

# Análisis estructural de las representaciones sociales de directores y maestros respecto a la dirección escolar

Aplicación en tres escuelas públicas de buen rendimiento en la atención a alumnos pobres de la Ciudad de México

Francisco Urrutia de la Torre

Trabajo Final para el curso de:

**Técnicas cualitativas** <sup>para</sup>  
la evaluación de políticas educativas

Académico: Sergio Martinic

**MAGISTER** <sup>en</sup>  
**POLÍTICA EDUCATIVA**

Enero de 2003

## Introducción

Este trabajo presenta un análisis de las representaciones sociales<sup>1</sup> de maestros y directores de escuelas públicas de la Ciudad de México, que atienden con buenos resultados a niños en situación de pobreza, respecto a la dirección de sus establecimientos educativos. El objetivo de dicho análisis será la construcción del modelo cultural<sup>2</sup> que subyace a las representaciones y acciones de los directores y los docentes con relación a la gestión de las escuelas<sup>3</sup>.

El enfoque que orienta el estudio que este documento presenta es el método de *Análisis Estructural*, que Sergio Martinic (2002: 1-15), propone para la construcción de modelos de códigos, categorías y relaciones que den cuenta de las opiniones y demandas de los actores relacionados con el campo educativo. Dicha aproximación cualitativa parte de la identificación de las *unidades básicas de sentido*<sup>4</sup>, y de las relaciones de oposición y equivalencia que las estructuran, para posteriormente dar cuenta de la dinámica que impulsa dichas relaciones por medio de un modelo de acción.

Puesto que la intención de este trabajo no es describir el método planteado por Martinic<sup>5</sup>, sino aplicarlo para el estudio del sistema simbólico que algunos actores de las escuelas han construido en torno a la dirección de los establecimientos, el texto se limitará a proporcionar las explicaciones que resultan imprescindibles para comprender la aproximación que se ha utilizado para el análisis de las opiniones en cuestión, y centrará la atención en la construcción de categorías, códigos, relaciones, e hipótesis interpretativas.

Esto con la finalidad de comprender los principios culturales que sustenta el discurso e impulsa la acción de los directores y docentes en las escuelas que durante los últimos años han destacado en la eficacia de su quehacer educativo en favor de los niños pobres de la capital mexicana.

---

<sup>1</sup> Por *representaciones sociales* entenderemos lo que Martinic, S. (1995: 2) define como “conocimientos compartidos y elaborados socialmente para aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos”, es decir, el sistema de referencia a partir del cual el mundo, los hechos y las relaciones causales entre éstos adquieren coherencia lógica para los sujetos, quienes se sirven de dicho sistema para regular su percepción de sí mismos, su relación con el mundo y con los otros, y sus conductas y comunicaciones sociales.

<sup>2</sup> Martinic, S. (1995: 1-2) entiende a los modelos culturales como sistemas simbólicos cuyos principios organizan las representaciones que orientan la vida de los individuos fundamentan sus opiniones y demandas sociales.

<sup>3</sup> Para los fines de este trabajo, utilizaremos como sinónimos, con intenciones de simplificación, los términos *dirección* y *gestión* de las escuelas. Con ellos nos referiremos al trabajo de planificación, asignación de recursos, impulso, seguimiento, y evaluación educativa que llevan a cabo los directores de las instituciones escolares. Aún cuando dicho quehacer puede ser compartido con otros actores de los establecimientos (maestros, padres, alumnos, empleados de servicios, comunidad), la finalidad de este trabajo es concentrar la mirada analítica específicamente en las representaciones respecto a la acción gestora que realizan los directores de las escuelas (Garant, M., 2002; Maureira, F., 2002).

<sup>4</sup> Es decir, de los “términos objetos” que pertenecen al lenguaje explícito o implícito empleado por los actores para clasificar realidades determinadas (Martinic, S., 2002: 4).

<sup>5</sup> El cual se explica a detalle en los trabajos “Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural.” (1995: 1-15) y “Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales. Texto en revisión.” (2002: 1-15), del mismo autor.

## **I. Técnicas de recopilación de información**

Los directores y maestros entrevistados son profesionales de la educación que en Noviembre de 2002 trabajaban tres escuelas primarias federales ubicadas en la Delegación Coyoacán de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Distrito Federal<sup>6</sup>, que para los fines de este trabajo denominaremos “Escuela Cuauhtémoc”, “Escuela Miguel Hidalgo y Costilla” y “Escuela Francisco I. Madero”. Las escuelas fueron seleccionadas con la asesoría de dos informantes calificadas, quienes dieron cuenta tanto de la condición de pobreza de la población atendida por las instituciones, como de sus buenos antecedentes en términos de rendimiento<sup>7</sup>.

Para cada una de las escuelas, se entrevistó de manera no estructurada al director y a algunos docentes (tres en la Escuela Cuauhtémoc, y dos en la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla). Además, se realizaron un par de grupos focales, el primero con la participación de dos maestras de la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla, y el segundo con la participación de tres maestras de la Escuela Francisco I. Madero. En todos los casos, se utilizó como pregunta generadora la cuestión respecto a las estrategias de dirección que llevaron a cada establecimiento a ser una “buena escuela” o una “escuela que se ha reconocido como buena”. Los anexos I, II y III presentan, respectivamente, los informes de las entrevistas y grupos focales llevados a cabo.

## **II. Análisis de las representaciones**

Para identificar las unidades básicas de sentido a partir de las cuales los directores y los docentes entrevistados construyen su identidad con relación a gestión de la escuela, se optó por considerar los ámbitos en los que por lo menos tres actores presentaran coincidencias, con la finalidad de identificar aquellas categorías en las que “la conversación educativa (...) conduce

---

<sup>6</sup> La primera escuela se ubica en una colonia (barrio) cuyo nivel de ingreso medio por habitante fluctuaba, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1990, entre los 2 y los 5 salarios mínimos (aproximadamente entre 8.70 y 21.70 dólares estadounidenses del año 2003 por día). La segunda y la tercera escuelas se ubican en otra colonia, cuyo nivel de ingreso por habitante promedió entre 1 y 2 salarios mínimos, es decir, entre los 4.30 y los 8.70 dólares diarios.

En lo referente a los rendimientos, los tres directores entrevistados contribuyeron con su trabajo gestor a que sus escuelas se ubicaran en los lugares primero y segundo de sus respectivas zonas escolares durante un período relativamente similar, aproximado al que transcurrió entre los años de 1997 a 2000. Por esta razón, la recopilación de información se centró en la percepción de la dirección escolar en dicho período por parte de los docentes y directores, puesto que el rendimiento de las tres escuelas ha disminuido, en general durante los últimos dos años, principalmente como resultado de la rotación de personal, a decir de los informantes.

<sup>7</sup> Estas informantes, a quienes el autor agradece, como a los directores y maestros de las escuelas, su disponibilidad para compartir sus percepciones e información empírica, fueron la Mtra. María de la Luz Lugo, Académica participante en el Proyecto Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) de la Universidad Pedagógica Nacional y la Dra. Lesvia Rosas, Directora Académica del Centro de Estudios Educativos, A.C.

opiniones que articulan distintos planos o dimensiones de la realidad, conformando un orden simbólico” (Martinic, S., 1995: 15), y no tanto aquellas cuya construcción pueda atribuirse, más que al fundamento de un modelo de representación social compartido, a un modelo de percepción, pensamiento y acción personal.

Estas unidades básicas de sentido fueron construidas por medio de la identificación las categorías que los actores utilizan para significar la dirección escolar, y de la detección de los códigos de calificación (de positivas deseadas o de negativas no deseadas) que como sujetos asignan a dichas categorías. De esta manera, las categorías con significados similares o equivalentes fueron condensadas en una sola, mientras que las categorías con significados contrarios se relacionaron en oposición y con referencia a un eje semántico o relación de totalidad común, conformando así códigos de base (Martinic, S., 2002: 2-10).

#### *a. Categorías y códigos construidos*

Un primer código de base construido a partir de las percepciones expresadas por los profesionales de la educación entrevistados es el que distingue a una escuela “efectiva” de una escuela “no efectiva”. Entre los calificativos más frecuentes que los informantes aplicaron a estas categorías en oposición, que pueden referirse a la totalidad “efectividad de la escuela”, es conveniente mencionar los siguientes:

T2<sup>8</sup> = Efectividad de la escuela

cA2 = (efectiva) = mejor escuela de la zona / escuela alternativa y con innovaciones / ganó concursos y certámenes / con oportunidades de darse a conocer<sup>9</sup>

cB2 = (no efectiva) = escuela venida abajo / escuela tradicional / no gana concursos / sin oportunidades de darse a conocer<sup>10</sup>

Un segundo aspecto en el que el discurso los directores y docentes da cuenta de la construcción de códigos es el del “estilo de liderazgo” del director hacia los maestros y padres de familia por parte del director. En este ámbito de totalidad, se desprenden las categorías “liderazgo participativo” y “liderazgo autoritario”. Estas categorías se han construido en un esfuerzo por sintetizar el discurso de los actores:

---

<sup>8</sup> Se ha asignado el signo T2 a la primera totalidad o eje semántico construido con la finalidad de dejar el término TC1 para la totalidad calificativa que habrá de valorar las propiedades de las categorías a definir para dar cuenta de las representaciones de la dirección de los establecimientos escolares.

<sup>9</sup> Por ejemplo: “...primeros lugares de rendimiento en la zona escolar, en la Olimpiada del Conocimiento, concursos de poesía y cuento, concursos de escoltas y concursos de canción mexicana.” (Docentes 1, 2 y 3 de la Escuela Francisco I. Madero);

<sup>10</sup> Por ejemplo: “...de regreso a lo tradicional (...) ni el equipo docente ni los padres de familia había defendido el proyecto que entre todos se había construido” (Directora Escuela Miguel Hidalgo y Costilla).

