

Investigación

ENTRE PROYECTOS PERSONALES Y PROPUESTAS OPERATIVAS

Etnografía de la gestión en la escuela

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO / FELIPE DE JESÚS PERALES MEJÍA

Resumen:

La reforma educativa impulsada en México a principios de los años noventa implicaba, entre otros aspectos, una “nueva gestión” para la escuela pública que comprendía la oportunidad de la participación democrática, el trabajo colegiado y la concreción de proyectos de escuela definidos en cada una por los agentes involucrados. En este trabajo se presenta la reconstrucción etnográfica de la gestión escolar a través de un caso. Nos permite comprender cómo se articulan a las apuestas construidas históricamente y se materializan en posiciones, territorios y mitos, disposiciones que los agentes escolares ponen en juego en su acción cotidiana. Así, la imagen de “escuela exitosa” es actualizada en el emblema de la “escuela de calidad competitiva” y la dinámica que la hace posible es animada a través de pautas jerárquicas de regulación, por las afinidades con las propuestas externas y la autorregulación que se produce en las disposiciones a estar y ser “la mejor escuela”.

Abstract:

The educational reforms implemented in Mexico in the early 1990s implied “new management” for public schools, including the opportunity for democratic participation, collegial work, and school projects defined by the involved agents. This article presents the ethnographic reconstruction of school management through a case study. The approach allows us to understand how management is linked to historically constructed roles and materializes in positions, territories, and myths that school agents put into play in their daily actions. Thus the image of a “successful school” is updated to a “school of competitive quality”. The underlying dynamics are motivated by hierarchical guidelines of regulation, by affinities with external proposals, and by the self-regulation produced in measures aimed at being “the best school”.

Palabras clave: gestión escolar, poder, estrategias, agentes escolares, educación básica, México.

Key words: school management, power, strategies, agents, basic education, Mexico.

María de la Luz Jiménez Lozano y Felipe de Jesús Perales Mejía son profesores de tiempo completo del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Torreón. Av. Allende y C. La Paz s/n, fracc. Nueva California, CP 27289, Torreón, Coahuila. CE: luzjimenez_27@hotmail.com / fperales_m@hotmail.com

Introducción

En México, los planes de gobierno de las últimas décadas han considerado la descentralización educativa como la clave para avanzar hacia un nuevo federalismo en los ámbitos económico, administrativo, político y jurídico (ANMEB, 1992). Políticas, programas y procedimientos que, a principios de los años noventa, redefinieron responsabilidades e introdujeron el emblema de “una nueva gestión” para la escuela pública prometieron sensibilidad a las necesidades de la población y esquemas acordes con los contextos locales, con respeto y reconocimiento de la diversidad e importancia de los entornos culturales comunitarios (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000).

La descentralización fue presentada como estrategia de desarrollo regional. Se sugería más equilibrio entre los distintos órdenes de gobierno y una mayor participación social, en compromisos compartidos, al propiciar la intervención de grupos de intereses locales en la regulación y política de asignaciones, especialmente, en la dirección y concreción de los proyectos de escuela.

La nueva gestión propuesta se calificaba a sí misma como más eficiente para superar el funcionamiento organizativo vertical, la fragmentación de responsabilidades y la concentración de decisiones (que los diagnósticos internos y externos señalaron como males del sistema). La estrategia sería ordenar la participación “democrática”, propiciar la consolidación de proyectos locales, profesionalizar el servicio público y desarrollar criterios más pertinentes de medición del desempeño (PND 1995-2000). La introducción de la evaluación de rendimientos y la política de incentivos como base de la profesionalización se ha justificado en discursos globalizados (cfr. Tyack, 1990) que, desde distintos ángulos, han buscado ordenar e inducir homologías entre los ámbitos industrial y educativo. Categorías como cambio de las estructuras de gobierno de los centros, proyectos de gestión basados en la unidad básica del sistema, propuestas de trabajo colegiado, autonomía o –en un extremo– de elección clientelar y escuelas de calidad, soportan los dispositivos llegados a la escuela para guiar su transformación y permean las apuestas y el sentido del juego con que los agentes sociales participan en la reestructuración del espacio escolar.

Investigaciones realizadas en distintos países han señalado la dependencia de las tradiciones educacionales, políticas y culturales (Whitty, Power y Halpin, 1998; Ball, 1993) o han ensalzado las cualidades de las escuelas

eficaces como modelos del cambio (Alvariño *et al.*, 2000). Pese a los señalamientos de las primeras, y alentadas por las segundas, las propuestas de reforma parten del supuesto de una articulación orgánica armónica, dispuesta a conseguir los fines prediseñados con la guía de “líderes” formalmente reconocidos. Gozne entre el diseño y la operación, los directores animarían la formulación de proyectos escolares y controlarían la sujeción a los cánones evaluables. El énfasis puesto en la evaluación sobre criterios de desempeño y el protagonismo local se inscriben en una perspectiva desde la que devolver el poder de gestión a los sujetos supone inducir la acción colectiva en estructuras o configuraciones adaptables a condiciones, situaciones y tareas específicas dirigidas a lograr las metas sistémicas; una lógica que busca desplazar las pautas tradicionales de coerción, por principios autorreguladores, en el supuesto de la corresponsabilidad y el compromiso.

Lo anterior fue uno de los ejes de problematización en la efervescencia de la reforma y, concretamente, del impulso al Programa Calidad Educativa a través del Proyecto Escolar que, en el estado de Coahuila, constituyó la estrategia para buscar la transformación de las escuelas y la responsabilización de procesos y resultados en cada una. El proyecto escolar suponía la herramienta organizativo-formativa mediante la que la escuela iba a definir sus objetivos, establecer sus metas y generar sus compromisos (Schmelkes, 1996). El proyecto sería animado en cada plantel por los directores en su calidad de líderes.

