posibilidades de aprendizaje de los niños y a los resultados que se obtienen (“efecto Pigmalión”). Se atiende menos al hecho de que el origen social también afecta la real capacidad de vigilancia de los padres sobre el desarrollo cotidiano del aprendizaje y de la enseñanza. *Los sectores sociales donde se concentra el fracaso* son aquellos que cuentan con las menores expectativas de éxito escolar, y cuyas posibilidades de vigilar la enseñanza por parte de los padres es casi nula. Este último factor, que la actual organización *no controla*, es un elemento *regulador* de primera importancia en la definición de los niveles de calidad que implícitamente define cada escuela.

Revertir esta situación requeriría de políticas que garanticen internamente no sólo una atención diferencial, sino preferencial del trabajo técnico, en sustitución de ese elemento externo y estratificado de regulación. Mínimamente: equipamiento reforzado, selección de maestros y sistemas especiales de incentivos para ellos, en las escuelas que concentran los mayores índices de fracaso.

El reconocimiento profesional en el ámbito inmediato

Al repasar el aspecto que concierne al espacio que otorga el movimiento institucional a los problemas de la enseñanza, intentamos mostrar conjuntamente la importancia y las dificultades del cambio propuesto. Para ello, en nuestro análisis se hace énfasis en la *racionalidad común* a todas las escuelas que, desde los ámbitos administrativos, orienta la actual tendencia hacia la burocratización. Sin merecer una atención equivalente, se ha mencionado la existencia de alternativas más comprometidas con la función educativa, generadas en distintas unidades por directores y maestros.

Aunque estas variantes no son hegemónicas, su importancia radica en su significación. Esto es, que hay grupos docentes movidos por una fuerte responsabilidad profesional, capaces de enfrentar condiciones institucionales adversas en aras de una mayor efectividad de su trabajo pero, sobre todo, que el vigor de sus alternativas radica en haber identificado los problemas en su *ámbito inmediato*, generando para ellos las respuestas *particulares* pertinentes. La atención a estos hechos sugiere la consideración de los enfoques que se exponen en los dos apartados siguientes.

1. La *coexistencia* de las dos tendencias debería iluminar la formulación de estrategias. Superar el tradicional *supuesto* de una vida escolar homogénea —también en el terreno técnico— constituye, en sí mismo, un cambio de enormes proyecciones.

Es común que en la renovación de cuadros que acompaña el comienzo de cada nueva administración, la valoración del magisterio divida las opiniones de los técnicos. Perspectivas encontradas —“los maestros pueden con todo” o “los maestros saben” vs. “los maestros no saben, no dominan los contenidos”— compiten e iluminan proyectos alternativos de cambio o capacitación. Al poner en evidencia la muy diversa composición profesional de los planteles, la investigación desmiente tal polarización en los diagnósticos. A la ausencia de políticas *institucionales* que comprometan a los miembros de cada escuela en con proyecto común, debe agregarse que ello sucede sobre un vasto espectro de situaciones personales que conducen a trabajar en el magisterio por diversos intereses, motivaciones y eficacia. Por éstas y otras razones, cada escuela es una conjunción única de múltiples componentes y es en cada una de éstas donde se construye el fracaso o el éxito de sus estudiantes.

Una nueva reglamentación, suficientemente general y flexible, debería centrarse en facilitar la expresión de las mejores alternativas que encuentre cada *cuerpo* docente (más que cada maestro). No parece entenderlo así la propuesta que comentamos, cuando se ocupa en detalle de prever —para el Consejo Técnico— formas de organización que anticipan desde el uso del tiempo hasta las relaciones que importan entre los maestros de *distintas* escuelas.

Según se desprende de la propuesta, el Consejo puede concebirse como un laboratorio de reflexión para atender los *problemas particulares de cada escuela*. Sin embargo, la previsión y reiteración del esquema “los inspectores promoverán reuniones de Conse-

jo Técnico por escuela, zona y sector”, constituye una imposición que sólo atiende al interés burocrático del control formal y desconoce la especificidad técnica de las cuestiones por resolver.

El uso del tiempo, los contenidos y las modalidades del trabajo en los Consejos potenciarían su efectividad si se libran a la decisión de cada grupo. Por ello, más que tratar a los Consejos como núcleos “controlables” en el organigrama de la inspección, parece más sustancial promover un movimiento y un ambiente escolar que faciliten la *apropiación docente* de los nuevos objetivos, expresados en claras consignas generales. Parece más urgente lograr que en cada escuela, y en las formas más funcionales que encuentre cada una, los maestros *sepan que existe y reconozcan un espacio real y jerarquizado* para analizar sus problemas pedagógicos. Una condición obvia para ello es que el *horario* —del mismo modo que da cabida al trabajo no pedagógico de las Comisiones— *albergue las actividades del Consejo*. Anular la paradoja donde lo técnico “queda fuera” de las horas de trabajo podría tener repercusiones aún más amplias de las que sugiere la sola y nada despreciable reparación simbólica.

2. Restituir la centralidad del trabajo educativo supone necesariamente reconocer el *status* profesional de directores y maestros. Lograrlo significa modificar las prácticas que sostienen la compleja *gestión* de los primeros y las *formas de integración* de los segundos. Ambos tipos de prácticas —de gestión y de integración— se sustentan en los *criterios de evaluación* vigentes para el desempeño laboral. La *revisión* de estos criterios, caracterizados en páginas anteriores, es inseparable de la legitimidad y la credibilidad en el reajuste de prioridades: gran parte del desplazamiento de la dimensión técnica descansa en sus contenidos actuales.

Se ha intentado mostrar que los controles sobre la dirección orientan su interés hacia aspectos que importan para el horizonte de la supervisión. Como consecuencia, en el horizonte de la escuela, el trabajo en el aula pierde visibilidad frente a otras tareas que se tornan más ponderables para evaluar a los maestros. En este marco, la nueva función de los Consejos podría traducirse como el intento de restaurar el equilibrio entre las necesidades del quehacer propiamente educativo (acentuando su presencia) y las propias de la administración (disminuyendo su volumen e importancia). Si esto es así, merecerían tomarse en cuenta las situaciones que se puntualizan a continuación.

- a) La “presidencia” de los Consejos por parte de los directores constituye un serio obstáculo para la efectividad de su funcionamiento. Los directores deben multiplicar su tiempo para integrar las sesiones del Consejo Técnico a su inmensa carga administrativa.

Sólo un interés pedagógico personal, institucionalmente no garantizado, puede salvar a estas sesiones de una dinámica burocrática. Por otra parte, el hecho de que los directivos concentren el control laboral sobre los maestros y definan las prioridades del

plantel, compromete criterios de otra naturaleza, poco aptos para facilitar entre estos últimos el intercambio de dudas y problemas.

El reconocimiento profesional que sucede entre los maestros, desligado de presiones laborales, debería capitalizarse en este sentido. Poner a los Consejos en manos de uno o más docentes, elegidos por sus pares, coadyuvaría a fortalecer al mismo tiempo un reconocimiento y un compromiso profesionales que las actuales reglas no cultivan.

- b) Puesto que la “fuga hacia arriba” de los criterios directivos es causada por un control laboral que en su totalidad pertenece a la supervisión, un efectivo contrapeso requeriría involucrar a los maestros en la evaluación de la gestión directiva. Ello contribuiría a centrar la atención en el quehacer específico de cada escuela, integrando la dimensión técnica como pauta de control.

Reconocida la complejidad del cargo directivo y la necesidad de sus relaciones con la supervisión, la atención del quehacer pedagógico en el aula constituye un campo que de hecho descansa en los docentes. Nadie mejor que ellos para aportar a la supervisión su valoración del apoyo directivo para fortalecer las tareas de la enseñanza (estrategias de distribución interna del trabajo como asignación de grados; cantidad y pertinencia de Comisiones y su distribución —según correspondan a la dificultad de grados y grupos—; requerimientos para actividades que distraen de la enseñanza; principios organizativos que permiten ganar tiempo de contacto en el salón; apoyo a iniciativas e innovaciones didácticas entre otras).

Incorporar los criterios y necesidades del *cuerpo docente* es condición básica para fortalecer su desarrollo profesional. Para la supervisión, esta perspectiva no supone enfrentar una dispersión imprevisible de situaciones, ni mucho menos la ingobernabilidad de las escuelas. Sólo se requiere del replanteo posible de algunas concepciones, formas y procedimientos en uso, para otorgar a las cuestiones técnicas el nivel que necesitan recuperar. No podría dudarse que medidas de este tipo fortalecerían la mayor autonomía académico-administrativa de las escuelas.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Citlali, «El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana», tesis de maestría, México, DIE-Cinvestav, 1986.
- Ball, Stephen, *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós-MEC, 1989.
- Ezpeleta, Justa, “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 20, México, DIE-Cinvestav, 1986.
- , *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, 1989.
- Mercado, Ruth, “La escuela primaria gratuita: una lucha popular cotidiana”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 17, México, DIE-Cinvestav, 1986.

- Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta, "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso", en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, 1984.
- Sandoval, Etelvina, "Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos", en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 11, México, DIE-Cinvestav, 1986.
- SEP, "Programa Nacional para la Modernización de la Educación. Educación Primaria", Documento Preliminar de la Comisión de Educación Básica, México, julio de 1989.
- Subirats, José e Ivonne Nogales, *Escuelas, maestros, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, 1989.
- Tovar, Teresa, *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, 1989.
- Velázquez Sánchez, José de Jesús, *Vademécum del maestro de escuela primaria*, 17ª ed., México, Porrúa, 1987.

Por una nueva escuela pública*

Rodolfo Ramírez Raymundo

Introducción

Nuestro sistema educativo, a partir de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, experimenta un proceso de reforma que ha abarcado los principales campos de acción de la política educativa: el financiamiento, la organización general del sistema, los planes y programas de estudio, los materiales educativos (en el caso de la educación primaria, no puede olvidarse la renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales para todos los alumnos), la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza, el establecimiento de Centros de Maestros (a la fecha, 421 en toda la República) y una oferta federal y estatal de cursos y talleres de actualización. Además de estas medidas nacionales y generales se han puesto en marcha los denominados "programas compensatorios", destinados a regiones marginadas de 31 entidades federativas. Todas estas acciones han tenido como propósito mejorar la calidad de la educación, entendida en términos prácticos como el logro de los propósitos educativos fundamentales del nivel educativo.

Pese a todas estas acciones, que se concretan con mayor o menor intensidad en cada escuela o zona escolar, todavía se enfrentan serios problemas en materia de mejoramiento de la calidad de los resulta-

dos educativos. Las mediciones del aprovechamiento escolar realizadas por el Programa Nacional de Carrera Magisterial y otras evaluaciones promovidas por la SEP, indican que —aunque se observan avances importantes— el promedio general está por debajo de lo esperado, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la solución de problemas y la comprensión de conceptos fundamentales de la ciencia, de la historia y de la geografía. ¿Por qué está sucediendo esto? ¿Por qué a pesar de las acciones de reforma educativa, los cambios en el aula y en el funcionamiento cotidiano de la escuela siguen siendo débiles, cuando no imperceptibles?

De la reforma educativa a la reforma de la escuela

Es necesario reconocer que gran parte de las acciones de la reforma no están cobrando forma concreta en las escuelas y en los salones de clases y, aún más, que varias ni siquiera logran traspasar la estructura del sistema para llegar a la escuela, porque se diluyen en un ambiente y una trama de relaciones institucionales que no son propicias para mejorar la calidad de los resultados educativos. Aún las acciones que llegan directamente al salón de clases —como las propuestas para la enseñanza contenidas en los materiales de apoyo para el maestro, los nuevos

*En *Transformar nuestra escuela*, Año 3, número 5, abril del 2000, pp. 6-7.

libros de texto y las actividades didácticas específicas que ahí se sugieren— tampoco

se aprovechan plenamente. ¿Por qué aún estas acciones que logran ser conocidas

Ramírez Raymundo, Rafael (2000), "Por una nueva escuela pública", en SEP, *Transformar nuestra escuela*, año III, núm. 5, abril, México, DGIE-SEP, pp. 6-7.

en su formulación original no tienen la efectividad esperada?

El estudio de los procesos de reforma y, especialmente, la experiencia de muchas generaciones de profesores, han demostrado que para que un cambio sea efectivo, es necesario, por lo menos, que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los profesores estén de acuerdo con los cambios propuestos y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlos a cabo.

En el México de hoy, cuando la gran mayoría de los centros escolares tiene las condiciones materiales para llevar a cabo la tarea educativa (aún cuando todavía existan carencias en equipamiento), ¿cuáles son las condiciones que faltan? Parece que residen en el clima de trabajo y en la cultura escolar, que gobiernan el funcionamiento cotidiano de la escuela y que influyen en el desarrollo del trabajo docente en el aula; en otras palabras, esas condiciones tienen relación con el conjunto de valores, de formas de entender la tarea educativa, de normas explícitas e implícitas y de costumbres, que hacen que determinadas acciones o conductas sean válidas y merezcan aprobación, mientras otras se observan como fuentes de ruptura de la estabilidad en el plantel o en la zona escolar.

Al analizar lo que sucede en los planteles escolares —aún cuando no es posible identificar características compartidas por todas las escuelas— y comparar su dinámica interna con las propuestas y demandas de la reforma educativa, es necesario aceptar que para mejorar la calidad de la educación se requiere transformar el funcionamiento cotidiano de cada plantel educativo, es decir, se requiere el establecimiento de una nueva escuela. A continuación enuncio algunas características que, a mi juicio, debe tener la escuela

para garantizar que todas las niñas y todos los niños alcancen los propósitos educativos básicos. Algunos rasgos constituyen condiciones sin las cuales no tiene sentido plantearse procesos de innovación.

Los rasgos de la nueva escuela pública

1. *Una escuela que funcione regularmente*

Esta es la primera característica que todos debemos contribuir a establecer. Mientras sigamos lejos de cumplir el calendario escolar establecido en la Ley General de Educación, es prácticamente imposible plantear el mejoramiento de la calidad de la educación y de la equidad de los resultados educativos. Si bien más tiempo escolar no significa necesariamente mayor y mejor aprendizaje, es cierto que mientras menos tiempo se dedique a la enseñanza y al estudio sistemático, el aprendizaje tiende a ser menor.

Actualmente el tiempo que en nuestro país se dedica a las actividades escolares es muy reducido, y muchas veces los profesores señalamos que es insuficiente para tratar adecuadamente todos los contenidos incluidos en los programas de estudios. Pero además de este hecho, el *calendario escolar real* está todavía lejos —y en muchos casos muy lejos— del establecido en la Ley. A las continuas suspensiones por motivos oficiales, sindicales o por derechos establecidos de los profesores, se suman muchas tradiciones en los centros escolares que consideran “normal” y comprensible el ausentismo docente (a veces crónico) y el retardo en el inicio del trabajo cotidiano con cada grupo escolar.

Una nueva escuela debe garantizar, en primer lugar, que los profesores cumplan profesionalmente su obligación laboral esencial, la enseñanza: que todos los días

haya clases, y que el tiempo dedicado a las labores escolares se aproveche óptimamente.

2. *Una escuela donde la enseñanza y el trabajo educativo sistemático con el grupo de alumnos sea la tarea más importante*

Este enunciado no requeriría mayor explicación, puesto que se trata de la tarea sustantiva que justifica la existencia misma de la escuela; sin embargo al paso del tiempo, tal vez porque el sistema ha adquirido dimensiones gigantescas y se ha hecho cada vez más complejo, otras tareas han desplazado a la enseñanza y al trabajo sistemático para conseguir los propósitos educativos básicos y, lo más grave, en muchos casos la han convertido en una labor secundaria. El indicador más importante para sustentar esta afirmación es el tiempo que el profesor de grupo invierte en actividades distintas del trabajo sistemático "frente a grupo": el reporte de información administrativa, la participación en múltiples programas o actividades "especiales" —promovidas en los niveles federal, estatal, regional, de sector y zona, e incluso por instancias externas al sistema educativo— y la elaboración de los informes correspondientes, así como la atención de múltiples actividades ligadas a tradiciones escolares con débil significado educativo (preparación y realización de ceremonias cívicas, "festividades" y concursos escolares con diversos temas).

Es indispensable tomar medidas para garantizar que ninguna tarea reste tiempo a la enseñanza y que durante el tiempo que niñas y niños permanecen en la escuela participen en actividades educativas interesantes, relacionadas con los propósitos educativos básicos.

3. *Una escuela que funcione como unidad educativa (y no sólo como unidad administrativa)*

Para cumplir su misión, es indispensable que la escuela funcione como unidad educativa. Los resultados que los alumnos obtienen al concluir un nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria), sobre todo en el campo del desarrollo de las habilidades intelectuales y de las actitudes, son producto de la combinación del trabajo de todos los profesores en el aula y de la experiencia escolar en su conjunto, es decir, de aquellas acciones no deliberadas que ocurren en la escuela y que constituyen, para bien o para mal, experiencias formativas. Que la escuela funcione como unidad significa:

a) Que todas las acciones en el aula y, en la medida de lo posible, las que ocurren fuera de ella tengan como orientación principal los propósitos básicos de cada nivel educativo; así por ejemplo, si una de las metas más importantes de la educación primaria y secundaria es la formación de lectores (con todo lo que el término implica: habilidad, hábito, gusto) es necesario que este propósito se busque deliberadamente al trabajar todo tipo de actividades escolares, en cada uno de los grados.

b) Que existan estilos de enseñanza y de relación de los profesores con los alumnos congruentes entre sí y con los propósitos educativos. Imaginen qué sucede con un alumno cuando en un grado escolar trabaja con un profesor cuyo estilo permite que los niños participen, se expresen, se comuniquen más o menos libremente, exploren los libros que hay en la biblioteca o sus propios libros de texto, y en el siguiente grado escolar trabaja con un profesor que entiende que ser discipli-

nado es ser callado, que cumplir es realizar la tarea que indica el superior aunque carezca de sentido, y que enseñar es dictar los conceptos.

c) Que en la escuela existan normas acordadas entre los profesores y el personal directivo y, en la medida de lo posible, con los alumnos y padres de familia, que establezcan claramente los derechos, las responsabilidades y las obligaciones de todos los que conviven en ella, así como las conductas permitidas y las prohibidas. Estas reglas serían la expresión específica —concreta y adecuada a las condiciones particulares de cada escuela— de los principios rectores de la educación nacional: contribuir a la formación de una sociedad democrática, donde se respeten los derechos de todas las personas y donde exista igualdad de oportunidades para todos, entre otros. Aunque esta afirmación puede sonar como una demanda excesiva, en realidad se traduciría en reglas mínimas de relación en el aula y fuera de ella, y en la relación entre la escuela y las familias de los alumnos.

Aunque en nuestro sistema educativo existen propósitos generales que todas las niñas y todos los niños —independientemente de su origen étnico, social o de su ambiente familiar— deben alcanzar al final de un nivel educativo, en la práctica cotidiana muchos profesores trabajan siguiendo los temas y la secuencia establecida en el programa de cada grado escolar o en el libro de texto, sin tomar en cuenta esas metas fundamentales y la situación de cada alumno respecto a ellas. En muchas de nuestras aulas la clase comienza cuando el profesor señala: “Abran el libro de matemáticas y resuelvan de la página 45 a la 52, después reviso”, o bien se prefieren otros materiales con ejercicios simples que son efectivos para entretener a los niños, pero poco útiles para aprender.

Asimismo, hay escuelas donde la comunicación entre colegas alrededor de asuntos profesionales elementales es prácticamente inexistente (por ejemplo, no se dialoga con el profesor que atendió el grupo durante el ciclo anterior para conocer a los alumnos y diseñar medidas de apoyo para quienes tienen dificultades especiales). Al final, la imagen que queda de esas escuelas es que, en realidad, lo único que les da unidad es el edificio escolar.

Hacer de cada escuela una unidad educativa, con metas comunes, con estilos de trabajo congruentes entre sí y con los propósitos educativos, con formas de relación estimulantes para el aprendizaje no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y valores exige, desde luego, una eficaz colaboración entre todos los integrantes de la comunidad escolar y una nueva forma de ejercicio de la función directiva.

4. Una escuela donde exista una eficaz colaboración profesional entre el personal docente

Cuando la tarea de enseñar y educar se asume responsablemente, es decir, cuando el profesor o la profesora sabe que de su trabajo depende que sus alumnos logren los propósitos educativos del grado que atiende y del nivel educativo, cuando se interesa por ellos como personas y se propone “sacarlos adelante”, es evidente que el trabajo docente es muy complicado. Veamos, a título de ejemplo, algunas de las acciones que implica atender responsablemente a un grupo de alumnos, y que se corresponde con la jornada de muchos profesores:

Antes de la jornada, aunque sea por un momento, es necesario dedicar un tiempo a planificar las actividades del día: cómo interesar a los niños, cómo mantener su

atención, como lograr que comprendan tal o cual concepto o avancen en el desarrollo de alguna habilidad, qué hacer con los niños más atrasados, etcétera.

Durante la clase el maestro tiene que verificar constantemente si lo que pensó —y a veces escribió— funciona: ¿los niños se interesan?, ¿entienden las indicaciones?, ¿se involucran en las actividades? Si esto no ocurre, es necesario ajustar el plan sobre la marcha. Cuando alguna actividad funciona es necesario prestar atención a las opiniones, a las preguntas sobre diversos aspectos del tema, y tratar de ayudar a quienes más dificultades tienen. Casi siempre, cualquier profesor se encontrará con algún propósito educativo para el que no tiene estrategias probadas, además del reto que supone la atención específica a cada uno de sus alumnos.

Ante esta variedad de situaciones, de problemas y de preguntas, la formación inicial —aún cuando hubiera sido de buena calidad— resulta insuficiente; el conjunto de desafíos del trabajo en el aula hace necesaria la colaboración entre los profesores. Pero además, si la escuela ha fijado metas comunes que todos los alumnos deben alcanzar al egresar de sexto grado o ha establecido acuerdos sobre la forma de funcionamiento de la escuela, el trabajo colegiado resulta imprescindible: es necesario intercambiar experiencias, establecer prioridades del trabajo docente, acordar algunas estrategias comunes, dar seguimiento a las tareas planificadas, etcétera.

La colaboración profesional entre maestros exige dedicar más tiempo al trabajo colegiado, no sólo en el espacio del consejo técnico sino también en reuniones de maestros de un mismo grado o ciclo o, en secundaria, de los que atienden a un mismo grupo. Pero estas reuniones deben tener definida la materia de

trabajo; de poco serviría aumentar el tiempo de reuniones si no se define antes el propósito y el tipo de actividades que deben tratarse allí. Además, el trabajo en equipo exige habilidades de comunicación, disposición para analizar colectivamente asuntos que tradicionalmente se consideran personales (como el trabajo en grupo) y capacidad para tomar decisiones, características que no siempre están presentes en la escuela y cuya formación exige también un proceso de aprendizaje.

De este modo, lo que ocurre en el aula —logros, dificultades y fracasos, reglas, modos de relacionarse con los niños, propósitos reales o formas de trabajar— dejaría de ser asunto privado de cada profesor y se convertiría en asunto que atañe a toda la comunidad escolar.

Asimismo, al analizar los problemas educativos de la escuela y al intercambiar experiencias exitosas de enseñanza, el personal docente y directivo dispondría —como ya sucede en muchas escuelas involucradas en el proyecto *La gestión en la escuela primaria*— de un espacio de autoformación que puede ser mucho más eficaz que las variadas ofertas externas de actualización, puesto que respondería a las necesidades concretas de cada escuela.

5. Una escuela donde el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad por los resultados educativos al concluir un ciclo escolar o nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria) y rinda cuentas a los usuarios del servicio

La evaluación del aprendizaje y, más precisamente, la asignación de calificaciones a los alumnos ha sido tradicionalmente una facultad exclusiva del profesor de cada grupo: es él quien establece los criterios y toma la determinación acerca de si un alumno acredita o no un grado escolar.

Esta forma de operar, sumado a una concepción que confunde evaluación con medición de la información que un alumno logra retener, olvida que en los resultados educativos influyen otros factores, entre ellos el propio desempeño docente, el tiempo dedicado a la enseñanza y el uso de los recursos educativos en el aula; si a ello sumamos el hecho de que hasta hace poco tiempo no se contaba con instancias externas a la escuela dedicadas a medir algunos aspectos de los resultados educativos, podemos explicarnos por qué en nuestro sistema la cultura de la evaluación es incipiente y escasa. Por ejemplo, generalmente los profesores no toman en cuenta los conocimientos que los niños poseen o las habilidades que han logrado desarrollar hasta el ciclo escolar anterior, e inician su trabajo con los primeros temas que el programa marca.

Está todavía más ausente la evaluación de los resultados que obtiene cada escuela; cuando se trata de identificar problemas y sus causas, un hecho que hemos constatado en muchas escuelas es que la primera reacción de los profesores y directivos es explicar las deficiencias en los resultados como producto exclusivo de factores externos a la escuela: desnutrición, violencia, medios de comunicación, desintegración familiar, pobreza o miseria, sin calibrar la influencia de la escuela y del trabajo del maestro. Al explicar los resultados educativos por la influencia de factores externos, en realidad se mantiene implícita la idea de que la escuela y el trabajo del maestro tiene poca influencia sobre los resultados que obtienen los alumnos; ello permite “desresponsabilizarse” de los resultados del trabajo docente y educativo en general.

En este campo es necesario que el personal docente y directivo de las escuelas y zonas escolares asuma que gran parte de

los resultados que obtienen los alumnos depende del trabajo cotidiano que se realiza en cada escuela y en cada grupo. De otro modo, ¿cómo se explica el hecho de que alumnos que asisten a escuelas ubicadas en la misma colonia, barrio o localidad obtienen resultados diferentes? Una vez establecido este reconocimiento, es indispensable establecer en nuestras escuelas la evaluación sistemática del aprendizaje, centrada en los propósitos básicos; esta evaluación debe abarcar aspectos del trabajo educativo tradicionalmente no sujetos a evaluación: el desempeño docente —y dentro de éste, las formas de enseñanza—, la función directiva, la organización y funcionamiento de la escuela, entre otros.

La información recogida en el proceso de evaluación debe ser la base para tomar decisiones que permitan fortalecer lo que se realiza bien, corregir lo que no funciona y emprender nuevas acciones. Sólo de esta manera puede establecerse una estrategia de mejoramiento continuo de la calidad.

6. Una escuela que reconoce el interés y el derecho de las madres y los padres de familia a participar en la tarea educativa y establece mecanismos para involucrarlos en la misma (sin delegar en ellos las responsabilidades profesionales)

La escuela como institución tiene una misión específica, para la cual se invierten recursos sociales; sin embargo, paradójicamente, en muchas escuelas se considera que las madres y los padres de familia carecen de razones y de legitimidad para intervenir en la tarea educativa. La opinión dominante entre el personal docente y directivo es que la colaboración debe reducirse al sostenimiento material de las escuelas; aún más, entre los dichos que circulan en el medio magisterial —

verdaderas claves de la cultura escolar— es frecuente considerar a las madres y a los padres de familia como “armas de doble filo”, porque “hoy te apoyan y mañana quién sabe...”.

En esta cuestión se mezcla la reivindicación del carácter profesional de la enseñanza junto con la defensa del carácter cerrado de la escuela, institución que funciona, como muchas otras, al margen de la mirada pública. Construir una nueva relación entre la escuela y los padres es una tarea difícil, no sólo por la diversidad de opiniones que ellos tienen respecto a la escuela y los maestros, sino porque se trata de establecer nuevas reglas que faciliten la colaboración, sobre la base de que cada uno realice la tarea que le corresponde.

Los profesores tenemos que asumir que si la educación y cada escuela se sostiene con recursos sociales, la sociedad, y en primer lugar las madres y los padres de familia, tienen derecho a saber qué ocurre en cada plantel, qué propósitos se buscan con las actividades que se realizan, por qué tal o cual alumno obtiene determinados resultados, etcétera.