T3 = Estilo de liderazgo

cA3 = (liderazgo participativo) = animación y contagio colectivo / relación horizontal / toma en cuenta las propuestas de los maestros / delegación de responsabilidad / dirección centrada en la tarea / reconocimiento a los profesores / facilitar las relaciones humanas / libertad de los profesores / confianza y participación de los padres / uso de espacios físicos según las necesidades de la escuela<sup>11</sup> / preocupación por la educación de los niños / gusto de llegar a la escuela / interés de superarse y salir adelante aún sin pago extra / amortiguar y desmitificar la rigidez de los requerimientos burocráticos<sup>12</sup>

cB3 = (liderazgo autoritario) = inspección / director <<sabelotodo>> / imposición / castigos o <<manga ancha>> (*dejar hacer*) / dirección centrada en el director / director <<juez>> / director <<represor>> / desconfianza y falta de participación de los padres / uso de espacios físicos como muestra de poder / participación por <<quedar bien>> (simulación) / interés sólo por el pago por el trabajo / sólo cumplir con los requerimientos burocráticos<sup>13</sup>

Otro código detectado es el que se refiere al “perfil profesional del director y los maestros”. Las categorías que se condensaron a partir de los calificativos en el discurso de maestros y gestores son:

T3 = perfil profesional del director y los maestros

cA3 = (profesionalismo) = estudios a nivel licenciatura / espacios, tiempos e interés para la lectura y la discusión / incentivos económicos para continuar la preparación / planeación y seguimiento anual / conocimiento preciso de la escuela y su medio ambiente / discusiones fundamentadas en diagnósticos<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Por ejemplo: “...un elemento que ayuda es el director, que permite el trabajo abierto, que los maestros presenten propuestas (...) se trata de que cada quien se comprometa. (...) otra estrategia (...) fue la asistencia de los padres y madres de los niños para compartir con ellos a qué se dedican. Dijo que en su salón se contó con la participación de veinte padres” (Maestra 1, Escuela Cuauhtémoc); “...la directora reconoce a los maestros, lo que promueve el autoestima, que (...) es clave para muchas cosas.” (Docente 2, Escuela Miguel Hidalgo y Costilla); “

<sup>12</sup> Por ejemplo: “...un equipo de maestros preocupados por la educación de los niños, e interesados en actualizarse (...) era un gusto llegar a la escuela” (Maestras Escuela Francisco I. Madero); “...interés (...) en impulsar la escuela (...) nadie nos pagaba por hacerlo, lo hacíamos todo por el interés de superarnos y salir adelante (Directora Escuela Miguel Hidalgo y Costilla).

<sup>13</sup> Por ejemplo: “...la dirección debe estar centrada en la tarea y no en el director, (...) se llama liderazgo móvil (...) que cada tarea la dirija quien más sabe de ella. (...) el director no se comporta como un represor, un sabelotodo, un juez. La gestión se realiza entre todos, director, maestros niños. Así las personas no tienen que esperar a que les digan qué hacer para actuar. (...) desmitificar las iniciativas que llegan de la burocracia al plantel. El camino para esta desmitificación es la reflexión en grupo (...) las iniciativas que vienen de arriba del sistema son impuestas y provocan simulación (...) se requiere un proceso de años para llevar a cabo un proyecto escolar (...) las autoridades no saben de estos procesos (...) la dirección, que consistía en un par de cubículos, (...) ahora cuenta con un pasillo en el que los maestros pueden reunirse. (...) (el director) ha sacado su escritorio del cubículo que le correspondía, y le ha dejado el escritorio más grande a su secretaria, como un gesto de no querer usar los espacios físicos como muestra de poder.” (Director Escuela Cuauhtémoc).

<sup>14</sup> Por ejemplo: “...el tiempo completo (...) coincido con la llegada de un grupo de maestros inquietos, que fueron concluyendo sus carreras universitarias (...) cuando el proyecto inició. Las maestras destacaron que el que la mayoría de los maestros contara con estudios en el nivel de licenciatura fue un ventaja importante. Ellas en particular cuentan, respectivamente, con licenciaturas en Letras Hispánicas, en Educación Especial para Sordomudos, en Pedagogía y en Historia” (Docentes 1, 2 y 3 Escuela Francisco I. Madero); “... otra de las estrategias centrales es la formación de sus profesores. (...) ha procurado motivar a los

cB3 = (falta de profesionalismo) = sin estudios a nivel licenciatura / sin espacios, tiempos ni/o interés para la discusión y la lectura / falta de profesionalismo / incentivos económicos relacionados sólo con la antigüedad / falta de conocimiento de la escuela y su medio ambiente / discusiones sin fundamento<sup>15</sup>.

Las categorías que conforman los anteriores códigos de base responden a alternativas existenciales para los sujetos entrevistados, quienes participan de representaciones respecto a los modos positivos deseados (S+) de dirigir y de modos negativos no deseados (S -) de realizar la misma actividad. La calificación (basada en propiedades positivas y negativas) de dichas categorías o modos es necesaria para la construcción de un primer nivel de relaciones estructurales entre las realidades, definidas a partir de su oposición o coincidencia recíproca, que conforman los códigos construidos (Martinic, S., 2002: 11).

Esta primera estructuración también contempla el establecimiento de relaciones entre uno y otro código, de modo que cada categoría del primero se asocie de manera conjuntiva o disyuntiva con las dos categorías del segundo. A continuación se presentan, para completar la estructuración de códigos y categorías las calificaciones y asociaciones que caracterizan las relaciones entre los términos y ejes semánticos construidos:

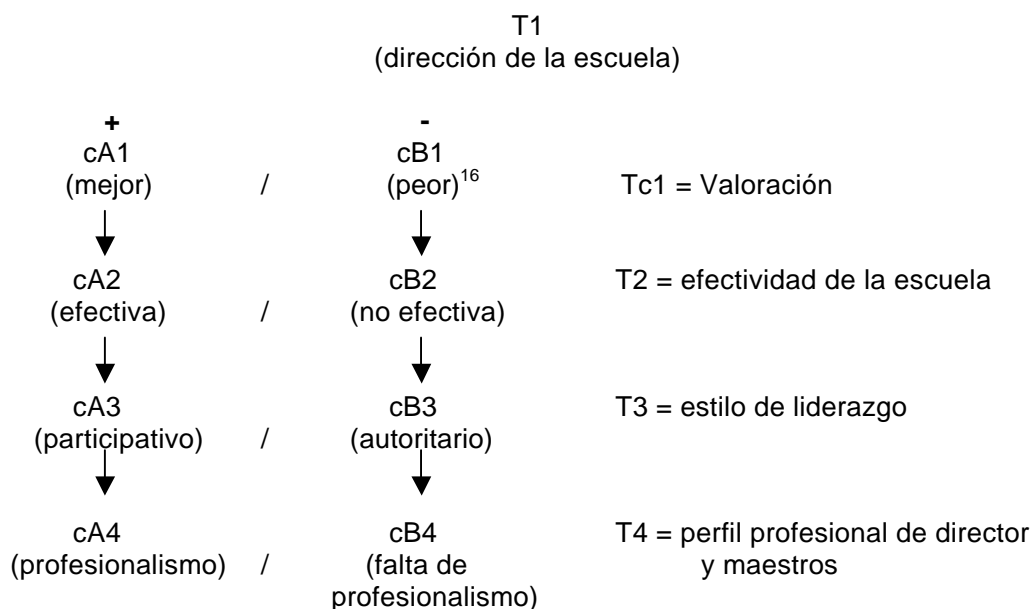
#### *b. Estructura del eje existencial: el proyecto deseado*

El segundo paso para la comprensión del modelo simbólico que orienta la acción de los directores y docentes es la construcción del eje existencial que define el proyecto deseado para la escuela a partir de las representaciones sociales de su dirección.

---

profesores a su cargo a estudiar la licenciatura en educación, los sábados. Ante la falta de interés hacia esta propuesta en la escuela que dirige, ha creado un diplomado en la propia escuela: 'si los maestros no quieren ir a la universidad entonces que la universidad venga a la escuela.' (Directora Escuela Miguel Hidalgo y Costilla); "...sobre el diplomado 'El maestro y la investigación en la escuela'. Ellas dijeron que es una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente tomando en cuenta las lecturas que ahí se hacen. 'se ven aciertos y errores, para modificar lo que se hace mal y retomar lo que se hace bien (Docentes 3 y 4 de la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla).

<sup>15</sup> Por ejemplo: "...entre sus compañeros maestros él nota una clara diferencia entre los que se han seguido preparando y los que 'se estancan'. (...) comenta que para esto ayuda la actual carrera magisterial, que reconoce la mayor preparación con un mayor sueldo, y no sólo la antigüedad." (Docente 2, Escuela Cuauhtémoc); "...se realizó un diagnóstico que arrojó como resultado que muchos padres no leen ni escriben, y que en la casa no cuentan con libros (...) el diagnóstico, añadió, fue el primero en la historia de la escuela, y se orientó a detectar el nivel socioeconómico de los niños, la idea de participación que tienen los padres y los niveles de lectura en la comunidad. La información generada por el diagnóstico ha servido, en opinión del director, para que las discusiones en la escuela sean más fundamentadas." (Director, Escuela Cuauhtémoc).



El eje existencial que da cuenta de la autopercepción de los actores como miembros activos de la escuela, en una dinámica impulsada por su alternativa existencial, por su *proyecto de desarrollo de identidad*, entre un *modo de ser escuela deseado*, y un *modo de ser escuela rechazado*, es el que expresa la totalidad T2, referente a la efectividad de la escuela<sup>17</sup>.

El plano de acción que puede expresar de manera más completa la relación de las representaciones sociales respecto a la dirección escolar – centro del análisis aquí presentado – y el eje existencial mencionado es *el plano cualitativo*, expresado en Tc1 como una dirección de la escuela que se valora “mejor” o “peor”, según las categorías definidas para T2, T3 y T4.

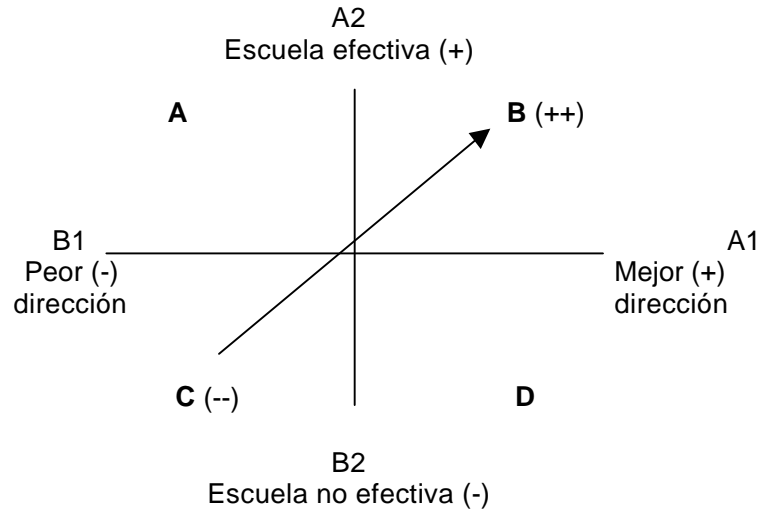
Este plano que valora la calidad del trabajo directivo en la escuela se relaciona estrechamente, a decir de los actores entrevistados, con la efectividad de la escuela, de modo que una “mejor” dirección se asocia con una escuela “efectiva”, y una “peor” dirección va asociada a una escuela “menos efectiva”,

<sup>16</sup> Se utilizarán los términos “mejor” y “peor” para dar cuenta de la calificación o valoración positiva y negativa que los directores y docentes atribuyen a cada una de las categorías que en pares conforman los tres códigos construidos, en sus correspondientes ejes semánticos. Estos términos se aprovecharán para la segunda fase de la construcción del modelo de acción simbólica.