La dinámica local que más adelante describimos se ha ido configurando en su propia historia, articulándose en tramas complejas donde discursos, normas y tradiciones actúan en las disposiciones y tomas de posición de los sujetos, acotadas por las condiciones materiales y simbólicas en las que se producen (Bourdieu, 1997b). Desde esta perspectiva, realizamos la reconstrucción etnográfica de las pautas de actuación y regulación en un ámbito concreto, para entender los efectos producidos en las formas de pensar y hacer la escuela, en la convergencia de pautas institucionalizadas y propuestas para el cambio de la gestión escolar.

La estrategia metodológica

La investigación que presentamos fue desarrollada con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, durante dos ciclos escolares (1997-1998 y 1998-1999) en cuatro escuelas primarias de Torreón, Coahuila.

Partimos de la problematización de las relaciones entre las prácticas escolares y los procesos de reestructuración de la escuela impulsados por la política de descentralización a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En la inmersión al campo, buscábamos descubrir cómo los profesores se reconocen en los múltiples y diversos programas y proyectos que introducían las propuestas de reforma y cómo decidían que lo acontecido constituía una opción o una posibilidad por la que valía la pena implicarse¹ o aquellas desde las que participan en la definición de su trabajo y de la escuela que quieren ser. Entre las interrogantes que orientaron el proceso retomamos las siguientes: ¿qué formas de pensar y actuar se están generando en las escuelas?, ¿qué reconocimientos o identidades se expresan?, ¿qué recursos ponen en juego los profesores en este contexto? y ¿qué configuraciones de gestión² se construyen?

En la definición de las escuelas y la constitución de los casos consideramos, primero, el supuesto de esquemas de gestión diferenciados desde sus contextos e historicidades. La escuela A, es de origen municipal; fue fundada en 1917 como escuela de niñas; la B fue la primera escuela federal instituida en la región por convenio entre el gobierno federal y local en 1923, la D fue establecida como escuela de hacienda, reconstituida por el artículo 123 constitucional y federalizada después de 1936; mientras que la C, inició como escuela federal, promovida y apoyada financieramente en 1970, por los trabajadores de una empresa privada. En segundo lugar consideramos que los reconocimientos de “tradición y prestigio” les permiten mantener una población de alumnos (A: 788; B: 584, D: 308 y C: 681) provenientes de más de 20 colonias de la localidad en un área donde los asentamientos humanos se han desplazado hacia nuevos fraccionamientos con el crecimiento de la ciudad.

Durante los dos ciclos escolares asistimos a estas escuelas dos veces por semana, pudimos observar diversas situaciones (Rodríguez *et al.*, 1996): reuniones de Consejo Técnico, de profesores y con padres; actos cívicos, celebraciones y festivales; y, especialmente, mañanas de clase, concursos, actividades diversas con niños, padres y entre maestros. Los recursos empleados para recabar información fueron principalmente la observación y el diario de campo (Goetz y LeComte, 1988; Díaz de Rada y Velasco, 1997), las conversaciones informales con los docentes, directivos y padres de familia, las entrevistas a profundidad, así como el análisis del material de archivo de la escuela y de la Secretaría de Educación Pública.³

La mayor parte de las conversaciones y entrevistas fueron grabadas en cintas de audio. El análisis de los datos recabados con esos recursos permitió ir configurando los escenarios y las redes de relaciones, documentar qué hacían profesores y grupos; qué decían de sí, de sus relaciones con los otros, de la propia dinámica escolar, de las normas y ordenamientos, así como de su trabajo en la escuela.

La primera clasificación de los registros se realizó intuitivamente recuperando la categorías émicas (Taylor y Bogdan, 1992). La disposición de los datos en matrices descriptivas permitió identificar patrones recurrentes que nos orientaran hacia el reconocimiento de la diversidad de prácticas y los modos de relación entre éstas y sus contextos de referencia. Las herramientas analíticas guiaron la estructuración de los ejes sobre los que se fue tejiendo el relato. Lo que aquí presentamos responde al propósito de reconstruir posicionamientos, acciones, relaciones y estrategias; en sí, la dinámica del juego y las reglas de gobernación que estaban produciéndose.

Se trataba de interrogar los discursos a partir de las realidades locales, encontrar lo que lleva a los profesores a convertirse en ejecutores de las políticas oficiales o a soslayarlas, así como las acciones de las que toman parte y de las que son, además, autores. Buscamos distinguir las estrategias que han ido marcando el rumbo para el colectivo escolar y las dinámicas de la participación, las implicaciones o las resistencias. La descripción densa nos ayudó a hacer visibles los mecanismos del poder que definen un orden, así como las condiciones que lo hacen posible. La categoría de poder, en su acepción positiva (Foucault, 1998) –como productor de disposiciones que orientan la acción cotidiana de los sujetos– constituyó el eje para analizar la gestión en su dimensión política, es decir, como gobierno de los otros, y en su dimensión ética, como gobierno de uno mismo.

Algunas de las pautas de gobernación más significativas provienen de la imagen pública de la institución y las identidades sostenidas sobre la tradición y el prestigio de las escuelas, pero otras se insertan en la recontextualización de las propuestas formales y la nueva condición laboral de los profesores y/o en la intervención directa de diversas agencias, cuya presencia atraviesa el campo escolar.

Las configuraciones específicas en las que el régimen de la gestión fue instaurándose, eran movilizadas por esos dispositivos que se ponen en juego

con el fin de codificar, recontextualizar e instalar sentidos legitimados del cambio y las acciones “necesarias” para lograrlo (El Proyecto Escolar, la Carrera Magisterial, las evaluaciones de logro educativo). Frente a los criterios y saberes gremiales que los profesores han construido en los procesos de socialización en la propia escuela y en sus trayectorias profesionales, los cruces de diversas instituciones y pautas discursivas introducidas con cada dispositivo alentaron formas de respuesta que intensificaban las disputas por espacios y reconocimientos.