Una nueva escuela reconoce el derecho de los padres a la información acerca del trabajo realizado en la escuela, acepta que su interés es legítimo y los involucra como aliados en la tarea educativa, especialmente en cuestiones que le corresponden: el cuidado de la salud física y mental de los niños, el establecimiento de un ambiente familiar que fomente la seguridad y la confianza de cada niño, el interés por lo que los niños hacen en la escuela. Ello no implica desconocer el hecho de que existen familias o niños en condiciones extraordinariamente precarias, para quienes la escuela es la única opción para convivir en un ambiente sano y para aprender sistemáticamente. La propuesta de convertir a las madres y a los

padres de familia en aliados de la tarea educativa no debe confundirse con la delegación de nuestra responsabilidad profesional, lo cual sucede cuando se les pide enseñar a sus hijos los temas que no han comprendido o los que no han sido tratados en clase.

7. Una nueva función directiva: de la administración escolar a la dirección educativa

Gran parte de lo que se hace o deja de hacerse en las escuelas depende de las formas de ejercicio de la función directiva. Desde cuestiones elementales como el cumplimiento de las responsabilidades laborales (asistencia y puntualidad), el acceso a los recursos educativos de la escuela (libros y otros materiales) y el uso del tiempo escolar, hasta cuestiones menos observables pero igual de importancia: la jerarquía entre las tareas (por ejemplo, la importancia que se concede a los concursos frente al trabajo sistemático y cotidiano con los alumnos en el grupo), la administración de los derechos laborales y de las sanciones que corresponden al incumplimiento de las normas laborales (cuándo se aplican, a quiénes se aplican), el tipo de relación que se promueve entre los integrantes de la planta docente y entre éstos y las madres y los padres de familia. El ejercicio de la función directiva define, en muchos casos, la imagen y el ambiente escolar.

Actualmente, y como producto de la dinámica histórica del sistema educativo, muchos supervisores y directores ejercen su función al margen de la misión de la escuela. Como ha sido señalado por quienes han reflexionado sobre su labor, frecuentemente se limitan a transmitir instrucciones superiores, escasamente se involucran en asuntos educativos y, para

evitar conflictos, prefieren olvidar una de sus funciones elementales: el mantenimiento de la disciplina en el trabajo, que es sustituida por el "compañerismo".

El establecimiento de nuevas formas de organización y trabajo demanda el ejercicio de una nueva función directiva. No es exagerado decir que, en gran parte, la construcción de una nueva escuela depende del trabajo de los directores, supervisores y jefes de sector.

Una nueva escuela requiere que los directores conozcan a fondo la misión de la escuela, sus implicaciones para cada grado escolar, para el trabajo de cada maestro y para la organización escolar en su conjunto y que, con esta base, tengan capacidad para realizar las siguientes acciones:

a) Promover y coordinar la evaluación y el seguimiento sistemático de la tarea educativa, y usar los resultados de la evaluación para estimular el buen desempeño y para corregir las deficiencias observadas.

b) Promover la colaboración profesional entre los profesores y la solución de conflictos, sin afectar la calidad del servicio.

c) Promover y encabezar una relación de colaboración entre la escuela y las familias de los alumnos.

Ciertamente, para lograr una nueva forma de ejercicio de la función directiva no bastan cursos de actualización, sino que se requieren importantes modificaciones en las normas, en los procedimientos administrativos y, especialmente, en la relación de los directivos con el sindicato y con las autoridades superiores.

A modo de conclusión

La observación cuidadosa del proceso que han experimentado las escuelas donde el personal docente y directivo ha decidido voluntariamente su incorporación al proyecto *La gestión en la escuela primaria*, ha demostrado que es posible transformar varios rasgos de la cultura escolar establecida. Sin embargo, es necesario señalar que — pese a los avances que se observan en las escuelas participantes en este proyecto — el establecimiento duradero de estos rasgos demanda medidas de orden laboral y político, administrativo, de formación en el trabajo y de un conjunto de estímulos para el buen desempeño. Así, por ejemplo, es muy probable que profesores y directivos de una escuela que realizan una intensa actividad se desalienten si no encuentran respuestas a su trabajo en las autoridades superiores o si los mecanismos de promoción laboral siguen obedeciendo, como sucede con frecuencia, a criterios ajenos al trabajo académico. Algunas de las medidas indispensables son las siguientes: a) establecer mecanismos que garanticen el funcionamiento regular de cada escuela, b) reconocer en los hechos que el trabajo más importante, el que justifica la existencia misma del sistema educativo, es el que realiza cada maestro en su salón de clase para *alcanzar los propósitos* establecidos en los planes y programas de estudio, y que todas las acciones de todas las autoridades deben servir para que este trabajo se realice en las mejores condiciones, c) redefinir los mecanismos de acceso y permanencia en los puestos directivos, d) consolidar el sistema nacional de evaluación educativa, y d) impulsar decididamente la participación social.

El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente*

Vicente Mayorga Cervantes

La escuela secundaria es el último tramo de la educación básica en México. No existe duda en cuanto a la relevancia que tiene el maestro en la formación de los adolescentes que asisten a la secundaria. De ahí que resulte necesario conocer y comprender el contexto en el que se desarrolla el trabajo docente.

El presente ensayo tiene como propósito abrir líneas de discusión acerca de uno de los factores que inciden en la calidad del servicio que ofrecen las secundarias: las condiciones de trabajo de los maestros.¹ El supuesto principal de estas notas es que tales condiciones constituyen obstáculos para que los maestros desempeñen su función central, que es la enseñanza. De ninguna manera se pretende justificar la carencia de compromiso de algunos maestros, quienes ocultan su falta de profesionalismo detrás de las condiciones de trabajo existentes.

Lo cierto es que se requiere comprender y explicar el contexto del trabajo docente para tratar de incidir en mejorarlo, ya que como afirma Rockwell (1987) cualquier propuesta para mejorar la calidad de educación tiene que pasar por el tamiz de las condiciones reales del trabajo docente.

Al plantear un acercamiento analítico a las condiciones en que laboran las maestras y los maestros de educación secundaria es necesario reconocer dos hechos que permitirán una visión no estereotipada de este campo:

Primero. La educación secundaria es heterogénea. Por ejemplo, existen diferentes tipos (general, técnica, telesecundaria), modalidades (regular, abierta) y turnos (matutino, vespertino y nocturno). Aun con la reforma educativa de 1993, que logró un alto grado de unificación curricular —ya que el plan y los programas de estudio son obligatorios para todos los tipos y modalidades—, existen campos en los que los contenidos son heterogéneos (educación tecnológica o artística).

Segundo. En contra de lo que sugiere el sentido común, el trabajo docente es diverso, pues entre sus actividades se incluyen muchas que tienen poco o nada que ver con la enseñanza. Según Rockwell (1986), el trabajo de los maestros puede ser analizado desde

Mayorga Cervantes, Vicente (1999), "El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente", en SEP, *Escuela y Contexto Social. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1^{er} semestre*, México, pp. 27-32.

* Escrito *ex profeso* para este programa.

¹ La principal fuente de información que me permite plantear algunas ideas para discutir las condiciones de trabajo docente es mi experiencia como profesor de secundaria, además de los escasos reportes de investigación acerca de este servicio educativo.

tres dimensiones: las actividades relacionadas con la enseñanza propiamente dicha, las actividades relacionadas indirectamente con la enseñanza y las actividades de administración.

Con fines analíticos, en este escrito se definen como elementos condicionantes del trabajo docente los aspectos organizativos de la escuela, las condiciones físicas y materiales del lugar en que laboran los docentes y su situación laboral.

A continuación se analizarán algunas características de tales elementos con la finalidad de rastrear cómo y en qué sentido pueden influir en el trabajo sustancial del maestro, que es la enseñanza.

La organización escolar

De la organización cotidiana de las escuelas secundarias analizaré tres aspectos que se relacionan en forma directa con el trabajo docente: el tiempo escolar, la cantidad de alumnos con que se trabaja y la asignación de la adscripción a uno o más centros de trabajo.

Los usos del tiempo

En la vida cotidiana de las secundarias existe una relación estrecha entre las dimensiones del trabajo docente y el uso del tiempo.

En primer lugar, el tiempo se ocupa en actividades relacionadas directamente con la enseñanza. El mapa curricular prevé que cada clase tenga una duración de 60 minutos, pero en los hechos la duración es de 50. En ese lapso el maestro debe establecer un ambiente propicio para la clase y desarrollar actividades de enseñanza, ya sea una exposición, un interrogatorio, un dictado, lectura de textos, realización de una práctica, etcétera.

Sin embargo, el tiempo de clase también se aprovecha para realizar actividades relacionadas indirectamente con la enseñanza como las siguientes: pasar lista de asistencia, revisar tareas, aplicar exámenes al finalizar cada bimestre, elaborar cuadros de calificaciones, atender ciertos problemas cuando es asesor de grupo y, por lo tanto, en ocasiones, hablar con padres de familia.

En lo que respecta a las actividades relacionadas con el funcionamiento y la administración escolar, parte del tiempo prescrito para la enseñanza se usa para cumplir diversas comisiones: aseo, puntualidad, ceremonias, cooperativa escolar, participación en concursos, etcétera.

Como se advierte, los cincuenta minutos formalmente destinados para la enseñanza no son aprovechados al máximo. Una posible explicación a esta situación es que en las escuelas secundarias predomina una gestión escolar cuya orientación es de tipo administrativo, y que, a partir de ella, se generan necesidades como el control de la asistencia y el registro periódico de calificaciones en cuadros de concentración, dejando de lado la enseñanza y una evaluación formativa que no sólo resuelva la acreditación de los alumnos.

La saturación de grupos

La cantidad de alumnos atendidos es un problema que las maestras y los maestros enfrentan cotidianamente. Si bien esta situación es variable, ya que el número de alumnos por grupo cambia de acuerdo con la zona en que se ubique la escuela y el turno, es común observar que los grupos de turno matutino tienen entre 45 y 50 alumnos y los grupos de turno vespertino tienen entre 25 y 30.²

Pensemos en un maestro que atiende 12 grupos. Esto implica que debe manejar, por ejemplo, 12 listas y, si aplica examen, tiene que revisar entre 600 y 300 pruebas, así como consignar las calificaciones en los cuadros respectivos.

Las escuelas que tienen grupos saturados (de 50 alumnos), generalmente padecen problemas de hacinamiento ya que el tamaño de las aulas y la disposición del mobiliario apenas permiten que los adolescentes permanezcan sentados, con pocas posibilidades de movimiento. En casos extremos se presentan verdaderas competencias entre los alumnos para conseguir un mesabanco en buenas condiciones.

La cantidad de alumnos con que trabaja un maestro es, de acuerdo con Rockwell (1987), un elemento que condiciona el tipo de relación pedagógica y de las actividades que puede poner en práctica durante la clase. Por ejemplo, es seguro que para un maestro que trabaja con 50 alumnos será más complicado aplicar una evaluación formativa, en comparación con un colega que atiende a 25 alumnos.³

Los maestros “taxi”

En el ámbito de la secundaria se conoce así a los profesores que tienen horas asignadas hasta en tres escuelas, o a quienes teniendo la mayor parte de su tiempo laboral concentrado en una escuela tienen adscripción en otra por sólo tres o cuatro horas.

De esta forma muchos maestros tienen que desplazarse a dos escuelas durante su turno, las cuales no siempre están cercanas. Podemos deducir que este tipo de desplazamientos tiene un efecto en el desempeño académico de los maestros y, en ocasiones, en la reiterada inasistencia a cierta escuela, generando así problemas colaterales como los grupos sin maestro.

² También influye el hecho de que la secundaria sea considerada por la comunidad como “buena” o “mala”. Por ejemplo, una percepción del sentido común es que las escuelas técnicas son mejores que las generales o que las telesecundarias y, en consecuencia, las primeras tienen mayor cantidad de alumnos.

³ Por supuesto, no se desconoce que además de atender grupos pequeños (de 25 alumnos, por ejemplo), el maestro requiere, entre otras cosas, ciertas habilidades y conocimientos que le permitan aplicar una evaluación formativa.

Condiciones materiales

El estado físico en que se encuentran muchas de las secundarias en México constituye otro de los factores que influye en el tipo de servicio que se ofrece a los alumnos. Ya me he referido al tamaño de las aulas, pero en este aspecto también se deben considerar los laboratorios, los espacios para las actividades tecnológicas, de educación física, la biblioteca y otros anexos.

En este ámbito también existe una gran heterogeneidad pues, en términos generales, las escuelas ubicadas en zonas urbanas cuentan con instalaciones en mejor estado físico que aquellas que se encuentran en regiones rurales. Algunos indicios sugieren también que las escuelas técnicas dan mayor importancia al aspecto material que las otras dos modalidades.

Los materiales con que cuentan los maestros para enseñar también son parte de las condiciones materiales. Este rubro se refiere tanto a los recursos tradicionales (el gis y el pizarrón) como a recursos modernos (videgrabadora, computadora, internet, televisión, entre otros).

En principio se puede sostener que una escuela con instalaciones en buen estado (aulas iluminadas y ventiladas, laboratorios con instrumentos en servicio, talleres equipados, etcétera) y con los recursos necesarios permite que se generen ambientes más favorables para desempeñar el trabajo docente. Sin embargo, para que los recursos sean aprovechados por maestros y alumnos no basta con que existan en la escuela, se requiere además una organización que permita y promueva dicho uso. Existen escuelas, por ejemplo, en las que los directores y los maestros prefieren no utilizar los recursos disponibles para así evitar posibles problemas debido a la descompostura de un aparato.

Condiciones laborales

En este apartado se abordan dos aspectos que juegan un papel determinante en la definición del trabajo docente: el salario magisterial y la salud de los profesores.

El salario

Si bien la Ley General de Educación (1993) ordena al Estado otorgar un salario profesional para que los maestros alcancen un nivel de vida decoroso para su familia y para que dispongan de tiempo para preparar sus clases y se perfeccionen profesionalmente, la realidad es que los sueldos están lejos de cumplir con tal propósito, aunque habría que reconocer que durante los últimos diez años el salario ha detenido la vertiginosa caída que llegó a sus límites al final de los años ochenta.

En tiempos de crisis económica los modestos salarios magisteriales han propiciado que muchos docentes improvisen estrategias para complementar sus ingresos. Así, los docentes se pueden clasificar en diversos grupos. El primero lo integran quienes se

dedican únicamente a la labor educativa en secundaria (sea con tiempo completo o con medio tiempo). Los maestros que trabajan en primaria y secundaria forman el segundo grupo. El tercer grupo reúne a los maestros que complementan sus ingresos con actividades diferentes a la enseñanza, generalmente por medio de la economía informal, en el interior o fuera de la escuela.

El salario es un factor que puede influir negativamente en el tiempo dedicado a la enseñanza, ya que algunos maestros ocupan el tiempo de clase para realizar actividades económicas personales, o bien, justifican su falta de iniciativa y compromiso con la profesión y los alumnos con una frase cínica: "La SEP hace como que me paga y yo hago como que trabajo". Por otro lado, no hay evidencias de que exista un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los maestros que perciben un salario mayor que el resto de sus compañeros.

Actualmente los ingresos de los maestros de secundaria son diferenciados, sobre todo por la implementación de la Carrera Magisterial. Este sistema de estímulos establece categorías (A, B, C, D) a las cuales se tiene acceso mediante un sistema de evaluación anual. Algunos señalamientos críticos sostienen que el escalafón horizontal no ha tenido un impacto evidente en mejorar el desempeño de los maestros, aunque sí sus ingresos, ya que un docente con 20 horas que se ubica, por ejemplo, en la categoría C percibe, en 1999, alrededor de cuatro salarios mínimos al mes.

La salud de los maestros

No existe investigación sistemática relacionada con la salud de las maestras y los maestros. No obstante, se puede afirmar que los requerimientos de la profesión docente en secundaria tienen implicaciones físicas y psíquicas para los maestros, por lo que es necesario realizar estudios que identifiquen las relaciones entre salud y desempeño docente.

Las fuentes de enfermedad se encuentran en el tipo de labor que se desempeña ya que, invariablemente, el maestro trabaja con personas: alumnos adolescentes, padres, colegas, autoridades. Martínez (1991) sostiene que debido a la tensión constante los maestros pueden padecer angustia, fatiga residual y pérdida de memoria. En un estudio realizado por educadoras se encontró que en México, las enfermedades docentes más frecuentes están relacionadas con la garganta, el oído, la vista y, en casos extremos, con problemas emocionales y de neurosis (angustia, obsesión, temor).⁴

Por otro lado, ya se ha explicado que las condiciones materiales y de organización de horarios no siempre son favorables, por lo que es probable que ahí se encuentre una de las fuentes que merman la salud del docente.

⁴ Grupo de Maestras Democráticas (1984).

Conclusiones

Como se advierte en el desarrollo de estas notas, la estructura y organización de las escuelas secundarias y, por tanto, las condiciones laborales de los profesores de ese nivel, no son del todo favorables para una educación de calidad.

La investigación educativa en secundaria no debería soslayar este aspecto tan importante, pues si bien la reforma a los planes y programas de estudio son un aspecto esencial, el contexto en el que se desarrollan y los sujetos que la llevan a la práctica son igualmente determinantes.

De esta forma, las políticas para mejorar la educación secundaria deberían orientarse a modificar paulatinamente los campos normativo, material y laboral para apuntalar la reforma curricular.

También es necesario que la gestión en las escuelas secundarias se aleje de las orientaciones administrativas que soslayan la enseñanza y sus resultados reales. Ello implica eliminar todas aquellas actividades que si bien posibilitan el funcionamiento administrativo de la escuela, lo hacen a costa de la formación de los estudiantes.

Referencias

- Grupo de Maestras Democráticas (1984), "Problemática de las trabajadoras de la educación", ponencia presentada en el I Foro Nacional de Mujeres Trabajadoras, México.
- Martínez, Deolidia (1991), "Los maestros también enfermamos", en *Básica*, núm. cero, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Quiroz, Rafael (1992), "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Nueva Antropología*, núm. 42. México, Nueva Antropología A.C.
- Rockwell, Elsie (1987), *Desde la perspectiva del trabajo docente*, México, DIE-Cinvestav (Documentos DIE).
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986), *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, DIE-Cinvestav (Cuadernos de educación).
- Secretaría de Educación Pública (1993), Ley General de Educación, México, *Diario Oficial de la Federación*.

El trabajo en el jardín de niños: opiniones de educadoras*

Concepción Torres

¿Qué es lo que pasa en un jardín de niños cuando cierra sus puertas, una vez que ingresan los pequeños?, ¿cuáles son las prioridades de las educadoras en su labor de enseñanza?, ¿cuál es el papel de directoras y supervisores?, ¿qué influencia tienen las madres y padres en este nivel educativo? Estas interrogantes se plantearon a siete educadoras que laboran en distintas localidades del estado de Veracruz:¹ dos del sistema transferido, tres del sistema estatal (dos trabajan en el mismo plantel) y dos actualmente se ubican en el Departamento de Educación Normal de la Secretaría de Educación y Cultura. La intención no es presentar criterios únicos ni conclusiones acabadas, sino ofrecer algunos ejemplos de la amplia gama de concepciones y experiencias que poseen las maestras de preescolar, con el fin de generar la reflexión sobre las dificultades y satisfacciones que se encuentran en el desempeño de esta labor profesional.

Los objetivos de las educadoras

Igual que sucede con los maestros de cualquier nivel, entre las educadoras hay múltiples concepciones sobre el sentido de su tarea de enseñanza. En este nivel en particular, las diferencias parecen haberse acentuado con la introducción del Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92), que propone una forma de trabajo basada en el desarrollo de proyectos surgidos del interés de los niños. Por ejemplo, dos de las educadoras entrevistadas comentan:

M1: —Al principio, el PEP 92 nos costó mucho trabajo. Ocurría que en muchos casos se interpretaba como dar la libertad completa a los niños, y en algunos jardines se veía a las educadoras platicando como si nada, porque decían que tenían que dejar a los niños hacer lo que quisieran.

Antes, las maestras hablaban de maduración y les interesaba que los niños maduraran en todos los aspectos: físico, intelectual, social. Por ejemplo, los niños debían realizar ejercicios de control muscular, y actualmente eso ya no es válido.

* Entrevistas con profesoras de educación preescolar, México, documento, 1999.

¹ La antigüedad frente a grupo de cada una de ellas es: M1, 23 años; M2, dos años (y 10 meses como directora); M3, 12 años; M4, tres años; M5, ocho años; M6, cinco años y M7, 10 años (y uno como directora).

Torres, Concepción (2001), "El trabajo en el jardín de niños: opiniones de educadoras", en SEP, *Escuela y Contexto Social. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 1º semestre*, México, pp. 51-60.

M6: —Yo creo que depende de tu propia interpretación, porque si yo maestra sé que a un niño le hace falta, aunque el programa dice que no, antes de que ingrese a primaria le voy a enseñar de dónde a dónde se escribe, que no se vaya de bajadita, que no debe empezar en la esquina de abajo, que es necesario seguir un orden, que hay una convencionalidad.

En algunos planteles, la confusión inicial respecto del cambio en la concepción y las formas de hacer de las educadoras se resolvió mediante la discusión colectiva y el establecimiento de acuerdos:

M5: —Tuvimos que reflexionar respecto de cuáles son nuestros objetivos, y en la escuela empezamos a tomar acuerdos en cuanto a qué buscamos y hacia dónde dirigirnos: queremos que los niños sean autónomos (bueno, en la medida de nuestras posibilidades); que conozcan y tengan contacto con todo lo que hay a su alrededor, que tengan libertad, que se expresen...

Sin embargo, en otros casos las diferencias en cuanto a los objetivos y los medios para lograrlos han creado situaciones difíciles entre colegas, como la que describe otra maestra:

M7: —Al principio mi directora no creía en mí porque era recién egresada de la Normal y llevaba el método por proyectos de trabajo. Los primeros trabajos de mis niños, es obvio, no los realizaban a la perfección, sobre todo comparados con los de la maestra anterior, que era de las que recortaban todo y el niño nada más pegaba. Cuando ellos mismos hacían sus dibujos con acuarelas o con otro material, y yo se los entregaba a la directora, me los rompía. Decía que yo tenía que cambiar mi modo de trabajo porque no estaba rindiendo... y es que te consideran buena maestra si sacas de preescolar a un niño casi silábico o alfabético-silábico, pero si no es así, no sirves.

Algunas formas de entender el método por proyectos de trabajo son las siguientes:

M5: —A partir del trabajo por proyectos, ya sabemos que se desarrollarán las cuatro dimensiones del niño, así que trataremos que todos los días se relacionen integralmente para poder desarrollar de manera armónica todo su cuerpo.

M1: —Yo tengo este concepto del método de proyectos: es solamente un pretexto para trabajar. Al final de cuentas no es tan relevante el proyecto que vayamos a tomar, ni si vemos siempre los mismos temas, lo importante es lo que se trabaja con cada uno de los niños. Por ejemplo, puede ser siempre el tema de los animales (porque ciertamente es lo que más les gusta, les encantan los animales), pero al final tú verás los temas que tenías planeados, por ejemplo, los colores. Los niños nunca te van a decir: yo quiero que hoy veamos los colores, pero yo sé que ésa es mi planeación. Si yo estoy en un jardín urbano, quizá los niños tengan interés en ver una computadora, y en el campo tal vez les interese cómo nacen los pollitos: con los dos temas es posible que distingamos tamaños, colores, formas, y que podamos dibujar, ver o hacer lo que queramos.

Considero que el trabajo como se intenta hacer es muchísimo más que lo otro, porque antes uno planeaba (y eso de planear, entrecomillado), y ya sabíamos qué hacer toda la semana. Y ahora no, porque nuestra planeación es una idea global de lo que ocurrirá; posiblemente surjan mil cosas y debamos ir caminando y desviándonos, y lo que habíamos creído terminaría de tal forma, a veces da la vuelta completa.

Acerca de los temas que se abordan, dicen:

M1: —Yo he trabajado con todos los programas, así que he podido darme cuenta de cómo fue evolucionando la situación. Al principio nos enviaban de la dirección los temas que debíamos tratar: la oveja, la vaca... y después, cuando preguntábamos a los niños qué querían trabajar, nos dimos cuenta de cómo cambiaba el interés; temas que jamás hubiésemos creído nosotras, que estamos en contacto con ellos, que les interesaran tanto. El tema que nunca falló en todos los años que yo trabajé con proyecto fue cómo nacen los niños.

Cuando una trabaja los proyectos, a veces tienes que ser un poquito inductiva, inducir para cambiar un poco la estructura, y ellos se acostumbran muy fácilmente... pues entonces vamos a ver qué piensan de esto, y ellos ya saben que podemos ver algún casete y lo comentamos, o algún material de los que hay en el jardín, o contamos un cuento, nos vestimos de esto o lo otro... ellos empiezan a conocer la estructura que tú puedes armar en un proyecto; en ese momento es cuando debes empezar a moldear, ¿no?, pues para eso estás, para empezar a moldear.

M2: —La primera vez que me preguntaron cómo nacen los niños, yo les dije: a ver, ¿cómo nace un gato?: nace de la colita de la gata; ¿y el perro?... y dice un niño: yo vi cómo nace un burro y también... Y en ese sentido yo les respondí: nosotros, como seres humanos, también nacemos así, muchos de ustedes nacieron por la colita de su mamá, nacen de la panza de ella cuando tienen problemas, cuando ustedes vienen sentaditos... Nada más es explicarlo; pero cuando dos mamás se me vinieron encima: ¿que por qué les dije a sus hijos!... Yo ya no sabía si había hecho bien o mal, hasta que hablé con una mamá que era más lista, ya platicando ella me dijo: no, tiene razón, maestra... La otra mamá como que era muy persignada, nunca la convencí de que es importante que el niño se dé cuenta... Desde entonces me quedó una pregunta: ¿cómo puedo realizar mi trabajo sin la interferencia de los padres?

M1: —Sucede que no podemos ocultar la verdad a los niños; normalmente han vivido ese acontecimiento, como tú dices, en algún animal, y además los niños son muy observadores, pero somos nosotros quienes, a veces, creemos que al niño sólo podemos cortarle un mensaje pequeñito, y no es cierto, el niño observa y sabe más de lo que nosotros creemos... Si los niños ven que alguien va a tener un bebé, casi siempre piden hablar de cómo nacen los niños... entonces, por ejemplo, como parte del proyecto, invitaríamos a un médico, a una enfermera, a alguien que diera una pequeña plática; invitaríamos a la mamá que está embarazada, los niños la verían, le tocarían el vientre, sentirían cómo se mueve, etcétera... podemos sacarle muchísimo provecho a eso.

La aplicación del método de proyectos no está exenta de dificultades. Algunas se mencionan a continuación:

M5: —Este año yo tuve primero y fue difícil porque nadie quería participar, solamente una niña era quien siempre proponía y decía, y los demás callados. Con niños de primero es muy difícil, porque algunos se pasan seis meses llorando por la mamá, o de repente llegan superbien y después del recreo se acuerdan de su mamá y lloran, y de cierta forma descompensan a los otros; con ellos es necesario dirigirse primero a lo afectivo, y ya después, lentamente irlos encaminando al método de proyectos, sugerirles: vamos a ver esto y esto, e ir poco a poco enseñándoles cómo vamos a planear a partir de sus intereses, ir armando el proyecto en el friso con las actividades que ellos sugieran, el material y todo. Los niños siempre, a partir de que empezamos a planear y a proponer proyectos, se van yendo por los animalitos: que el gato, que el perro, el pescadito... Bueno, ¿pero no hay otra cosa más importante? Miren, fíjense, abran bien sus ojitos, a ver, vean qué es lo que les interesaría... y siempre regresaban a lo mismo. Esto es difícil, porque por más que te pares de cabeza y les digas: miren esto, si de ellos no sale, tú tampoco les vas a imponer, porque ya estaría yo trabajando tradicionalmente.