<sup>17</sup> El discurso de los actores entrevistados es contundente al manifestar el deseo por que sus escuelas sean “efectivas”, y su rechazo por que éstas sean “poco efectivas” según la condensación elaborada para estas categorías. Además del ejemplo presentado para ilustrar este código a partir del discurso de las profesoras de la Escuela Francisco I. Madero y la Directora de la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla, parafrasear al director de la Escuela Cuauhtémoc puede ser de ayuda, dada la estrecha relación que atribuye a las estrategias de dirección en las que cree y ha impulsado, y la efectividad de su escuela, que desea: “...(el director) da cuenta de sus estrategias de dirección, las cuales contribuyeron a que de los años 1997 a 2000 la escuela presentara relevantes mejoras en su calidad, hasta ubicarse como la mejor de la zona, y como una escuela destacada en la dirección operativa y en la entidad.”

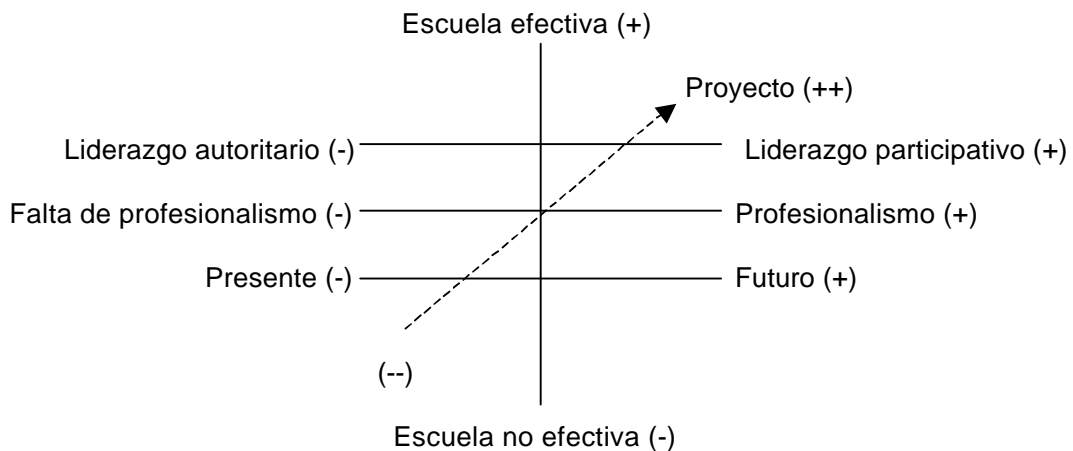
articulando la alternativa existencial (S+ / S-) de los sujetos en cuestión como se muestra en la Figura 1.

**Figura 1**  
**Eje existencial y plano cualitativo**



La figura da cuenta del *proyecto de desarrollo de identidad* de los actores entrevistados en lo referente al modo de hacer escuela y el tipo de dirección que desean. Con la finalidad de revisar con un mayor grado de profundidad este proyecto, es conveniente desglosar el vector peor dirección – mejor dirección, en las categorías (correspondientes a diversos ámbitos del quehacer directivo) por medio de las cuales los docentes y directores se representan el trabajo de gestión escolar que desean:

**Figura 2**  
**Eje existencial y ámbitos del quehacer directivo**



La flecha que ilustra la dirección del proyecto deseado, va claramente desde área que en la Figura 1 aparece como el cuadrante C (peor dirección / escuela no efectiva) hacia el cuadrante B en esa figura (mejor dirección / escuela



efectiva). En el sentido de este proyecto corre, de manera transversal, la acción simbólica de los directores y maestros partiendo de lo que sus representaciones significan como una peor dirección (liderazgo autoritario, falta de profesionalismo), hasta lo que ellos conciben como una mejor dirección (liderazgo participativo, profesionalismo).

Aún cuando el plano temporal no ha sido un ámbito presente en la construcción de códigos y estructuras simbólicas, resulta pertinente, por dos motivos, incorporarlo a la expresión del proyecto de desarrollo de identidad que se presenta en la Figura 2. En primer lugar, porque al tratarse de un proyecto que los actores desean llevar a cabo en su escuela, el elemento tiempo en relación de oposición, de transición y de cambio entre presente y futuro resulta una relación elemental para el desarrollo de la identidad. En segundo término, y aún más importante para el enfoque metodológico que ha guiado este trabajo, está el significado que el tiempo (oposición entre pasado, presente y futuro), con relación tiene para los directores y maestros. Al contrario de lo que plantea Martinic, S. (2002: 6) – dando cuenta de que “El pasado y el presente suelen aparecer con una calificación negativa, y el futuro, como la esperanza y lo positivo” –, las tres escuelas visitadas, si bien vivían un período de dificultades en el momento de las entrevistas, vienen de un reciente <<pasado glorioso>> en lo referente a su logros académicos y culturales. Sin embargo, la visión de oportunidades de progresar en el futuro, reconocida por este autor (2002: 8-9), es perfectamente válida para el interés de este texto, puesto que tanto los maestros como los directivos escolares expresaron en sus entrevistas la expectativa de caminar en sus escuelas hacia la realidad que ellos valoran positivamente, no como una vuelta al pasado, sino como un retomar el esfuerzo luego de una serie de circunstancias que obstaculizaron la “mejor dirección”<sup>18</sup>.

### *c. Hipótesis de interpretación para la construcción de un modelo de acción simbólica*

Habiendo construido la estructura del proyecto de desarrollo de la identidad de los actores de las escuelas en relación con la dirección del establecimiento, se cuenta con los elementos necesarios para esbozar el modelo simbólico que impulsa la acción de los docentes y gestores de las instituciones educativas en cuestión. Este movimiento de los sujetos involucra a diversos *actantes* y recursos que interactúan con los primeros (contribuyendo con ellos u obstaculizándolos) en el camino hacia su fin.

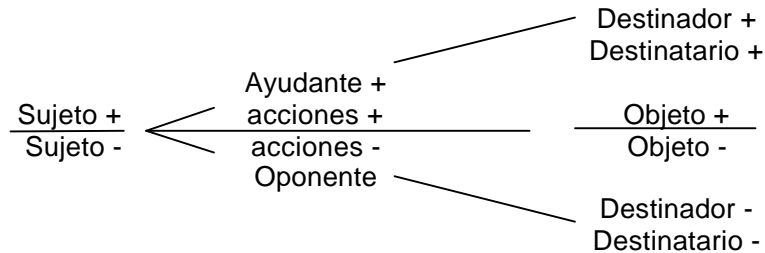
Con el objetivo de presentar la estructura del modelo general de acción simbólica en el que se basará la construcción del modelo hipotético por medio

---

<sup>18</sup> Esta visión puede constatar, por ejemplo, en el discurso de la Directora y las tres maestras de la Escuela Francisco I. Madero, quienes comentaron, respectivamente, que “la unidad (entre los maestros de la escuela, luego de un período de conflictos y rotación de personal) comienza a consolidarse, lo que ha permitido dedicarse a atender los principales problemas de la escuela relacionados con los ámbitos técnico-pedagógico y de la comunidad escolar”; y que “bajo la conducción de la directora que recién llegó hace 8 meses, el ciclo escolar actual (...) está regresando el buen trabajo del grupo de maestros”.

del cual las representaciones relacionadas con la dirección de la escuela conforman un horizonte de acción para los sujetos, a continuación se presenta un esquema recuperado del trabajo de Martinic (2002: 11), cuyos elementos y relaciones fundamentales se explican brevemente al pie de la página<sup>19</sup>.

**Figura 3**  
**Estructura del modelo de acción simbólica**



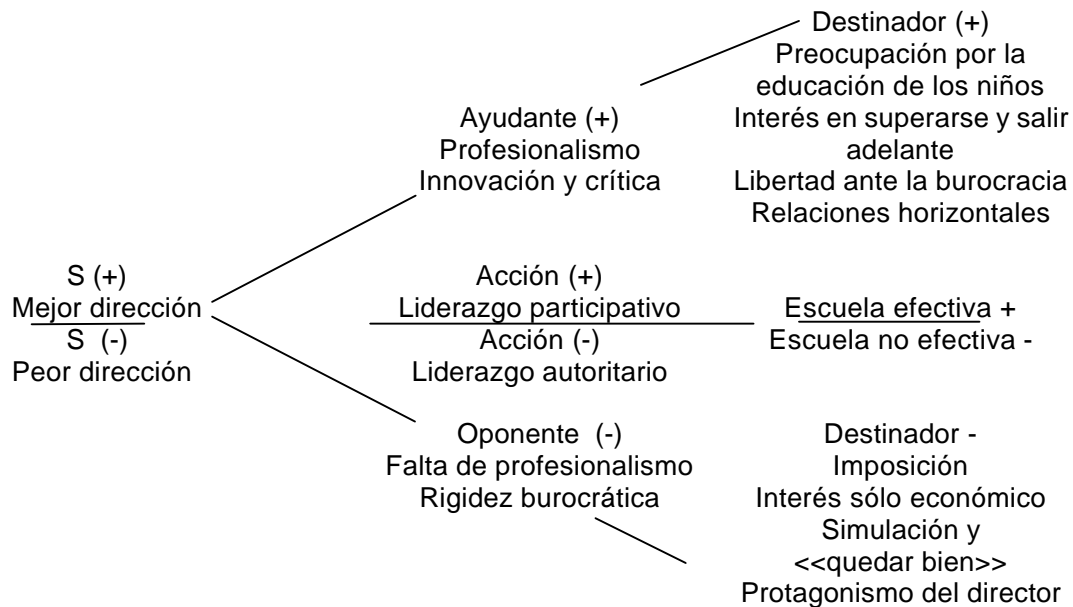
Con base en este esquema para la estructuración de relaciones entre los códigos que conforman representaciones sociales, a continuación se intenta, en la página siguiente, construir a modo de hipótesis interpretativa, el modelo de acción simbólica para los sujetos, objetos, acciones, ayudantes, y destinatarios que nos ocupan.

La figura da cuenta, aún en su intención de simplificar y <<detener en el tiempo>> la acción simbólica en la que participan los diversos actantes relacionados con la efectividad escolar y la calidad de la dirección de los establecimientos, de la complejidad de las relaciones y la nada despreciable fuerza que, desde los destinadores, urge a los destinatarios (directores, docentes) sea a intensificar o a simular la consecución de su objeto.

De esta manera, el modelo de acción simbólica profundiza la relación que el diagrama del eje existencial había hecho evidente entre la “valoración de la dirección” y la “efectividad de las escuelas”, mostrando cómo el mejor trabajo de dirección no solamente se asocia con una “escuela efectiva”, sino que puede constituir la búsqueda comprometida del director (y los docentes) para alcanzar los niveles de efectividad deseados. De la misma manera, es la “peor dirección” la que, de llevarse a cabo de manera sostenida, no sólo estará asociada sino que encontrará frutos a su <<constante esfuerzo>> al llevar a la escuela a la no efectividad.