Al analizar la actuación de los profesores reconstruimos los patrones explícitos que adquieren carácter normativo, ajustados por las imágenes que han construido históricamente. No se trataba, sin embargo, de decir que las normas no se cumplen o que hay abismos entre lo esperado y lo que hacen los profesores, sino de desvelar las complejas tramas en las que se definen las opciones razonables y se configuran patrones de gestión en cada escuela.

Aquí presentamos sintéticamente los hallazgos en la escuela B, fundada en 1923 como escuela federal semiurbana que, en 1941, pasó a la categoría de escuela tipo “B” (RA 24/9/1941)⁴ y, en 1965, a escuela primaria federal. Está ubicada en una colonia popular de las más antiguas de la ciudad y es considerada de tradición competitiva (el área de trofeos y reconocimientos en la dirección es ostentosa). Ubicada administrativamente como cabecera de la primera zona del primer sector escolar, recibe atención preferencial de las instancias oficiales, en términos de información y distribución de los recursos que llegan a la región. Atiende una población promedio de 560 alumnos, seleccionados con base en el criterio de antecedentes familiares en la escuela. Adicionalmente ofrece el programa del idioma inglés, mantiene un tradicional taller de carpintería, un jardín botánico; colabora con otros organismos públicos en actividades diversas y, eventualmente, en campañas generales a solicitud o invitación de otras agencias sociales o educativas.

En el periodo de realización del estudio, la plantilla de personal se encontraba constituida por la directora, con 53 años de servicio, 45 en la escuela y 31 como directora en la misma. La subdirectora con 19 de servicio y dos en la institución. El personal docente, conformado por 19 profesores: 3 directores de escuelas en la misma zona escolar, con 31 años en promedio de servicio y 19 en la escuela (*los directores*); 3 maestras-exalumnas de la directora (*el grupo de las consentidas*), con 17 años de servicio y 10 en la escuela, y 2 profesoras con 19 de servicio y 8 en la institución. Poste-

riormente aquéllos con menor tiempo de permanencia en el establecimiento (*los que fueron llegando*): un exalumno y 5 docentes con 15 años de servicio y 6 en el plantel; 5 maestras con 20 años de servicio y sólo 2 en la escuela (*las nuevas*). El resto del personal se conformaba por *los especialistas* en carpintería, educación física, inglés y educación especial.

La jerarquía y la territorialidad⁵ se definen en los posicionamientos de los grupos de interés; entre los rituales y las rutinas, el compromiso asumido o delegado con respecto a “mantener el prestigio” de la institución va definiendo núcleos de identidad –constelaciones– que se reconfiguran o se fortalecen en los espacios compartidos para responder ya sea a la tradición, ya sea a la emergencia producida por las normas, implicarse o autoprotegerse.

Clave en la definición de la territorialidad, la posición de la directora es indiscutible; las prácticas y mecanismos de control predominantes derivan de una representación personal del poder. Los grupos de profesores en los que se apoya le permiten extender su dominio, son los otros *directores* quienes avalan, con su disciplinamiento, la imposición y recursos coercitivos –lo que les permite salvaguardar su estatus– (ellos también buscan imponerlos en “sus escuelas”); además, en su acción práctica, las consentidas se atribuyen la capacidad y las facultades para introducir y promover iniciativas e innovaciones buscando fortalecer la figura de autoridad y bajo su respaldo. La dinámica de gestión era explícitamente jerárquica y la organización definida por un poder disputable a la autoridad formal pero fortalecido por alianzas e identidades.

Mito y símbolo:⁶ la directora hace la escuela

La directora representa los mejores tiempos de proyección hacia la comunidad. Sus 53 años en ejercicio, pero sobre todo los 31 a cargo de la escuela, le confieren la autoridad para definir cómo se han hecho las cosas y la emotividad para exigir que el plantel conserve lo que tradicionalmente la ha caracterizado. Decide a quién corresponde cada comisión y “sugiere” acciones que se han realizado siempre y que podrían “perfeccionarse”. Como exige el más alto desempeño en cada una, los profesores la califican de “una organización especializada”, que requiere dedicación exclusiva al desarrollo del plan de comisión. Estas exclusividades producen una permanente competencia entre profesores y alumnos; tácita para los primeros y explícita para los segundos: cada comisión diseña concursos y competencias permanentes (OS0997; OS0998).

Una distinción respecto de otros casos es la representada por el sentido de pertenencia que fortalece la hegemonía directiva y que parece convertir el proyecto personal en proyecto compartido de escuela. Las normas o pautas de reconocimiento sobre lo esperado se activan mediadas por las interpretaciones y valoraciones de la directora. Los ordenamientos externos podían ser traducidos por los profesores, pero sancionados por ella.

Las interpelaciones a la voluntad y compromiso individualizados formaban parte de la estrategia para disciplinar las subjetividades (Foucault, 1998). Como principio de realidad, la imagen pública de la escuela favoreció la introducción de programas y proyectos que fueron distribuidos como parte de las comisiones y responsabilidades. En su concreción, los profesores se sabían vigilados por la administración, los mismos colegas y la directora.

Resultados adversos en los concursos o incumplimiento de metas de las comisiones son señalados como “deterioro de la imagen pública de la escuela”, culpa que habrá de enfrentar la amenaza de “ser puesto a disposición de la inspección escolar”; es decir, de ser cambiados de escuela, o una sanción menor, definida por la directora. En el privado la directora “resuelve” los conflictos llamando a cada uno, informándolo, recordándole su compromiso, advirtiéndole sobre las implicaciones de una evaluación negativa y ofreciéndole “apoyo” para superar sus “fallas”. Los recursos más utilizados han sido la concesión de privilegios o la culpabilización; mediante éstos ha fortalecido un poder hegemónico que ha llegado a diluir la fuerte tradición sindicalista de los profesores con mayor antigüedad en la escuela, lo mismo que contener la intervención de los padres.