M3: —En nuestra comunidad también cuesta mucho trabajo el segundo grado, porque hay muchos papás que no inscriben a los niños al primer año, y hay que empezar todo con ellos. Haz de cuenta que juntas primero y segundo en un solo ciclo escolar, y cuesta muchísimo trabajo adaptarlos al método de proyectos.

Las mismas educadoras ofrecen algunas ideas para enfrentar estas situaciones:

M5: —Cuando un alumno llega por primera vez o viene de otro jardín, los niños que lo reciben tienden a estar con él, como que lo jalen un poquito, lo llevan, lo guían, le explican. Lo que sí necesitan de nosotras quienes llegan es un trato quizá un poquito más individualizado, por ejemplo en cuanto a que: mira, el lápiz se toma así; si el niño ya sabe tomar el lápiz pero no sabe aún escribir su nombre (porque uno de los objetivos es que el niño visualice y después escriba su nombre), quizá yo le diga: mira, vas a copiar tu nombre, y se lo escriba en grande para que en cada trabajo él lo copie.

M2: —Yo no concibo una educadora sentada; necesitas estar al ritmo del grupo, tanto con los niños que tienen experiencia como con los que no. Tengo que estar cuidando si en realidad hay trabajo en equipo; si uno distingue que algún niño no alcanzará el nivel adecuado con el apoyo de sus compañeros, necesitas darle mayor atención directa, hasta que notes que se va integrando un poquito más.

M6: —Una puede poner en práctica distintas actividades de acuerdo con el avance de los niños; si algunos todavía no pueden hacer un círculo pequeño en un cuaderno, entonces todos lo hacemos grande; pero si hay algunos que quieren hacer bolitas más pequeñas, pues ellos las harán más pequeñas. Tienes que detectar la forma de atender tanto a los que están más avanzados como a los que no.

Una maestra, al hablar sobre las diferencias entre los niños cuyas maestras trabajaban con el método de proyectos frente a las que no lo hacen, dice:

M7: —En mi jardín lo notamos mucho en los ensayos... Los niños de inicial son más disciplinados, obedecen más, son más autónomos, pero a la vez respetábamos mucho el trabajo de los niños de segundo, y cuando a los niños de segundo les tocaba participar, no había control de grupo, cada quién hacía lo que quería; en cuanto al trabajo de aula, los niños de primero les decían a los de segundo: hoy estamos viendo esto, o fíjate que vamos a ir a tal lugar, y los niños de segundo muchas veces se quedaban con ganas de contar algo y no decían nada... entonces qué pasaba. Luego, cerca de mi salón, atrás del enrejado, estaban los niños de segundo viendo qué estaban haciendo los niños, y luego iban y le decían a la maestra de segundo: es que la maestra de primero, la maestra Lulú está haciendo esto... Bueno, es que ellos son ellos y nosotros somos nosotros, era la contestación de la maestra...

La presencia de las madres y padres de familia

Aun cuando existan excepciones en algunos contextos, es posible afirmar que preescolar es el nivel educativo en el que se advierte mayor presencia de las madres y padres de familia. De manera preponderante, ellos esperan que sus hijos regresen a casa con un dibujo “bonito” y, en muchos casos, demandan a la educadora que les enseñe cosas específicas (las letras o leer y escribir). Las educadoras entrevistadas narran algunas experiencias:

M2: —Los padres estaban acostumbrados a determinadas cosas, por ejemplo a que los niños hicieran un trabajito muy bonito, pero que era 90 u 80% elaborado por la educadora y el 10% por el niño, y se hacían a la idea de que así se trabajaba, que así se debía hacer. Y con el PEP 92 ocurre que el trabajo ya no es de esa manera; ahora los papás preguntan a los niños: qué hiciste... y como hasta el mismo niño estaba acostumbrado, le dice: hoy no trabajé... ah, ¿no trabajaste?, pero cómo que no trabajaste... pero la respuesta se debía a que no llevaba a su casa una hojita bonita o un trabajito.

Una vez me pasó que me tuve que ausentar por dos días de mi grupo y la acompañante de música se quedó con ellos. En esos dos días hicieron unos trabajos preciosos los niños, muy bonitos... y cuando regresé, me voy encontrando ahí a los papás, diciendo que por qué Malena, sin ser maestra, sí hizo trabajar a los niños y yo no... yo me sentí tan mal, porque cómo puede ser posible... después me fui tranquilizando, y agarré los trabajos de todos los niños, agarré el trabajo que hicieron con la maestra y me puse frente a los padres con el programa en la mano a explicarles por qué esto, por qué lo otro, tratando de darme a entender, de no hablarles con un vocabulario complicado. Estuve como un mes trabajando con ellos en talleres, por las tardes, sobre la importancia de que los niños hicieran su trabajo, qué es lo que se pretende con el nuevo programa de educación preescolar, hacia dónde va, cuál es ese proceso en que el niño debe ir aprendiendo, porque la preocupación del padre era que aprendiera a leer y a escribir. Además, yo también tenía el problema de que la otra maestra que daba el mismo grado que yo, tenía formación de primaria, y sus niños sí salían escribiendo y casi leyendo.

Cuando les aclaré hacia dónde iba mi trabajo, les dije: ahora sí, díganme en qué no están de acuerdo y qué opinan, y ya empezamos a trabajar... porque muchas veces los padres sí obstaculizan el trabajo de uno.

M3: —Yo he observado que los padres, por ejemplo, por las tardes, en su casa, ponen al niño a hacer una plana, lo ponen a que se aprenda las vocales... Uno lo que hace en este caso es decirle: sabe qué, no lo haga... porque muchas veces ni es la forma, ni es el método, ni es el momento adecuado... Pero, bueno, pues ya en realidad los papás hacen en su casa lo que creen conveniente; pero sí, uno trata de concientizarlos y de hacerles entender que no es el momento para que el niño aprenda...

La solución que las maestras han encontrado para este tipo de problemas es, en todos los casos, la comunicación con los padres:

M3: —Se requiere hacer labor de concientización con los padres. Nosotras, por ejemplo, al principio del curso tenemos una junta con los papás para explicarles cómo se trabajará, qué vamos a realizar con los niños y los objetivos que perseguimos. Muchos papás sí aceptan de muy buena gana la forma de trabajo, y otros no.

M5: —En nuestro caso, se hacen demostraciones educativas dos veces al año, para que los papás vean los avances de los niños. Este año también realizamos un taller con los papás, y me parece que sí comprendieron que, por más que se quiera, hay momentos en la vida de los niños en que no les es posible entender o aprender todo lo que uno quisiera, y hay que llevar un método, hay que ser progresivo. Creo que en el jardín hubo muy buena respuesta de los papás.

La escuela

No en todos los casos existe una coincidencia clara de las prioridades establecidas por la dirección de una escuela y las de las educadoras; también es frecuente encontrar diferencias significativas en los enfoques y formas de trabajo de las maestras de un mismo plantel. Aunque hay muchas excepciones, las directoras suelen asignar mayor peso a los aspectos que favorecen la imagen de la escuela hacia el exterior, que al trabajo que se realiza con los niños. Las maestras entrevistadas relatan experiencias distintas:

M3: —La directora nos recalca mucho las reglas de conducta con los alumnos, porque es una comunidad donde a veces los niños hacen lo que quieren, porque los papás también los dejan hacer lo que quieren.

M5: —A nosotras, en nuestra escuela, nos dan la libertad de trabajar con el método de proyectos y nos piden que le demos a eso el mayor tiempo; ya después podemos hacer actividades libres y actividades cotidianas.

M6: —En nuestro caso, la directora sí nos apoya, lo hemos logrado. Se organiza el consejo técnico, se platica con la directora y con las demás maestras sobre nuestras necesidades, y la directora está dispuesta a ayudarnos. El único problema es que las maestras están acostumbradas a tratar con 40 o 50 niños, pero, lógico, con otro método, adecuado para otros niños. Querámoslo o no, los niños han cambiado, no son iguales a

los niños de hace 20 años que, como dice mi mamá (quien también es educadora), les decían: mis hijos, ahí se sientan, y ahí los veías, no se paraban de ahí.

M7: —Cuando estuve de bidocente, mi directora se encontraba al otro lado, como a 15 minutos caminando, y cuando le proponía alguna actividad me decía: no, mejor así, y siempre era lo mismo. Mi directora actual es accesible, es exigente aunque a veces ella no hace lo que pide; por ejemplo, pide llegar a tal hora y se supone que ella debería llegar antes, y llega hasta después o no va y pone cualquier pretexto.

M4: —En donde estoy ahora las relaciones son armoniosas, pero hace dos años estuve en un jardín en donde, si quería llevar a los niños de paseo a ver algo relacionado con el proyecto, la directora no me apoyaba, me decía: no, aquí los niños no salen porque se molestan los papás. Con otras compañeras yo traté de poner las áreas y ella llegaba y me decía: a ver, por qué tanto escándalo, mira, los niños están tirados ahí. Yo le decía: maestra, es que están en el área de construcción. No, no, no, aquí todos en sus mesitas, porque si llega la supervisora me va a poner un acta de no sé qué. Le explico: maestra, pero esto es el método de proyectos. No, no, no, a ver niños, se me sientan, recojan las cosas...

M2: —Respecto a la supervisión, cuando fui directora comisionada, el supervisor atendía primaria y preescolar, y yo no podía encontrar en él un apoyo respecto de lo académico, sólo se interesaba en cuestiones de documentación, me hablaba: sabes qué, en el mes de febrero llénate las hojas esas grandotas. Incluso, me pasó que tenía una maestra que llegaba en la mañana y era sentarse en su silla y jamás se paraba, y los niños se dormían; por más que yo le platicaba, que hacía reuniones para ver cuestiones técnicas pedagógicas, no cambiaba... fui dos veces con el supervisor: maestro, mire, tengo este problema... su respuesta siempre fue: no vas a poder hacer nada porque los maestros no quieren problemas con el sindicato... entonces, ¿cómo puedo obligar a esta maestra a que trabaje?

En cuanto al funcionamiento del consejo técnico —temas que se tratan, regularidad de las reuniones— también hay experiencias distintas:

M6: —Nosotras sí tenemos nuestro consejo técnico, y la directora a su vez asiste mensualmente a las juntas de consejo de la zona. La última reunión del ciclo fue precisamente para evaluar el trabajo de consejo técnico dentro de la institución; llegamos a la conclusión de que sí se estaba cumpliendo, nos mandaron un folleto acerca de lo que es el consejo técnico, los objetivos, todo lo que se realiza. Yo fui este año la secretaria y me tocó hacer todas estas cosas y sí trabajamos... se trabaja con los objetivos... también, como en este jardín somos muchas jóvenes y quizá no tenemos toda la riqueza de, por ejemplo, cantos y juegos, del consejo técnico surgió la inquietud de realizar los viernes una sesión con una de las maestras que ya tiene muchos años de servicio... cada viernes nos daba una clase de cantos y juegos y trataba de compartir su experiencia, muy bonito... A las practicantes que llegaron también les gustó mucho.

M5: —Las reuniones se efectúan después de despedir a los niños, fuera de la jornada... y todas las maestras se quedan, hasta ahorita no hay alguien que se quede con malas caras o que esté de malas.

M4: —En el jardín donde estaba antes, si acaso había consejo técnico era para tratar temas administrativos, para organizar fiestas o para hablar mal de la supervisora. Ahora, en el tiempo que he estado en este jardín, no hemos hecho nada... todas las reuniones se cambiaban de fecha: que mañana, que la próxima semana, y así nos la fuimos llevando.

Las otras actividades de una educadora

La tarea de enseñanza no es la única actividad a la que una educadora dedica su jornada laboral. Constantemente debe atender la preparación y desarrollo de concursos, festivales y campañas promovidas por la propia escuela o por distintas instancias y sectores; algunos ejemplos son las miniolimpiadas, la confrontación de escoltas, los festivales y desfiles navideños, las campañas de la Cruz Roja, de Salud, de Prevención del Delito, etcétera. La realización de estas actividades repercute directamente en el trabajo con los niños:

M2: —Pasa que estamos con un proyecto, y de repente la inspección nos pide ver lo de la Cruz Roja, nos guste o no nos guste; aunque estemos a la mitad de un proyecto, muy interesados, tenemos que cortar. O estamos apenas iniciando un proyecto cuando se presenta una confrontación de rondas y debe uno prepararla... o lo del Himno Nacional...

M6: —Todas esas cosas se tienen que cumplir y muchas veces eso provoca que descuidemos un poco el trabajo directo dentro del aula, con los niños, vigilando su desarrollo. En los jardines de la ciudad, quizá como estamos tan cerca de las instancias promotoras de los concursos y programas, a veces se le da más importancia, más peso, al hecho de que la escuela haga un buen papel, porque nosotros vamos a representar a la escuela, y eso nos obliga, en ocasiones, a descuidar un poco el trabajo en el jardín, a pesar de que ahí se nos da toda la libertad y el apoyo para trabajar con los niños.

M3: —El concurso de matrogimnasia, por ejemplo, implica que un mes antes empezamos a ensayar con los niños y con los papás. Es bueno, porque sirve para vincular el trabajo de la escuela con los padres, pero sí roba mucho tiempo al trabajo en el aula con los niños. Y a veces no se realiza con todos los niños, porque nos dicen: de tu grupo vas a tomar 15... Bueno, tomo 15, ¿y qué le hago a los otros 15 que dejo en el salón? Como quiera, los estoy descuidando, los 15 que participan están desarrollando algunos aspectos, pero los otros no. Intento dejarles trabajo: miren, mis hijos, en lo que salgo, ustedes van a hacer esto... la niñera me apoya, porque en el jardín tenemos una niñera por grupo, pero no en todos los jardines es igual y además, pues lógico, la niñera no tiene la preparación, aunque lo haga de buena voluntad y con todas las ganas, lo que hace es entretener a los niños.

M5: —Y a veces ocupamos la tarde para ver lo del vestuario y esos detalles, pero a veces tenemos que tomar un pedacito de la mañana.

M6: —Otra cosa es la confrontación de escoltas, en la que participan los niños de segundo. Le dedicamos mes y medio, porque nos piden lo mismo que a los niños de secundaria: abrir y cerrar escolta, conversiones, flancos, y la posición para recibir y entregar la bandera. En ese caso descuidamos a 28 niños por atender a seis (dos de mi grupo y dos de cada uno de los otros grupos). Esos 28 niños que yo dejo en mi aula durante una hora diaria o más tiempo, también lo resienten, y eso se refleja más adelante: que mis niños todavía no saben esto o que todavía no aprenden aquello.

Otra parte de la jornada laboral de una educadora se emplea en el cumplimiento de algunas cuestiones administrativas:

M6: —Otra cosa que también resta un poco de tiempo es el papeleo. En ocasiones nos dicen: hay que llenar tales hojas... ¿Y los maestros por qué?, porque los maestros tienen los datos de los niños, por esto, por aquello. Por ejemplo, desde el año pasado nos mandaron lo de la CURP, nosotras lo llenamos y qué pasó: no fue tan fácil, tres veces se nos mandó el papel... Le hablaban a la directora de la supervisión y le decían: tiene que venir urgentemente por estos papeles. ¿Por qué?, porque a mí me los acaban de enviar y deben estar listos mañana. Entonces iba la directora a la supervisión terminando la mañana de trabajo, recogía los papeles y al otro día en la mañana: saben qué, muchachas, dejen a sus niños haciendo algo, que los cuiden las niñeras y vénganse porque hoy a las 12 tengo que entregar estos papeles... Y ahí estábamos, todas llene y llene papeles, toda esa mañana perdida. Al otro día: saben qué, ya me lo revisaron, esto no es así, es así, que se cambió de opinión... Porque muchas veces era eso: es que esto no era así, cambia, entonces, vénganse otra vez y vuelvan a llenar.

M3: —Y lo que pasa es que se apoyan en nosotros porque saben que estamos dispuestas y que lo haremos por nuestros niños, pero tampoco se vale que nos carguen toda la mano, porque entonces vamos a descuidar nuestras clases por hacer lo de otras dependencias...

Para concluir: algunas ideas para las nuevas educadoras

Dicen las maestras entrevistadas que en su profesión hay algunas cosas que sólo se aprenden con la experiencia. Se refieren a esos “secretos” que les hubiera gustado conocer cuando estuvieron por primera vez frente a un grupo y que ellas desean compartir con las futuras educadoras:

M6: —En una fábrica, la persona que corta la tela tiene su secreto para hacerlo, y ese secreto no se tiene que ir con ella cuando se jubile o falte por enfermedad, la persona que llegue debe conocerlo. Así también nosotros: todos esos secretos y esas cosas que uno ignoraba deben compartirse. Por ejemplo, yo no sabía que al recibir a un niño en primer año de preescolar, tiene que aprender el nombre del jardín, por qué se llama así, quién fue la persona de quien recibió el nombre la comunidad... de todos esos detalles

se da uno cuenta en las clases y a veces en ningún momento, porque ya se me fue, ya se me pasó y no lo hice. Otro secreto radica en la importancia de que los niños sepan quiénes son, en dónde están y que se sientan orgullosos de ser lo que son. Ver el proyecto de los animalitos en dimensión abstracta puede resultar válido, pero quizá ver otro tipo de proyectos me permita desarrollar más otras áreas del niño.

Yo tengo una ventaja: en mi familia hay educadoras de años, y cuando yo no sabía algo iba y les preguntaba, pero no es el caso de todas las compañeras. Por ejemplo, muchas compañeras al entrar no conocían juegos específicos, no conocían ejercicios de maduración, para ellas era igual poner al niño a trabajar en una hoja de cuadro pequeño que en una de cuadro grande. A mí, mi mamá me propuso: lo primero es hacer que el niño raye, y te va a responder muchísimo mejor si lo sacas al patio con un gis; después te pasas al papel bond, luego a la hoja tamaño oficio, de ahí a la hoja tamaño carta y al final al cuadro de 14 milímetros. Por desgracia, quienes no conocen educadoras que ya tienen tiempo trabajando, no saben estas cosas.

M7: —Lo más importante y básico es darte tú a los niños, tenerles sobre todo paciencia, muchísimo amor y comprenderlos; porque no sabemos qué problemas enfrentan los niños, y quizá lo que más necesiten no sea una maestra sino una segunda madre. No es lo mismo que te sepas la teoría de Piaget, de Vygotski y demás, a que tú las puedas utilizar con los niños y mediante eso apapacharlos; porque a veces nos olvidamos del afecto: tus niños se saben los colores, recortar, pegar, bailar, todo muy bonito, pero ¿y qué les diste de cariño?, ¿qué les diste para que sientan que realmente existen y que son valiosos en esta sociedad?

M4: —También es importante que trabajemos con los niños como parte del grupo, que nos interese en aprender de ellos o de la comunidad algo que no sabemos, jugar con ellos, participar como si fuéramos un niño más para que sientan la confianza de decirnos lo que quieran.

M3: —Es fundamental aprender a motivar a los niños para que tomen sus propias decisiones, para que sean independientes y autónomos.

M5: —Yo he aprendido a no dejarme influir por malas compañías que hacen que te quedes estancada. Siempre debes tener una luz que brille dentro de ti, que te mueva a saber más, que te involucre en problemáticas, no nada más a nivel preescolar sino en otros temas, en otras cuestiones que ayuden a tu formación.

M6: —Yo creo que también los valores son importantes. Hace un año tuve la oportunidad de que una maestra que venía de Estados Unidos observara mi grupo, y ella me decía que es muy bonito ver que aquí en México todavía existe respeto de los niños hacia el maestro y hacia el papá, porque es algo que ellos no tienen, el respeto se ha perdido por completo. Considero que todos esos valores que se pueden transmitir son importantes y no deben olvidarse. También el respeto hacia los símbolos patrios, hacia la cultura y nuestros valores debe fomentarse, al igual que no sentirnos avergonzados de lo que somos. La identidad es muy importante.

Bloque III

Diagnóstico, proyecto escolar y plan anual de trabajo del educador físico¹

Reconocer que el funcionamiento de las escuelas afecta de manera significativa la calidad de la educación que imparten, implica reconocer también que desde la escuela misma se pueden y deben plantear acciones para que todos los estudiantes –independientemente de su origen social, étnico o del ambiente familiar del que proceden– logren aprendizajes relevantes para su vida presente y futura. El instrumento que, en este sentido, puede apoyar a directivos y maestros es conocido como proyecto escolar, plan estratégico de transformación escolar (PETE), plan de mejora o proyecto educativo², ya que permite:

- a) Generar respuestas o soluciones para el o los principales problemas en el aprendizaje de los alumnos, identificados por medio de un diagnóstico³ preciso de la situación de cada escuela. De aquí se deriva la importancia de que el diagnóstico se realice con información confiable sobre la realidad escolar, ya que de otra manera pueden realizarse acciones que no se dirijan a las causas de los problemas detectados y, por tanto, no tengan el efecto esperado sobre los resultados educativos. Adicionalmente, el diagnóstico propicia la participación de todo el personal de la escuela y, en la medida de lo posible, de los alumnos y sus familias, lo cual representa una valiosa oportunidad para el intercambio de experiencias y el reconocimiento de problemas comunes que frecuentemente se enfrentan de manera solitaria.
- b) Resolver la aparente contradicción que plantea la existencia de propósitos educativos comunes para realidades educativas heterogéneas, ya que en el proyecto escolar se expresa la forma particular en que cada plantel se propone lograr que todos los niños y las niñas que atiende adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades intelectuales y actitudes que constituyen los propósitos educativos del nivel que corresponda. Ese camino particular está compuesto por un conjunto de principios, acuerdos y acciones articuladas que otorgan un sentido de unidad a la labor profesional de los directivos y de cada maestro en su aula.
- c) Transformar la gestión escolar. Un proyecto escolar carece de sentido si mediante su elaboración y desarrollo no se modifican las formas de organización y funcionamiento

¹ Documento elaborado con base en materiales del proyecto *La gestión en la escuela primaria*. DGIE-SEP.

² Dependiendo de la entidad, es posible que se encuentren otras denominaciones para instrumentos con propósitos similares. De manera genérica, en este documento se utilizará el término “proyecto escolar”.

³ También se le conoce como autoevaluación interna o inicial de la escuela, entre otros nombres.

del plantel, incluidas, por supuesto, las prácticas de enseñanza; en este sentido, el proyecto escolar constituye un instrumento para planear el cambio. Lo más importante de un proyecto no es el documento escrito que lo sintetiza, sino la actividad que genera al interior del plantel; su diseño y ejecución propicia que maestros y directivos:

- Creen dentro de la escuela diversos espacios y mecanismos para el trabajo en equipo, la autoformación y el intercambio de experiencias entre profesores, así como entre directivos y maestros.
- Establezcan acuerdos sobre el funcionamiento de la escuela y sobre la mejor forma para lograr los propósitos; estos acuerdos permiten avanzar hacia la construcción de estilos de enseñanza y de relación congruentes.
- Le den contenido pedagógico al consejo técnico, al tratar ahí asuntos relacionados con la labor de enseñanza y con el aprendizaje.
- Realicen en conjunto la planeación de todas las actividades de la escuela.
- Le den un nuevo sentido a la función directiva, al establecer como prioridad en su trabajo las cuestiones educativas.
- Creen un clima propicio para la expresión de las ideas basado en la tolerancia y el respeto en la convivencia, que es una condición indispensable para la formación ética de los alumnos.
- Informen a las madres y los padres de familia sobre los avances y obstáculos en el aprendizaje de sus hijos, en relación con los propósitos educativos del nivel de que se trate.
- Establezcan acuerdos sobre las formas más adecuadas para promover la colaboración entre la escuela y las familias de los niños y adolescentes; y delimiten el tipo de colaboración que es pertinente y necesario solicitar a padres y madres.

A continuación se presentan las principales características del diagnóstico y del proyecto escolar.

Diagnóstico de la escuela

El diagnóstico tiene el propósito de identificar el o los principales problemas de aprendizaje de los alumnos con respecto a los propósitos educativos nacionales del nivel correspondiente; por lo tanto, debe contar con información suficiente y confiable sobre la realidad escolar. En particular, el diagnóstico debe presentar con claridad las causas de

los problemas detectados, ya que éstas son la base para definir las acciones del proyecto escolar. Un diagnóstico con estas características debe presentar:

- a) *Las fuentes de información consultadas por la escuela*; es decir, el documento de diagnóstico debe enunciar las fuentes de información que se consultaron (cuadernos de los alumnos, estadística escolar, exámenes de aprovechamiento escolar, opiniones de alumnos y padres de familia, etcétera) y describir cómo se organizaron los maestros, el director y supervisor para hacerlo. Asimismo deberá incluir las principales reflexiones que se derivaron y las conclusiones y los acuerdos que se establecieron.
- b) *La jerarquización de los problemas y su identificación en los ámbitos escolares*; debe presentar el listado de problemas identificados y sus causas en los diferentes ámbitos (trabajo en el aula y formas de enseñanza, organización y funcionamiento de la escuela y relación entre la escuela y las familias de los alumnos), ordenados de acuerdo con su relevancia e incidencia.
- c) *Selección del problema principal*. El problema o los problemas principales deben quedar claramente explicitados, ya que será el centro de las acciones de los profesores y directivos, para ello es necesario no olvidar que el o los problemas principales deben cumplir con los siguientes requisitos:
 - *Problemas que afectan a la tarea fundamental de la escuela (Propósitos educativos)*
 - *Problemas que afectan los resultados de aprendizaje de **todos** los niños de la escuela. Por eso es importante que los problemas y logros seleccionados estén relacionados con los propósitos y contenidos del plan y los programas de estudio.*
 - *Problemas que al solucionarse resuelven, al mismo tiempo, otros.*
 - *Problemas cuya solución vincula la acción coordinada del director y de **todos** los maestros de la escuela para mejorar los rasgos críticos que afectan el logro de los propósitos educativos⁴.*

⁴ SEP (1999). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*. México, SEP (Transformar nuestra escuela, 2).

Es importante que el diagnóstico permita tener precisión, por lo menos, sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los principales logros educativos de los alumnos?
- ¿Cuáles son las principales deficiencias que se observan en los resultados educativos?
- ¿Ubica la dimensión del problema (a cuántos y a quiénes afecta)?
- ¿Establece cuáles son las causas de esos problemas y en qué ámbitos se originan?
- ¿Cómo se organizaron los maestros para elaborar el diagnóstico y consultar las diversas fuentes de información?
- ¿Las conclusiones se derivaron del análisis profundo de los datos arrojados por las fuentes de información consultadas?

El proyecto escolar

El proyecto escolar expresa la forma particular en la que cada plantel se propone lograr que todos los niños y las niñas que atiende, adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades intelectuales y actitudes que constituyen los propósitos educativos del nivel correspondiente (preescolar, primaria o secundaria). El proyecto escolar se compone por un conjunto de principios, acuerdos y actividades articuladas que responden a los problemas identificados en el diagnóstico y que otorgan un sentido de unidad a la labor profesional de los directivos y maestros.

Como se ha mencionado, el diseño de un proyecto escolar tiene como fundamento el diagnóstico de la situación educativa de la escuela, lo que en términos prácticos significa identificar fortalezas y debilidades. Otra de las bases para el diseño de un proyecto es el conocimiento de los propósitos educativos generales del nivel correspondiente, así como de los de cada grado escolar, ya que esos propósitos constituyen el horizonte hacia el que deben orientarse los esfuerzos individuales y colectivos de todo el personal de la escuela. Enseguida se enuncian los elementos fundamentales de este documento⁵:

⁵ Existen diferentes propuestas para estructurar un proyecto escolar; aquí se ejemplifica con la planteada en el cuaderno *El proyecto Escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*, publicado por la SEP.