<sup>19</sup> A continuación las definiciones de Martinic S. (2002 : 11) para los elementos centrales del modelo de acción simbólica. *Sujeto*: individuo, grupo, institución, etc. “que lleva a cabo la acción central del relato, generalmente dirigida a la obtención de un bien material o simbólico, (*Objeto*) que satisface una carencia existencial del propio sujeto. *Ayudantes* u *oponentes*: “personajes, situaciones, instituciones” que apoyan u obstaculizan las acciones del sujeto. *Destinadores*: “comunican la fuerza, dan la orden o imprimen la voluntad para que el sujeto lleve a cabo su acción. (...) interviene (...) un imaginario que imprime una fuerza simbólica a las acciones que se desencadenan.

**Figura 4**  
**Aplicación del modelo de acción simbólica**



Así, el “estilo de liderazgo” y el “perfil profesional del director y de los maestros” no pueden entenderse ya como simples <<componentes>> de la calidad de la dirección. Hilando más fino en la comprensión de la estructura de relaciones entre estos ejes de significados, se descubre que el estilo de liderazgo participativo es quizás la acción privilegiada por la cual los sujetos, con una mejor dirección, esperan contribuir para la constitución de escuelas efectivas. De la misma manera, es el estilo de liderazgo autoritario la acción que puede llevar a los actores con <<vocación>> de mala dirección hasta afectar gravemente los niveles de efectividad escolar.

Por su parte, el “profesionalismo”, la innovación y la crítica no son ahora sólo elementos relacionados con una “mejor dirección”, sino recursos que los informantes consideran de ayuda para la prosecución del objeto; mientras que la “falta de profesionalismo” y la rigidez burocrática se identifican como claros oponentes para alcanzar se han trazado como sus objetos.

Llama más profundamente la atención, en este último paso que ha resultado en la construcción del modelo simbólico de acción, la emergencia de los destinadores que en el esquema se valoran como positivos (la preocupación por la educación de los niños, el interés por superar los problemas y salir adelante. la libertad ante la burocracia, y el estableciendo de relaciones horizontales). La otra cara de esta moneda está conformada por destinadores como la imposición, el protagonismo del director, la simulación para <<quedar bien>>, actantes que, según los entrevistados, incitan a una “peor dirección”, y por lo tanto, a descuidar sus esfuerzos por desarrollar un proyecto de eficacia escolar e identificarse a partir de su construcción.

### III. Conclusión

La literatura dedicada al terreno de las políticas públicas en educación se ha preguntado intensamente durante los últimas décadas por los factores que influyen en la efectividad de las escuelas<sup>20</sup>. *¿Qué hay detrás de una escuela con buenos resultados, especialmente cuando sería de esperarse que, dadas las condiciones contextuales de sus alumnos (pobreza, desventaja sociocultural) el rendimiento de éstos fuera relativamente bajo? ¿Pueden atribuirse los buenos resultados, de manera lineal, a la puesta en marcha de esfuerzos de reforma a partir del sistema educativo?*<sup>21</sup>

El análisis estructural de las representaciones sociales que los actores de los establecimientos escolares puede ofrecer, como se ha pretendido dar cuenta con este trabajo, pistas relevantes para encontrar elementos de respuesta a preguntas como las anteriores, que durante las últimas décadas han inquietado significativamente a los investigadores y a los tomadores de decisiones en política educativa.

El estudio presentado ha permitido ver el nada despreciable papel que las representaciones sociales de los directores y maestros de las escuelas, respecto a la dirección de los establecimientos puede jugar en el esfuerzo colectivo de estos actores por constituirse como miembros de una escuela efectiva. Son los docentes y directores entrevistados quienes expresaron la cercana relación (de sujeto – objeto) que el modelo simbólico que se ha construido en este trabajo expresa entre la calidad del trabajo de dirección y la efectividad escolar. Son ellos quienes dieron cuenta de los trascendentes y a la vez sencillos destinadores (preocupación por la educación de los alumnos, interés por salir adelante, relaciones horizontales), que dan sentido al proyecto de desarrollo de identidad que ha impulsado predominantemente su quehacer gestor y educativo.

La valoración que aquí se hace del relevante aporte del análisis estructural en el terreno del análisis y la formulación de políticas en educación, lejos de pretender colocar en el centro de la reflexión sobre educación, política y desarrollo un enfoque unidimensional, intenta dar cuenta de la profundidad de una propuesta metodológica para aproximarse al mapa de principios culturales que subyacen al trabajo de los profesionales de la educación; profundidad que será mucho mejor aprovechada para informar la toma de decisiones si se enriquece con las posturas epistemológicas y metodológicas de otros enfoques de investigación.

Muchas son las oportunidades de fortalecer la solidez del trabajo aquí presentado, que es más bien un <<aperitivo>> que busca provocar la fértil

---

<sup>20</sup> Para muestra pueden consultarse los insignes estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, el cual primero por el método estadístico intentó identificar factores asociados con el rendimiento de las escuelas latinoamericanas (LLECE, 2000) y posteriormente buscó, por la vía cualitativa, dar cuenta de los elementos que explican los positivos resultados de las escuelas destacadas en su estudio internacional comparativo (LLECE, 2002).

<sup>21</sup> O bien, como pregunta Michel Bonami, *¿Pueden las políticas escolares modificar las prácticas pedagógicas?* (2002).

curiosidad del lector (y francamente también la del mismo autor), para impulsar la profundización en el terreno estudiado. En este sentido, queda abierta la alternativa de <<bogar mar adentro>>, es decir, de mantener el campo de estudio intencionalmente acotado a pocas escuelas y actores, pero con la particularidad de llevar a cabo auténticas entrevistas a profundidad, cuyos frutos permitan complejizar, confirmar o bien falsear el modelo simbólico de acción construido a partir de este primer esfuerzo de exploración. Por otro lado, también es clara la posibilidad de abrir el universo de escuelas y actores entrevistados, con la finalidad de identificar aquellas representaciones culturales que son compartidas por número considerable de profesionales de la educación en México, y que puedan iluminar la formulación de políticas en términos de pertinencia, viabilidad y eficacia.

Este esfuerzo, con la finalidad de aportar un estudio interpretativo a la reflexión sobre las escuelas y las políticas para apoyarlas, de modo que el Director de la Escuela Cuauhtémoc pueda un día no tener razón al afirmar que las autoridades desconocen la complejidad procesos que las escuelas necesitan ir viviendo para llevar a la práctica un proyecto escolar, y que por lo tanto <<echa a perder>> muchas buenas ideas de política educativa al pretender imponerlas, sin tomar en cuenta los principios culturales ni las representaciones de los sujetos implicados en su consecución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Goetz, J.P. y M.D. LeCompte.,1998. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata 1998.

LLECE, 2000. *Primer estudio internacional comparativo sobre matemática, lenguaje y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación básica. Segundo informe*. Santiago de Chile: UNESCO.

LLECE, 2002. *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables*. Santiago de Chile: UNESCO .

Martinic, S., 1995. "Principios culturales de la demanda social por educación." en *Pensamiento Educativo*, vol. 16, junio 1995.

\_\_\_\_\_, 2002. *Principios del análisis estructural. La construcción de códigos*. Universidad Alberto Hurtado / CIDE / REDUC. (Mimeo).

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Bonami, M., 2002. *¿Pueden las políticas escolares modificar las practicas pedagógicas? : una mirada desde el análisis organizacional*. [www.reduc.cl/Magister/edfiles.nsf](http://www.reduc.cl/Magister/edfiles.nsf). 12 de enero de 2003.

Garant, M., 2002. *La dirección de un establecimiento escolar público en un contexto de reforma*. [www.reduc.cl/Magister/edfiles.nsf](http://www.reduc.cl/Magister/edfiles.nsf). 10 de enero de 2003.

Maureira, F., 2002. *Estrategias de gestión de escuelas municipales chilenas*. [www.reduc.cl/Magister/edfiles.nsf](http://www.reduc.cl/Magister/edfiles.nsf). 10 de enero de 2003.

## ANEXO I

### Entrevistas al director y 3 maestros de la Escuela Primaria Federal “Cuauhtémoc”

Delegación Coyoacán, México D.F.

Entrevista al Director.  
Entrevista y reporte:  
Francisco Urrutia de la Torre

El director de la Escuela Cuauhtémoc, da cuenta de sus estrategias de dirección, las cuales contribuyeron a que de los años 1997 a 2000 la escuela presentara relevantes mejoras en su calidad, hasta ubicarse como la mejor de la zona, y como una escuela destacada en la dirección operativa y la entidad<sup>22</sup>.

El director comenta que para él la dirección debe estar centrada en la tarea y no en el director, a esto llama liderazgo móvil. Es decir, que cada tarea la dirija quien más sabe de ella.

Es su impresión que este estilo de liderazgo reduce el estrés de la comunidad escolar, puesto que el director no se comporta como un represor, un sabelotodo o un juez. La gestión se realiza entre todos, director, maestros, niños. Así las personas no tienen que esperar a que les digan qué hacer para actuar.

Al ser interrogado sobre la manera en la que los niños pueden participar en la gestión, el director comentó que los niños pueden gestionar sus propias necesidades. Citó como ejemplo el caso verídico de un niño que, ante la inminente revisión de un mapa que se había encargado de tarea, y que no traía, pidió permiso para ir al baño. El niño aprovechó el permiso para pedir el mapa a uno de sus compañeros y fotocopiarlo. Para el director, lo que el niño hizo fue una muy buena gestión que debió ser reconocida por el maestro. El niño, sin embargo, fue reprendido por la acción.

El profesor comentó que el proceso de brindar a los maestros la oportunidad de participar en la toma de decisiones es un proceso que les va brindando mayor libertad a ellos. Dijo que esta libertad en un principio se convierte en libertinaje, pero que con el tiempo las cosas se estabilizan y toman su cauce.

Para ejemplificar este fenómeno, citó lo ocurrido cuando él comenzó a facilitar que los maestros decidieran las estrategias de gestión. Dijo que una de las primeras propuestas de los maestros fue pedir que ya no se hicieran reportes para quien faltara o llegara tarde. En ese entonces, se acordó poner en práctica la propuesta, y los reportes se suspendieron. A decir del director, con el paso de los días y el abuso por parte de algunos maestros a la facilidad de no ser reportado en caso de falta, los maestros comenzaron, cada vez más, a pedir la reanudación de los reportes. El director hizo respetar el acuerdo durante el tiempo estipulado (1 mes), y en la siguiente reunión de consejo técnico, por decisión unánime se reanudaron los reportes.

El proceso de cambio, añadió, provoca ansiedad, puesto que no se sabe si el cambio va a conducir a donde se debe llegar. A las personas les dan ganas de regresar a lo tradicional. Por lo tanto hay que enfrentar mucha investigación, para documentarse e ir más orientado en el proceso de cambio. Dijo que así lo ha experimentado él, y puso como ejemplo a una maestra que decidió adaptar las técnicas de Freinet a sus clases, y fue con él a pedir información. El apoyo del director fue sugerirle algunas lecturas para orientarla.