De este modo, la vigilancia sitúa a las comisiones como el motor de la organización y aunque cada una parece conllevar un fin en sí misma, les permite mostrarse hacia el exterior como una escuela eficiente en términos de cumplimiento. Las decisiones de la directora respecto de quiénes rompen con esa imagen son legitimadas por la aceptación de un “orden correcto” compartido con sus aliados.

Las respuestas de los profesores transitan entre la sujeción a identificadas fuentes de poder (la supervisora, la directora) y un pragmatismo con el que muestran, interna y públicamente, cumplir con los ordenamientos o bien con lo que consideran que se espera de la escuela. En este sentido, la distribución de las responsabilidades y la regulación de su cumplimiento va más allá de la asignación de tareas y responsabilidades vigiladas y sancio-

nadas. Los profesores convierten en parte vital de su territorio el desarrollo de la comisión asignada, como si ésta fuese su primera obligación.

Entre los móviles identificamos el “orgullo” de haber regresado a “su escuela” ahora como profesoras en el núcleo de animación formado por las tres exalumnas; y en un maestro –el de mayor antigüedad– la aspiración a jubilarse siendo director de ésta. Para los más, una expresa necesidad de conservar el estatus, permanecer, ser reconocidos, lo que los lleva a compartir una actuación exigida administrativamente.

Delimitaciones territoriales: en la escuela mando yo

Una personalísima representación del poder es fuente de regulaciones sobre significados, expectativas y acciones en la escuela; para algunos profesores y padres, el mito que los anima en la competencia y los resguarda de amenazas externas, mientras que para otros constituye ancla y yugo a un modo de ser y estar respecto del que escapan en los juegos micropolíticos.

Una situación observada, que nos ayudó en la búsqueda de las delimitaciones territoriales, está vinculada con las pautas de relación con las jerarquías administrativas. El director de Educación hizo una recomendación sobre el uso de uno de los salones de la escuela: “...pero, ¿por qué decide él? –exclamó la directora–, que se tome el tiempo para venir y no para ordenar. En la escuela *yo* mando” (OS0298). Del mismo modo, en sus relaciones con “otras autoridades” anteponía su derecho de piso. Ella está ahí, desde mucho antes que cualquiera, ella construyó la escuela, sabe como hacer que “funcione bien”.

Cuando empezamos la investigación (ciclo 1997-1998) ocupaba la supervisión un ex-secretario general de la sección 35 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), autocandidato a la Dirección de Educación. Con los antecedentes de su trayectoria sindical y la posición en el esquema de la jerarquía, a través del trato personal con cada uno de los profesores, impulsaba la política de competencia y reconocimientos en una intervención e injerencia directas. La supervisión ocupa un área dentro del edificio de la escuela, lo que facilitó su estratégica “costumbre” de estar presente en las reuniones tanto formales e informales de profesores como con padres de familia. Promovió la participación de la escuela en los distintos eventos de carácter oficial y sindical: concursos, celebraciones, visitas, demostraciones, elaboración de ponencias para el congreso sindical (OS1097). Mantuvo su influencia sobre los profesores sin provocar enfrentamientos con la directora; antes bien, atenuando los conflictos en

un mutuo consentimiento. Ascendido a jefe de sector (ciclo 1998-1999), fue sustituido por una supervisora sin antecedentes en la zona escolar.

El relevo en la supervisión empezó a generar cambios en la escuela. Las relaciones entre supervisora y directora se tensaron en la “herejía” de la recién llegada, quien hiciera su presentación con exigencias administrativas y el acercamiento a los profesores en sus disentimientos. Frente a lo que consideraba irreverencia y la invasión de su espacio, la directora defendía su “modo de hacer las cosas”. En nombre de la protección del prestigio ante quienes no se comprometían con el trabajo y las tareas asignadas, recurrentemente afirmaba que lo que hace, lo hace por “su” escuela, porque a ella le “duele la escuela” y no puede permitir “que se vaya abajo”.

Los conflictos entre la dirección y la inspección eran evidentes para los profesores. Ellos los explicaban en relación con el dominio de la directora, que consideraba a la escuela como su territorio y patrimonio, y lo que sostenía su negativa a subordinarse a lo que consideraba mandatos. En “su escuela” los cánones de reconocimiento de una “autoridad inmediata superior” eran admisibles sólo para los demás. Ante esa posición, la respuesta de la supervisora enfatizó los requerimientos administrativos buscando acotar la dirección y, al mismo tiempo, hacer alianza con los profesores. Abrió la posibilidad de que tanto docentes como padres de familia acudieran directamente a plantear asuntos relacionados con el trabajo escolar o con los niños, lo que era una manera de presión indirecta.

La presión directa de la supervisora se ejercía a través de los asesores pedagógicos, quienes acudían a los grupos de la escuela para corroborar “que lo que se dice en los documentos se realice, *para verificar que en realidad se trabaja como se planea*”. Además del trabajo de los asesores, decidió personalmente asistir a las reuniones de evaluación con los maestros de la escuela. Su presencia representaba para los profesores, una forma de hacer sentir su autoridad, una evidencia clara de enfrentamiento, como señala una de las maestras:

Sí, ya la trae... la inspectora pidió que les mandara hablar a los maestros para la junta. A mí me dijeron allá [en otra reunión organizada para festejar a una maestra por treinta años de servicio] “los están esperando... la Inspectora, porque van a tener una junta” [...] yo le dije “¿a poco la inspectora está en la dirección?”, y luego que voy entrando y que la veo sentada dije: “¡virgen de Jesús!” [...] se sentía bien feo, muy tenso... (EMR1298).

