

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO
TALLER INTERINSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
(27, 28 y 29 de noviembre de 2001)

**PROBLEMAS EN EL CAMPO DE LA GESTIÓN ESCOLAR
Y NECESIDADES DE INVESTIGACIÓN**

*Ponencia presentada por:
Lucía Rivera Ferreiro
Profesora titular de tiempo completo
Universidad Pedagógica Nacional Ajusco*

Antecedentes.-

Este trabajo es resultado de la experiencia de investigación y actualización a jefes de enseñanza de secundarias técnicas, directores y supervisores de educación preescolar y primaria. Dicha experiencia ha dado lugar a un buen número de interrogantes e inquietudes sobre la política y las acciones de gestión, todos ellos interrelacionados entre sí como es el cambio educativo, la innovación, la gestión y la organización escolar, pero muy especialmente el papel que juegan las figuras directivas en todo esto, en donde las condiciones laborales y materiales en que realizan su trabajo, las características del contexto escolar en el que se desenvuelven, los problemas más comunes a los que se enfrentan dentro, en sus relaciones con los alumnos, los padres y los profesores, así como también fuera de la escuela, en sus relaciones con los supervisores, con los distintos niveles del aparato administrativo, con otras instituciones u organismos civiles y políticos que forman parte del entorno que rodea a las escuelas, son factores que condicionan y moldean de determinada manera el rol asumido, la identidad que los caracteriza. Todo esto forma parte de una cuestión señalada cada vez con mayor insistencia por investigadores y estudiosos de la educación pero en los hechos, insuficientemente considerada por los responsables del sistema educativo: **todas las escuelas son iguales**, es decir, comparten rasgos comunes en tanto pertenecen a un sistema educativo, pero al mismo tiempo, **todas son diferentes**, poseen una forma peculiar de interpretar las leyes y normas, soportan y enfrentan de manera distinta las presiones internas y externas (**Santos Guerra, 1994**); los directores no están al margen, por el contrario, forman parte de esta dinámica, se enfrentan a los problemas y demandas cotidianas de forma similar pero a la vez distinta.

Problemas en el campo de la gestión escolar.-

De acuerdo con las tendencias educativas internacionales, y según lo planteado en el subprograma sectorial para educación básica, la transformación organizativa de las escuelas y con ello, el proceso de gestión en el nivel local del sistema educativo, continúa siendo un asunto importante en la agenda de la política educativa y objeto de interés para estudiosos y profesionales de la educación. * En el programa sectorial vigente aparece claramente expresado el propósito de "promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas básicas para asegurar

* Programa Nacional de Educación 2001-2006, pp. 105-158

que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos....” (pág. 139) Se mantiene así vigente la intención de continuar trabajando la línea de gestión y se refrenda el acuerdo generalizado en torno al papel primordial de los directores para lograr transformaciones profundas en la organización y la gestión escolar, a fin de elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. El ejercicio de un liderazgo eminentemente pedagógico por parte de los directores y la transformación radical de sus tradicionales funciones administrativas se mantiene como parte del perfil ideal para conseguir el propósito mencionado al inicio de este párrafo, si bien seguramente las acciones tomarán un giro distinto en el actual período sexenal

Desde el sexenio pasado la política educativa señalaba la necesidad de adoptar un nuevo esquema institucional para operar el sistema educativo en su conjunto, reconociendo la necesidad de adoptar un nuevo marco de gestión y de otorgar mayor autonomía a las escuelas para definir sus propios criterios de calidad así como unos objetivos y estrategias acordes con sus condiciones y características particulares, todo ello expresado en un proyecto escolar. Pero la transformación organizativa de la escuela conlleva la construcción de una nueva identidad de las figuras directivas y de supervisión, vinculada a una mayor capacidad de liderazgo académico que a su vez exige el dominio de un conjunto de conocimientos y habilidades directivas para estar en condición de cumplir con funciones como las siguientes:

- Contribuir a mejorar continuamente el desarrollo educativo
- Corregir factores que limitan el desarrollo escolar
- Dinamizar el funcionamiento escolar aportando nuevas ideas
- Reforzar los factores que alientan el desarrollo escolar
- Fortalecer el trabajo docente
- Fortalecer la capacidad para tomar decisiones tanto pedagógicas como organizativas en forma colegiada
- Promover la participación y el compromiso de los diferentes sectores que componen la comunidad escolar con las tareas educativas y el logro de los objetivos que tiene encomendados como una responsabilidad de todos

Este perfil supone la asunción del cargo directivo no como un paso más dentro de una carrera ascendente guiada por objetivos personales, sino ante todo como un compromiso profesional, moral, intelectual y funcional con el derecho de los alumnos a una educación integral de alta calidad; así las cosas, más que meros administradores, los directivos tendrían que ser capaces de impulsar y transmitir a los demás la necesidad de organizar el trabajo escolar como una responsabilidad compartida en todas las dimensiones básicas que constituyen y dan sentido a la escuela como organización (Pozner 1995; Antúñez 1998), a saber:

- ❖ La dimensión pedagógico-curricular que hace referencia a los fines y objetivos específicos de la institución, la metodología didáctica y el trabajo conjunto de los profesores para planificar, desarrollar y evaluar el qué, cómo y cuándo enseñar.
- ❖ La dimensión administrativa-financiera que incorpora los recursos disponibles y necesarios para la consecución de objetivos.

- ❖ La dimensión de gobierno, que incluye tanto las condiciones y aspectos organizativo-operativos internos que afectan a la dimensión pedagógica como también los mecanismos de toma de decisiones.

En este sentido, y si se está de acuerdo con el principio de que todos los alumnos son responsabilidad de todos los profesores y de la comunidad educativa en general, es evidente que la gestión escolar abarca todas las dimensiones de la escuela como organización, involucrando a todos los actores; este planteamiento no oculta ni diluye el papel de los directivos, sino por el contrario, los coloca como la cabeza visible de cada escuela, como los responsables de lograr una articulación entre las distintas dimensiones, condiciones y sujetos, a fin de actuar contingentemente ante la diversidad y complejidad de las situaciones cotidianas que se presentan en el espacio escolar. Sin embargo, todas estas demandas resultan desproporcionadas con respecto a los apoyos concretos que han recibido los directores desde que la política de gestión apareció en escena. Entre los muchos obstáculos a sortear está el hecho de que en el sistema educativo se vive permanentemente un auténtico fuego cruzado de mensajes; los directores reciben indicaciones de procedencia diversa que se contradicen, el doble discurso es el pan nuestro de cada día.

Tradicionalmente, la forma de organizar el trabajo escolar ha girado en torno a una clara delimitación entre el aula-isla y al director-administrador; durante muchísimo tiempo se sostuvo la idea de que los docentes debían ocuparse de la enseñanza en su respectivo salón de clase, mientras que los directivos debían limitarse a cuidar los recursos materiales y controlar los humanos, además de vigilar el cumplimiento de las normas, reglamentos y prescripciones que se emiten en los niveles central e intermedio del SEN. Esto generó un modelo de funcionamiento de las escuelas severamente cuestionado, debido a que se caracteriza por una dinámica relacional fuertemente influenciada por la desarticulación entre niveles, por la verticalidad, la excesiva jerarquización de funciones y la escasa o nula participación y compromiso compartido por docentes y padres de familia con la educación de los alumnos. En este contexto, el director se ve arrastrado por una rutina donde sus decisiones son constantemente cuestionadas o bien, están condicionadas a la aprobación del supervisor u otras autoridades; su actuación se ve limitada por estas circunstancias institucionales que tácita o abiertamente le demandan un acatamiento de órdenes y mandatos procedentes de autoridades superiores, aunque el discurso oficial de los últimos años sea muy otro. Una muestra de ello son las variadas funciones marcadas por la administración que contrastan sensiblemente con la febril actividad cotidiana en que éstas se traducen. Los directores enfrentan diariamente las quejas de los padres, las demandas de los profesores, las solicitudes de las instituciones u organismos con los que la escuela se relaciona y desde luego, las exigencias de otras autoridades superiores y de la administración en general, más aún cuando el plantel es cabeza de sector o sede de la supervisión.