---

<sup>22</sup> Estos buenos resultados han disminuido en los últimos años, puesto que de 18 maestros que entre treinta formaban el equipo base del éxito, actualmente quedan tres maestros. La rotación de personal se debió, según el director, a necesidades personales de los maestros, como cambios de zona en la ciudad y jubilaciones.

El director continuó describiendo su concepción del proceso de cambio: dijo que se trata de que cada quien se modifique a sí mismo. Al ser invitado a describir lo que ha aprendido luego de cinco años como director de la escuela Cuauhtémoc, él dijo que el proceso de cambio ya lo tenían en sí mismos los maestros, y que su papel de liderazgo ha sido el de facilitar el cambio. Para él una actividad muy relevante es escuchar las propuestas de los maestros, evaluarlas y adecuarlas en reunión con todos ellos. Asimismo, dijo manejar sus propias ideas como propuestas, que son enriquecidas con las ideas de los otros maestros, y en muchas ocasiones asumidas en responsabilidad por alguno de ellos, que sabe más del tema de la propuesta.

Al ser interrogado respecto a su estrategia para dar seguimiento a los acuerdos, el Profesor comentó que él se acerca a los maestros para ayudarles a reflexionar sobre su actuación. Dijo no creer en el castigo, que pertenece al paradigma de lo bueno y lo malo, el castigo y el premio, y lo blanco y lo negro. Para él el castigo genera una dinámica de represión, mientras que la reflexión en búsqueda de una solución a los problemas genera más libertad. Matizó añadiendo que tampoco es <<manga ancha>>, y que cuando un maestro falta o llega tarde él lo reporta, pues ese es el acuerdo.

Para el director una de las estrategias centrales del director es ser <<colchón>> entre la rigidez burocrática y la escuela, para que el golpe de los requerimientos burocráticos sea menor, y así la escuela puede tener una forma alternativa de organización.

En palabras del director, en la burocracia del sistema educativo abunda la prepotencia, el abuso de la autoridad y la corrupción. Citó como ejemplo el robo que algunos directores cometen con el dinero de las cooperativas y de las cuotas de los padres. Dijo que la consecuencia de esto es mucha desconfianza.

Por lo tanto, señaló que el papel del director es cuidar los procesos que se van viviendo en la escuela, y <<desmitificar>> las iniciativas que llega de la burocracia al plantel. El camino para esta <<desmitificación>> es la reflexión en grupo para problematizar las situaciones. Comentó que con esta intención se aprovechan las reuniones de Consejo Técnico, y se invita como facilitadores a personas de instituciones como la UPN y Educación A.C.

Una de las necesidades que presenta la escuela es, en su opinión, un horario más extenso. Comparó las cuatro horas de escuela que reciben los niños del sistema público mexicano, con las seis u ocho horas que reciben los niños de países más avanzados.

Asimismo, se quejó de la falta de tiempo que tienen los maestros para actualizarse, dado que ocupan todos los días de la semana dando clases, en muchos casos, en doble turno, debido a lo bajo del salario.

Con todo, dijo que algunos de sus maestros, de manera voluntaria, participan en un diplomado que se realiza en la escuela, cuyo nombre es "El maestro y la investigación educativa". Añadió que él mismo participa en un colectivo de directores que se reúne una vez por semana, en ocasiones incluso los fines de semana, a discutir sobre sus escuelas y a formarse.

El director enfatizó que quien participa en este tipo de iniciativas lo hace de voluntariamente, porque tiene interés de reflexionar y mejorar. Dijo que el reconocimiento oficial que se obtiene, por ejemplo, en el diplomado, no sirve para ganar más. Añadió que la manera de promover la participación en estos grupos debe ser por animación, puesto que la invitación provoca la asistencia <<por quedar bien>>, más cuando quien invita es el director, y ese tipo de asistencia no es duradera.

Además de estas reuniones, y las reuniones mensuales de consejo técnico, las únicas autorizadas por el sistema, el director comentó que él procura tener muchas reuniones informales con los compañeros. Dijo que uno de los espacios para estas reuniones es el período de recreo, en el que procura combinar los tiempos de reunión con asistencia de los maestros al patio, que es lo que marcan los lineamientos de la SEP.



Dijo que algo parecido es lo que pasa con las iniciativas que vienen de arriba del sistema: son impuestas, y provocan simulación. Comentó que lo de arriba es rechazado por los maestros, por bueno que sea. Por lo tanto, dijo que la burocracia muchas veces toma buenas ideas y las echa a perder tratando de imponerlas.

Como ejemplo, citó el caso de los proyectos escolares como una imposición del sistema. Dijo que las escuelas no saben hacer proyectos, que se requiere un proceso de años para llevar a cabo un proyecto escolar. Señaló que las autoridades no saben de estos procesos, puesto que en principio pedían resultados respecto a los proyectos en tres meses, que luego extendieron a un semestre, y posteriormente a un año. Para reforzar su idea, citó el comentario de una supervisora, quien dijo que al proyecto escolar <<antes nadie lo conocía, ahora como el 30 % lo saluda>>, y luego de un tiempo más lo aplicarán.

Continuando con su crítica a la <<imposición>> de hacer proyectos escolares como causa de simulación, mencionó el hecho de que el 70% de los proyectos escolares en el Distrito Federal sean de comprensión lectora. Señaló que <<curiosamente>> el ejemplo del instructivo para hacer los proyectos ponía como ejemplo para ilustrar a los directores y maestros, la realización de un proyecto de comprensión lectora. Dijo que los proyectos escolares pueden consultarse en la página de internet [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx), aunque aclaró que para el momento de la entrevista los proyectos orientados de comprensión lectora pueden seguir siendo mayoría, aunque ya no del 70%, puesto que muchos se han modificado con el tiempo y el aprendizaje de los maestros.

Entre las acciones estratégicas que han resultado en la escuela, mencionó el que los niños lean diario y entiendan lo que leen. Para esto, se ha procurado que lean el periódico, el diccionario, los libros de texto, y diversas lecturas. Dijo que para detectar el nivel de lectura en la comunidad escolar, se realizó un diagnóstico que arrojó como resultado que muchos padres no leen ni escriben, y que en la casa no cuentan con libros.

Dicho diagnóstico, añadió, fue el primero en la historia de la escuela, y se orientó a detectar el nivel socioeconómico de los niños, la idea de participación que tienen los padres y los niveles de lectura en la comunidad. La información generada por el diagnóstico ha servido, en opinión del director, para que las discusiones en la escuela sean más fundamentadas.

El director mostró las instalaciones de la escuela, y comunicó algunas de las modificaciones que se han realizado durante los últimos años:

- a) La ampliación de la dirección, que consistía en un par de cubículos, y ahora cuenta con un pasillo en el que los maestros pueden reunirse. Añadió que ha sacado su escritorio del cubículo que le correspondía, y le ha dejado el cubículo y el escritorio más grande a su secretaria, como un gesto de no querer usar los espacios físicos como muestra de poder.
- b) La ampliación de la casa de la conserje.
- c) La limpieza de un basurero en que se encontraba en una esquina de la escuela.
- d) La construcción de un aula para la Unidad de Servicios a la Escuela Regular (USAER).
- e) La construcción de una bodega para los materiales de educación física.
- f) La división del aula de usos múltiples en un espacio de usos múltiples y un espacio para las computadoras, utilizando los libreros (que conforman la biblioteca de la escuela) como una pared divisoria al centro del aula. El maestro explicó que cada grupo cuenta con entre 30 y 50 minutos por semana para utilizar el aula, y aclaró que este tiempo es un medio que puede o no ser utilizado por cada maestro.

Durante el recorrido por las instalaciones de la escuela, el maestro aprovechó para mostrar la medalla ganada por él y algunos maestros de su escuela (y de otras escuelas) que asistieron a una experiencia de intercambio con maestros argentinos, con la cual triunfaron el certamen "Memoria de una experiencia docente".

La Profa. compartió algunas de las estrategias por las que considera que la Escuela Cuauhtémoc es una escuela con buenos resultados.

Comentó que un elemento que ayuda es el director, que permite el trabajo abierto, que los maestros presenten propuestas. Al ser interrogada respecto al financiamiento de las propuestas de los profesores, comentó que se realizan actividades y citó el ejemplo de una kermesse.

Respecto al seguimiento de los acuerdos, comentó que se tratade que cada quien se comprometa. Aceptó que hay maestros que abusan, a lo que añadió que el profesor habla con ellos, y en caso de que reincidan, hace un reporte.

Mencionó también el apoyo de una organización particular, que apoyó a los maestros con pláticas para la realización del proyecto escolar. Dijo que las personas de la organización vieron las necesidades de la escuela y donaron quince computadoras.

Otra estrategia mencionada por la Maestra fue la asistencia de los padres y madres de los niños para compartir con ellos a qué se dedican. Dijo que en su salón se contó con la participación de veinte padres, quienes comentaron con los alumnos, cuanto ganan y cuánto gastan, lo que ellos les sirvió para practicar la aritmética, y para hacer conciencia respecto a las distintas profesiones.

Otra de las cualidades de la escuela identificada por la Profesora es el apoyo especial a los niños que tienen problemas, y mencionó el servicio que ofrece la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Asimismo, comunicó que ella y su esposo llevan a los niños con problemas de aprendizaje a participar en equipos de futbol los domingos, con el requisito de que mejoren sus calificaciones.

En lo referente a las habilidades matemáticas, comentó que ella realizó una encuesta con su grupo, y encontró la grata sorpresa de que a sus alumnos les gustan las matemáticas. Dijo que ella ha procurado desarrollar en sus alumnos ese gusto, por medio de juegos como el dominó, que sirve para aprender a sumar y restar.

Respecto a las competencias de lectoescritura, dijo que antes se leía a los niños un cuento diario, y se reflexionaba con ellos respecto al cuento por medio de preguntas, hasta que ellos mismos elaboraban un cuento.

Otra actividad que compartió fue el invitar a los niños a leer en la biblioteca durante el tiempo de recreo. Dijo que en la escuela falta un espacio para las computadoras, que actualmente están en la biblioteca.

La Profa. mencionó también, como una actividad especial en la escuela, que el maestro organiza torneos con la participación de los niños y los padres de familia dos veces por año.

Por último, se refirió al diplomado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el que están participando alrededor de seis maestros una vez por semana. Comentó que al inicio del diplomado los maestros estaban un poco descontrolados por el exceso de actividades, y dijo que eldiplomado les sirve para leer, formarse y comprender mejor.

El docente 2 compartió algunas de las estrategias por las que considera que la Escuela Cuauhtémoc es una escuela con buenos resultados.

Dijo que una de las cosas que distinguen a la escuela es que en ella, por lo menos en su grupo, las manualidades se hacen con materiales que los mismos niños preparan y adaptan, y no se compran ya preparados como en otras escuelas.