Pero a esa reunión no llegó la directora. El que la supervisora presidiera amenazaba el núcleo de identidad y avizoraba una nueva forma de control. La directora eludió los llamados y dejó el espacio eventualmente libre, segura de recuperarlo con el respaldo de sus aliadas.

Los posicionamientos: estrategias e identidades

Las redes de relaciones donde los sujetos se involucran y van conformando la identidad de la institución son trastocadas o modificadas, como lo refiere Ball (1989), por la introducción de elementos diversos en las configuraciones. Para *los directores* es tomar posición, enfrentar los riesgos de desequilibrar su relación con la supervisora y afectar su posición como tales o contravenir la relación con la directora y exponerse como profesores de grupo. En una u otra, la inclinación podía afectar sus intereses personales, profesionales o gremiales. Los profesores (*los que fueron llegando*) veían en la intervención la posibilidad de reducir los efectos de la “tiranía” de la directora o, al menos, escapar de la vigilancia de que los hacía objeto (EP1198). En cambio, *las consentidas* vieron en los requerimientos de la supervisión el respaldo a sus implicaciones e iniciativas, lo que alentó su convicción de participar de la construcción de la mejor escuela y activar mecanismos para que los demás profesores participaran. Se autopropusieron como coordinadoras de las actividades por ciclo e incrementaron los controles administrativos sobre planes de clases, avance programático, ficheros, libro para el maestro, paquetes del alumno, registro de actas, boletas del ahorro –que la directora exigía porque “el asesor pedagógico va a pasar a revisar su cumplimiento” (OS1298)– y ellas proponían como condición de “logro educativo”. Por su lado, *los especialistas* veían multiplicarse las instancias de dirección, a quienes debían “rendir cuentas”.

Los directores compartían una imagen de la escuela como “la primera”, tanto en términos administrativos como académicos. En la tensión de las exigencias administrativas de directora y supervisora empezaron a cuestionar la situación y a expresar añoranza por la proyección que logró y mantuvo hasta hace unos años “trabajando cada quien lo suyo”. Para ellos, la figura de la directora representaba el más fuerte vínculo con el pasado de la escuela y, al mismo tiempo, la ambivalente posibilidad de conservar el prestigio o generar el caos. Atribuían a la falta de organización el origen del deterioro de que padecen actualmente las prácticas y el trabajo escolares. Si bien hacia el exterior (administración y padres) hacía de di-

que, hacia el interior, sus autoritarias decisiones los mantenían en constante tensión.

Para los profesores, la directora estaba en todas partes aunque permaneciera en su oficina la mayor parte del día. Acordaba con unos, subordinaba a otros; halagaba y consentía, o exigía y amonestaba en privado para conseguir que fueran cumplidas “las disposiciones oficiales”. Cuando las cosas no se hacían o no resultaban a su favor, recurría al señalamiento privado y público de que algunos de los profesores “no contribuyen a sostener el prestigio de la escuela”:

Pues ella habla con cada uno, nos manda al privado y nos da un estirón de orejas, nos dice que hay que trabajar, que la escuela tiene un prestigio, que hay que ser responsables, que hay que levantar el prestigio. Y levantar el prestigio de una escuela no es fácil. En cambio para destruirlo, en menos de un ciclo escolar se acaba el prestigio de una escuela. Pero levantar el prestigio de una escuela que viene arrastrando años, se empieza a hacer un poquito de conciencia y sale uno diciendo: bueno, vamos hay que trabajar... [Ríe] (EPQ0698).

Aunque insistieron en la necesidad de un orden, la referencia, en todos los flancos, era la directora. Otra de las profesoras identificada con esta visión del prestigio y de la escuela declaró:

[...] pero ante todo el miedo a ella... Porque es muy dura y pues [...] por ejemplo yo... llegar tarde, este, ¡me da pánico! ¿Por qué?, porque le tengo miedo, y no un miedo de lo que me puede hacer, sino un miedo a que me ponga mal, porque me molesta que me digan algo. Entonces, así estamos todos, trabajamos porque sentimos la presencia de ella, muy fuerte, muy fuerte... (EPV0298).

El empleo de tácticas como los extrañamientos, las recriminaciones y la imputación de culpas han sido normalizados. *Los directores* están entre los primeros en apoyar las iniciativas u ordenamientos de “su directora” con un sentido del “deber ser” que remite a los manuales de organización y definiciones administrativas. “El cuarto de la tortura” para algunos, o “El sarcófago” para otros, constituyen expresiones de “irreverencia” para la dirección, mediante los que se liberan momentáneamente, sin enfrentarla.

Las consentidas hacían de puente entre la dirección y los docentes. La identidad construida se sostiene principalmente en las imágenes compar-

tidas sobre lo que es la escuela y las ventajas de ser docente de “la mejor escuela”. En este sentido, animar a la participación representaba para ellas una forma de atender las demandas actuales que distintas agencias “piden” de la escuela sabiendo que el orden impuesto por la directora constituía una condición insuficiente. “Como persona mayor se le respeta y obedece, pero atender las demandas actuales de los padres sobre el servicio educativo, eso es otra cosa” (OS1098), exige una forma diferente de dirección a la que se reconocen dispuestas, como afirma una de ellas:

Tal vez por su edad la seguimos respetando, pero ya no tiene la misma capacidad, ya no, falta cabeza, falta cabeza en esta escuela, ya sabemos lo que puede hacer y lo que no puede hacer. *Entonces uno trata de ayudarla*. Con tal de que las cosas sean bien realizadas y de que sobresalga la escuela (EPL0398).