- a) *El o los objetivos.* Deben estar directamente relacionados con el o los problemas principales detectados mediante el diagnóstico y establecidos en el marco de los propósitos educativos del nivel correspondiente. Los objetivos aluden a los resultados que se espera alcanzar —es decir, definen hasta dónde se quiere llegar en la solución del problema— y, al mismo tiempo, constituyen la guía para definir las actividades. Deben ser acordados por todos los maestros de la escuela, con la intención de que realmente expresen lo que se pretende lograr *como grupo de trabajo*. Es conveniente establecer objetivos precisos y factibles, de manera que ningún miembro de la escuela tenga dudas sobre la misión por cumplir.
- b) *Los recursos.* Este apartado incluye los materiales educativos, los recursos humanos, materiales y funcionales (por ejemplo, el tiempo disponible) con los que cuenta la escuela para el desarrollo de las actividades planteadas en el proyecto escolar.
- c) *Los acuerdos generales.* Con base en el análisis de los problemas y sus causas, cada escuela debe establecer algunos criterios generales que deberán estar presentes durante el desarrollo de las actividades cotidianas de cada uno de sus miembros. El establecimiento de criterios tiene el propósito de crear mejores condiciones para lograr los objetivos del proyecto escolar, por lo que se refieren a tres ámbitos:
- *El enfoque y las formas de enseñanza*, incluyendo las formas de relación con los niños y el trato que reciben, los criterios para la evaluación y el uso de los materiales educativos.
 - *La forma de organización y funcionamiento de la escuela*, considerando la puntualidad y asistencia de todos los miembros de la escuela, la distribución de horarios, la relación entre maestros y el papel de los directivos.
 - *La relación de maestros y directivos de la escuela con los padres y las madres de familia*, contemplando los mecanismos de comunicación y el tipo de colaboración deseable.

Los *acuerdos generales* se relacionan directamente con las causas identificadas y hacen referencia a las condiciones mínimas para el funcionamiento de la escuela; algunos representan más bien compromisos sin los cuales las actividades planteadas en el proyecto no podrían realizarse o no tendrían el éxito esperado. Al igual que cada uno de los apartados del proyecto escolar, deben tener como marco los propósitos educativos del nivel correspondiente y los principios del Artículo 3º Constitucional.

- d) *Las actividades*. Una actividad es una acción específica a realizar por un maestro o un grupo de maestros que comparten el grado, el ciclo o una comisión. Es uno de los pasos para lograr el objetivo, por lo que es indispensable que cada una de ellas se dirijan hacia el mismo fin. También es importante que las actividades sean adecuadas al contexto de la escuela y el aula, sin perder de vista las orientaciones señaladas en el plan y programas de estudio para cada grado escolar.

Las actividades también abarcan los tres ámbitos analizados en el diagnóstico (el trabajo en el aula y las formas de enseñanza, la organización y funcionamiento de la escuela, y la relación entre la escuela y las familias); aún cuando las escuelas establecen actividades para cada uno de los ámbitos es necesario no perder de vista que el ámbito aula es el eje que articula las actividades de los otros ámbitos, por lo tanto es el más importante.

La definición conjunta de las actividades no significa que todos los maestros realicen lo mismo y de la misma manera. Las actividades específicas que se desarrollen en cada aula deben considerar las características de los alumnos y los acuerdos generales sobre las formas de enseñanza.

El Plan anual de trabajo del educador físico

Una vez que el conjunto de maestros y directivos han definido el o los propósitos que se pretenden lograr mediante la puesta en marcha de un proyecto escolar, es indispensable que el educador físico establezca las metas y actividades que pretende lograr en un ciclo escolar (definidas en los mismos ámbitos considerados en el proyecto escolar), además del periodo asignado a cada actividad, el apoyo y los recursos que se requieren para desarrollar lo planeado.

El *plan anual de trabajo del educador físico* es un apartado del proyecto escolar que sintetiza los compromisos que este maestro asume durante un ciclo escolar, por lo que al mismo tiempo es el principal referente para realizar el seguimiento y la evaluación de las actividades encaminadas a mejorar la calidad de los resultados educativos de los alumnos. Debe contener, al menos, los siguientes apartados:

- a) *Metas*. A diferencia de los objetivos (que pueden ser de mediano y largo alcance) las metas establecen lo que se espera lograr durante un ciclo escolar, a través de un conjunto de actividades planeadas en los tres ámbitos de la escuela. Las metas deben ser congruentes con el o los objetivos que la escuela pretende alcanzar.
- b) *Actividades*. Son las acciones específicas que los profesores de educación física realizarán **en su ámbito de acción** para contribuir a solucionar las causas del o los problemas principales identificados en el proyecto escolar; se establecen en cada uno de los ámbitos: el trabajo educativo en el aula, la organización y el funcionamiento general de la escuela y las formas de colaboración entre la escuela y las familias. Este es el espacio para incorporar y otorgar congruencia a los planes de sesión, unidades didácticas, planes específicos, propuestas y planes de trabajo que los educadores físicos elaboran como apoyo a su labor de enseñanza. De esta manera puede lograrse una mayor articulación con el esfuerzo de los maestros de grupo para solucionar los problemas que enfrenta la escuela respecto al aprendizaje de los alumnos que atiende.

Algunos elementos que se deben considerar al diseñar las actividades del plan anual de trabajo del educador físico son: a) los propósitos educativos del nivel (preescolar, primaria o secundaria); b) los de cada grado o ciclo; c) los objetivos del proyecto escolar; d) y, los propósitos de la educación física para el nivel.

- c) *Periodos de realización*. En este apartado se presenta la forma precisa en la que se organizará el calendario escolar para desarrollar las actividades, asimismo se establecen los periodos para su evaluación.
- d) *Apoyos*. En este apartado se señala el tipo de apoyos que el educador físico requiere para desarrollar las acciones planeadas. Es necesario que la responsabilidad de las acciones incluya a todo el personal de la escuela y no recaiga en un pequeño grupo de profesores.

La participación de las familias en la escuela

Serafín Antúnez*

La delegación

Transferir tareas a otros, con el propósito de implicarles en ellas y de otorgarles un mayor protagonismo, es otra posibilidad. Los docentes de cada una de nuestras escuelas tienen experiencias satisfactorias del desarrollo de determinadas actividades o de la gestión de algunos servicios escolares que se delegaron a las familias. Conviene rescatar esos procesos exitosos, renovarlos y proponerlos como prácticas eficaces al servicio del proyecto.

Otros beneficios de la participación de las familias y consideraciones finales

En la medida que las familias puedan gozar de algunas parcelas de participación en la gestión de la escuela, aumentará su protagonismo y su sentimiento de pertenencia; sentirán la escuela más suya y, seguramente, además de entenderla y valorarla mejor, serán sus primeras defensoras. Por otra parte, si la imagen de la institución mejora, si la escuela goza de una buena imagen externa en la comunidad, los maestros estarán más concernidos y motivados en su trabajo y aumentará su autoestima como profesionales y como personas.

Antúnez, Serafín (1999), "La participación de las familias en la escuela", en SEP, *Transformar nuestra escuela*, año II, núm. 4, junio, México, DGIE-SEP, pp. 7 y 11.

Los posibles riesgos de la participación, como hemos sugerido antes, pueden controlarse sin gran dificultad si se sabe definir las funciones y las zonas de competencia y "áreas de libertad" de cada uno de los agentes que intervienen. También si se sabe reaccionar con rapidez antes quienes quieren utilizar la escuela con fines egoístas o contrarios a los valores que proponíamos unas líneas más arriba, o ante quienes persiguen sólo intereses particulares. Ambas cautelas contribuirán a evitar malentendidos, actuaciones contradictorias y conflictos.

En las escuelas que participamos en el proyecto, comprometidas con la innovación y la mejora de la educación escolar pública, tal vez sea recomendable tratar de encontrar respuestas a cuestiones como éstas: ¿qué preferimos? ¿que las familias colaboren en algunas actividades claramente accesorias o protocolarias, a menudo muy costosas en tiempo, o que el tiempo que destinamos a prepararlas se emplee en informar y recibir información sobre el proceso educativo de sus hijos?

¿Qué valoramos más?, ¿tener la puerta de la escuela cerrada al exterior, con el riesgo de que desde fuera se desconozca la tarea educativa que desarrollamos en ella, a menudo laboriosa y comprometida y que, por lo tanto, se nos evalúe de forma injusta, o abrirla y preocuparnos también porque sea conocido lo que hacemos y se valore con veracidad? Como es bien sabido, a menudo las familias o la comunidad social suelen emitir juicios sobre las escuelas de sus hijos basados en leyendas, en hechos que tal vez acaecieron hace mucho o en estereotipos. En esa escuela, dicen, los maestros pegan a los niños; en aquella los maestros son ausentistas; en esta otra hay mucha indisciplina. Tal vez, en algún tiempo hubo alguien que pegó, que no asistió a su trabajo o que fue excesivamente permisivo con los alumnos. Pero, ¿qué hay de verdad hoy de todo ello? Tal vez en esas escuelas la mayoría de los profesores son respetuosos con sus alumnos, diligentes en su trabajo y

sigue en la pág. 11

* Profesor de la Universidad de Barcelona. Asesor del proyecto de gestión escolar.

La participación de... viene de la pág. 7

preocupados por encontrar cada día mejores soluciones a las complicadas situaciones educativas que deben resolver. Sin apertura, sin comunicación hacia fuera, esos hechos e informaciones no serán conocidos.

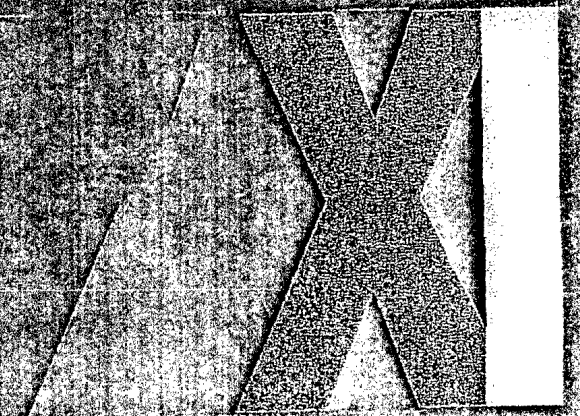
Desarrollar políticas de colaboración con las familias, en fin, requiere de voluntad, de tiempo disponible y de incentivos motivacionales suficientes. Participar en el proyecto de gestión debería ser, en sí mismo, un estímulo por su atractivo y potencialidades, pero la motivación aumentará si el proyecto se concibe como una tarea de todos: maestros, directivos y familias, en el grado que sea pertinente en cada caso, pero, también de las instanci-

cias supervisoras. Es necesario que los procesos internos de innovación que hemos iniciado en nuestras escuelas sean ayudados y complementados desde fuera de ellas. En esta tarea tienen un papel decisivo los supervisores, desarrollando prácticas profesionales flexibles, creativas y de orientación pedagógica que son las que hacen creíble al supervisor y refuerzan su prestigio profesional, relegando los procedimientos administrativos, burocráticos y reaccionarios que lo deterioran.

Mis ánimos más entusiastas para quienes comparten conmigo la idea del proyecto de gestión y la convicción de que la escuela no puede estar cerrada al medio en el que está inmersa. Conocer bien ese medio, y en él las familias de nuestros alumnos, y contar con ellas para entenderlo mejor, servirá, sin duda, para que prestemos un mejor servicio a nuestros alumnos y a la educación escolar mexicana con la que estamos comprometidos.

Hopkins, David y Nijs Lagerweij (1998), "La base de conocimientos de mejora de la escuela", en David Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, México, Santillana (Aula xxi), pp. 71-101.

DAVID REYNOLDS,
ROBERT BOLLEN, BERT CREEMERS,
DAVID HOPKINS, LOUISE STOLL
Y NIJS LAGERWEIJ



4. LA BASE DE CONOCIMIENTOS DE MEJORA DE LA ESCUELA

*DAVID HOPKINS
y NIJS LAGERWEIJ*

Introducción

Hemos visto en el capítulo III que se ha acumulado un cuerpo considerable de conocimientos sobre las características de las escuelas que son eficaces al proporcionar «valor añadido» a sus alumnos. Seguidamente examinaremos las creencias básicas, los cuerpos de conocimiento y las iniciativas aplicadas producidas por investigadores y profesionales de la práctica en el campo de mejora de la escuela. Intentaremos organizar este campo mediante el análisis de:

- la historia del estudio del cambio y mejora de la escuela;
- la paradoja centralización-descentralización;
- definiciones de mejora de la escuela y desarrollo escolar;
- el proceso de mejora de la escuela;
- un marco para los esfuerzos de mejora de la escuela;
- algunas de las estrategias más comunes de mejora de la escuela;
- seis propuestas para la consecución de la mejora escolar;
- las implicaciones teóricas de mejora de la escuela.

El estudio del cambio escolar y la mejora de la escuela

El desarrollo de conocimientos en el área del cambio educativo tiene una naturaleza caprichosa y se asemeja al procedimiento de ensayo y

error, donde nuestros conocimientos crecen a la par que nuestra experiencia con cada nuevo intento de generar un cambio educativo. A lo largo de un periodo de treinta años de investigación sobre cambio escolar, se han producido diversos intentos de promover cambios en la educación. En general, y como ha observado FULLAN (1991), se puede afirmar que en cada década se adoptaron nuevas perspectivas sobre la manera en que este proceso debería gestionarse (para una revisión de treinta años de cambio educativo en los Estados Unidos, ver SASHKIN y EGERMEIER, 1992).

La primera, a mediados de los años sesenta, fue el énfasis en la *adopción de materiales didácticos*. A ambos lados del Atlántico, el movimiento para la reforma de los currículos pretendía tener un impacto importante en los resultados de los alumnos mediante la producción y difusión de material didáctico que sirviera de ejemplo. Aunque este material, creado por equipos de profesores universitarios y psicólogos, era en su mayoría de gran calidad, su influencia en la enseñanza apenas fue apreciable. A la luz de los conocimientos actuales, la razón de este fracaso es evidente; no se incluía a los profesores en el proceso de producción, y la formación que acompañaba al nuevo currículo era a menudo superficial y rudimentaria. Los profesores se limitaban a tomar lo que consideraban más útil y lo incorporaban a su propio método de enseñanza. La innovación en el currículo fue, por consiguiente, alterada.

La segunda fase, que se prolongó durante casi toda la década de 1970, fue esencialmente una fase de *documentación del fracaso*, en concreto, el fracaso del movimiento de reforma del currículo para influir en la práctica. Gracias a este trabajo, se hizo cada vez más evidente que los modelos de cambio que actuaban «de arriba abajo» no funcionaban, que los profesores necesitaban formación permanente para adquirir nuevos conocimientos y destrezas, y que el cambio no ocurría espontáneamente como resultado de una decisión legislativa. Quedó claro que la puesta en marcha de una reforma es un proceso extremadamente complejo y largo que requiere una combinación racional de planificación estratégica y aprendizaje individual y de compromiso con el éxito. Gran parte de lo aprendido sobre la implementación de las reformas durante este periodo sirvió de base a futuros trabajos.

La tercera fase, más o menos desde finales de los setenta hasta mediados de los ochenta, fue un *periodo de éxito*. En estos años se publicaron los primeros estudios sobre eficacia escolar (RITTER *et al.*, 1979; REYNOLDS, 1985) y se estableció un consenso en cuanto a las características de las escuelas eficaces (PURKEY y SMITH, 1983; WILSON y CORCORAN, 1988). Esto no quiere decir, sin embargo, que esta línea de investigación se encontrara exenta de problemas; como vimos en el capítulo III, aún queda mucho

por hacer. Durante este periodo se realizaron también a los estudios importantes a gran escala sobre proyectos de mejora de la escuela (CRANDALL *et al.*, 1982, 1986; HARGREAVES *et al.*, 1984; HUBERMAN y MILES, 1984; ROSENHOLTZ, 1989; LOUIS y MILES, 1990). Por consiguiente, se aprendió mucho sobre la dinámica del proceso de cambio. Como se verá más adelante, el Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP) de la OCDE ya estaba en marcha durante este periodo, realizando estudios de casos y desarrollando estrategias para la mejora escolar (para una revisión, ver VAN VELZEN *et al.*, 1985; HOPKINS, 1987). Se publicaron, asimismo, varias síntesis sobre el trabajo realizado durante este periodo, entre las que destacan las contribuciones de FULLAN (1985) y de JOYCE y sus colegas (1983).

Aunque este periodo creativo se tradujo en conocimientos cada vez más específicos sobre el proceso del cambio y los factores que afectan a la eficacia, constituyó una condición necesaria pero no suficiente para mejorar la calidad de la educación. Como indica FULLAN (1991), describir en profundidad el éxito no equivale a solucionar el problema de cómo gestionar el cambio para conseguir ese éxito.

La gestión del cambio, la cuarta fase que se ha iniciado recientemente, será la más difícil y, según se espera, la más productiva de todas, a medida que los investigadores y los profesionales de la práctica logren integrar sus estrategias y sus conocimientos en la realidad de la escuela de manera pragmática, sistemática y racional. De hecho, actualmente se registra una desviación del estudio del cambio como fenómeno en favor de una participación en el desarrollo escolar, y los mejores trabajos actuales sobre el cambio educativo provienen de personas que están estudiando estos cambios a la vez que trabajan para llevarlos a cabo. Los conocimientos generados por la investigación y la «teoría del cambio» están siendo refinados mediante la práctica (FULLAN, 1993). Los últimos proyectos de la mejora de la escuela, descritos en el capítulo VI, muestran la manera de aplicar estos conocimientos de la mejora de la escuela al «mundo real» de la escuela en un intento de desarrollar estrategias prácticas.

HOUSE (1981) ha descrito tres enfoques que han dominado los estudios sobre la innovación. Estos enfoques son el tecnológico, el político y el cultural (para una clasificación similar, ver TICHY, 1983). Uno de estos enfoques, en este sentido, es un complejo mecanismo heurístico que incluye presuposiciones, valores y apreciaciones de hechos dentro de un consenso profesional de lo que es deseable, factible e importante. Los estudios de investigación y las políticas se han desarrollado a partir de uno o varios de estos enfoques, cada uno de los cuales se centra en distintos aspectos de la realidad y valora los mismos aspectos de manera diferente. El enfoque tecnológico expresa una imagen de producción. La enseñanza, considerada

como una técnica que puede ser analizada subdividiéndola en sus componentes, es susceptible de mejoras mediante el desarrollo sistemático de nuevos métodos de enseñanza y la difusión de éstos en las escuelas, que son las que los adoptan y los ponen en práctica. El enfoque político reconoce las legítimas diferencias de intereses entre los grupos implicados. El conflicto, la negociación y la utilización del poder son así los mecanismos que ejercen una influencia notable en los esfuerzos para llevar a cabo el cambio escolar. El enfoque cultural, por último, valora la idea básica de la importancia de las creencias y los valores compartidos entre grupos, y sugiere que la innovación requiere la interacción de culturas separadas.

Aunque los investigadores y los políticos parecen haberse decantado por uno u otro enfoque, es importante comprender que los tres están relacionados entre sí. Cada enfoque se centra en diferentes aspectos de la realidad y, de hecho, valora ésta de forma distinta. A medida que avancemos en este capítulo se hará evidente que el empleo de todos estos enfoques en el desarrollo y la implementación de innovaciones en la educación es una consecuencia lógica.

La importancia de la gestión del cambio está también vinculada a las nuevas políticas educativas de los diferentes países. Estas políticas educativas persiguen la creación de una escuela más autónoma, con capacidad para diseñar políticas que determinan, en algunos casos, metas y, en otros, medios educativos. Las políticas educativas desarrolladas en los años sesenta y setenta en algunos países, Estados y distritos pusieron de manifiesto tensiones entre las iniciativas de descentralización y centralización y la importancia de estas tensiones en la comprensión del cambio educativo. Hablaremos de ello a continuación.

La paradoja centralización-descentralización y la patología del cambio educativo

Ya se ha dicho que, durante los últimos diez años, ha habido, en muchos países, un importante incremento en el número de cambios que se esperan de la escuela. Este incremento ha estado acompañado por cambios fundamentales en la manera en que se gestionan y gobiernan las escuelas. En la mayoría de los países occidentales existen presiones aparentemente contradictorias para centralizar (incrementar el control del Gobierno sobre la política y la dirección), por un lado, y para descentralizar (más responsabilidad, a nivel local, para la implementación, la gestión de recursos y la evaluación) por otro. Esta tensión dificulta en gran medida,

tanto a las escuelas como a las autoridades locales, la implementación de innovaciones que realmente modifican la calidad de la enseñanza y los resultados de los alumnos. El reto clave, según un reciente informe de la OCDE, es encontrar un equilibrio entre las exigencias cada vez más apremiantes para que las iniciativas políticas y el control de la calidad sean determinados por los gobiernos centrales y el estímulo de los esfuerzos para potenciar la mejora de la escuela a nivel local. Tres conclusiones principales pueden destacarse en este informe sobre «Descentralización y mejora de la escuela» (OCDE, 1989):

- La descentralización de la toma de decisiones como parte del movimiento de mejora de la escuela establece nuevas tareas y responsabilidades para las autoridades en el nivel central, y para los líderes escolares, profesores y padres en el nivel de la escuela. Será inevitable que, a medida que se asumen estas nuevas tareas, se produzcan tensiones. Será preciso buscar soluciones para responder a estas tensiones.
- El traspaso de responsabilidades a la escuela posibilita que algunas funciones, que antes eran desempeñadas por el nivel central, no se realicen de forma eficaz. Las autoridades centrales deberán garantizar, mediante orientaciones y apoyo a programas iniciales y permanentes, que aquellas personas que asumen nuevas tareas son capaces de cumplir con estas responsabilidades. Será preciso, asimismo, mantener un apoyo externo a la escuela ajustado a las necesidades específicas definidas por ésta (incluso si las autoridades centrales ya no prestan estos servicios).
- La gestión del cambio, sea en el nivel central o en la escuela, requiere una estrategia que lo considere como un proceso dinámico y evolutivo. Partiendo de una visión clara de los resultados esperados del cambio, la estrategia debería anticipar tensiones y dificultades, pero también permitir la incorporación de adaptaciones y ajustes a medida que el cambio avanza.

Este tipo de análisis suscita muchas preguntas sobre la forma de implementación y de supervisión de la política central, al tiempo que permite cierta libertad a los profesionales en el nivel de la escuela para decidir, en particular, el papel del apoyo externo, la distribución de recursos y la participación de directores y padres. Una respuesta general al dilema de la descentralización ha sido la de dar más responsabilidad a la escuela para que gestione su propio funcionamiento. Este planteamiento adquiere distintos nombres en cada país: «gestión local de la escuela» en Gran Bretaña; «escuelas autogestionadas» en Australia; «gestión *in situ*» o «reestructuración» en los Estados Unidos. El concepto es parecido; en todos los casos, la escuela es considerada como la unidad de cambio.

Entre los precursores que han acentuado la idea de la escuela como unidad de cambio figuran la «escuela creativa» (NISBET, 1973), la «escuela orientada a solucionar sus propios problemas» (BOLAM, 1982), la «escuela autónoma» (VAN VELZEN *et al.*, 1979) y las concepciones del ISIP (que empezó en 1982). Estos conceptos no siempre están asociados a fines y responsabilidades claramente definidos, y en el contexto político a menudo parece haber expectativas contradictorias (ver, por ejemplo, WEILER, 1990; CLUNE, 1993).

Muchas de estas políticas surgieron de la mano de una ideología concreta o como una respuesta específica a una situación de «crisis» inmediata. La introducción de ligeros cambios en los procedimientos burocráticos o el traspaso de responsabilidad a otras personas no mejoran en sí la calidad de la educación.

Veamos a continuación de qué forma se desarrollan algunas de estas políticas en varios países. La política para la «gestión local de la escuela», instaurada en Inglaterra y Gales a finales de los ochenta, fue diseñada para incrementar la autonomía de la escuela en lo que se refería al empleo de recursos económicos y administración. En general, esto debilitó los vínculos históricos entre las autoridades educativas locales y sus escuelas. La delegación de responsabilidades económicas, un papel más destacado de los directores en el funcionamiento de la escuela, o la política de «dejar hacer» han sido medidas muy populares entre algunos sectores, pero aún queda por demostrar sus beneficios en la calidad educativa.

La expresión «escuela autogestionada» surgió en Tasmania y Victoria, Australia, a mediados de los ochenta, y ha sido adaptada y copiada por otros muchos sistemas escolares, especialmente en Edmonton, Alberta, y en muchas localidades de Inglaterra (CALDWELL y SPINKS, 1988). Este planteamiento se desarrolló inicialmente como respuesta a una mayor autonomía de la escuela para gestionar sus recursos económicos, lo que en sí mismo no es ninguna garantía de mejora escolar. Las aspiraciones de esta opción sólo se podrán cumplir si los planteamientos económicos apoyan la planificación educativa y si los recursos se distribuyen de manera que apoyen las prioridades que la escuela ha marcado.

De manera similar, los planteamientos actuales de la «reestructuración» en los Estados Unidos intentan enfocar la reforma educativa como la transformación de la organización escolar para mejorar los resultados de los alumnos. El movimiento de reestructuración de los Estados Unidos es, quizá, el ejemplo mejor estudiado sobre las posibilidades y peligros de este planteamiento de reforma educativa. Los estudios realizados hasta el momento sugieren que el simple hecho de transferir los presupuestos a la escuela o ampliar su capacidad de administración no garantiza la mejora

(DAVID, 1989; LEVINE y EUBANKS, 1989). Igual que muchas otras iniciativas, la reestructuración resulta en apariencia muy atractiva y sirve para reunir a grupos dispares, especialmente aquellos que saben lo que no les gusta de la organización escolar actual. Sin embargo, aún no se ha determinado la capacidad de la reestructuración para influir en la «estructura profunda» de la escuela.

ELMORE (1990) distingue en la reestructuración tres procesos fundamentales:

- cambiar la manera en que se enseña y se aprende en la escuela;
- cambiar la organización y las características internas de la escuela (las «condiciones del lugar de trabajo»);
- cambiar la distribución de poder entre la escuela y sus clientes.

Si los tres procesos no se producen simultáneamente, según ELMORE hay pocas probabilidades de conseguir una mejora notable en los resultados de los alumnos o en las metas básicas de la escuela. Estos procesos de la reestructuración parecen válidos en general pero, naturalmente, pocas veces se tienen en cuenta en las políticas nacionales, dominadas por el planteamiento del cambio «de arriba abajo».

SASHKIN y EGERMEIER (1992: 3) ofrecen una definición útil del concepto de reestructuración: «La reestructuración implica cambios en las tareas, las reglas y las relaciones entre alumnos y profesores, entre profesores y administradores, y entre administradores de distintos niveles, desde el edificio de la escuela hasta la oficina del distrito y el nivel del Estado, con el propósito de mejorar los resultados de los alumnos». Estos autores señalan cuatro elementos claves para que una reestructuración tenga éxito: la necesidad de descentralizar la autoridad; un cambio básico en la asignación de responsabilidades; una enseñanza más enfocada al alumno y menos centrada en el profesor; y el desarrollo de nuevas formas de evaluación adecuados al currículo y a los métodos de enseñanza. Sin embargo, es evidente que los cambios impuestos desde la administración central plantean cierta dificultad a la hora de explicar la necesidad de estos cambios, y es bastante frecuente que los cambios impuestos desde la administración central (o «de arriba abajo») supongan implícitamente que su implementación es un acontecimiento más que un proceso.

Esta patología de la implementación de políticas educativas ha sido recientemente descrita por McLAUGHLIN (1990) en su reanálisis del estudio a gran escala *Rand Change Agent*, realizado en los Estados Unidos a mediados de los setenta. Esta investigadora descubrió que muchas de las conclusiones del estudio siguen siendo válidas hoy día.