Añadió que en el ámbito técnico pedagógico la escuela es más o menos igual que otras escuelas, pues todas llevan el mismo programa. Comentó que específicamente en sus clases, él procura que los niños aprendan de manera activa, preparando su clase por equipos, presentando sus trabajos y explicando cómo los hicieron.

El Profesor comentó también que algo que ayuda al buen rendimiento en la escuela son los desayunos escolares. Dijo que por tratarse de una zona de escasos recursos, muchos niños van sin desayunar. Así que los desayunos en la escuela les ayudan a echarle más ganas al trabajo.

El Profesor dijo que a él le gustaría que la escuela fuera de tiempo completo, como una que está a pocas cuadras, en la que se está un piso completo de aulas. Dijo que en la Escuela Cuauhtémoc debería ser apoyada para ser de tiempo completo, pues el edificio se desperdicia al tener aulas vacías.

Comentó que entre sus compañeros maestros él nota una clara diferencia entre los que se han seguido preparando y los que “se estancan”. Dijo que él estudió la Licenciatura en Pedagogía. Comenta que para esto ayuda la actual carrera magisterial, que reconoce la mayor preparación con un mayor sueldo, y no sólo la antigüedad.

Terminó hablando del Programa Escuelas de Calidad (PEC), uno de los programas que la Secretaría de Educación Pública (SEP) más ha apoyado en el presente período presidencial. El PEC consiste en apoyo financiero para la planeación y puesta en práctica de un proyecto escolar. Dijo que la Escuela Cuauhtémoc calificó para participar en el programa, pero que faltó apoyo de todos los profesores para decidir participar en el programa, porque implicaba más trabajo del que cotidianamente se hace. Añadió que actualmente la SEP requiere que todas las escuelas tengan su proyecto educativo, por lo que él y sus compañeros terminaron haciendo el mismo trabajo (adicional) pero sin financiamiento extra.

La docente 3 compartió algunas de las estrategias por las que considera que la Escuela Cuauhtémoc es una escuela con buenos resultados.

Comenzó compartiendo su experiencia durante el año 2000, en el que incorporó a sus cursos las técnicas pedagógicas de Freinet. Comentó que la idea le vino a partir del estudio del Diplomado en Técnicas de Enseñanza de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Dijo que al principio le faltaban conocimientos para poder poner en práctica las técnicas, pero que conforme fue avanzando el diplomado fue teniendo más elementos para implementarlas adecuadamente.

Entre las innovaciones que realizó a partir del trabajo de Freinet, mencionó:

- a) eventos con la participación de los padres dando clase sobre los temas de su elección (lo que contó con la entusiasta participación de parte de ellos);
- b) participación de los padres en celebraciones como la del día de muertos, o dirigiendo la ceremonia de honores a la bandera (lo que, en opinión de la maestra, les sirvió para valorar el reto que para los maestros representa educar a sus hijos);
- c) visitas a la biblioteca en horas de clase, para enseñar a los alumnos a usar la biblioteca y a investigar;
- d) actividades de investigación de los niños respecto a temas de actualidad en la ciudad, el país y el mundo (ellos preparaban sus trabajos visitando dos bibliotecas muy cercanas a la escuela, o bien consultando a sus hermanos mayores);
- e) presentación de temas a partir de la realidad de los mismos niños; visita de personas ajenas a la institución para dar alguna clase (cuenta cuentos de los programas del gobierno de la delegación, doctores para dar clase de sexualidad, etc.).

La maestra comentó que ella valora mucho la libertad para poder salir de la escuela con los niños, pero que le ayudaría mucho contar con un transporte en la escuela para poder hacerlo.

Dijo que en general valora la libertad para poner en práctica las estrategias que ella prefiere en clase, y que gusta poco de que la autoridad le diga qué hacer: “si la autoridad me dice equis, yo no lo hago”, añadió.

Añadió que durante la hora de recreo está recibiendo a los niños en el salón de usos múltiples para leer. Dijo que al principio asistían sólo cinco, y que actualmente asisten en promedio unos treinta de los seiscientos que conforman la población escolar (y que no siempre son los mismos).

Por último, mencionó que esta realizando un concurso de cuentos con la participación de los alumnos, y que espera poder publicar el cuento ganador en algún periódico de la ciudad.

## ANEXO II

### Entrevistas a la directora y a 4 maestros de la Escuela Primaria Federal “Miguel Hidalgo y Costilla”

Delegación Coyoacán, México D.F.

Entrevista a la Directora  
Entrevista y reporte:  
Francisco Urrutia de la Torre

La directora, de reciente ingreso al plantel, da cuenta de las estrategias que la llevaron a dirigir, en la escuela “José Ma. Morelos”<sup>23</sup>, una de las mejores 100 escuelas del Distrito Federal. En ese tiempo, la escuela ganó además la Olimpiada del conocimiento, ganó el concurso de coros en Bellas Artes, y ganó el concurso de la mejor experiencia docente.

En la escuela se realizaban talleres vespertinos, de ajedrez, basketbol, computación, inglés, artes manuales, y coro, y según la directora, son éstos los que en muy buena parte dan cuenta de los buenos resultados que la escuela logró.

El mayor obstáculo que la Lic. encontró fue que los supervisores obstaculizaban todas sus iniciativas, debido a que, en opinión de la Directora, se salía de su esquema de cómo debía ser una escuela. El interés de ellos estaba centrado en el control administrativo, estadísticas que la escuela debe entregar, etc. El interés de la maestra estaba en impulsar a la escuela, y cuando debía elegir, por falta de tiempo (ella sola era responsable de todas las actividades de dirección, elegía esto, lo que le ocasionaba problemas con los supervisores).

La fama que alcanzó la escuela le valió varias oportunidades de darse a conocer en el plano nacional e internacional. Como parte de estas oportunidades, la directora y algunos maestros ganaron un intercambio México-Argentina, que consistía en una visita de los mexicanos a escuelas argentinas, la visita recíproca de los argentinos a México, y una presentación final de la experiencia en un encuentro internacional de Colombia, en donde se presentó la memoria “Autorreconocernos para darnos a conocer”. Fue esta memoria la que, en México, ganó el concurso de “Memoria de una experiencia docente”.

La directora participó en dicho intercambio durante los meses de junio a septiembre de 2001. Durante el septiembre de 2001, primer mes del ciclo escolar, fue sustituida temporalmente por la supervisora, quien decidió interrumpir todos los talleres y actividades alternativas que entonces se realizaban en la escuela. Cuando la directora regresó, se encontró con una escuela “de regreso a lo tradicional”, y constató que ni el equipo docente ni los padres de familia habían defendido el proyecto que entre todos se había construido. La Lic. supo que ellos decían entre sí “cuando regrese la directora...”. Entonces se pregunta si es que realmente era ella la única convencida respecto a las bondades del proyecto, puesto que, según lo que sabe, la supervisora convenció a los maestros y padres de suspender el proyecto con argumentos como “es mucho trabajo extra”, “eso no sirve de nada” y “¿quien te va a pagar por todo eso?”.

Ciertamente, comenta, nadie nos pagaba por hacerlo, lo hacíamos todo por el interés de superarnos, y salir adelante. Por ejemplo, cuando había competencias de ajedrez en el Zócalo, yo tenía que estar ese día a las 6:30 de la mañana con mi equipo de niños. Si yo quería tener un equipo de ajedrez con ellos tenía que llevarlos a las competencias. No contaban con recursos, pero tenían las ganas y el trabajo en equipo.

La escuela que la Lic. ahora dirige (Primaria Federal Miguel Hidalgo y Costilla) sí cuenta con los recursos y las posibilidades institucionales, pero falta el ánimo. Se trata de una escuela que forma parte de un proyecto de turno completo discontinuo. Los niños asisten a clases de las 8

---

<sup>23</sup> Nombre ficticio para los fines de este estudio.

a las 12:30 horas, salen a comer a sus casas de las 12:30 a las 14:30, y regresan a talleres de las 14:00 a las 17:00. Los maestros permanecen en la escuela de 17:00 a 18:30 horas para planear, evaluar y dar seguimiento a su propio trabajo. Este período de planeación y evaluación es pagado, al igual que el resto de las horas trabajadas. Sin embargo, en opinión de la directora, la última hora y media no se aprovecha para el fin que está destinada: "Pregúntame qué se hace en este tiempo (...) se aprovecha para el chisme...".

Al ser cuestionada respecto las estrategias que empleó como directora en la escuela José Ma. Morelos para lograr la participación que logró por parte de docentes y padres de familia (quienes entre otras cosas estaban a cargo de todos los talleres verpertinos), ella comentó que para ella la clave de ser directora es animar y contagiar. Para ella la inspección no funciona.

Por otra parte, mencionó que otro elemento clave es la preparación de los maestros. Identificó sus estudios de licenciatura como uno de los catalizadores de sus competencias como directora.

Al ser invitada a dar razón de su especial inquietud como directora y maestra, ella dice haber sido formada en una familia que le enseñó a cuestionar lo establecido, y no sólo a manera de queja, sino proponiendo. Las escuelas, en su opinión, no forman de esta manera. Cuando ella comenzó a ser maestra, dijo, siempre fue "locochona", buscaba innovar, y asistía a talleres en vacaciones, lo que la fue formando. Contó además con la ventaja de tener una directora que celebraba sus innovaciones, y la invitó a buscar una dirección. Su mayor fortalecimiento como profesional fue entonces estudiar la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Al solicitarle que enumerara sus <<reglas>> para ser una buena directora:

1. Ella comenzó comentando que es necesario un conocimiento preciso de la escuela, del ambiente, de los niños: "...dónde estoy, con quien trabajo, de qué recursos dispongo". Al decir ambiente, se refiere tanto al entorno interior de la escuela como a la colonia o barrio en donde el establecimiento escolar se ubica.

En la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla (tal y como se hizo en 1997 en la escuela José Ma. Morelos), este diagnóstico se realizó con el apoyo de un asesor técnico-metodológico de la UPN, como parte del proyecto Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES). Quienes realizan el diagnóstico y el proyecto educativo que de él se deriva son, sin embargo, los profesores. Éstos cuentan con algo de tiempo pagado para dedicarse a este tipo de tareas en la escuela Miguel Hidalgo y Costilla, pero en el establecimiento Carmen Serdán lo hicieron de manera voluntaria.

Para la directora, los pasos para mejorar continuamente su escuela son. 1) detectar sus necesidades; 2) buscar referentes teóricos que den cuenta de la situación problemática e iluminen las vías de solución, y 3) proponer soluciones. Este trabajo, sin embargo, debe hacerse de manera colectiva en su opinión.

2. Ella participa, junto con otros maestros y directores, en una reunión semanal, los martes de 7 a 10 de la noche, en la que siguen esta metodología, discutiendo y leyendo en torno a los problemas de sus escuelas y la manera de mejorarlos. Esto, por supuesto, sin financiamiento alguno.
3. Continuando con las <<reglas>> para dirigir una escuela, la Lic. menciona como un punto clave el aprovechamiento de las oportunidades educativas. Cita, a manera de ejemplo, la oportunidad con la que contó su escuela de grabar un video con motivo del día de muertos. Comentó que la intención inicial era grabar el video en el patio de la escuela. Ella propuso, sin embargo, que se filmara el video fuera de la escuela. Entonces se visitó el panteón de Joco, y el Mercado de Portales. Es decir, se aprovechó educativamente el recurso de la grabación del video.