La expresión revela la identificación entre directora y escuela. La una personifica a la otra; así, la ayuda entonces se dirige a una persona quien, ejerciendo un poder patrimonial, busca disciplinar las expectativas individuales o de grupo, sobreponiendo la “necesidad” de cumplir con el desarrollo del programa oficial, como vía para reconstruir la imagen de escuela exitosa. Leales a la directora, consideran que su prestigio se ha deteriorado y el sentido de la acción que comparten es recuperarlo. Al reconocer “la carencia de una cabeza” en la organización de la escuela, se anticipan a realizar propuestas alternativas, así como a promover y apoyar las acciones que consideran vitales para la acreditación del plantel. Anticipaban también los ordenamientos, previendo lo que sería solicitado por la directora. En este sentido había una protección recíproca entre directora y *consentidas*. Constituyen el poder por encima del poder de la autoridad, pero se apoyan en ésta para legitimar sus iniciativas. En estas condiciones, predominaban dos argumentos distintos, orientados en la misma dirección y tácitamente negociados: por un lado, la directora y sus más fieles subordinados [*los directores*] persistiendo en mantener las tradiciones mientras que *las consentidas* imprimían el matiz de actualidad a través de acciones concretas, impulsando los programas y proyectos, extendiendo la vigilancia al convertirse en responsables de grado, exigiendo la evaluación y presentaciones públicas de resultados.

Los que fueron llegando eran seis profesores de grupo (con quienes se alió el profesor de carpintería). Ellos comparten la afiliación política sin-

dicalista, la condición de género y la antigüedad en la escuela. Por la conformación del grupo y los intereses que los unen, constituyen los antagonistas del grupo de apoyo de la directora, quienes desplazaron a algunos en relación con la influencia que podían ejercer en ella. Los profesores se integraron básicamente a partir de intereses sindicalistas y la promoción y participación en los eventos deportivos, el fútbol, “la grilla”, etc. Conforme ganaron terreno en la disputa supervisora-directora fueron coincidiendo en realizar algunas acciones fuera de la tradición. Quien dirige al grupo es egresado de la escuela, su visión sobre los otros profesores y sus saberes sobre la lógica de relaciones que ha permeado el ambiente laboral orienta a los demás hacia el análisis de posiciones, así como de lo que sucede o pueda suceder con el grupo de *los directores* y el de *las consentidas*. Cuestionan y confrontan la constitución del poder directivo y buscan acuerdos entre los subgrupos para enfrentar el autoritarismo de la directora.

Este profesor descifra la estrategia de la directora para mantener el orden dispuesto por ella: delega una mayor responsabilidad o una carga de trabajo más fuerte a los egresados de la escuela condicionándolos a no defraudarla, apelando al núcleo emotivo de cada persona:

Cuando yo llegué, yo sentí una carga de trabajo un poquito fuerte: haz esto, haz esto otro, ayúdame con esto, y con lo otro, yo empecé a sentir..., por cuestión de que fui alumno, y a lo mejor ella todavía me quiera ver como alumno, verdad. Entonces yo le empecé a decir ciertas cuestiones de que yo veía que no deberían corresponderme directamente a mí [...] aparte de que empezaba a ver en los compañeros las críticas de que “ya te fijaste: mira, es el preferido, empieza a ser el consentido” y eso no me agradó... Entonces eso pasó conmigo y con otro, y pasa con las egresadas... (EMQ 0599).

Tomar distancia y contrastar la percepción de sus compañeros, permite al profesor reconocer la estrategia de la directora, lo que no evita, sin embargo, que acaben disciplinándose a lo que ella o sus incondicionales aliadas decidan.

Entre los profesores de más reciente ingreso –*los nuevos*– se congregan tres maestras que tienen entre dos y tres años de haber llegado a la escuela. Las une su condición de “nuevas” en un contexto reconocido por pautas tradicionales y la contigüidad de sus salones. Lo que aprovechan para desayunar juntas durante la hora de recreo, intercambiar puntos de vista

sobre la escuela o unir esfuerzos para realizar alguna actividad protegiéndose del juicio de los grupos con mayor tiempo y dominio en el plantel. El eje de articulación con los demás –o por lo menos de contacto– es la subdirectora, quien trata de apoyarlas mediante sugerencias sobre el manejo de alguna técnica, la manera de llenar alguna estadística o sobre el cumplimiento de sus comisiones.

La subdirectora sólo tiene dos años en la escuela. Pasa la mañana en la dirección realizando tareas administrativas, llenando formatos, notificaciones a los maestros sobre alguna tarea o comisión, recabando los cuadros de concentración, atendiendo a los padres de familia o las quejas del comité de la sociedad de padres. Es el instrumento para la ejecución de las órdenes de la directora sobre la organización de la escuela. No está facultada –según su propia versión– para tomar decisiones propias; todas sus iniciativas quedan sujetas a las decisiones de la directora o de los maestros que tienen la comisión correspondiente, o bien de los profesores con mayor antigüedad. Su llegada a la escuela fue cuestionada por los distintos grupos pues afectaba a quienes, ya con tiempo en la escuela, aspiraban a ocupar el puesto. Ha conseguido el respaldo de la directora ocupándose de todos los asuntos administrativos y de la atención a las inconformidades de profesores y padres.

Los profesores de educación física, inglés y educación especial no integran propiamente un grupo pues, en su condición de *especialistas*, la delimitación estricta de una tarea determinada que realizan en varias escuelas, permanecen en el espacio escolar sólo algunas horas. Generalmente son excluidos o se excluyen de tareas colectivas de la escuela. Sin embargo, las actividades que realizan son fiscalizadas por los demás maestros; si el comportamiento de alguno de ellos se encuentra fuera de lo esperado lo someten a juicio y deciden sobre las medidas que habrán de tomarse al respecto.