«Una conclusión general del estudio *Change Agent*, universalmente aceptada, es que resulta prácticamente imposible que la política educativa cambie la realidad, en particular a través de los diferentes niveles de gobierno. En contra de la creencia general en la existencia de una relación biunívoca entre política y práctica, el estudio *Change Agent* demostró que la naturaleza, la cantidad y el ritmo del cambio a nivel local eran producto de factores locales que, en su mayor parte, estaban fuera del control de los políticos de los niveles más altos».

(McLAUGHLIN 1990: 12)

Según McLAUGHLIN (1990), esta observación general tiene tres implicaciones concretas:

- la política educativa no es capaz de imponer lo que realmente importa;
- la puesta en práctica domina los resultados;
- las diferencias locales constituyen la norma; la uniformidad, la excepción.

El estudio también se centró en las estrategias que fomentaban la mejora educativa (McLAUGHLIN, 1990). Las estrategias que fueron generalmente eficaces, en especial cuando se emplearon de forma simultánea, fueron:

- una formación extensa y concreta, adecuada para cada profesor;
- apoyo al aula desde los equipos locales;
- observación por el profesor de proyectos similares en otras clases, escuelas o distritos;
- reuniones periódicas para comentar los proyectos centradas en cuestiones prácticas;
- participación de los profesores en las decisiones de proyectos;
- desarrollo local de los materiales del proyecto;
- participación de los directores en la formación.

Según este análisis, la relación entre «políticas de nivel macro y comportamiento de nivel micro» es primordial. Se impone, por tanto, la creación de una estrategia «fácil de implementar» para el cambio educativo. La definición de esta estrategia, la mejora de la escuela, es el tema central de la siguiente sección.

Búsqueda de una definición de mejora de la escuela

Las propuestas de mejora de la escuela para el cambio educativo encarnan la meta a largo plazo de crear una escuela ideal que se renue-

ve a sí misma. Esto, evidentemente, implica un enfoque muy distinto del comentado anteriormente («de arriba abajo»). Cuando la escuela se considera el «centro» del cambio, las estrategias para ese cambio necesitan tener en cuenta este nuevo enfoque. El Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP), patrocinado por la OCDE, y estudios posteriores (VAN VELZEN *et al.*, 1985; HOPKINS, 1987, 1990), ilustran perfectamente esta propuesta centrada en la escuela. El ISIP definió mejora de la escuela como:

«un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente».

(VAN VELZEN *et al.*, 1985)

La mejora de la escuela como un planteamiento para el cambio educativo, por consiguiente, depende de varios supuestos (VAN VELZEN *et al.*, 1985; HOPKINS, 1987, 1990). Éstos son:

- *La escuela es el centro del cambio.* Esto quiere decir que las reformas externas tienen que adaptarse a la situación de la escuela individual, en lugar de suponer que todas las escuelas son iguales. También implica que los esfuerzos para mejorar la escuela necesitan adoptar un enfoque que «va más allá del aula», sin ignorarla.
- *Hay un planteamiento sistemático para el cambio.* La mejora de la escuela es un proceso cuidadosamente planificado y gestionado que tiene lugar durante un periodo de varios años.
- *Las «condiciones internas» de la escuela son fundamentales para efectuar el cambio.* Éstas incluyen no solamente la actividad de enseñanza/aprendizaje, sino también los procedimientos de la escuela, la distribución de tareas y el empleo de los recursos que apoyan el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- *Las metas educativas se consiguen de manera más eficaz.* Las metas educativas reflejan la misión particular de una escuela y representan lo que ésta considera deseable. Ello sugiere una definición más amplia de los resultados que la simple calificación de los alumnos mediante exámenes, aunque, para algunos centros, pueda ser muy importante. La escuela también sirve para cubrir las necesidades de desarrollo más generales de los alumnos, las necesidades del desarrollo profesional de los docentes y las necesidades de su comunidad.
- *Existe un enfoque a varios niveles.* Aunque la escuela sea el centro del cambio, no actúa en solitario. Forma parte de un sistema educativo que tiene que trabajar en colaboración si preten-

de alcanzar un alto grado de calidad. Esto quiere decir que el papel desempeñado por los profesores, los directores, los padres, el personal de apoyo (orientadores, asesores universitarios) y las autoridades locales debe definirse, reforzarse y comprometerse con el proceso de la mejora escolar.

- *Las estrategias de implementación están integradas.* Esto implica un vínculo entre los enfoques «de arriba abajo» y «de abajo arriba», teniendo en cuenta, naturalmente, que ambos planteamientos se pueden aplicar en distintos niveles del sistema. En una situación ideal, el enfoque «de arriba abajo» define los fines de política educativa, una estrategia global y los planes operativos, que se complementa con una respuesta «de abajo arriba» que incluye el diagnóstico, la priorización de las metas y el proceso de implementación. El primero proporciona el marco, los recursos y una selección de alternativas; el segundo, la energía y la implementación basada en la escuela.
- *Existe una tendencia hacia la institucionalización.* El cambio tendrá éxito sólo cuando se convierta en parte integrante del comportamiento natural de los profesores en la escuela. La implementación por sí sola no es suficiente.

Esta filosofía y estos planteamientos constituyen el núcleo del ISIP y son la base para posteriores reflexiones y acciones.

Una definición más reciente y precisa de mejora de la escuela es la siguiente: «un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio» (HOPKINS *et al.*, 1994: 3). Desgraciadamente, la historia de las reformas educativas está plagada de innovaciones y cambios cuyos autores no reconocieron esta idea clave. La mejora escolar trata, según este planteamiento, no tanto de la mejora escolar en sí como del *proceso* de mejora y, de hecho, parte del problema de la reforma educativa centralizada es la preocupación por los resultados a expensas del proceso que conduce a ellos.

A pesar de que el término «mejora de la escuela» es ahora de uso común, las complejidades del enfoque como medio alternativo para el cambio educativo no se han explorado completamente. Esta reciente y más rigurosa definición implica una visión más amplia y compleja del concepto, donde mejora de la escuela se puede considerar como (HOPKINS *et al.*, 1994):

- un medio para el cambio educativo planificado (pero teniendo en cuenta a la vez que el cambio educativo es necesario para la mejora de la escuela);

- especialmente apropiada en momentos de sobreabundancia de iniciativa se ideas de innovación cuando hay varias reformas que compiten por implantarse;
- un proceso que requiere habitualmente un tipo de apoyo externo;
- una concepción que enfatiza las estrategias que fortalezcan la capacidad de la escuela para gestionar el cambio, al mismo tiempo que mejora los resultados de los alumnos (definidos en su sentido amplio), mediante
- un enfoque específico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de cambio y mejora de la escuela

La literatura sobre el cambio escolar planificado es esencial para conocer la formulación de estrategias contemporáneas de mejora de la escuela. Disponemos hoy de numerosas evidencias, basadas en la investigación, sobre cómo se desarrolla el proceso de cambio a lo largo del tiempo. Como han demostrado MILES (1986) y FULLAN (1991), el proceso de cambio no es lineal, sino que consta de tres fases —iniciación, implementación e institucionalización— que interaccionan entre ellas. Aunque estas fases coexisten en la práctica, conviene describirlas por separado, prestando especial atención a sus características y funcionamiento.

Históricamente se ha prestado más atención a la fase de implementación, lo que ha supuesto seguramente una desventaja para la comprensión global del proceso. Por otra parte, destacar las fases de iniciación e implementación a expensas de la de institucionalización conduce a una visión restrictiva de la innovación. Por lo tanto, resulta más útil considerar las tres fases como una serie de fases solapadas, y no como un proceso lineal.

La fase de *iniciación* consiste en la decisión de emprender la innovación y desarrollar un compromiso hacia el proceso. Las actividades clave en esta fase son la decisión de iniciar la innovación y una revisión del estado actual de la escuela en relación con la innovación concreta. Sin embargo, existen varios factores asociados con la iniciación que determinan si el cambio se producirá realmente. Algunas de ellas son: la existencia de innovaciones y el acceso a las mismas, la presión desde dentro y fuera de la escuela, la disponibilidad de recursos y apoyo por parte de asesores, y la calidad de las condiciones y la organización internas de la escuela. FULLAN (1991) describe detalladamente estos factores, destacando que lo importante, más que la existencia de los factores, es su combi-

nación. Según este autor, los siguientes factores son fundamentales para determinar la calidad de la fase de iniciación:

1. La existencia y la calidad de las innovaciones.
2. Acceso a las innovaciones.
3. Apoyo de la administración central.
4. Apoyo de los profesores.
5. La presencia de agentes de cambio externos.
6. Factores comunitarios (presión, apoyo, apatía).
7. Nuevos fondos (federales/estatales/locales).
8. La capacidad de la escuela para resolver problemas.

MILES (1986) también ha analizado los factores que determinan el éxito de la etapa de iniciación:

- la innovación debe estar ligada a un programa y a una necesidad locales importantes;
- debe haber un enfoque claro y bien estructurado del cambio;
- debe haber alguien activo que comprende la innovación y la apoya;
- debe haber una iniciativa activa para emprender la innovación (una iniciativa «de arriba abajo» sería aceptable en determinadas condiciones);
- la innovación debe tener calidad.

La *implementación* es la fase del proceso que ha recibido más atención. En ella se intenta poner en práctica la innovación. Los factores que influyen en la implementación son las características del cambio, las condiciones internas de la escuela y la presión y apoyo externos. Durante esta fase se adquieren las destrezas y los conocimientos, se logran algunos éxitos y se delega la responsabilidad en grupos de trabajo formados por profesores. A menudo es útil considerar la implementación en dos etapas: preimplementación e implementación. Muchas innovaciones fracasan en la etapa de preimplementación, porque no se ha generado suficiente apoyo inicial.

Las actividades clave durante la implementación consisten en realizar planes de acción, desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto, comprobar el progreso y superar los problemas.

La *institucionalización* es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en la forma «habitual» de hacer las cosas en la escuela. Hasta hace poco, sin embargo, se suponía que esto sucedía automáticamente, a pesar de que en numerosas ocasiones se ha podido constatar que las innovaciones asociadas con muchas iniciativas centralizadas tienden a desvanecerse después de la ola inicial de entusiasmo, o cuando un agente clave se va o se acaba la financiación. La transición desde la implementación a la institucionalización, no obstante,

a menudo supone la transformación de un proyecto pionero en una iniciativa donde toda la escuela participa, muchas veces sin la ventaja de disponer previamente de los fondos. El cambio se percibe entonces como un nuevo orden y, en estos casos, tiende a producirse un uso amplio del cambio por parte del profesorado, que se refleja en la práctica de las clases, y el proceso en conjunto ya no se considera tan inusual. Según los investigadores que trabajaron en el estudio DESSI (Esfuerzos de Difusión en Apoyo de la Mejora Escolar) (HUBERMAN y CRANDALL, citado en MILES, 1983: 14):

«En la crónica de la investigación sobre la difusión y el uso de prácticas educativas, primero apostamos por la adopción, y después por la implementación. Esta inversión se perderá si no se presta especial atención a los pasos institucionales que fijan la innovación en el marco local. Sobreviven las nuevas prácticas que se incorporan al ciclo de la formación, la regulación, el profesorado y el presupuesto; las demás no. Las innovaciones son bienes perecederos. Dar por sentada la institucionalización —suponer que de forma mágica se consolidará sola, o que es el resultado necesario de un proyecto técnicamente perfecto y manifiestamente eficaz— es ingenuo y, por lo general, contraproducente».

Las actividades clave que aseguran el éxito en esta fase, según MILES (1986), son:

- asegurar que el cambio sea incorporado a las estructuras de la escuela, a su organización y a sus recursos;
- eliminar prácticas rivales o contradictorias;
- establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, con el currículo y con la enseñanza en el aula;
- asegurar la participación en la escuela y en el área local;
- tener un «banco» adecuado de profesionales locales que faciliten el cambio y/o profesores asesores para la formación de las destrezas necesarias.

Un marco para la mejora de la escuela

El concepto de desarrollo escolar puede dividirse en varios factores integrantes. Una relación de los factores y variables posibles que influyen en el desarrollo escolar genera una larga lista que, por razones de claridad, es necesario ordenar. Este marco está basado en VOOGT (1986) y en HOPKINS (1996).

La figura 1, pág. 84, resume los componentes más importantes de desarrollo escolar (para una elaboración más extensa, ver LAGERWEIJ y HAAK, 1994). El marco ofrece la oportunidad de diferenciar entre los dis-

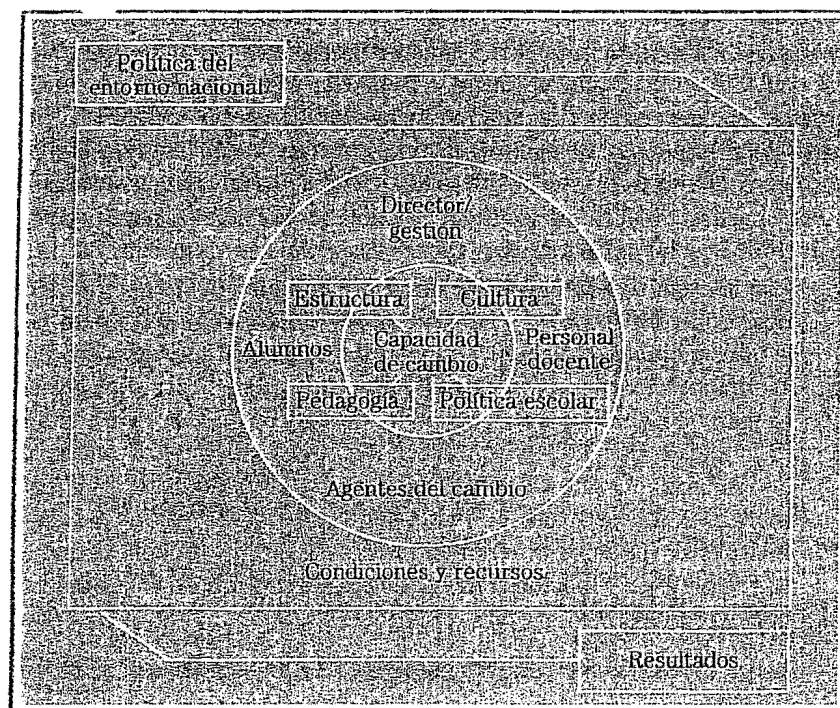


Figura 1.- Un marco para el análisis de mejora de la escuela.

tintos aspectos sin perder de vista la relación que existe entre ellos. Los factores definen la interacción mutua, las capacidades y los resultados de la escuela. De hecho, este marco constituye un primer nexo entre las investigaciones sobre eficacia y los trabajos sobre mejora de la escuela (HOPKINS, 1990; DIMMOCK, 1993; CUTTANCE, 1994; LAGERWEIJ y HAAK, 1994).

El centro del marco lo ocupa la capacidad de la escuela para aprender. Los factores que influyen en el desarrollo de la escuela también determinan la posibilidad del cambio: la capacidad para el cambio. Todas las escuelas presentan grandes diferencias en su capacidad para cambiar (ver ROSENHOLTZ, 1989; VAN GENNIP, 1991; FULLAN, 1992; CUTTANCE, 1994; LOUIS y KRUSE, 1995; STOLL y FINK, 1996), debido, principalmente, a las diversas etapas de desarrollo de los numerosos componentes que integran la escuela.

119 Dentro de este marco, es evidente la existencia de una interacción dinámica, en la que se destacan diez factores. La mejora escolar supone la participación de muchos grupos diferentes a distintos niveles: los profesores, el líder escolar, los agentes del cambio y otras personas de apoyo, y

los alumnos. Cada factor constituye un ladrillo con el que se construyen las capacidades de cambio de la organización en su conjunto:

1. La política de innovación de la escuela.
2. Las intervenciones del director, apoyo interno y externo.
3. La estructura organizativa de la escuela.
4. La cultura escolar.
5. La organización educativa de la escuela (currículo y pedagogía).
6. Los miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones.
7. Los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo.
8. Los resultados de los alumnos, el producto.
9. La escuela a nivel local y nacional.
10. Las condiciones, medios e instalaciones.

Las capacidades de cambio ocupan el centro del diagrama. Basándonos en varios estudios empíricos, podemos afirmar que los factores que definen la capacidad de cambio de una escuela se articulan en cuatro grupos:

- *Las capacidades de los líderes escolares.* El liderazgo y la gestión son importantes en las organizaciones. El director de la escuela debe mostrar su habilidad como líder e innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios a la práctica, determinar el alcance del cambio, la capacidad de apoyo y estímulo, y desarrollar las destrezas necesarias para fomentar una organización que asuma el aprendizaje (VANDENBERGHE y VAN DER VEGT, 1992; LOUIS y KRUSE, 1995). A menudo se emplea la expresión «liderazgo educativo» para describir estos atributos (LEVINE y LEZOTTE, 1990; LOUIS y MILES, 1990; FULLAN, 1991; KRUGER, 1994; MURPHY y LOUIS, 1994; LEITHWOOD y STEINBACK, 1995; LEITHWOOD, 1995).
- *Comunicación y toma de decisiones.* En la ejecución de tareas, es preciso tomar muchas decisiones y establecer procedimientos. Es básica la difusión de esta información y de estos procedimientos para que su utilización pueda considerarse como parte de la cultura escolar profesional (VANDENBERGHE, 1993a). Igualmente son fundamentales las reuniones del personal docente, la toma de decisiones colectiva, la capacidad del profesorado para poder comentar conflictos de intereses y las buenas relaciones profesionales entre los miembros del equipo (ver FULLAN, 1992; CAMPO, 1993; SCHEERENS, 1994).
- *Planificación y evaluación del proceso.* La planificación y la evaluación contribuyen al desarrollo de políticas en la escuela. Se incluyen en este grupo el establecimiento de planes, la distribución de tareas, el reconocimiento de bloques de cambio y la evaluación del progreso del cambio (LOUIS y MILES, 1990; SLEEGERS, 1991; VANDENBERGHE y VAN DER VEGT, 1992).

— *Coordinación dentro de la organización escolar*. Este concepto, formulado por MINTZBERG (1990, 1992), destaca la importancia de los «mecanismos de coordinación» como el ajuste mutuo, la supervisión directa, la normalización de procesos de trabajo, resultados, destrezas y conocimientos, y la generación de una ideología cohesionante. En la escuela, estos factores se traducen, por ejemplo, en los estilos de liderazgo, la regulación y evaluación del currículo, los procedimientos para el agrupamiento de alumnos y profesores, el establecimiento de equipos para la resolución de problemas (ver HOFMAN y LUGTHART, 1991; HENKIN y WANANT, 1994; WITZERS, 1992).

Aparte de estas capacidades, que son importantes para la organización en su conjunto, hay tres «mecanismos» (MINTZBERG, 1990, 1992) que también desempeñan un papel relevante a la hora de crear un espacio para la política en el nivel escolar, y que pueden considerarse como características de la escuela como organización (ver LEITHWOOD, 1995; LOUIS y KRUSE, 1995; HOPKINS *et al.*, 1994). Estos mecanismos son *visión*, *planificación* y *aprendizaje*.

La *visión* orienta una política o un proceso de desarrollo hacia una dirección concreta. Es la respuesta a la pregunta: «¿adónde queremos ir?». Aunque están integradas en un marco legislativo nacional, todas las escuelas son libres, hasta cierto punto, de dar forma a su propia visión educativa.

Estas «declaraciones de propósitos» reflejan la visión de la escuela acerca de la educación. Destacan lo que la escuela considera importante, los fines básicos de su enseñanza. En relación con el cambio educativo, «visión» puede definirse, por consiguiente, como un ideal normativo para un futuro deseado, que inspira y desafía, que aúna el compromiso de todas las personas que participan en él y que estimula el cambio educativo. La visión puede ser el espíritu que alienta el cambio educativo. Por lo tanto, es importante que todos tomen parte en el desarrollo y la continuidad de una visión. Si la dirección de la escuela, así como los profesores, padres y alumnos, aportan sus puntos de vista respectivos, todo el mundo sentirá que su propia visión está en armonía con la visión común, lo que puede resultar inspirador y estimulante. En consecuencia, una visión compartida tiene un efecto importante en la eficacia de la implementación de innovaciones.

La *planificación* es una manera metódica de trabajar, además de facilitar la coordinación sistemática de las actividades, y constituye la clave del éxito en el desarrollo escolar. Sin embargo, la realidad no siempre se acomoda a las propias circunstancias y la escuela no siempre trabaja para conseguir el cambio educativo de manera sistemática. Generalmente, experimenta con cambios *ad hoc* antes de sistematizarlos. Además, la escuela

normalmente no funciona sólo de manera racional; los factores psicológicos y emocionales desempeñan también un papel esencial. Suponer que el proceso global de desarrollo escolar se puede planificar de manera racional es, por lo tanto, una hipótesis de trabajo falsa, y hay numerosas circunstancias imprevisibles e imponderables que pueden causar estragos en cualquier esquema de planificación demasiado riguroso.

Sin embargo, sistematizar y codificar prioridades, que es el propósito de la planificación, puede ser de gran ayuda en la consecución del cambio escolar (HARGREAVES y HOPKINS, 1991).

El *aprendizaje* es el mecanismo que proporciona a la organización y a las personas implicadas en el cambio la oportunidad de aprender destrezas nuevas y necesarias. Los profesores de una escuela innovadora son conscientes de que ellos aprenden también. En muchos casos, cooperar con sus colegas puede ser una nueva experiencia para los profesores porque están acostumbrados a trabajar de forma independiente en sus clases. Realmente tienen que aprender a trabajar juntos.

Así, la formación del profesor individual y del conjunto de docentes es una característica importante y esencial en el desarrollo escolar. Dado que son las personas (los miembros del equipo docente) quienes determinan colectivamente la calidad de la escuela como organización, el aprendizaje es, obviamente, una característica imprescindible de la organización escolar. La escuela innovadora es una organización que asume el aprendizaje.

Estrategia para el cambio

Ya hemos comentado que las iniciativas externas de política educativa, por sí solas, no son una estrategia suficiente para la mejora de la escuela y que deben adoptarse estrategias internas, como el análisis o la evaluación, la planificación del desarrollo y la formación del profesorado. También hemos apuntado que, si el cambio persigue un impacto significativo en los resultados de los alumnos, estas estrategias deben incorporarse en el nivel de la escuela. Su integración proporcionará la infraestructura para el cambio en la práctica de la enseñanza en el aula que, como sabemos, tiene un efecto positivo en el progreso de los alumnos.

La conclusión más notable que hemos sacado de los estudios sobre la implementación de una política educativa es que, aunque ésta marque la orientación y proporcione un marco de referencia, ni determina ni puede determinar los resultados. La implementación, más que la decisión de adoptar una nueva política, es la que influye en los logros de los alumnos.

También es verdad que las estrategias de mejora de la escuela más eficaces parecen ser aquellas que son internas, más que las externas, a la escuela. Hablaremos seguidamente de tres de los programas «internos» más comunes de mejora de la escuela: la auto-revisión/evaluación, la planificación del desarrollo y la formación del profesorado.

Desde principios de la década de 1980, y por varias razones, la *auto-evaluación o revisión de la propia escuela* ha sido considerada como una estrategia que no sólo fortalece la capacidad de la escuela para desarrollarse y renovarse, sino que también proporciona las bases para la exigencia de responsabilidades y una estructura para gestionar el proceso del cambio. El Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP) de la OCDE, en particular, desempeñó un papel importante en la concepción y difusión de varios ejemplos de esquemas para la revisión de la propia escuela (ver BOLLEN y HOPKINS, 1987; HOPKINS, 1988). Los tres ejemplos que siguen representan la vanguardia de la autoevaluación escolar cuando ésta estaba en pleno apogeo:

- El proyecto del Consejo Escolar *Pautas para la Revisión y Desarrollo Internos* (GRIDS) fue diseñado para ayudar a los profesores a analizar y desarrollar el plan de estudios y la organización de su escuela. Con este fin, se publicaron dos textos prácticos, uno para primaria y otro para secundaria (ABBOTT *et al.*, 1988).
- El *Programa de Desarrollo Institucional* (IDP) surgió dentro del Movimiento Internacional para el Cambio Educativo (IMTEC), como resultado de la colaboración internacional iniciada en Noruega en 1974. El IDP se basó en los resultados de un estudio por encuesta donde se puso mucho énfasis en el uso de un cuestionario estandarizado, el apoyo de asesores y un proceso sistemático de *feedback*-desarrollo (DALIN y RUST, 1983).
- El proyecto de *Análisis Sistemático para la Mejora de la Escuela* (SAS) fue creado por el Departamento de Educación de la Universidad de Utrecht. El SAS es, esencialmente, un instrumento de diagnóstico que vincula la organización de la escuela al desarrollo del profesorado y a la mejora de la escuela (VOOGT, 1989).

Durante los años ochenta, la revisión/evaluación de la propia escuela, pese a cierta confusión en cuanto a sus intenciones, se impuso como una estrategia importante para la gestión del proceso del cambio y la renovación institucional. Sin embargo, el apoyo empírico de su utilidad es, en el mejor de los casos, ambivalente (ver, por ejemplo, CLIFT *et al.*, 1987). Para la mayoría de las escuelas, ha sido más fácil identificar prioridades para un desarrollo futuro que implementar cambios selectivos dentro de un límite de tiempo específico. Debido a esto, y al hecho de que no se llegó a reali-

zar la implementación en su totalidad, por ejemplo, la *formación para realizar el análisis y el seguimiento*, la revisión de la escuela no ha tenido, a pesar de su popularidad, una repercusión limitada en la eficacia escolar.

A medida que aumentaba la velocidad de los cambios a finales de los ochenta, se buscaron estrategias más eficaces y comprensivas para la mejora escolar. Una de las «meta-estrategias» mejor conocidas y más utilizadas para la mejora de la escuela en los sistemas educativos occidentales ha sido la *planificación del desarrollo*. Este enfoque (también llamado «planes para el crecimiento escolar») representa un ejemplo genérico y paradigmático de una estrategia de mejora de la escuela, dado que combina cambios selectivos en el currículo con modificaciones en la organización o en la forma de gestionar la escuela. En comparación con la revisión escolar, donde la evaluación es el primer paso del ciclo, en la planificación del desarrollo se insiste en que la evaluación tiene lugar, en diferentes formas, a largo de todo el proceso.

La planificación del desarrollo es una estrategia que se está extendiendo por las escuelas británicas, por ejemplo, a medida que los profesores y directores escolares luchan por el control del proceso del cambio. El proyecto del Departamento de Educación en Inglaterra y Gales sobre *Planes para el Desarrollo Escolar* (SDP) es una buena muestra de un intento por desarrollar una estrategia que, entre otras cosas, ayuda a los consejos escolares, los directores y el personal docente a cambiar la cultura de sus escuelas (HARGREAVES y HOPKINS, 1991).

Esta breve revisión de las estrategias de evaluación y planificación para la mejora de la escuela ha sido más descriptiva que crítica. Ahora es el momento de formular la pregunta crucial: «¿qué relación existe entre estas estrategias y los resultados de los alumnos?». La respuesta más sencilla es que estas estrategias pueden crear y, de hecho, crean las condiciones para mejorar los resultados de los alumnos, pero, por sí solas, tienen poco impacto directo en el progreso de los alumnos. En todos los ejemplos vistos hasta ahora, los esfuerzos de autoevaluación y de planificación creaban las condiciones para efectuar cambios en el currículo y en la enseñanza. Fueron condiciones necesarias, pero no *suficientes*, para mejorar los resultados de los alumnos. Deben integrarse o generar modificaciones específicas de currículo o de la enseñanza si queremos que el resultado sea una mejora en los logros de los alumnos (JOYCE y SHOWERS, 1988). La estrategia clave para conseguir esto es, claramente, la *formación permanente (in-service training)* o el desarrollo del personal docente.