Otro ejemplo de aprovechamiento de los recursos es el uso cotidiano del aula de medios (que cuenta con computadoras, televisión y video), el cual estaba vetado para los alumnos con la finalidad de conservar el equipo en buen estado.

Un último ejemplo de buen aprovechamiento educativo de los medios mencionado por la directora es haber cambiado el desayuno escolar de leche a chocolate y pan de muerto el lunes posterior al 2 de noviembre, en conmemoración de la tradición mexicana.

4. Otra de las pistas que la directora nos comparte es el acercamiento con los niños. Ellos pueden entrar cuando quieran a la dirección. Además, a dicho acercamiento ayuda sustituir a los maestros cuando faltan.
5. Los valores son otro punto clave. La directora se refiere a la vivencia de los valores: respetar a los niños, cumplir con el horario, no violentar.
6. Su relación horizontal con los maestros es uno de los ejes centrales de la estrategia de la Lic. Uno de los símbolos que utiliza en este sentido es tener las puertas de la dirección abiertas, de modo que maestros y niños puedan entrar cuando lo necesiten. Los niños pueden, incluso, sacar sus propios expedientes del archivo. La licenciada dice que para ella la dirección no es para abusar del poder subordinando a los demás.

Para ella el poder debe ser creativo, un concepto reconceptualizado del poder. Para llegar a este concepto, a ella le ha llevado muchos años de discusión: en sus cursos, en la licenciatura, en su reunión semanal.

Este poder creativo se concreta escuchando las ideas de los maestros y tomando en cuenta sus propuestas. Cuando la directora misma quiere promover una idea, también la propone, buscando animar y no imponer. Esta táctica no sólo tiene la ventaja de que los profesores se sienten reconocidos, sino que además se hacen responsables de los proyectos que ellos mismos propusieron.

7. Existen varias tácticas para dar seguimiento a los profesores. Una es la reunión mensual del Consejo técnico, en la que se revisan los avances del proyecto escolar.
8. Una innovadora manera de dar cuenta de la práctica cotidiana y reflexionar sobre ella es el diario que llevan todos los miembros de la escuela (directora, maestros, conserje, alumnos). En lo referente a los profesores y el director, el diario es una oportunidad para poner por escrito lo realizado en el día y reflexionar al respecto, llenando los rubros: a) lo que me gustó, b) lo que no me gustó y c) reflexión.

Cabe mencionar que tanto en esta como en el resto de las propuestas de los profesores, el seguimiento llevado a cabo por la directora no es para que las cosas se realicen independientemente de su sentido. Si llega el momento en que el equipo ya no encuentra sentido a una propuesta determinada, esta se elimina.

9. Otro medio para dar seguimiento al trabajo en la escuela es el <<avance programático del director>> que es una planeación del trabajo de este puesto de gestor escolar. La idea de hacer un avance programático viene del avance que los maestros, por normatividad, deben hacer. El avance programático del director, sin embargo, es una innovación de la Lic., quien ha definido tres rubros para planear y dar seguimiento, en correspondencia con los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública para los directores de escuela: a) el aula y la enseñanza, b) la organización y el funcionamiento de la escuela y c) la relación entre la escuela y la familia.
10. Además del diario y el avance programático, la Lic. tiene la costumbre de registrar una memoria fotográfica de los eventos realizados en la escuela. De este modo, la escuela cuenta con evidencia de los avances en su proyecto, y puede al final del año, recopilando las fotografías, hacer un recuento de lo que se hizo.

11. Otra de las estrategias centrales de la Lic. es la formación de sus profesores. Con esta intención, ha procurado motivar a los profesores a su cargo a estudiar la licenciatura en educación, los sábados. Ante la falta de interés hacia esta propuesta en la escuela que dirige, ha creado un diplomado en la propia escuela: "si los maestros no quieren ir a la universidad, entonces que la universidad venga a la escuela". Ella compartió la idea con la supervisora, quien la ha impulsado y apoyado institucionalmente como propia. Se cuenta actualmetne con tres círculos de estudio con duración de dos horas, que se realizan los jueves, con la participación de maestros y directores de la escuela Cuauhtémoc y escuelas cercanas. Los asesores que facilitan el diplomado, que se titula "El maestro y la investigación en la escuela" son de académicos de la UPN.
12. Un elemento fundamental para la buena dirección es, según la Lic., contar con la participación comprometida de los padres. Esta se logra, en su opinión, creando una relación de confianza hacia la escuela. Para construir dicha relación, es necesario un manejo honesto y transparente del dinero de l escuela. Que los padres vean en qué se gasta el dinero. La licenciada invita frecuentemente a los padres para que asistan a las actividades de la escuela, y constaten que el dinero se invierte en beneficio de sus hijos. La última actividad a la que asistieron fue a una berbena popular que se realizó en el patio de la escuela para festejar el día de la Independencia.
13. El diario (anteriormente mencionado) es también una estrategia para desarrollar las competencias de lectoescritura de los alumnos, puesto que representa una oportunidad cotidiana de escritura libre. Parte de la táctica es no criticar lo que los niños escriben. Ni siquiera se corrige la ortografía en el diario.
14. Otra actividad utilizada para promover el desarrollo de estas competencias es la lectura de una sección del periódico. Esta lectura se realiza con una frecuencia que queda a la discreción del maestro en todos los grupos de la escuela. Los alumnos leen y comentan la noticia ante el grupo.
15. Una actividad destacada que se orienta, como las dos anteriores, a promover la lectoescritura es la correspondencia que los niños de la escuela mantienen con sus pares de la Ciudad de México y de otros países. Por una parte, los niños mantienen correspondencia por correo ordinario con compañeros de la ciudad de México. Además, los niños, vía internet, escriben cartas a compañeros de diversos países de América Latina (por ejemplo, Argentina y Colombia), y leen las cartas que éstos contestan. Un par de cartas que pude observar incluían, además de los saludos de sus autores hacia sus compañeros, una explicación de la geografía y la cultura de los países de cada uno de los alumnos.
16. Para promover el acercamiento de los padres a la escuela y rescatar sus saberes, existe un taller de cocina, en el que las madres de familia asisten ala escuela y comparten recetas con los alumnos. Este taller tiene una triple finalidad a) que los alumnos valoren los saberes de sus madres y su trabajo en el hogar, b) que desarrollen competencias matemáticas relacionadas con las medidas implicadas en las recetas, y c) que desarrollen conocimientos relacionados con su propia nutrición.
17. Para el desarrollo de la lógica matemática, la escuela cuenta con un taller de ajedrez, al que asisten niños de 1º a 6º básico. También se tiene, como proyecto, contar con una ludoteca, con juegos para el desarrollo de habilidades mentales.



La docente 1 compartió algunas de las estrategias por las que considera que la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla es una escuela con buenos resultados.

Destacó que en la escuela existe libertad para expresar las diferentes formas de trabajo que cada maestro tiene, y libertad para que cada uno aplique lo que se propone. Es decir, que se respeta el estilo propio que cada maestro ha desarrollado a través de su experiencia. Estas diversas maneras de trabajar se comparten en las reuniones de Consejo Técnico Consultivo.

Otra ventaja que identificó es que existe facilidad para utilizar los medios de consulta, como los Rincones de Lectura y el Aula de Medios. Además comentó que la videograbadora se utiliza para grabar programas de interés para las clases.

Una cualidad más de la escuela que la profesora destacó es la continuidad que puede darse al trabajo durante las tardes, reforzando los aprendizajes estipulados en el programa, pero con una mayor flexibilidad que la que existe en las clases matutinas.

La Profa. explicitó que para ella el estilo de la persona a cargo de la dirección es una ventaja, pues es una persona “abierta, permite la comunicación y hace sentir bien a la gente..hay libertad para expresar”.

Al ser interrogada respecto a la participación de los padres, la Profesora comentó que existe un contacto diario con ellos, por medio de recados que ella escribe diariamente en los cuadernos de los niños. Además, comentó que se habla con los padres al momento de entregar las boletas de calificaciones. Por último, cuando existe algún alumno con problemas, se hace un citatorio a los padres.

Al hablar sobre el proyecto escolar, comentó que el objetivo es el desarrollo de valores en el niño. Mencionó la actividad del diario que los niños escriben como una oportunidad de que los niños escriban sus propias vivencias, y puedan ser autocríticos con su comportamiento.

Sobre la misma actividad, pero realizada por los maestros, la profesora dijo que es una oportunidad para valorar las propias acciones, al escribirlas y leerlas para objetivar la mirada y ver si se puede mejorar. Además, comentó, sirve “de desahogo (...) como terapia”.

Una última ventaja que la profesora identificó en la escuela es el apoyo que se brinda a los niños por medio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por medio de la cual algunas maestras atienden de manera especial a los niños con rezago.

La maestra habló además de algunas de las técnicas que ella utiliza en el aula, orientadas por un marco teórico de la psicología educativa, fundamentalmente a partir de las teorías de Piaget y Vigotsky. En este sentido, procura tener en cuenta las características de cada alumno según su edad cronológica, así como sus intereses y necesidades, a fin de desarrollar una didáctica concreta y significativa para los alumnos.

La segunda vez que nos vimos compartió algunas de las estrategias por las que considera que la Escuela Miguel Hidalgo y Costilla es una escuela con buenos resultados.

Comentó respecto al proyecto de la escuela, que está orientado al desarrollo de valores. Dijo que dicho proyecto se construyó a partir de un diagnóstico realizado por el consejo técnico, y que sirvió para sensibilizar a los maestros. Comentó que en dicho diagnóstico se detectaron dificultades en el medio, de bajo nivel económico y poca preparación de los padres. La profesora dijo que el acuerdo del consejo es encargarse de lo que le toca hacer a la escuela, independientemente de las condiciones del medio. Del consejo técnico, destacó que cuenta con la participación de todos los miembros de la escuela, incluida la conserje.

Entre las estrategias de la escuela que considera destacadas, mencionó algunas que a su parecer promueven la aplicación útil de los conocimientos, con un enfoque de aprendizaje significativo. Estas estrategias son la redacción de cartas y recados por parte de los alumnos con niños de otras escuelas e incluso de otros países. Comentó que los alumnos tienen que hacer investigaciones para compartir sus conocimientos con sus pares de otros países, buscan lo que no saben y todo el proceso les abre los ojos.

Otra técnica didáctica interesante para la maestra es el hecho de que los alumnos elaboren su propio material didáctico. “Ellos buscan su material, traen cosas de la casa: arroz, frijoles. Ellos mismos plantean problemas para el grupo”.