Los especialistas tienen que leer los códigos o el conjunto de principios a partir de los que se validan al interior tanto las prácticas como los comportamientos. No participan de los espacios de información ni en reuniones de profesores, pero deben orientar su actuación por la dinámica establecida en las interacciones con ellos –o los grupos de maestros– y cubrir las expectativas de éstos; pues si su conducta es contraria a “lo esperado en una escuela tipo”, los mecanismos del colectivo escolar presionan para deshacerse de él. Estos dispositivos se hacen presentes no sólo a través de la autoridad sino de los símbolos, como la reiterada rei-

vindicación de esa idea de escuela tipo que produce imaginarios que la dinámica local actualiza para crear o recrear el principio de realidad que orienta la acción escolar.

Dos direcciones: marcar el campo de acción

Para los profesores, la distintas propuestas oficiales constituyen representaciones de un “deber ser” presente; sin embargo establecido por una autoridad externa y lejana, que no conseguía desplazar los efectos de verdad producidos en la legitimación local del mito desde el que los profesores responden a los imperativos de orden moral y las exigencias prácticas traducidos como necesidad de los reconocimientos. Los distintos programas y proyectos eran presentados como la alternativa para sostener, al interior, la posición de quienes las promovían y, al exterior, como escuela, fortalecer su hegemonía sobre los demás centros escolares.

El control de la directora mediante castigos e indulgencias así como la reducción de las relaciones interpersonales a un esquema de “propiedad” individual definido por su autoridad, se conjugaba con la asunción de responsabilidades por parte de sus aliadas para cumplir con los criterios de exigencia externa. Si la introducción de las pautas normativas se realizaba formalmente a través de la directora, práctica u operativamente, se hacía a través de *las consentidas*. La estructura de dirección que han consolidado se basa precisamente en una identidad que sostiene una imagen de la escuela como parte de sí mismos. Así, con recursos distintos, pero con una misma estrategia, el poder ejercido definiendo reglas locales y recontextualizando las propuestas institucionales, hacía girar las acciones hacia la concreción y cumplimiento de cada programa, pero con especial énfasis del proyecto escolar, el cual dirigieron antes, durante el curso de la investigación, y según noticias posteriores, aun después, cuando su antiguo supervisor, ya director de educación primaria las alentaba a “generalizarlo” a todas las escuelas de la región.

El sentido de propiedad y pertenencia en cada una de las intervenciones y la animación de cada propuesta o proyecto, normalizaba una idea de escuela en competencia y evaluación permanentes, lo que legitimaba una gestión financiera centrada en la diversificación de las acciones recaudatorias. Ésta contribuyó a mostrar una competencia abierta entre directora-comité de asociación de padres, así como en una negociación particular entre profesores y padres para obtener recursos económicos tanto en beneficio institucional

como personal. La condición de exalumnos de la mayoría de los padres de familia reforzaba el mito y animaba a la contribución económica para la realización de proyectos. Conforme a sus experiencias y expectativas exigían para sus hijos “un servicio de calidad”; y en la lógica de las corresponsabilidades requerían de los profesores el cumplimiento de proyección de la actividad escolar trascendiendo el ámbito local inmediato que contribuía a intensificar el ritmo de trabajo y a diversificar las demostraciones públicas.

En esta dinámica, *las consentidas* apelaron a las imágenes compartidas y la tradición para “convencer” a los demás profesores, de la innovación que les permitiera fortalecer y mostrar imágenes de escuela exitosa y de “buenos maestros”. Las acciones se orientaron a conseguir la certificación del “prestigio” en la aceptación de su público y de las autoridades. Los recursos puestos en juego articulaban información básica conseguida a través de la lectura compartida de algunos de los documentos oficiales (por ejemplo, el proyecto escolar y los programas de grado) o en su participación en los programas de actualización desde donde trasladaron discursos y argumentos que lograban sobreponerse en las discusiones, y anticipar sus iniciativas a la directora. La ostentación de la competencia técnica con el respaldo de la dirección formal se sobreponía a la experiencia mediante la que otros grupos trataban de sostener su posición. Sin embargo, en parte porque las fuentes legitimaban el argumento, en parte porque haciéndolo evadían los riesgos del juicio interno y externo además de “liberarse” de la acción punitiva de la directora, los demás profesores terminaban adscribiéndose a los planteamientos directivos.

El dominio instrumental de procedimientos y materiales de la reforma, mediante los cuales *las consentidas* consiguieron dirigir los intercambios para dar respuesta a los mecanismos de validación externa, las situó en una posición de privilegio respecto de los demás colegas. Buscaron, de la misma manera, optimizar la posición de la escuela en relación con otras de la región. Entre la visión tradicional de la directora y las iniciativas de innovación de sus aliadas –adscribiéndose a los discursos reformistas– van definiendo lo que permanece y las necesidades de cambio. La legitimación sobre los resultados objetivan el “éxito” y la promoción pública del hacer de la escuela. Esa conjugación se produce en un régimen de configuración de mecanismos de proyección o respuestas al exterior donde lo más importante son los efectos competitivos y las ventajas econó-

micas y simbólicas logradas a través de lo que hacen. Estas distinciones normalizan la competencia y las distribuciones que aseguren la proyección y los reconocimientos.

Como cierre transitorio

La micropolítica enfatizaba las prescripciones y formas de coacción para responder a los imperativos temporales (Foucault, 1998), sin que los profesores cuestionaran los procesos históricos sociales, políticos y culturales de la institucionalidad (Street, 2000), la configuración del espacio o la producción de las disposiciones que los llevaban a impulsar iniciativas, adscribiéndose a las propuestas. Obligados o convencidos de las ventajas de la participación, convertían las demandas en autocuestionamientos y juicios valorativos sobre los demás, en lo inmediato, y respecto de la “necesidad de cumplir” como un fin en sí mismo.