La evidencia disponible de investigación sobre la eficacia de las iniciativas de desarrollo del profesorado es, sin embargo, poco alentadora. A pesar de todos los esfuerzos y los recursos utilizados, la repercusión de

estos programas a la hora de conseguir una mejora en los resultados del aprendizaje de los alumnos es decepcionante (FULLAN, 1991). El trabajo de JOYCE y SHOWERS (1988) sobre el desarrollo del profesorado, en particular su estrategia de formación a cargo de otros profesores, ha transformado, sin embargo, en los últimos años, las pautas necesarias para garantizar el desarrollo eficaz del personal docente. JOYCE y SHOWERS han identificado varios componentes clave de formación que, combinados, tienen mucha más fuerza que por separado. Los componentes más importantes de esta formación eficaz son:

- la presentación de la teoría y la descripción de la destreza o estrategia;
- modelos o demostraciones de las destrezas o métodos de enseñanza;
- prácticas en situaciones simuladas y en las aulas;
- *feedback* estructurado y abierto (suministro de información sobre la práctica realizada);
- asistencia para la aplicación directa (ayuda práctica, en el aula, para la transferencia de habilidades y estrategias a la clase).

Más recientemente, JOYCE (1996) ha destacado los dos elementos clave del desarrollo del profesorado: el seminario de formación y el lugar de trabajo. El *seminario*, equivalente a las prácticas en el curso tradicional de formación permanente, es donde mejoramos nuestra formación, vemos demostraciones de las estrategias de enseñanza que queramos adquirir y tenemos la oportunidad de practicar esas estrategias en un entorno neutral. Sin embargo, si queremos transferir las destrezas adquiridas en el seminario al *lugar de trabajo* —el aula y la escuela—, asistir a sesiones de formación no es suficiente. La investigación ofrece pruebas muy claras de que la adquisición de destrezas y la habilidad de transferirlas verticalmente a una gama de situaciones requiere «apoyo en el trabajo» y la introducción, en consecuencia, de cambios en la organización del lugar de trabajo y en la manera en que gestionamos el desarrollo del profesorado en nuestras escuelas. Esto significa, especialmente, introducir la oportunidad de practicar de forma inmediata y continua, de colaborar y recibir formación de otros profesores y de estudiar el desarrollo y la implementación. No podemos conseguir estos cambios en el lugar de trabajo sin alterar drásticamente la organización de nuestras escuelas, pero tampoco podremos transferir las destrezas de enseñanza aprendidas en los cursos de formación permanente sin estos cambios. Las escuelas con más éxito prestan atención a las condiciones de sus lugares de trabajo.

En este punto es importante resumir esta discusión sobre los tres programas «internos» de mejora de la escuela. En muchos países, la escuela se enfrenta a varias innovaciones —la autoevaluación, la planificación del desarrollo, cambios en la política y la práctica del desarrollo del profes-

rado— que están «libres de contenido». Aunque todas tienen un proceso o una estructura cuidadosamente especificados, el profesor o la escuela deciden lo que es fundamental de cada una. En combinación, estas estrategias pueden formar una «infraestructura» en el nivel de la escuela que facilita la implementación de cambios específicos en el currículo y/o métodos de enseñanza que pueden influir directamente en los resultados de los alumnos.

Esta visión multidimensional de mejora de la escuela constituye el núcleo de la revisión de JOYCE (1991) de una serie de innovaciones individuales, a las que describe como «puertas» que pueden abrir el proceso de mejora de la escuela. JOYCE llega a la conclusión de que cada planteamiento destaca al principio diferentes aspectos de la cultura escolar; es decir, ofrece varias maneras de «adentrarse» en la mejora escolar. Cada puerta abre un pasillo a la cultura de la escuela. En su revisión (JOYCE, 1991) destaca cinco puntos principales:

1. Colegialidad: el desarrollo de relaciones profesionales y de colaboración dentro del claustro y entre él y la comunidad.
2. Investigación: el profesorado estudia resultados de investigación sobre, por ejemplo, prácticas de eficacia escolar y enseñanza, o el proceso del cambio.
3. Investigación-acción: los profesores recogen y analizan información y datos sobre sus clases y sus escuelas, y el progreso de sus alumnos.
4. Iniciativas sobre el currículo: la introducción de cambios dentro de las materias de estudio o transversalmente a ellas.
5. Estrategias de enseñanza: los profesores debaten, observan y adquieren una serie de destrezas y estrategias para la enseñanza.

Según JOYCE todos estos puntos pueden cambiar sustancialmente la cultura de una escuela individual. Si examinamos en detalle cada puerta hacia la mejora escolar, es posible descubrir hacia dónde llevará cada una, cómo están conectados los pasillos, qué elementos los partidarios de una aproximación pueden adoptar de otra, y los costes y beneficios de abrir una de las puertas (o una combinación de ellas). JOYCE alega que es improbable que una sola propuesta sea un agente tan potente para la mejora escolar como una estrategia múltiple.

La suposición implícita de JOYCE es que «detrás de la puerta» hay una serie de pasillos conectados entre sí que llevan inexorablemente a la mejora escolar, pero, por desgracia, esto no es siempre así. Dada su naturaleza singular, la mayoría de las estrategias de mejora escolar, como hemos visto, fracasan en mayor o menor grado en su intento de afectar a la cultura de la escuela. Tienden a centrarse en cambios individuales, y en profesores y clases concretas, más que en cómo pueden adaptarse estos cambios a la

organización y al carácter de la escuela. Por lo tanto, cuando se abre una puerta, sólo conduce a un callejón sin salida; a esto se debe en parte el efecto desigual de la mayoría de las reformas educativas.

Algunas propuestas para el éxito de la mejora escolar

El fracaso de muchos esfuerzos para llegar más allá de la fase de la implementación puede explicarse en cierto modo por la falta de comprensión por parte de los participantes de la importancia de la visión, la planificación y el aprendizaje, y por no reconocer que cada una de las fases de mejora de la escuela tiene características distintas y requiere estrategias diferentes si se quiere alcanzar el éxito (CUTTANCE, 1994). Los conocimientos generales sobre la manera en que se desarrolla el proceso del cambio o de mejora escolar, descritos en las secciones anteriores, constituyen la base de las siguientes proposiciones, más concretas, referidas a la práctica de la mejora escolar (HOPKINS *et al.*, 1996).

Primera proposición. Sin una clara atención a las condiciones internas de la escuela, los intentos de mejora quedan rápidamente marginados.

No existe una relación biunívoca entre política e implementación, y uno de los errores más graves del cambio educativo es creer que los responsables políticos, en cualquier nivel, ejercen una influencia directa en los resultados de los alumnos. La experiencia y las investigaciones realizadas sobre los resultados de los estudiantes y la eficacia escolar muestran que el mayor impacto en los resultados de los alumnos se consigue con aquellas innovaciones o adaptaciones de la práctica que intervienen en el proceso de aprendizaje o lo modifican. Los cambios en los factores del aula, como pueden ser el currículo, los métodos de enseñanza, las prácticas de agrupamiento y los procedimientos de evaluación, son los que tienen mayor repercusión potencial sobre los resultados de los alumnos. El debate, a veces polémico, se centra entonces en qué currículo, qué métodos de enseñanza, qué agrupamiento y qué procedimientos de evaluación son mejores para el progreso de los alumnos. Estos asuntos son importantes, y su resolución no entra en el ámbito de este capítulo. Baste decir que es mejor abordar su estudio mediante la reflexión sobre las prácticas más convenientes y el estudio de la investigación que guiarse por políticos dogmáticos y asesores de inspiración ideológica.

Hasta el momento hemos destacado dos puntos: el primero es que las directivas políticas no afectan *directamente* al progreso de los alum-

nos; el segundo es que son los cambios en la práctica dentro del aula los que afectan más directamente al aprendizaje de los alumnos. El punto principal, sin embargo, es que la mejora escolar funciona mejor cuando se centra de una forma clara y práctica en el desarrollo basado en estos dos puntos vinculados a un trabajo simultáneo sobre las condiciones internas de la escuela. Las condiciones son las características internas de la escuela, las disposiciones que le permiten funcionar. Sin una atención equilibrada a estas condiciones, incluso las prioridades de desarrollo que afectan más directamente a la práctica dentro del aula quedarán rápidamente marginadas.

En el proyecto IQEA (Mejorando la Calidad de la Educación para Todos) (ver capítulo VI y HOPKINS *et al.*, 1994), por ejemplo, se han identificado varias «condiciones» dentro de la escuela, asociadas con su capacidad de desarrollo continuo. Hoy en día, la mejor aproximación a las condiciones que apuntalan los esfuerzos de mejora se podría definir de esta manera:

- un compromiso con el desarrollo del profesorado;
- esfuerzos prácticos para implicar al personal docente, los alumnos y la comunidad en las políticas y decisiones de la escuela;
- liderazgo «transformacional» que aumenta el «movimiento lateral» en la toma de decisiones;
- estrategias eficaces de coordinación;
- atención a los beneficios potenciales de la formulación de preguntas y la reflexión;
- un compromiso con actividades de planificación colaborativa.

Lo esencial aquí es que, si existe un compromiso total con la mejora de los resultados de los alumnos, el trabajo sobre las condiciones internas de la escuela debe complementar las prioridades de desarrollo relacionadas con las prácticas dentro del aula.

Segunda proposición. No habrá mejora de la escuela sin decisiones claras sobre el desarrollo y el mantenimiento del proceso.

Está muy bien hablar de desarrollo en términos amplios, pero, en vista de la preocupación actual por la sobrecarga de trabajo en nuestro entorno, lleno de cambios, un plan tan general y ambiguo no es realista. Es preciso tomar decisiones sobre *qué* cambios hay que implementar y *cómo* se van a seleccionar estos cambios. Se trata de un asunto complejo y refleja lo que es, quizá, el reto más crucial para la escuela hoy en día: cómo equilibrar, de manera eficaz, el cambio y la estabilidad; cómo mantener, por un lado, lo que ya es bueno y positivo en la escuela y, por otro, cómo responder a la innovación y al reto del cambio.

iendo en cuenta este problema, *La escuela autónoma* (HARGREAVES y HOPKINS, 1991) introdujo la distinción entre el desarrollo de una escuela y sus actividades de mantenimiento. El mantenimiento se refiere a las actividades del día a día, al cumplimiento de sus obligaciones y a la enseñanza del currículo de la mejor manera posible. En cambio, el desarrollo se refiere a la cantidad de recursos, tiempo y energía que la escuela se reserva, del total disponible, para la realización de esos fines, aspiraciones y actividades que «añaden valor» a lo que ya lleva a cabo. Mediante las actividades de desarrollo, la escuela sigue progresando en tiempos de cambio.

El empleo eficaz de estos recursos destinados al desarrollo implica, por tanto, una escala de prioridades claramente definida. MICHAEL FULLAN lo describió así: «Haz una cosa lo mejor que puedas y todo lo demás lo mejor que lo hubieras hecho en cualquier caso». Un problema común es que muchas escuelas sobrecargan sus planes de desarrollo y, como éstos y los planes de mantenimiento no están suficientemente diferenciados (por ejemplo, aquéllos destinados a presupuestos, horarios, personal), se tiende a imputar todos los cambios externos al desarrollo, lo cual es totalmente incorrecto. La distinción conceptual entre desarrollo y mantenimiento debería permitir que la escuela tomase decisiones más coherentes a la hora de decidir a qué debe dedicar su energía, con independencia, hasta cierto punto, de las necesidades del plan externo de reforma.

También existen evidencias de que las escuelas con más éxito están creando deliberadamente planes estructurales contrapuestos, pero que se refuerzan entre sí, para hacer frente a la doble presión del desarrollo y del mantenimiento. Las escuelas están descubriendo de manera rápida, e incluso dolorosa, que las estructuras de mantenimiento establecidas para organizar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación no pueden hacer frente también a las actividades de desarrollo que, inevitablemente, saltan jerarquías, áreas de currículo, normas de reuniones y horarios. Las respuestas innovadoras necesarias para un desarrollo continuo, por ejemplo, la distribución de responsabilidades, la formación de grupos para realizar tareas, los altos niveles de desarrollo específico del profesorado, el tiempo cualitativo dedicado a la planificación y a las actividades de colaboración dentro del aula, son esenciales para un mantenimiento sostenido. Son necesarias, por consiguiente, estructuras complementarias, cada una con su propio propósito, presupuesto y método de trabajo. Obviamente, la mayor parte del tiempo y de los recursos de una escuela se dedicarán al mantenimiento, pero si no existe un elemento dedicado al desarrollo, es poco probable que la escuela progrese en tiempos de cambio.

Tercera proposición. El éxito de la mejora de la escuela implica adaptar cambios externos a propósitos internos.

La distinción entre desarrollo y mantenimiento está relacionada con la planificación del desarrollo, considerada normalmente como un paso preliminar importante para la mejora de la escuela. Es probable que el ciclo de planificación genere varias «prioridades» de acción, demasiadas para trabajar en todas ellas a la vez. Esto significa que habrá que tomar decisiones sobre estas «prioridades», olvidando aquellas particulares y, quizá, contradictorias de individuos o grupos, en favor de un conjunto sistemático de prioridades que represente las necesidades globales de la comunidad escolar. Dos principios deberían guiar este proceso de elección (HARGREAVES y HOPKINS, 1991):

- *manejabilidad*: ¿cuánto esperamos realmente conseguir?
- *coherencia*: ¿hay alguna secuencia que facilite la implementación?

Debemos añadir un tercer principio:

- *consonancia*: hasta qué punto coinciden o se solapan las prioridades internas que hemos identificado con las presiones externas de la reforma.

Existen evidencias empíricas que sugieren que las escuelas que reconocen la *consonancia* y, por lo tanto, consideran que los esfuerzos dedicados al cambio, solicitados externamente, son oportunidades además de (o en vez de) problemas, responden mejor a las exigencias externas. Con esta actitud hacia la planificación, la escuela empieza a reconocer la posibilidad de adaptar cambios externos a propósitos internos.

La mayoría de las escuelas, lógicamente, considera esta secuencia como la más adecuada para planificar sus actividades de mejora escolar, y de hecho, en muchos sentidos lo es. Sin embargo, algunas escuelas, entre ellas las que parecen tener más éxito en la gestión de la mejora escolar, empiezan en el otro extremo de la secuencia, con las metas referentes al aprendizaje. Es como si dijeran: «¿Qué cambios queremos ver este año en los resultados de los alumnos?». Una vez decidido esto, idean una estrategia para conseguirlo y establecen prioridades que pueden vincularse a algún cambio externo, ¡preferiblemente uno que incluya recursos! De esta manera, la escuela con mayor éxito dedica sus esfuerzos de mejora a adaptar cambios externos a propósitos internos.

Cuarta proposición. El cambio educativo debería estar basado, principalmente, en la escuela como unidad y en el profesor como eje del proceso de cambio.

La idea de «la escuela como unidad» está relacionada con su capacidad para iniciar innovaciones y llevarlas a término favorablemente; esto

supone un conjunto de características y destrezas, tanto a nivel organizativo como a nivel individual. A menudo, las innovaciones tienen que empezar en el nivel del aula. Los procesos secundarios a nivel organizativo proporcionan las condiciones para la implementación de los procesos a nivel micro (del aula).

Una de las críticas dirigidas a los esfuerzos de mejora de la escuela es que, a pesar de sus grandiosas aspiraciones, en realidad sólo son una fachada para el desarrollo del personal docente de nivel más bajo. Por lo tanto, el trabajo para el éxito de la mejora de la escuela se apoya en un «contrato» que defina los parámetros del proyecto y las obligaciones de los participantes, y que clarifique las expectativas y asegure el clima necesario para el éxito. Este contrato debería destacar que todo el personal debe ser consultado, que se nombren coordinadores, que «un conjunto suficiente» de profesores participe activamente en el trabajo de desarrollo y que haya suficiente tiempo disponible para la observación del aula y el desarrollo del profesorado.

También es importante que la mejora de la escuela afecte a todos los «niveles» de la escuela, puesto que, fruto de la investigación y la experiencia, sabemos que el cambio no tendrá éxito si no afecta a todos los niveles de la organización. Concretamente, la atención se centra en los tres niveles señalados en la figura 2 y en la integración de los niveles y la forma en que se interrelacionan. El equipo directivo es responsable de la gestión

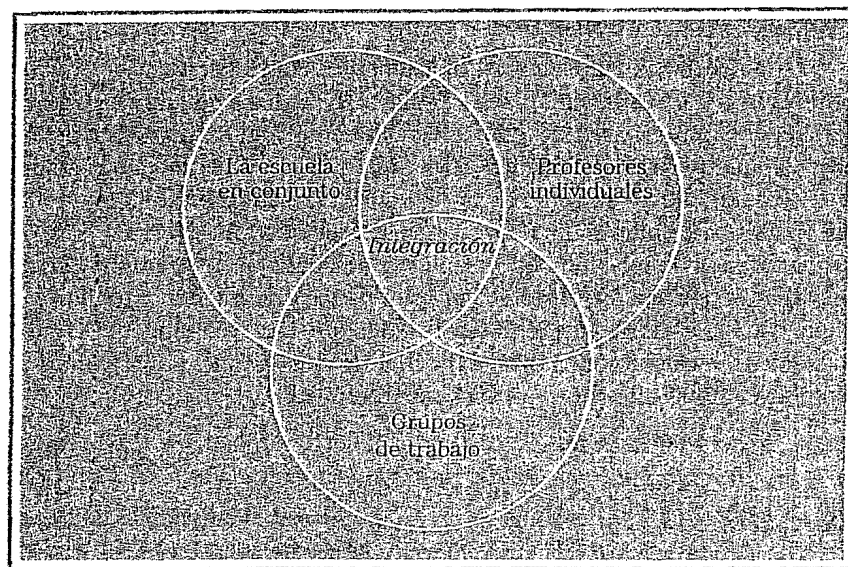


Figura 2.— Los tres niveles de mejora de la escuela.

global y del establecimiento de políticas, especialmente relacionado con la asignación de recursos y estrategias para el desarrollo del profesorado en apoyo de los esfuerzos de mejora de la escuela. El departamento o grupo de trabajo está formado por aquellos grupos establecidos dentro de la escuela que se responsabilizan del currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, en el nivel del profesor individual, la atención se centra en el desarrollo de prácticas dentro del aula y el desarrollo profesional del propio profesor.

En las escuelas más eficaces, estos tres niveles se apoyan mutuamente. Por consiguiente, una finalidad específica de las estrategias para la mejora escolar debería ser idear y establecer condiciones positivas en cada nivel, y coordinar el apoyo a todos ellos.

Quinta proposición. Los datos sobre el buen funcionamiento de la escuela generan la energía para el desarrollo.

Aquellas escuelas que reconocen que cuestionarse y reflexionar sobre los logros de la escuela son elementos importantes dentro del proceso de mejora tienen un estímulo adicional para el cambio. Éste parece ser el caso concretamente cuando hay una amplia participación del personal docente en estos procesos y cuando existen buenas razones para esa participación. Por ejemplo, es mucho más fácil centrar los esfuerzos en las prioridades de la escuela cuando cada docente siente que desempeña un papel en la evaluación de las políticas y las prácticas. Además, normalmente son los profesores quienes poseen un conocimiento vital sobre los resultados dentro del aula, así que cualquier intento de evaluación basado en las percepciones de un directivo es, en el mejor de los casos, parcial. Como han señalado AINSCOW y sus colaboradores (AINSCOW *et al.*, 1994: 12), el cuestionamiento y la reflexión como «herramientas» de desarrollo son más eficaces cuando existe:

- recogida, interpretación y uso sistemático de los datos generados dentro de la escuela en la toma de decisiones;
- una estrategia eficaz para evaluar el progreso y la repercusión de las políticas e iniciativas escolares;
- participación amplia del profesorado en los procesos de recogida y análisis de datos;
- un conjunto de «reglas básicas», claramente establecido, para la recogida, control y uso de los datos generados por la escuela.

Es esencial basar las decisiones políticas en datos sobre el funcionamiento de las escuelas. Con demasiada frecuencia se elaboran complejos procesos legislativos para ratificar la orientación y las prioridades que interesan a los gestores escolares, en lugar de identificar lo que realmente es adecuado para la escuela en cuestión. Naturalmente, la reco-

gida de datos juega un papel de *feedback* para determinar si las políticas afectan a las áreas a las que van dirigidas. Pero aquí, la atención tiene que mantenerse en la recogida de datos sobre el impacto, no solamente en la implementación. Es fundamental tener presente esta diferencia. Suele ser muy fácil convencerse de que la escuela está mejorando cuando, realmente, lo único que está ocurriendo es un cambio de política. La participación de los profesores en este proceso también les estimula para hacer que los cambios funcionen en beneficio de los alumnos.

Sexta proposición. Los esfuerzos exitosos de mejora escolar generan un lenguaje específico sobre la enseñanza y el cambio.

En conjunto, estas propuestas coinciden plenamente con el análisis de JOYCE sobre las características de las iniciativas eficaces de mejora escolar a gran escala (JOYCE *et al.*, 1993: 72), en cuanto que éstas tienden a:

- centrarse en resultados específicos que puedan relacionarse con el aprendizaje del alumno, en vez de adoptar metas loables pero no específicas, como puede ser «mejorar los resultados de los exámenes»;
- hacer uso de la teoría, la investigación sobre la práctica y la experiencia propia de los profesores en la formulación de estrategias, para que los motivos de los cambios exigidos sean claros para las personas que los tienen que llevar a cabo;
- centrarse en el desarrollo del profesorado, dado que es poco probable que se produzcan cambios en el aprendizaje de los alumnos sin que haya cambios en la forma de actuar de los profesores;
- realizar un seguimiento de la repercusión de la política en la práctica desde el comienzo y de forma regular, en lugar de depender de una evaluación posterior.

Hay dos aspectos en los que estas características son especialmente relevantes para este capítulo. Primero, ofrecen un ejemplo de cómo la prioridad del desarrollo (los dos primeros puntos) se vincula con el trabajo simultáneo sobre las condiciones escolares (los dos últimos puntos). Esta unión es un componente vital para mantener los esfuerzos de mejora.

Segundo, ponen el énfasis en las especificaciones de la enseñanza y el aprendizaje. Como ha sucedido con demasiada frecuencia en los últimos años, la atención del cambio educativo se ha centrado en los contenidos del currículo y no en los procesos curriculares. Aunque este énfasis es comprensible, dada la enorme presión que el Currículo Nacional en Inglaterra y Gales, por ejemplo, ha ejercido en la planificación curricular, resulta desafortunado porque, en una situación en la que los currículos son impuestos cada vez con más frecuencia por

las autoridades centrales, aún existe la oportunidad para que los profesores sean creativos en el uso de estrategias de enseñanza. Es más, existen evidencias cada vez más claras de que, cualquiera que sea el contenido de una lección, el uso de estrategias de enseñanza adecuadas puede mejorar de manera impresionante los resultados de los estudiantes (JOYCE *et al.*, 1996). Por lo tanto, una meta importante para la mejora de la escuela es ayudar a los profesores a ser más flexibles profesionalmente para que puedan escoger, de entre un abanico de posibilidades, el método de enseñanza más adecuado a su materia particular y a la edad, los intereses y las aptitudes de sus alumnos.

Es nuestra firme creencia que una de las características de las escuelas con éxito es que *los profesores hablan de la enseñanza*. Existe abundante literatura sobre la práctica docente para ayudar a centrar la charla (ver, por ejemplo: JOYCE *et al.*, 1996; CREEMERS, 1994; HOPKINS *et al.*, 1994; HOPKINS y STERN, 1996). La investigación sobre los métodos de enseñanza puede ayudar a iniciar el diálogo. La mera existencia de un vocabulario facilita la posibilidad de compartir puntos de vista y estimula la práctica. Para impulsar este proceso hay muchas actividades que pueden servir de ayuda, entre las que se incluyen:

- que los profesores comenten entre ellos la naturaleza de las estrategias de enseñanza;
- el establecimiento de especificaciones o pautas para las estrategias escogidas;
- el acuerdo sobre los criterios utilizados para evaluar el progreso de los alumnos como un resultado de la estrategia escogida;
- la observación mutua y la enseñanza compartida en el aula.

De esta manera, en palabras de JUDITH LITTLE, «los profesores se enseñan unos a otros la práctica de la enseñanza».

Hacia una teoría de mejora de la escuela

Aunque no es apropiado extraer conclusiones de un capítulo exploratorio como éste, la discusión plantea una serie de preguntas que hay que debatir y sugiere una amplia agenda para la investigación, la política y la práctica en el campo de mejora de la escuela.

Nuestra discusión sobre *la eficacia de las iniciativas de la mejora de la escuela* se basó en una serie de preguntas sobre cómo se puede facilitar el proceso del desarrollo escolar. ¿Es suficiente la existencia de un

plan centralizado de reforma en la mayoría de los países de Occidente? ¿Es el desarrollo escolar un fenómeno natural o requiere algún tipo de apoyo externo? Si requiere apoyo, ¿se precisan diferentes estrategias de apoyo para diferentes escuelas en diferentes fases de desarrollo? Estas son las breves preguntas que se plantean cuando consideramos las estrategias para la mejora escolar.

En cuanto a la investigación necesaria, tenemos una recomendación general y dos sugerencias. La primera es que, en el campo de mejora de la escuela, nos hemos contentado durante demasiado tiempo con incidencias anecdóticas y apreciaciones recopiladas de manera poco sistemática. Si el campo va a ser fiel a su retórica, habría que formular preguntas serias sobre la teoría y la estrategia, y someterlas a una comprobación empírica. En cuanto a las sugerencias, la primera es una llamada a la necesidad de desarrollar modelos experimentales (o, en el argot de la disciplina, cuasiexperimentales) para la investigación educativa; en este caso, para verificar la eficacia de las intervenciones de mejora de la escuela. En particular, es importante trazar la relación entre variables «independientes» o de proceso y variables «dependientes» o de producto en el campo de mejora de la escuela (HOPKINS, 1995). La segunda sugerencia es la de desarrollar metodologías para explorar el proceso de cambio en la escuela. De momento, la gama de métodos de investigación disponible para aquellos que toman en serio la mejora de la escuela es muy limitada, y queda mucho trabajo por hacer en este campo. Recientemente, el grupo de mejora de la escuela de Cambridge ha realizado una pequeña contribución a este esfuerzo con el desarrollo de seis técnicas innovadoras para «trazar el proceso del cambio en la escuela» (Cambridge University, 1994; AINSCOW *et al.*, 1995).

Tenemos aún dos sugerencias más sobre la *política educativa*. Ninguna es original, pero ambas son importantes. La primera es la de incorporar, dentro de la política, algunas de las observaciones desarrolladas a raíz del trabajo realizado sobre cambio escolar, eficacia y mejora de la escuela, que consideran el cambio «como un proceso más que como un acontecimiento». Aunque esto pueda parecer trivial, si los políticos hubieran tomado en serio esta sugerencia, la actual «era» de reformas quizá estaría produciendo ahora mismo resultados positivos inequívocos. La segunda sugerencia es la de volver a centrar la discusión sobre la innovación y la reforma en los resultados de los alumnos. Si no se hace esto, todo el debate sobre el cambio educativo, la mejora de la escuela y la igualdad social seguirá siendo ideológico, semántico e inútil. Los modernos métodos para la evaluación de la eficacia escolar y el progreso del alumno, que utilizan una evaluación auténtica (ver, por ejemplo, el trabajo de PETER HILL y colaboradores en la Universidad de Melbourne: ROWE *et*

al., 1993) y técnicas de meta-análisis que nos permiten «ver el «tamaño del efecto» de varias estrategias de mejora (para una discusión sobre cómo se aplica esto a los modelos de enseñanza, ver JOYCE y WEIL, 1996)), transformarían de manera fundamental, si se convirtieran en parte del debate público, la manera en que nosotros, como sociedad, concebimos la educación.