La maestra destacó además la actividad del diario que llevan todos los alumnos. Comentó que ella a procurado que se lleve un diario del grupo, porque los niños se habían apropiado tanto de su diario personal que no querían compartirlo con los demás.

Como un factor clave para el éxito de la escuela, la maestra se refirió a la dirección “preparada, dinámica (...) con profesionalismo y humildad”. Dijo que la directora reconoce a los maestros, lo que promueve el autoestima, que en su opinión es la clave para muchas cosas.

Grupo de enfoque con las docentes 3 y 4.  
Grupo de enfoque y reporte:  
Francisco Urrutia de la Torre

Las profesoras fueron invitadas por la directora a opinar sobre el diplomado “El maestro y la investigación en la escuela”. Ellas dijeron que es una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente tomando en cuenta las lecturas que ahí se hacen. “Se ven aciertos y errores, para modificar lo que se hace mal y retomar lo que se hace bien”.

Al preguntárseles por las estrategias que hacían que la escuela fuera destacada, las maestras comentaron que se aplican diferentes estrategias, según el nivel de cada niño: social, de grado, de edad. Comentaron que otra ventaja de la escuela es el contar con tiempo completo.

Añadieron además en torno al tema de la conducta de los niños, la cual relacionaron con la agresividad que existe en los hogares. Dijeron que se busca lograr un cambio de conducta por medio del proyecto educativo orientado a valores. Dijeron que parte de este proyecto son los carteles que están pegados en la escuela, y que se trata de orientar a los alumnos al respeto, por medio de la realización de dibujos, frases, y cuentos, además de los llamados de atención verbales.

Respecto a la participación de los padres, comentaron que se cuenta con un 50% de colaboración de parte de ellos.

Al preguntárseles por otras estrategias destacadas en la escuela, ellas mencionaron el diario de los alumnos, la lectura de secciones del periódico, y la escritura de cartas por la internet. Hablaron además de la consulta de los libros del rincón, para la cual cuentan con una hora por semana. Añadieron el taller de recetas de cocina que comparten los padres una vez por mes.

## ANEXO III

### **Entrevistas a la directora y a 3 maestros de la Escuela Primaria Federal “Francisco I. Madero” Delegación Coyoacán; México, D.F.**

Entrevista a la Directora  
Entrevista y reporte:  
Francisco Urrutia de la Torre

La directora de la Escuela “Francisco I. Madero” da cuenta de sus estrategias de dirección que, a decir de las profesoras entrevistadas por medio de un grupo de enfoque, están contribuyendo a que la escuela comience a recuperar el buen trabajo en equipo que en años anteriores la llevaron a destacar por su buen rendimiento.

La Profesora comentó que ella llegó hace ocho meses a la escuela, comisionada especialmente para atender a una escuela que se encontraba en problemas. Su objetivo era unificar al personal, y restablecer la confianza y la comunicación. Su estrategia se realizó por medio de actividades orientadas a las relaciones humanas, tipo terapia de grupo. Estas actividades permitieron que se hablara toda la problemática tomando en cuenta y valorando la posición de cada maestro, que salieran los rencores que estaban guardados, y depurar los conflictos. Este proceso ha llevado a decir de la directora, aproximadamente 5 meses.

En opinión de la Profesora, la unidad comienza a consolidarse, lo que ha permitido dedicarse a atender los principales problemas de la escuela relacionados con los ámbitos: a) técnico-pedagógico, y b) de la comunidad escolar.

La Directora comentó que actualmente se trabaja de manera paralela en los dos ámbitos. En lo referente al segundo ámbito, la directora expresó que se están realizando actividades para que la escuela recupere el crédito ante la comunidad. Dicho crédito se había perdido debido a que en la comunidad escolar había privado una <<cultura de la desacreditación>> (entre maestros, de los padres hacia la escuela, desacreditación de la supervisora, lucha de poder entre dos grupos de padres de familia por el control de la escuela). La estrategia de la Profa. para solucionar este problema está orientada a construir una nueva filosofía, <<una nueva concepción, una nueva imagen de la escuela>>. Entre las tácticas que está poniendo en práctica, ella mencionó:

- a) Realizar reuniones con la comunidad escolar, en las que se realizan dinámicas de relaciones humanas, se ven películas y se realizan pláticas respecto a los fines que deben unir a un proyecto educativo.
- b) No manifestarse a favor de ninguno de los grupos en conflicto. En el caso de los padres de familia, promover la participación en el presente, y no preguntar por los conflictos del pasado.
- c) Estar presente a la salida de los niños, para encontrarse con los padres.
- d) Estar disponible para recibir a los padres de familia cuando éstos lo requieren. Mostrarse dispuesta a escuchar, incluso sus problemas personales, que pueden derivar en agresividad en la familia, lo que daña a los niños.
- e) Manifestar a los padres de familia es de ellos, decirles: “su escuela, su espacio, la escuela de sus hijos”.

En el aspecto técnico-pedagógico, la maestra comenzó que ha realizado talleres de verano con los maestros, y que se ha construido un proyecto escolar que incluye diversas actividades, por ejemplo, talleres de educación artística.

Al ser interrogada sobre su formación universitaria, la Profesora comentó que estudió la Licenciatura en Antropología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Al preguntársele por su formación para realizar actividades orientadas a promover las relaciones humanas, dijo que ha estudiado Diplomados en Desarrollo Humano.

Grupo de enfoque con las docentes 1, 2 y 3.  
Grupo de enfoque y reporte:  
Francisco Urrutia de la Torre

Las profesoras compartieron algunas de las estrategias por las que consideran que la Escuela Cuauhtémoc fue una escuela con buenos resultados durante los períodos 1997-1998, 1998-1999 y 1999-2000, llegando a los primeros lugares de rendimiento en la zona escolar, así como en diversos certámenes que organiza la S.E.P., tales como La Olimpiada del Conocimiento, concursos de poesía y cuento, concursos de escoltas y concursos de canción mexicana.

Las maestras comentaron que la clave para los buenos resultados que la escuela tuvo fue un "buen equipo de trabajo", que ellas entienden como un equipo de maestros preocupados por la educación de los niños, e interesados en actualizarse, y familias también dedicadas a la atención de los niños.

Dijeron que el interés de los padres se expresa en el apoyo a los niños comprándoles los libros, revisando sus tareas, mandándolos a la escuela a tiempo y con el uniforme completo. Dijeron que esos años además fueron años de intenso trabajo de la comunidad en jornadas de jardinería y mantenimiento a los salones y a la escuela en general.

La participación de los maestros, por otra parte, se manifestaba por medio de reuniones constantes para hablar de los avances de los niños y revisar (reforzar, mejorar, cambiar) sus estrategias.

Comentaron que un aspecto central para promover la participación de los padres y los maestros fue el estilo de trabajo de la directora, quien respetaba la personalidad y la participación de cada uno de los compañeros. Ella daba espacio para que los maestros pudieran reunirse y generar ideas, y ante las propuestas de éstos preguntaba siempre con por su finalidad. Cuando una idea era aceptada, quien había generado la idea era responsable de coordinarla, y la dirección impulsaba a los compañeros a trabajar en equipo. Se acordaban los fines del proyecto, y el responsable y sus compañeros se encargaban de definir <<los cómo>>.

Añadieron que la directora facilitaba las relaciones humanas, tratando a los maestros no sólo como trabajadores, sino tomando en cuenta sus citaciones personales. Cada maestro recibía apoyo de acuerdo a su desempeño, de modo que los maestros que no faltaban no batallaban para solicitar algún permiso.

Las maestras expresaron que "era un gusto llegar a la escuela", y que era "una escuela pública que no le pedía nada a una particular". Una "de las mejores escuelas de tiempo completo".

Entre las estrategias que se pusieron en práctica de los años 1997 a 2000, las maestras mencionaron:

- a) La revisión de los resultados del examen de la supervisión, y la definición de actividades para reforzar el aprendizaje de los alumnos en aquellas áreas en las que los alumnos presentaban los resultados más bajos.
- b) La realización de actividades lúdicas, sea orientadas al aprendizaje, como concursos de cálculo mental y de ortografía; o bien recreativas, propuestas por los niños, como concursos de trompo, canicas, papalote, y yoyo.
- c) Debates frecuentes con la participación de los niños de sexto sobre los problemas de la escuela, a los que asistían todos los alumnos. En los debates se acordaban sanciones que los niños se comprometían a cumplir, y a las que ellos mismos daban seguimiento, junto con los maestros.
- d) La elaboración de un plan anual por grupo, responsabilidad de cada maestro. Dicho plan se elaboraba con base a la experiencia de los maestros en sus grados, y tomando en cuenta los resultados de los exámenes de diagnóstico que se aplican en todas las escuelas federales mexicanas al inicio del ciclo escolar. La dirección sintetizaba los planes de todos los maestros en un plan general para la escuela.

Entre los procesos claves para el buen rendimiento que logró la escuela, las maestras también destacaron el comienzo del horario de tiempo completo continuo (con almuerzo en la escuela para los alumnos). Expresaron que al inicio del proyecto, financiado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, los maestros tenían al tiempo completo, por no saber qué actividades incluir por las tardes, pero que con el tiempo se dieron cuenta que sería posible complementar las clases regulares con otras actividades, como talleres de computación e inglés y actividades deportivas, así como refuerzo de español, matemáticas e historia a partir de actividades lúdicas.

Comentaron que una ventaja central para el aprovechamiento de las oportunidades que brindó el tiempo completo fue que coincidió con la llegada de un grupo de maestros inquietos, que fueron concluyendo sus carreras universitarias alrededor del año 1995, cuando el proyecto inició. Las maestras destacaron que el que la mayoría de los maestros contara con estudios en el nivel de licenciatura fue una ventaja importante. Ellas en particular cuentan, respectivamente, con licenciaturas en Letras Hispánicas, en Educación Especial para Sordomudos, en Pedagogía y en Historia.

Las profesoras explicaron que las razones por las cuales el buen trabajo desarrollado del año 1997 al año 2000 fueron: a) la disminución de la participación de los padres, fruto de un cambio en la población escolar por la construcción de una nueva unidad habitacional en las cercanías de la escuela; y b) los conflictos entre el grupo de profesores, originados por algunos maestros inconformes, que “no rendían igual y querían el mismo trato que los que sí”. Las maestras añadieron que los maestros conflictivos han abandonado el plantel recientemente, y bajo la conducción de la directora que recién llegó hace 8 meses, el ciclo escolar actual (que comenzó hace 2 meses) está regresando el buen trabajo del grupo de maestros.

Las maestras terminaron describiendo el actual proyecto escolar de la escuela, que se presentaría a los padres de familia dos días después del día en que se llevó a cabo el *focus group* que aquí se reporta. Dijeron que el proyecto está orientado al desarrollo de habilidades cognitivas, por medio de actividades de expresión oral, de redacción libre (por medio de recados y cartas a los alumnos compañeros y a los padres), y de lectura de comprensión.