Las imágenes de “escuela exitosa” construidas históricamente se actualizan en el emblema de “escuela de calidad”. La participación en la definición del proyecto de escuela se inscribió en esa lógica de cumplimiento de requerimientos externos, que no sólo sitúa a los profesores en una autorregulación administrada (Contreras, 1997) sino que desplaza la acción educadora de la escuela. Entre el proyecto personal de la directora –cifrado en pautas tradicionales y reglas identitarias– y el animado por las traducciones operativas a las propuestas oficiales que hicieran sus consentidas; entre los ordenamientos jerárquicos y la ilusión de las autopromociones, se fortaleció la competencia y se acentuó la “necesidad” de las demostraciones. Así, los discursos sobre responsabilidades y compromisos locales contribuyeron a legitimar las políticas de selección de alumnos por antecedentes familiares, las recaudaciones, la distribución de los programas que había que desarrollar y la idea de “un servicio educativo de calidad” cercana a las de oferta y demanda clientelar.

La reconstrucción etnográfica de la dinámica de la escuela, los posicionamientos y las identidades, las estrategias que demarcan la territorialidad de cada grupo en la conformación del espacio escolar nos permite comprender cómo las pautas de la “nueva gestión” se articulaban con los sentidos del juego de los reconocimientos y estaban produciendo las razones sobre lo prioritario, lo deseable, lo posible. Hemos vuelto a plantearnos a partir de éstas la cuestión sobre las condiciones para participar en el gobierno de las escuelas, desde una posición política y éticamente

comprometida, que pueda subvertir la racionalidad organizativa y su encauzamiento hacia fines pragmáticos. La gobernación que se vive en las escuelas y los límites de lo posible definen también –como afirma Popkewitz (1998)– quiénes son y en qué han de convertirse los sujetos que de ella participan. En la gestión de la escuela se juega también la gestión del sujeto de la escolarización.

Notas

¹ En el sentido en que Bourdieu (1997a) plantea la *illusio*, un estar atrapado por el juego; apostar y emprender las acciones con el sentido que el juego produce.

² Hemos concebido la gestión como gobierno. Nos apoyamos en la categoría de gubernamentalidad de Foucault (1981) en sus dimensiones política y ética. Como gobierno de los otros y como gobierno de uno mismo. La ética permite identificar las microprácticas en que circulan el poder y el saber. Más que códigos morales se trata de opciones acerca de la forma de actuar sobre nosotros mismos y respecto de las relaciones que establecemos. En esta perspectiva, se trataba de hacer visibles las pautas de actuación, los posicionamientos que definen las constelaciones (formaciones móviles, grupos de interés, provisoriamente estables que ocupan, defienden y tratan de expandir, sus territorios simbólicos), las tácticas para conseguir lo que pretendían, en nombre de qué actuaban los profesores.

³ Las claves identifican los recursos, informantes y fechas de los registros. Inician con OS

los registros de observación, EPQ, corresponde a entrevista y las siglas siguientes distinguen al entrevistado; RA significa registro de archivo y su especificación.

⁴ Registro de archivo: Oficio IV/5 131 Dir. Gral. Educ. Prim. en los Estados y Territorios. 24/9/1941.

⁵ La territorialidad se define a partir de los conceptos de campo (Bourdieu, 1997b) y poder (Foucault, 1992). Nos permitió pensar en las distribuciones y relaciones de fuerza en las que se producen las formas legítimas de ser y estar en la escuela. Los espacios simbólicos desde los que se definen encuentros, simpatías y afinidades, se establecen las disputas y las negociaciones, se organizan las prácticas y las representaciones de los agentes sociales.

⁶ En el sentido de representaciones emblemáticas que naturalizan órdenes y sintetizan sistemas de conexión y desconexión de marcadores identitarios. La fuerza del mito se finca en principios del pensamiento habitual, creencias e imaginarios (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Referencias bibliográficas

- Alvarino, C. *et al.* (2000). "Gestión escolar: un estado del arte de la literatura", *Paideia*, núm. 29.
- Ball, S. J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J. (1993). "La gestión como tecnología moral", en *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1997a). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997b). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*, México: Siglo XXI.
- Contreras D., J. (1997). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata.
- Díaz de Rada, Á. y H. Velasco (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*, Valladolid: Trotta.

- Ezpeleta, J. (1992). "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica", en Ezpeleta, J. y A. Furlan (comp.) *La gestión pedagógica en la escuela*, Antio: UNESCO/OREALC.
- Foucault, M. (1981). *La gubernamentalidad en espacio de poder*, Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*, 3ª ed., Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de las prisiones*, México: Siglo XXI.
- Furlan, A. (coord.) (1995). "Gestión y desarrollo institucional", en *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México: COMIE.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de la cultura*, Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P. y M. D. LeComte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Jiménez L., M. L. (2003). *Gestión escolar y profesionalización docente. Las respuestas de los profesores en la región Laguna de Coahuila a las políticas de modernización*, colección tesis doctorales, UAA.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, 2ª ed., Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona Pomares-Corredor.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1995). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, México: DIE/CINVESTAV/IPN.
- Rodríguez G., G. et al., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada: Aljibe.
- Schmelkes, S. (1996) *El Proyecto escolar*, Saltillo: Gobierno del estado de Coahuila.
- Street N., S. (2000). "Formación docente, ¿proyecto de quién?", en *Educat, Revista de Educación*, núm. 27.
- Tyack, D. (1990) "Restructuring" en Historical perspective. Tinkering toward Utopia", en *Teachers College Record*, núm. 92.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, Barcelona: Paidós.
- Whitty, G.; R. Power y D. Halpin (1998). *La escuela, el Estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*, Madrid: Morata.

Artículo recibido: 8 de enero de 2007

Dictamen: 10 de marzo de 2007

Segunda versión: 23 de abril de 2007

Aceptado: 13 de junio de 2007