Finalmente, *la práctica*. Hay dos asuntos prácticos que se complementan y coinciden con las sugerencias anteriores sobre investigación y política educativa. El primero es el de determinar, en el sentido operativo, qué es realmente mejora de la escuela y aclarar la distinción existente entre la mejora de la escuela «que ocurre de forma natural», la «que es impulsada desde dentro» y la «que es apoyada externamente». Segundo, debemos ser mucho más receptivos a los «estados de crecimiento» o «ciclos de actuación» de la escuela (CUTTANCE, 1994). Por ejemplo, ¿las escuelas que fracasan responden de manera diferente a las iniciativas de mejora escolar que las escuelas que funcionan con más éxito? Esta idea de la importancia potencial del carácter específico del contexto en la elección de determinadas estrategias de mejora será el tema de estudio del capítulo VI.

Una mayor claridad en estos tres temas contribuiría a transformar la imagen de la mejora de la escuela como otra forma más de desarrollo del profesorado, o de los investigadores y profesionales de la práctica de la mejora de la escuela como personas que simplemente «realizan actos bondadosos fortuitos», según describió recientemente un comentarista. También daría a la investigación y al desarrollo de la mejora escolar la madurez necesaria para asociarse plenamente con aquellos que trabajan dentro de la tradición de eficacia escolar, una asociación que tendría efectos mutuamente beneficiosos, como resumimos en el capítulo siguiente.

Fullan, Michael (2002), "La complejidad del proceso de cambio", en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal, pp. 33-56.

LAS FUERZAS DEL CAMBIO

EXPLORANDO LAS
PROFUNDIDADES DE LA
REFORMA EDUCATIVA

MICHAEL FULLAN

AKAL
EDUCACIÓN PÚBLICA

3 La complejidad del proceso de cambio

Un cambio educativo productivo oscila entre el control excesivo y el caos (Pascale, 1990). Existen razones fundamentales por las que las estrategias de control no funcionan. Un motivo subyacente es que el proceso de cambio es de una complejidad incontrolable, y en muchas circunstancias «insondable» (Stacey, 1992). La solución está en encontrar modos más adecuados de entender y tratar los procesos intrínsecamente imprevisibles.

¿Por qué es complejo el cambio? Tomemos cualquier política o problema educativo y hagamos una lista de todas las fuerzas que podrían figurar en la solución y que habría que modificar para realizar un cambio productivo. Luego, añadamos la idea de que los factores imprevisibles son inevitables—la política gubernamental cambia o se redefine constantemente, los líderes clave abandonan, las personas de contacto importantes son transferidas a otros puestos, nacen nuevos avances tecnológicos, la inmigración crece, la recesión reduce los recursos disponibles, un grave conflicto estalla, etcétera—. Finalmente, no olvidemos que cada nueva variable que introduzcamos en la ecuación—esos factores de ruido imprevisibles pero inevitables—produce otras muchas ramificaciones, que, a su vez, provocan más reacciones y así sucesivamente.

A juzgar por el párrafo anterior, sólo podemos llegar a una conclusión: «Es imposible calcular tantas interacciones» (Senge, 1990, p. 281). Uno de los colaboradores de Senge, tras participar en un ejercicio de identificación de todas las complejidades de un problema concreto, exclamó:

Durante toda mi vida di por sentado que alguien, en algún sitio, conocía la solución a este problema. Pensaba que los políticos sabían lo que había que hacer, pero que se

negaban a hacerlo por cuestiones políticas y por ambición. Pero ahora me doy cuenta de que nadie conoce la respuesta. Ni nosotros, ni ellos, ni nadie (p. 282).

Senge hace una distinción entre «complejidad detallada» y «complejidad dinámica». La primera comporta la identificación de todas las variables que pueden influir en un problema. Para una persona o grupo resultaría una tarea muy difícil de organizar. Sin embargo, la complejidad detallada no existe en la realidad. La complejidad dinámica es el territorio real del cambio: «Cuando la “causa y el efecto” no están cerca en el tiempo ni en el espacio y las intervenciones obvias no producen los resultados esperados» (ib., p. 365), porque otros factores «no planeados» interfieren dinámicamente. Y, como Dorothy en Oz, tenemos la sensación de que «ya no estamos en Kansas». En otras palabras, la complejidad, el dinamismo y la imprevisibilidad no son sólo algo que se interpone en el camino, sino que *son* normales!

Stacey (1992) va aún más lejos. Dado que el cambio en circunstancias dinámicamente complejas no es lineal, no podemos predecir ni orientar con precisión el proceso:

Si bien Senge llega a la conclusión de que la causa y el efecto distan una de otra en los sistemas complejos y que, por lo tanto, es difícil detectarlos, este capítulo concluye que el vínculo entre causa y efecto desaparece y que, por lo tanto, es imposible localizarlos (p. 78).

Stacey concluye:

El futuro a largo plazo de este tipo de organizaciones es completamente insondable, porque los vínculos entre las acciones específicas y los resultados concretos se pierden en los detalles de lo que sucede. Podemos proclamar que hemos conseguido algo intencionadamente sólo cuando podemos demostrar que hay una conexión entre la acción específica que emprendimos y el estado específico que alcanzamos; en otras palabras, que el azar no afectó sensiblemente a lo que conseguimos. Dado que es imposible satisfacer esta condición cuando operamos en un sistema caótico, se deduce que las organizaciones humanas de éxito no pueden ser fruto de una intención compartida forjada mucho antes que la acción. Por el contrario, el éxito tiene que ser el descubrimiento de modelos surgidos a través de las acciones que llevamos a cabo en respuesta a la agendas cambiantes de los temas que identificamos (p. 124).

Todo esto significa que el cambio productivo es la «búsqueda constante de la comprensión, sabiendo que no hay una respuesta definitiva» (ib., p. 282). Según Senge, la base real para el cambio implica:

- Ver las interrelaciones en vez de una causa lineal/efectos encadenados, y
- Ver los procesos de cambio en lugar de momentos concretos (ib., p. 73).

Por consiguiente, el objetivo es adquirir el hábito de experimentar y considerar los procesos de cambio como una serie solapada de fenómenos dinámicamente complejos. A medida que desarrollamos un lenguaje de sistema no lineal, surge una nueva forma de pensar sobre el cambio:

El subconsciente está sutilmente limitado a datos estructurales en círculos en vez de líneas. Observamos que en todas partes “vemos” procesos de retroalimentación y arquetipos de sistemas. Se ha arraigado un nuevo marco para el pensamiento. Se ha producido un cambio repentino, como ocurre cuando se domina un idioma extranjero. Empezamos a soñar en la nueva lengua, o a pensar espontáneamente en sus términos y sus restricciones. Cuando esto sucede en los sistemas de pensamiento, quedamos «atrapados para toda la vida» (ib., p. 366).

¿Parece complicado? Sí. ¿Poco práctico? No. Es sumamente más práctico que nuestros modos habituales de introducir cambios, aunque sólo sea porque éstos no funcionan. Efectivamente, las soluciones equivocadas para los problemas complejos casi siempre empeoran la situación (dejándola peor que si no se hubiese hecho nada).

¿Cuál es pues este nuevo lenguaje para aprovechar las fuerzas del cambio? El cuadro 1 presenta ocho lecciones básicas surgidas del nuevo paradigma de cambio dinámico¹. Cada una de ellas es, en parte, una paradoja y una sorpresa con relación a nuestro modo normal de pensar sobre el cambio. Forman un conjunto, puesto que ninguna de ellas sirve por separado. Cada lección se beneficia de la sabiduría de las siete restantes.

CUADRO 1: Las ocho lecciones básicas del nuevo paradigma del cambio

- Lección 1: Lo importante no se puede imponer por mandato (Cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer)
- Lección 2: El cambio es un viaje, no un proyecto establecido (El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción y, a veces, es perverso)

¹ Estoy en deuda con Matt Miles, que ha desarrollado varias de estas lecciones (véase Fullan y Miles, 1992).

- Lección 3: Los problemas son nuestros amigos
(Los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos)
- Lección 4: La visión y la planificación estratégica son posteriores
(Las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran)
- Lección 5: El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo
(No existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario)
- Lección 6: Ni la centralización ni la descentralización funcionan
(Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba)
- Lección 7: Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito
(Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente)
- Lección 8: Todas las personas son agentes de cambio
(El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos, el modo de pensar personal y la maestría constituyen la protección definitiva)

LECCIÓN 1: LO IMPORTANTE NO SE PUEDE IMPONER POR MANDATO (Cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer)

Los mandatos son importantes. Los políticos tienen la obligación de fijar la política, establecer criterios y controlar la actuación. Pero para conseguir ciertas clases de propósitos —en este caso, los importantes objetivos educativos— no se puede imponer por mandato lo importante, porque lo que realmente importa para los complejos objetivos de cambio son las aptitudes, el pensamiento creativo y la acción comprometida (McLaughlin, 1990). Los mandatos no son suficientes y cuanto más se intenta especificarlos más se restringen los objetivos. Los profesores no son técnicos.

En otras palabras, se puede eficazmente imponer por mandato algo (i) que no requiera pensar ni aptitudes para ponerlo en práctica; y (ii) que pueda ser controlado a través de una estrecha y constante vigilancia. Por ejemplo, se puede ordenar el cese del uso de la correa o imponer un impuesto sobre la venta de bebidas alcohólicas o de gasolina. Esta clase de cambios no requieren habilidad por parte de quienes los imponen; y si se controlan de cerca, pueden ponerse en práctica con eficacia.

Incluso en el caso relativamente simple —de complejidad detallada, no dinámica—, casi todos los cambios educativos de valor requieren nuevas (i) habilidades (ii) actitudes, y (iii) creencias y modos de entender (Fullan 1991). Pen-

semos, por ejemplo, en la informática en el currículo, la reflexión y capacidad para resolver problemas por parte del profesorado, el desarrollo de la ciudadanía y del trabajo en equipo, la integración de la educación especial en las aulas normales, el trato del multiculturalismo y del racismo; el trabajo con los organismos sociales para ofrecer servicios integrados; el dar respuesta a todos los alumnos de una clase, el aprender en colaboración; el control de los resultados de los alumnos. Para que estos cambios sean productivos, se requieren aptitudes, capacidad, compromiso, motivación, creencias, perspicacia y juicio discrecional en cada momento. Un regla primordial para el cambio de la condición humana es que no se puede *obligar* a la gente a cambiar. No se les puede obligar a pensar de una forma distinta ni a adquirir nuevas habilidades.

Marris (1975) plantea así este problema:

Cuando aquellos que tienen el poder para manipular los cambios actúan como si su única obligación fuera explicar, y que cuando sus explicaciones no son aceptadas de inmediato, hacen caso omiso de la oposición, acusándola de ignorancia o prejuicio, manifiestan un profundo desprecio por lo que da sentido a la vida de otros. Porque los reformadores ya han asimilado estos cambios a sus propósitos y han encontrado una reformulación que tiene sentido para ellos, a veces después de meses o años de análisis y debate. Si niegan a los demás la oportunidad de hacer lo mismo, los tratan como marionetas que cuelgan de los hilos de sus propios conceptos (p. 166).

Además de la introducción de un número cada vez mayor de requisitos impuestos por mandato, en educación existe la expectativa general de que cada vez se necesiten más innovaciones. Las personas relacionadas con la escuela a menudo responden a esta expectativa de una forma instintiva adoptando las «últimas tendencias» (gestión local, formación y asesoramiento entre compañeros, reestructuración, aprendizaje cooperativo, lenguaje total, etc.). No negamos el valor potencial de innovaciones concretas cuando observamos que, si no se da un cambio más profundo en el pensamiento y en las aptitudes, el impacto será limitado. El problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y superficialmente, sobre una base especialmente fragmentada.

Como observa Pascale (1990): «no es extraño que las ideas adquiridas a la ligera se descarten también con facilidad» (p. 20). Para que las nuevas ideas de cualquier tipo sean efectivas, son necesarias una comprensión profunda de las mismas, y la adquisición de aptitudes y un compromiso para conseguir que funcionen. Estas cosas no se pueden imponer por mandato. La única alternativa posible es la creación de las condiciones que capaciten e incentiven a las per-

sonas para la reflexión sobre las visiones comunes e individuales, y la adquisición con el tiempo de habilidad a través de la práctica. Cuanto más se recurre a las imposiciones, más se refuerzan las modas transitorias, y más superficial y marginal para el propósito real de la enseñanza se considera el cambio. Cuanto más restrictivas son las imposiciones, más se reducen los objetivos y los medios educativos y, por consiguiente, menos impacto se logra.

Según la lección 1, la prueba de fuego del cambio productivo es que los individuos y los grupos desarrollen habilidades y una comprensión profunda con respecto a las nuevas soluciones. Las imposiciones resultan inadecuadas porque no pueden llevar a cabo estos cambios sustanciales ni siquiera en las políticas menores, y mucho menos en los objetivos mayores de propósito moral y en la realidad de complejidad dinámica. Las imposiciones modifican ciertas cosas, pero no afectan a lo importante. Cuando se trata de un cambio complejo, las personas no cambian ni pueden cambiar tan sólo porque les digan que tienen que hacerlo. Los agentes de cambio efectivos no acatan los mandatos, pero tampoco hacen caso omiso de ellos. Los utilizan como catalizadores para analizar de nuevo lo que están haciendo.

LECCIÓN 2: EL CAMBIO ES UN VIAJE, NO UN PROYECTO ESTABLECIDO (El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción y, a veces, es perverso)

Ya he defendido en este capítulo la idea de que el cambio es una proposición interminable bajo condiciones de complejidad dinámica. Otra razón por la que no se puede imponer por mandato lo importante es que no se puede saber lo que es importante hasta que no se ha iniciado el viaje. Si el cambio comportara innovaciones sencillas, bien elaboradas y demostradas, tal vez se podría planificar. Pero los distritos escolares y las escuelas se dedican a llevar a la práctica simultáneamente una desconcertante serie de múltiples innovaciones y políticas. Además, las reformas de reestructuración son tan multifacéticas y complejas que no se pueden prever de antemano las soluciones para cada situación particular. Si se intenta abordar la complejidad de la situación con complejos planes de aplicación, el proceso se convierte en algo rígido, pesado, torpe y normalmente erróneo.

Un ejemplo que me viene a la memoria es la escuela de Inglaterra descrita por McMahon y Wallace (1992) que había emprendido la planificación del desarrollo de la escuela. Aun teniendo experiencia en el proceso de planificación, trabajando juntos y comprometiéndose con el plan elaborado, surgieron varios problemas inesperados: las sesiones de formación del personal tuvieron que ser

pospuestas debido a retrasos en la publicación de directrices nacionales; un proyecto de formación tuvo que ser postergado porque el profesor asignado para su dirección había abandonado al cabo de seis semanas, dejando un puesto vacante que no pudo ser ocupado hasta varios meses después; la directora quedó embarazada y se tuvo que buscar un sustituto temporal; el Gobierno introdujo una serie de cambios a los que hubo que adaptarse, etc., etc. Otro ejemplo es el grupo de las Provincias Marítimas del Canadá, con quienes estábamos trabajando y quienes definieron el cambio como «algo parecido a un viaje planificado por aguas ignotas en un barco agrietado y una tripulación amotinada».

Un viaje por lo parcialmente conocido o por lo desconocido es una metáfora válida. Como veremos, muchas de las otras lecciones se incluyen en ésta y la corroboran. Incluso las innovaciones bien desarrolladas son un viaje para aquellos que se enfrentan a ellas por primera vez. No podría ser de otro modo cuando lo que está en juego son las aptitudes y el modo de entender —siempre difíciles de adquirir—. Otras reformas más complejas encarnan una mayor incertidumbre, porque abarcan mucho más, pero sobre todo porque no se conoce la solución de antemano. «Cuando se quiere llegar a nuevas tierras, la ruta y el destino deben descubrirse a través del propio viaje», dice Stacey (1992, p. 1). Ante la imprevisibilidad del cambio, «la clave para el éxito está en la actividad creativa de la elaboración de nuevos mapas» (p. 1).

Bajo estas condiciones de incertidumbre, el aprender, la ansiedad, las dificultades y el temor a lo desconocido son *intrínsecos* a todos los procesos de cambio, en especial en las primeras fases. Se comprende por qué una disposición y un entorno favorable a correr riesgos son tan importantes. Las personas no se lanzan a lo incierto, a menos que ellos o los demás comprendan que las dificultades son una parte natural de todo proceso de cambio. Y si las personas no se lanzan a lo desconocido, no ocurrirá ningún cambio significativo (véase lección 3: los problemas son nuestros amigos).

Sabemos que con toda seguridad habrá dificultades al principio. Lo malo es que las fases posteriores también son imprevisibles. Es verdad que cuando se logran los objetivos, surgen sentimientos eufóricos y de éxtasis, y momentos de profunda satisfacción personal y bienestar. Con un mayor propósito moral y capacidad de acciones para el cambio (Capítulo 2), es mucho más probable que se logren más éxitos que fracasos. Pero a veces las cosas empeoran en vez de mejorar, pese a que hagamos lo que es debido. Y a veces mejoran, pese a nuestros errores. Puesto que la complejidad dinámica genera sorpresas, para bien o para mal, hay un elemento de suerte. La adversidad puede influir en el modo en que nos relacionamos con estos acontecimientos inesperados, no en su prevención. A veces serán abrumadores, frustrantes y negativos, y no podremos hacer nada al respecto. Las personas que aprendan a controlar sus experiencias

internas, cuando se enfrenten a las fuerzas positivas y negativas de cambio, serán capaces de determinar la calidad de sus vidas (Csikszentmihalyi, 1990). El cambio educativo productivo, al igual que la propia vida productiva, es en realidad un viaje que no termina hasta que nosotros llegamos a nuestro fin.

3: LOS PROBLEMAS SON NUESTROS AMIGOS

(Los problemas son inevitables, pero afortunadamente no se puede aprender ni triunfar sin ellos)

De lo expuesto hasta ahora se deduce que la *investigación* es crucial. Los problemas son endémicos en cualquier propuesta de cambio seria; tanto los que origina la propia propuesta como los causados por factores externos inesperados. Los problemas son necesarios para aprender, pero requieren una capacidad de investigación para sacar las lecciones correctas.

La afirmación de que los problemas son nuestros amigos puede parecer retorcida, pero no podremos elaborar respuestas eficaces para las situaciones complejas, si no buscamos activamente y nos enfrentamos a los problemas reales cuya solución sea difícil. Los problemas son nuestros amigos porque sólo cuando nos sumergimos por completo en ellos, se nos pueden ocurrir soluciones creativas. Los problemas son el camino hacia un cambio y una satisfacción más profundos. En este sentido, las organizaciones efectivas «abrazan los problemas» en lugar de evitarlos.

Con demasiada frecuencia no se presta atención a los problemas relacionados con el cambio, se les atribuye las causas de los males de los que hay que defenderse. El éxito de las propuestas para cambiar las escuelas es mucho más probable cuando los problemas son tratados como fenómenos naturales inevitables y deseados. Sólo detectando los problemas podemos entender lo que hay que hacer para conseguir lo que queremos. Es necesario tomar en serio los problemas y no atribuirlos a la «resistencia», a la ignorancia o a la obstinación de los demás. Para que la gestión del cambio tenga éxito, son necesarias técnicas para la detección de problemas, como las «lista de factores preocupantes» y una revisión regular de las decisiones tomadas para resolver los problemas, en posteriores reuniones en las que se analice el proceso. Dado que las circunstancias y el contexto están cambiando constantemente, a veces de formas sorprendentes, es esencial un arraigado espíritu de constante investigación. Pascale (1990, p. 14) afirma: «la investigación es el motor de la vitalidad y de la auto-renovación».

Louis y Miles (1990) observaron que las escuelas estudiadas de menos éxito adoptaban una «actitud superficial» —no hacían nada, dejaban las cosas para

más tarde, lo hacían todo como siempre, se tomaban las cosas con calma, aumentaban la presión—. Por otro lado, las escuelas de más éxito reflexionaban más profundamente sobre las causas subyacentes y llevaban a cabo intervenciones más fructíferas como la renovación global del personal, formación continuada, rediseño de programas y demás. Las escuelas de éxito no tenían menos problemas que otras escuelas —pero los afrontaban con más eficacia—. Además, la ausencia de problemas normalmente indica que son pocas las aspiraciones. La falta de conflictos en las primeras fases del intento de cambio es un indicio inequívoco de que se pretende un cambio superficial o trivial, en lugar de un cambio sustancial. Más tarde, cuando ya se dominan, los cambios pueden alcanzar niveles increíbles a través de esfuerzos aparentemente fáciles. No hay nada mejor que lograr aumentar la autoestima y la seguridad en uno mismo para alcanzar objetivos todavía más altos.

El evitar los problemas reales es el enemigo del cambio productivo, porque son estos problemas a los que hay que enfrentarse para avanzar. Senge (1990, p. 24) afirma al respecto:

Con demasiada frecuencia, los equipos empresariales tienden a perder el tiempo compitiendo por ampliar el radio de influencia, evitando todo lo que pueda perjudicar su imagen personal y pretendiendo que todos apoyan la estrategia colectiva del equipo —proyectando la apariencia de un equipo unido—. Para mantener la imagen, intentan borrar las discrepancias. Los que tienen serias objeciones evitan manifestarlas públicamente, y las decisiones conjuntas se convierten en compromisos diluidos que reflejan lo que cada uno debe aceptar o bien la opinión de una persona impuesta en el grupo. Si hay desacuerdo, éste se suele expresar culpabilizando, polarizando la opinión sin revelar las diferencias subyacentes en las asunciones y experiencia, de modo que todo el equipo pueda aprender de ellas.

Decir que los problemas son nuestros amigos es otra forma de decir que *el conflicto es esencial* en cualquier esfuerzo logrado de cambio:

Las personas no crean nuevas perspectivas cuando sus discusiones se caracterizan por un equilibrio ordenado, conformidad y dependencia. Tampoco las crean cuando las discusiones caen en el equilibrio explosivamente inestable del conflicto total o se evitan completamente los temas... Las personas se inspiran mutuamente nuevas ideas cuando discuten y no están de acuerdo —cuando están en conflicto, y, confusas, buscan un nuevo significado—, siempre dispuestas a discutir y a escucharse unos a otros (Stacey, 1992, p. 120).

Según Saul (1992, p. 535), para enfrentarse a la confusión «hay que aumentar la confusión haciendo preguntas incómodas hasta sacar a la luz el origen de las dificultades». Sin embargo, hacemos lo contrario afirmando verdades retóricas y encubriendo el conflicto.

Un modelo empieza a configurarse. El cambio sustancial comporta procesos complejos, que son intrínsecamente ricos en problemas. Un espíritu abierto a la investigación es esencial para resolver los problemas. Cambiar es aprender. Pascale (1990, p. 263) resume por qué los problemas son nuestros amigos:

La vida no sigue una lógica lineal; se ajusta a una especie de lógica curva que cambia la naturaleza de las cosas y a menudo las convierte en sus opuestos. Por consiguiente, los problemas no son sólo obstáculos a los que hay que enfrentarse para luego apartarlos. Indagar en el interior de cada problema supone profundizar en la naturaleza de las organizaciones, y es un vehículo para el crecimiento personal.

Esto implica un cambio; tenemos que valorar el proceso de búsqueda de soluciones —hacer malabarismos con las contradicciones que conllevan las soluciones significativas—.

En resumen, los problemas son nuestros amigos, pero sólo cuando se hace algo con ellos.

LECCIÓN 4: LA VISIÓN Y LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA SON POSTERIORES

(Las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran)

Las visiones son necesarias para el éxito, pero algunos conceptos se comprenden y se aplican mal en el proceso de cambio. Las visiones son posteriores por dos razones. Primero, en condiciones de complejidad dinámica, es necesario reflexionar mucho antes de poder formarse una visión convincente. La visión surge de la acción, no la precede. Incluso entonces siempre es provisional. Segundo, la visión *compartida*, esencial para el éxito, debe evolucionar a través de la interacción dinámica de los miembros y gestores de la organización. Esto requiere tiempo y no se logrará, a menos que el proceso de construcción de la visión sea, de algún modo, abierto. Que las visiones sean posteriores no significa que no se preparen. Todo lo contrario. Su búsqueda es más auténtica si se evita su prematura formalización.

Las visiones son posteriores porque el proceso de unir las visiones personales y las comunes requiere tiempo. Senge (1990) ilustra la tensión entre los ideales individuales y los colectivos:

La visión compartida es vital para la organización que aprende porque proporciona el núcleo y la energía para aprender. Si bien el aprendizaje adaptable es posible sin una visión, el aprendizaje generativo sólo se da cuando las personas se esfuerzan por conseguir algo realmente importante para ellos. De hecho, toda la idea de aprendizaje generativo —«ampliar la habilidad de uno para crear»— parecerá abstracta y sin sentido hasta que las personas se entusiasmen por una visión que deseen de veras hacer realidad.

Hoy en día, el concepto de «visión» resulta familiar en la dirección de empresas. Pero si se analiza con atención, se descubre que la mayoría de «visiones» son de una persona (o de un grupo) que se impone dentro de la organización. Tales visiones, como mucho, infunden conformidad —pero no compromiso—. Una visión compartida es una visión con la que se comprometen verdaderamente muchas personas, porque refleja su visión personal (p. 206).

Y:

Las organizaciones cuyo propósito sea construir visiones compartidas alientan incansablemente a sus miembros a desarrollar sus visiones personales. Si las personas no poseen sus propias visiones, lo único que pueden hacer es «apuntarse» a la de otro. El resultado es la conformidad, nunca el compromiso. Por otro lado, las personas con una fuerte orientación personal se pueden unir para crear una potente sinergia para conseguir lo que realmente se quiere tanto individual como colectivamente (Senge, 1990, p. 211).

Por el contrario, se sigue divulgando el viejo y totalmente erróneo paradigma, como las recomendaciones de Beckhard y Pritchard (1992) para el cambio impulsado por una visión. Según estos autores, hay cuatro aspectos clave: creación y fijación de la visión; comunicación de la visión; construcción del compromiso con la visión; y organización de las personas y de sus acciones para ajustarlas a esta visión (p. 25). ¡Esto no es cierto!

En su estudio de veintiséis fábricas durante un período de cinco años, Beer, Eisenstat y Spector (1990) llegan a la conclusión contraria:

Los esfuerzos de cambio que empiezan creando programas de empresa para modificar la cultura de gestión de las personas de la empresa son intrínsecamente deficientes, aunque los apoye la dirección (p. 6).

El enfoque programático a menudo parte de la falsa asunción de que los intentos de cambiar el modo de pensar de las personas a través de declaraciones de objetivos o programas de formación dan lugar a cambios útiles en la actitud real de las personas en el trabajo. Por el contrario, hemos descubierto que las

personas aprenden nuevos modelos a través de su interacción con los demás en el trabajo (p. 150).

Stacey (1992) amplía estas ideas con una crítica del modelo centrado en la visión y escribe:

... tenemos que formar una visión del estado futuro que deseamos alcanzar, persuadir a los demás de que también crean en ella, y luego, juntos, si nuestra información es correcta, seremos capaces de hacerla realidad. Según esta perspectiva, la gerencia intentará prever de antemano lo que sucederá. Los directores prepararán pronósticos y se reunirán los fines de semana para formular visiones y objetivos. Elaborarán programas de cambio global para persuadir a los miembros de toda la organización de que se comprometan con una nueva visión. Pero si la creencia en la que estas acciones se basan no está fundamentada, habrán malgastado el tiempo y probablemente no habrán realizado lo realmente necesario para el éxito (p. 125).

Además:

El depender de las visiones perpetúa las culturas de dependencia y conformidad que obstaculizan el cuestionamiento y el aprendizaje complejo necesarios para una dirección innovadora (p. 139).

Stacey nos advierte de que el «éxito tiene que ser el descubrimiento de los modelos que surgen de las acciones que emprendemos en respuesta a las distintos problemas que identificamos» (p. 124). Stacey concluye:

De acuerdo con la perspectiva de los sistemas dinámicos, los directores piensan en términos, no de la intención previa representada por objetivos y visiones, sino de agendas en continua evolución de cuestiones, aspiraciones, retos e intenciones individuales. La clave de la estrategia que surja es la efectividad con la que los directores de la organización construyan y traten tales problemas.

Esta perspectiva da una definición distinta del propósito de una organización. En lugar de asegurar algo relativamente conocido y fijado, su propósito es detectar los objetivos que hay que conseguir, por qué y cómo. Tal propósito es fruto no de lo que los directores prevén, sino de lo que han experimentado y han llegado a comprender. Es un propósito de ser creativo y lidiar con lo que venga. No se proponen lograr ningún estado futuro en particular (p. 146).

Resumiendo, la cuestión crítica no es si las visiones son importantes, sino cómo se pueden diseñar y rediseñar, dada la complejidad del cambio. Las visio-

nes mueren prematuramente cuando no son más que productos de papel fabricados en masa por los equipos de dirección, cuando son estáticas o, incluso, erróneas, y cuando intentan imponer un falso consenso, suprimiendo las visiones personales en lugar de permitir su eclosión.

Y, efectivamente, las visiones pueden morir o no lograr desarrollarse para defender sus puntos de vista, cuando el método empleado es la charla superficial en lugar de una investigación y acción fundamentadas. Otra paradoja: intentar que todos los involucrados se anticipen a la acción es algo condenado al fracaso, porque no tiene en cuenta la complejidad dinámica. Si se comprende este proceso, el concepto de propiedad pasa a ser relativo. No se puede sentir algo como propio *antes* de haberlo aprendido.

El sentimiento profundo de apropiación se adquiere a través del aprendizaje que surge de un compromiso total con la solución de los problemas. En este sentido, la propiedad es mucho más sólida en la mitad del proceso de cambio que al principio, y todavía lo es más al final del mismo. Sentir algo como propio es un proceso además de un estado. Al afirmar que la propiedad es crucial, se elude el problema, salvo que uno sepa cómo conseguirla.

La planificación estratégica también se pone en duda. Dedicar demasiado tiempo y energía en una planificación por anticipado es un error, incluso cuando se basa en principios de flexibilidad. La participación, la valoración elaborada de las necesidades, los planes estratégicos formales están fuera de lugar al inicio de los complejos procesos de cambio. Louis y Miles (1990) lo llaman perspectiva evolucionista.

La perspectiva evolucionista se fundamenta en la asunción de que el entorno dentro y fuera de las organizaciones es, a menudo, caótico. Ningún plan específico puede durar mucho tiempo, porque quedará desfasado debido a las cambiantes presiones externas, o bien porque en el seno de la organización surgen discrepancias en cuanto a las prioridades. Sin embargo, no hay razón para asumir que la mejor respuesta sea planificar pasivamente, basándose en un número cada vez mayor de decisiones. En su lugar, la organización puede oscilar entre los esfuerzos para obtener un consenso normativo acerca de lo que pueda llegar a ser, para planificar estrategias para lograrlo, y para llevar a cabo una experimentación cada vez más descentralizada que aproveche la creatividad de todos sus miembros con el fin de lograr el cambio... La estrategia es considerada como una herramienta flexible, en lugar de una ampliación semipermanente del objetivo (p. 193).

El desarrollo de una auténtica visión común se fundamenta en las aptitudes para las acciones de cambio: visión personal basada en un propósito moral, investigación, maestría y colaboración (Capítulo 2). La elaboración de la visión

colectiva es un profundo «proceso reforzador de creciente claridad, entusiasmo, comunicación y compromiso (Senge, 1990, p. 227). Cuando las personas hablan, prueban cosas, investigan, vuelven a probar –todo conjuntamente–, adquieren más habilidades, sus ideas son más claras y el compromiso común se fortalece. *El cambio productivo es muy parecido a un proceso de movilización y contagio positivo.*

«Preparados, disparen, apunten» es la secuencia más fructífera, si queremos tomar una instantánea lineal de una organización sometida a una reforma importante. Estar preparado es vital, hay que tener una orientación, pero resulta fatal ahogar el proceso con una visión, un objetivo y una planificación estratégica antes de conocer suficientemente la realidad dinámica. «Disparar» significa acción e investigación, fomentando las aptitudes, la claridad y el aprendizaje. «Apuntar» significa dar forma a nuevas creencias, formular declaraciones sobre el objetivo y la visión y centrar la planificación estratégica. La visión y la planificación estratégicas son posteriores y, en todo caso, posteriores al *paso 3*, y no al *paso 1*.

Durante nuestro trabajo sobre la reforma en la educación del profesorado de Toronto, hemos seguido esta secuencia en los últimos cinco años. Cuando empezamos en 1988, nos negamos deliberadamente a abordar de inmediato una planificación estratégica a gran escala, y a crear otro equipo operativo. En su lugar, empezamos por establecer varios principios: trabajar en la formación continua del profesorado, vincular el desarrollo del profesorado con el desarrollo de la escuela, comprometernos con algunos programas centrados en la práctica, trabajar conjuntamente con las escuelas, realizar una investigación continua en nuestros esfuerzos. El «disparar» se tradujo en la creación de varios proyectos piloto centrados en la práctica con distintos equipos de profesores y grupos de estudiantes de profesorado, y en la introducción de acuerdos orientados hacia la acción, como el Learning Consortium –Consortio Educativo (véanse los capítulos 5 y 6)–. Casi a finales del tercer año estábamos preparados para centrar nuestro objetivo, Comisión de Planificación Estratégica (Strategic Planning Committee) y contratando a un asesor externo para facilitar el proceso con la Comisión y la Facultad en su conjunto. En una reunión del profesorado con los representantes de los estudiantes, generamos imágenes de aquello por lo que deberíamos luchar, que se basaban en las experiencias de las personas a través de los proyectos piloto y otras ideas. Creo que pudimos ser mucho más claros (el objetivo) siguiendo esta secuencia, de lo que lo habríamos sido si hubiésemos empezado por la elaboración de una declaración de objetivos y una planificación estratégica que habrían resultado abstractas y/o sólo en parte sentidas como propias. El debate sigue en pie y todavía quedan cuestiones por resolver, pero

ahora estamos en mejores condiciones para llevar a cabo reformas con un propósito más claro, a medida que iniciamos nuevas fases, impulsados (esta vez) por una visión compartida (véase capítulo 6).

La Thorah Elementary School, situada al nordeste de Toronto y que forma parte de nuestro Consorcio Educativo, es otro ejemplo de ello. Comenzando a escala menor (el director y dos profesores de los veintitrés que constituyen el profesorado), la escuela evolucionó de una cultura individualista a una cultura de elevada colaboración en un período de tres años; y no lo hizo empezando con una visión, sino trabajando hacia una visión compartida fruto de sus acciones (Fullan, 1992).

Pascale (1990) también refleja la secuencia de preparados-disparen-apunten, cuando analiza cómo la empresa Ford Motor creó un objetivo ampliamente compartido y una declaración de valores en los años ochenta.

A posteriori, un factor que influyó en la amplia aceptación de esta declaración (la visión y los valores de Ford) fue que sus principios fueron puestos en práctica durante varios años antes de ser formalmente anunciados. La mayoría de empresas promulgan sus declaraciones de valores al revés, y el producto es rechazado por considerarlo un truco publicitario (p. 170).

Los líderes carismáticos y prometedores y la planificación estratégica precoz son deslumbrantes porque «nos distraen de nuestras *propias* posibilidades» (ib., p. 265). Según el nuevo paradigma del cambio, las organizaciones tendrán que invertir las asunciones tradicionales acerca de la visión y la planificación. Al hacerlo, «llegarán» a unas visiones compartidas más profundas y mucho más poderosas que inspirarán día a día una acción comprometida a través de la organización. Pero, como hemos visto, este «llegar» es tan sólo temporal; las visiones compartidas más sólidas son las que contienen la base para fomentar el aprendizaje generativo y admiten que el desarrollo del individuo y de la organización siempre mantendrán una tensión dinámica. El reconocimiento, y, en última instancia, la valoración de esta tensión, así como la incorporación de valores y mecanismos para continuamente procesarla, son esenciales.

Compiendiendo con las fuerzas del cambio está el proceso eterno de la búsqueda de caminos creativos para luchar contra los factores intrínsecamente polémicos –en especial los presentados en la Lección 5–.

LECCIÓN 5: EL INDIVIDUALISMO Y EL COLECTIVISMO DEBEN TENER UN PODER EQUITATIVO

(No existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario).

El cambio educativo productivo también es un proceso de vencer el aislamiento sin sucumbir ante el pensamiento gregario. Las paradojas aportan la base para aprender en condiciones de complejidad dinámica:

La paradoja nos sirve para establecer polos opuestos y afinar ambos lados. Dos factores, la exclusividad y la simultaneidad mutuas, son esenciales para una verdadera paradoja...

Resulta útil distinguir dos tipos de problemas: los problemas convergentes (cómo hacer cuadrar las cuentas) relacionados con los problemas inequívocos y cuantificables susceptibles a la lógica, y los problemas divergentes (cómo reorganizar el departamento de producción,) que no son cuantificables ni comprobables y que no se prestan a una simple solución. Cuando se resuelve un problema convergente, literalmente se elimina. Esto no tiene nada de malo. Sin embargo, los problemas divergentes no pueden ser eliminados permanentemente, y se benefician del pensamiento lateral que evoca la paradoja (Pascalle, 1990, p. 110).

Existen algunas otras paradojas endémicas de la humanidad, aparte de la tensión creativa entre el desarrollo del individuo y el del grupo. Como en todas las paradojas, no existen soluciones unilaterales. A modo de ilustración, remitámonos al problema del aislamiento en la búsqueda de una solución.

Durante mucho tiempo la enseñanza ha sido considerada «una profesión solitaria», siempre en términos peyorativos. El aislamiento profesional de los profesores limita el acceso a las nuevas ideas y a mejores soluciones, crea estrés interno que amarga y se acumula, no reconoce ni aprecia el éxito, y permite que exista y persista la incompetencia en detrimento de los alumnos, de los colegas y de los propios profesores. El aislamiento favorece, aunque no siempre produzca, el conservadurismo y la resistencia ante las innovaciones en la enseñanza (Lortie, 1975).

Muchas son las causas del aislamiento y el individualismo. A menudo parecen ser una debilidad de carácter que se manifiesta en una actitud competitiva, defensiva ante las críticas, y en una tendencia a acaparar los recursos. Pero las personas son seres de circunstancias y cuando el aislamiento se generaliza, tenemos que preguntarnos por qué nuestras escuelas crean tanto aislamiento.

El aislamiento es un problema porque restringe la investigación y la educación. Las soluciones están limitadas a las experiencias del individuo. Para un cambio complejo, se precisan muchas personas que trabajen con perspicacia en

la solución y se comprometan con una acción conjunta y concentrada. Según Konosuke Matsushita, fundador de Matsushita Electric Ltda.:

Como sabemos, los negocios ahora son tan complejos y difíciles, la supervivencia de las empresas es tan insegura en un entorno cada vez más imprevisible, competitivo y peligroso, que su existencia depende de la movilización de hasta la última gota de inteligencia (citado en Pascalle, 1990, p. 27).

Cuanto más complejos sean los problemas y requieran más colaboración, las escuelas «enriquecidas por el aprendizaje» darán mejores resultados que aquellas en las que perduren la tradición aislacionista de la enseñanza (Rosenholtz, 1989; Fullan y Hargreaves, 1991). ¿Qué hacemos, pues? Aprovechamos al máximo una buena idea. La colaboración es considerada automáticamente como algo bueno. La respuesta está en la gestión local participativa. El asesoramiento y la preparación entre compañeros son imprescindibles. Aunque no del todo. Llevada al extremo, la colaboración se convierte en «pensamiento gregario» —conformidad falta de crítica hacia el grupo, la aceptación irreflexiva de la última solución, la supresión de las discrepancias individuales (CRM Films, 1991). Las personas pueden colaborar unas con otras para hacer algo positivo, pero también para algo negativo; y al colaborar demasiado estrechamente, pueden pasar por alto señales de peligro y oportunidades de aprender.

En nuestro empeño por lograr una colaboración más amplia, no deberíamos perder de vista el «aspecto positivo» del individualismo. La capacidad de pensar y trabajar con independencia es esencial para la reforma educativa (Fullan y Hargreaves, 1991). La diversidad y los miembros marginales al grupo son los que suelen tener ideas más puras. El escuchar nuestra voz interna, la reflexión personal y la capacidad de estar solos son esenciales en una situación de fuerzas constantes de cambio. La soledad también es importante como estrategia para hacer frente al cambio (Storr, 1988):

Quando de lo mejor de nosotros, demasiado tiempo
nos ha alejado el mundo apresurado, y caemos,
enfermos de sus ajetreos, sus placeres agotados,
Cuán clemente, cuán benigna es la Soledad
(Wordsworth, *El Preludio*, citado en Storr, 1988).

Los grupos son más vulnerables a las modas efímeras que los individuos. El papel represor de los grupos queda bien reflejado en la obra de Doris Lessing *Prisons we Choose to Live inside* (1986).

Las personas que han vivido la experiencia de muchos grupos, que tal vez hayan observado su propia conducta, estarán de acuerdo en que lo más difícil del mundo es hacer frente al propio grupo, el grupo formado por los compañeros de uno. Muchos coinciden en afirmar que entre sus recuerdos más vergonzosos destacan los de las ocasiones en que han dicho que lo negro es blanco porque los demás lo dicen (p. 51).

La represión que el grupo o uno mismo ejerce sobre la intuición y el conocimiento de la experiencia es una de las razones principales por las que surgen tantas innovaciones mal planificadas y efímeras (para después inevitablemente desaparecer, deteriorando la imagen del cambio). Por este motivo creo que el individuo es una fuente infravalorada de reforma. Lessing lo describe con estas palabras: «creo que, a la larga, será siempre el individuo quien marque la pauta e impulse el verdadero desarrollo de la sociedad» (p. 71).

El aspecto negativo del pensamiento gregario no es sólo que hay que evitar los peligros de la conformidad excesiva. En condiciones de complejidad dinámica, los puntos de vista diferentes suelen prever nuevos problemas antes que los grupos unidos de ideas afines. Pascale afirma:

Las diferencias internas pueden ampliar el espectro de las opciones de una organización, generando nuevos puntos de vista, fomentando el desequilibrio y la adaptación. Existe una conocida ley de cibernética –la ley de la variedad de requisitos–, según la cual, para que cualquier sistema se adapte a su entorno externo, sus controles internos deben incorporar la variedad. Si se reduce la variedad interior, un sistema no puede hacer frente a la variedad externa. La organización innovadora debe incorporar la variedad en sus procesos internos (p. 14).

Por consiguiente, una cultura compartida y unida no es un objetivo deseable:

La perspectiva de sistemas dinámicos lleva a un concepto de cultura como algo emergente. Lo que un grupo llega a compartir en forma de cultura y filosofía surge de las creencias personales de los individuos, por medio de un proceso educativo que se construye con los años. Y si se quiere que el proceso educativo continúe, si un negocio tiene que ser siempre innovador, habrá que poner énfasis en que es necesario poner en duda la cultura en vez de compartirla. Una perspectiva de sistemas dinámicos destaca la importancia de fomentar contraculturas para vencer las fuertes tendencias a ajustarse a las culturas y compartirlas con firmeza (Stacey, 1992, p. 145).

Tanto las culturas que comparten estrechamente como las que no comparten son deficientes, porque crean fronteras que son, respectivamente, demasiado constringentes o demasiado indulgentes (Stacey, 1992). Cierta grado de culturas múltiples es esencial para poner en duda el *statu quo* ante los cambios continuos y los temas polémicos del entorno. Canon y Honda, por ejemplo, contratan directores de otras organizaciones «con el propósito expreso de establecer bolsas considerables de nuevas culturas» (Stacey, 1992, p. 198).

Por consiguiente, el respeto sano por las visiones individuales y personales es una fuente de renovación para las organizaciones orientadas hacia la investigación. Cuando se desconoce el futuro y el entorno es imprevisible y cambiante, las fuentes de la diferencia son tan importantes como los momentos de convergencia. Puesto que el conflicto (apropiadamente gestionado) es esencial para un cambio productivo, es decir, que los problemas son nuestros amigos, el grupo que prosperará será el que perciba el conflicto como una oportunidad de aprender en lugar de algo que hay que evitar ni como una ocasión para atrincherarse en su propia posición. El aprendizaje organizativo no es posible sin el aprendizaje individual, y en los grupos el aprendizaje no es posible sin procesar el conflicto.

Sin embargo, podemos compensar en exceso el pensamiento gregario exaltando al individuo, poniendo énfasis en la autonomía, y dejando de trabajar en visiones compartidas y por consiguiente dispersando la energía. Hemos vuelto al punto de partida –el aislamiento es malo, la preponderancia del grupo es peor–. El mensaje que se deduce es que ambos extremos –individualismo y colegialidad– merecen el mismo respeto.

LECCIÓN 6: NI LA CENTRALIZACIÓN NI LA DESCENTRALIZACIÓN FUNCIONAN

(Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba)

La centralización peca por exceso de control, la descentralización peca por exceso de caos. Hace decenios que sabemos que el cambio de arriba abajo no funciona (no se puede imponer por mandato lo importante). Los líderes no cesan en su empeño porque no ven otra alternativa y están impacientes por obtener resultados (tanto por razones políticas como morales). Las soluciones descentralizadas, como la gestión local, tampoco sirven porque los grupos se concentran en el gobierno y a veces, cuando están solos, fallan (véanse los capítulos 4 y 5, y Fullan 1991, pp. 200-209). Incluso cuando tienen éxito durante períodos cortos de tiempo, no pueden mantener el éxito salvo que presten atención al centro y viceversa. Pascale (1990), examinando el caso de la Ford, dice:

El cambio se logra cuando se produce una situación de «bocadillo». Cuando hay consenso en las capas altas y presión en la bajas, sucede algo. Cuando en los estratos superiores no había consenso operativo sobre lo que se debía hacer en la Ford, tras varios viajes a Japón, muchos directores de más experiencia estuvieron de acuerdo en afirmar que el problema era el modo en que funcionaba la organización. Sin embargo, no se habría llegado a ninguna parte si los estratos inferiores no hubiesen presionado para producir un cambio (pp. 126-128).

Como muchos líderes reformistas han descubierto, el control desde arriba es una ilusión. Nadie puede controlar organizaciones complejas desde arriba. La cuestión clave (o para decirlo con más precisión, la eterna pretensión), como dice Senge (1990, p. 287), es «lograr controlar sin controlar». Y añade:

Si por un lado las organizaciones tradicionales requieren sistemas de gestión que controlen la conducta de las personas, por el otro, las organizaciones que aprenden invierten en la mejora de la calidad de pensamiento, en la capacidad de reflexión y de aprendizaje de equipo, y en la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes de las cuestiones complejas. Estas capacidades serán las que permitirán a las organizaciones que aprenden estar más controladas localmente y mejor coordinadas que sus jerárquicas predecesoras.

De un modo similar, es un error por parte de las unidades locales, incluso cuando operan bajo esquemas descentralizados, no tener en cuenta el centro (véase Lección 7). Por ejemplo, el desarrollo escolar y el del distrito deben estar coordinados. Es posible que escuelas individuales alcancen un alto grado de colaboración a pesar de sus distritos, pero no podrán mantener este grado de colaboración en estas condiciones. El movimiento de personal, los traslados y los criterios de promoción, las exigencias políticas, las decisiones presupuestarias, incluyendo los recursos para la formación de personal, tienen efectos negativos en las escuelas, si la relación no está bien coordinada (véase Fullan, en prensa).

En otras palabras, las unidades centrales y locales se necesitan mutuamente. No se puede avanzar si dominan unas u otras. Lo que se necesita es una nueva relación bilateral de presión, apoyo y negociación continua, es decir, una influencia simultánea de arriba abajo y de abajo arriba. Los individuos y los grupos incapaces de hacer frente a esta paradoja son arrasados por fuerzas transversales de cambio.

LECCIÓN 7: LAS CONEXIONES CON EL ENTORNO MÁS AMPLIO SON ESENCIALES PARA EL ÉXITO

(Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente)

Muchas organizaciones concentran sus esfuerzos en el desarrollo interno, pero no logran mantener una postura de aprendizaje preventivo respecto al entorno. Esta fatal deficiencia es tan antigua como la evolución. Smith (1984) hace esta profunda reflexión:

Para que una entidad social, como una organización, reflexione sobre sí misma, debe tener un sistema que represente dicha entidad y el contexto en el que está arraigada. Es entonces cuando se produce un desequilibrio. Un sistema social que promueva la paradoja y fomente el desequilibrio (a saber: que fomente la variación y abrace puntos de vista contrarios) tiene más probabilidades de conocerse a sí mismo (como consecuencia de un análisis continuo de sus asunciones y de un intento de lidiar con sus tensiones internas). Esto, a su vez, genera más posibilidades de que sea consciente del contexto en el que opera (p. 289, citado en Pascale, 1990).

Complejidad dinámica significa que existe una constante acción en el entorno. Para que el profesorado y las escuelas sean eficaces, tienen que suceder dos cosas. Primero, que el propósito moral individual esté vinculado con un bien social más amplio. Los profesores tienen que centrar sus esfuerzos en marcar una diferencia en los alumnos como individuos, pero también deben trabajar para un cambio de ámbito escolar, con el fin de crear las condiciones laborales más efectivas para la educación de los alumnos. Los profesores deben buscar oportunidades para unir fuerzas con los demás, y deben darse cuenta de que forman parte de un movimiento más amplio para la creación de una sociedad que aprende, a través de su trabajo con los alumnos y los padres. Es posible, e incluso necesario, que los profesores actúen localmente, conceptualizando sus papeles en un plano más elevado.

Segundo, que para prosperar, las organizaciones deben estar arraigadas activamente en su entorno, respondiendo y contribuyendo a las preocupaciones actuales. Deben atender a las políticas estatales, sin aplicarlas necesariamente al pie de la letra, si quieren protegerse de una hipotética imposición. Pero fundamentalmente, las organizaciones que aprenden saben que las expectativas y las tensiones del entorno contienen las semillas del futuro desarrollo. Hay muchas más ideas «allá fuera» que «aquí dentro» (véase Capítulo 5). Las organizaciones de éxito tienen muchos recursos para contribuir a las exigencias de cambio que agitan continuamente el entorno. Tratan el medio interno y exter-

no con igual respeto. Vemos «nuestra conexión con el mundo» y ayudamos a los demás a ver en él un propósito moral y una oportunidad de aprender del más alto rango.

LECCIÓN 8: TODAS LAS PERSONAS SON AGENTES DE CAMBIO (El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos)

Existen dos razones básicas por las que *todas las personas* que trabajan en una empresa, y que quieran una mejora constante tienen que ser agentes de cambio con un propósito moral. Primero, como hemos visto, dado que nadie puede comprender las complejidades del cambio en los sistemas dinámicamente complejos, se deduce que no podemos dejar la responsabilidad a los demás. Segundo, y más fundamental, las condiciones para el nuevo paradigma del cambio no las pueden establecer líderes oficiales que trabajen en solitario. En otras palabras, cada uno y todos los profesores tienen la responsabilidad de contribuir a la creación de una organización capaz de realizar una investigación colectiva e individual y una renovación continua, de lo contrario ésta no se hará realidad.

Los líderes oficiales de la sociedad actual son generados por un sistema que opera según un paradigma viejo. Por consiguiente, es poco probable que tengan los conceptos y los instintos necesarios para traer cambios radicales concuentes con el nuevo modo de pensar que hemos descrito en este capítulo. Saul (1992) asegura que «la edad de la razón» se ha envilecido, al enterrar el sentido común y el propósito moral:

Casi siempre, la defensa racional de la eficiencia produce ineficiencia. Se concentra en cómo se hacen las cosas y no tiene en cuenta el porqué. Calcula los costes sin comprender los costes reales. Esta obsesión por la eficiencia lineal es una de las causas de nuestra interminable crisis económica... Lo que es peor, es capaz de eliminar de la democracia su mejor cualidad, la habilidad de actuar de una forma no convencional, del mismo modo que priva a los individuos de su fuerza como seres no lineales... ¿En qué podría convertirse una civilización centrada en la estructura, la pericia y las respuestas, sino en una coalición de grupos profesionales? ¿Cómo, por lo tanto, sería posible que el ciudadano individuo no fuese considerado un grave obstáculo para el progreso comercial? (Saul, 1992, pp. 582-583).

Un cambio profundo sólo es posible si los individuos emprenden acciones para cambiar su propio entorno. El «sistema» no nos hará (en realidad no pue-

de hacernos) ningún favor. El sistema educativo se está matando a sí mismo, porque está diseñado para el *statu quo*, y se enfrenta a expectativas sociales de una mayor reforma. Si los profesores y los demás educadores quieren marcar una diferencia, ideal por el cual los profesores dan lo mejor de sí, el propósito moral solo no es suficiente.

El propósito moral requiere un motor, un motor individual, agentes de cambio habilidosos que promuevan cambios a su alrededor, que se crucen con otros individuos y grupos de ideas afines para formar la masa crítica necesaria para generar continuamente mejoras.

CONCLUSIÓN

El enfrentamiento con las fuerzas del cambio produce situaciones emocionantes pero incómodas, porque uno debe luchar siempre contra el exceso de control por un lado, y contra el caos, por el otro. Las ocho lecciones del cambio dinámico comparten un modelo subyacente con relación a la habilidad de uno para trabajar con polos opuestos: presionar para conseguir el cambio y al mismo tiempo permitir el auto-aprendizaje; estar preparado para un viaje hacia la incertidumbre; ver los problemas como fuentes de resolución creativa; tener una visión sin que ésta llegue a deslumbrar, valorar al individuo y al grupo; aunar las fuerzas centralizadoras y descentralizadoras, estar internamente unido, pero con una orientación externa; y valorar las acciones personales de cambio como medio para cambiar el sistema.

De este análisis se deduce que en la lucha actual entre la responsabilidad estatal y la autonomía local, *ambas* tienen razón. El éxito depende del grado en que cada fuerza puede, por voluntad propia, enfrentarse a la otra, ya que no abrazarla, por considerarlo necesario para un cambio educativo productivo.

Al hacerlo, es esencial aprender las ocho lecciones y reconocer su interdependencia dinámica.

El proceso de cambio se vuelve sumamente complejo, cuando uno se da cuenta de que es la *combinación* de individuos y organismos sociales la que marca la diferencia. Los profesores tienen un papel fundamental en la creación de sociedades educativas que aprenden, las cuales, por definición son complejas. El desarrollo es «la mejora continuada de la capacidad de crecer y de establecer un mayor número de conexiones en entornos todavía más variados» (Land y Jarman, 1992, p. 30). Las conexiones internas (en el interior de uno mismo, en el seno de la organización de uno) y las conexiones externas (con los demás y con el entorno) deben coexistir en una interacción dinámica.

Con la aceleración del grado de complejidad de la sociedad posmoderna, la habilidad de sintetizar los polos opuestos siempre que sea posible, y de trabajar con su coexistencia siempre que sea necesario, es absolutamente fundamental para el éxito. Se debe empezar con uno mismo, pero trabajando activamente para crear organizaciones que aprenden, en beneficio tanto individual como del grupo.