Los directores destinan emplean la mayor parte del tiempo en atender lo “urgente”, es decir, asuntos administrativos domésticos, mantenimiento del orden para evitar que los problemas cotidianos se salgan de control y trasciendan los muros de la escuela hasta llegar a la jefatura de sector, a las direcciones operativas o más arriba. En contraste, el tiempo y esfuerzo dedicado al logro de la calidad educativa y a la adquisición de aprendizajes relevantes y duraderos por parte de los alumnos es bastante limitado. Concentrarse en las respuestas urgentes a demandas de alto contenido burocrático, a menudo lleva a postergar indefinidamente la atención de lo verdaderamente importante, sustantivo dentro de la organización escolar: la dimensión pedagógica y el compromiso social con los alumnos, muy especialmente con los que han crecido y se desenvuelven en un medio social con carencias de todo tipo.

Ahora bien, ¿qué papel desempeñan las perspectivas y principios prácticos de los directores para enfrentar todo esto? El concepto de perspectiva empleado en este trabajo alude a las ideas, creencias y acciones de los actores sociales que constituyen un conjunto coordinado utilizado para resolver problemas ante una situación dada. Si algo caracteriza a la práctica directiva es precisamente la variabilidad y multiplicidad de situaciones problemáticas como las antes descritas que llevan al director a tomar decisiones y a elegir de acuerdo con ellas, determinadas acciones, muchas de las cuales tienden a repetirse en circunstancias similares. Las tendencias prácticas de los directores tienen raíces históricas, al tiempo que se vinculan con su trayectoria personal y profesional. En un estudio sobre la práctica directiva, se encontró que los componentes de las representaciones sociales sobre el cargo no son rígidas e inamovibles, se van reconstruyendo y consolidando paulatinamente a medida que el director se ve expuesto a las exigencias y problemas cotidianos que se le presentan en la escuela.

Las perspectivas y los principios prácticos si bien se construyen socialmente, se convierten en el curso de la experiencia en conocimiento individual interiorizado, hasta formar un conjunto que cumple una función adaptativa, es decir, permite dar respuesta a los diversos requerimientos externos e internos, facilitando el manejo de la complejidad social característica de la vida escolar.

Sin ánimo de generalizar, y dejando en claro que el contenido de las perspectivas y principios directivos varían de un caso a otro, es altamente probable que el mantenimiento de lógicas paralelas sea un aspecto ampliamente compartido entre las diferentes escuelas y directores, debido a los condicionamientos institucionales de corte vertical aún predominantes. Esto se complica debido a la presencia de otras figuras directivas como los supervisores, quienes rara vez perciben las sutiles pero importantísimas diferencias organizativas entre una escuela y otra; esto lleva a suponer que los supervisores no son los únicos que desconocen a las escuelas, también están los jefes de sector, entre los que sería interesante indagar en qué medida captan los detalles del trabajo de los supervisores, lo mismo en las direcciones operativas, en donde las autoridades se encuentran todavía más distanciadas de la realidad cotidiana de las escuelas, y así sucesivamente. Es necesario investigar lo que ocurre en estas otras instancias con respecto a las escuelas concretas, de lo contrario se continuará reproduciendo al infinito la desarticulación entre los diferentes niveles del sistema educativo que supuestamente deberían trabajar coordinadamente.

Esto trae a colación una reflexión más; las presuposiciones de quienes diseñan los planes de cambio y dictan las normas son a menudo hiperracionales, no toman en cuenta las situaciones específicas que enfrentan los agentes del cambio directamente involucrados como es el caso de los directores. Se trata de una cuestión fundamental, ya que el cambio educativo orientado hacia la mejora es justamente, un proceso de enfrentarse a las múltiples realidades de las personas involucradas directamente en la enseñanza y el aprendizaje, debido a que son ellas sus principales protagonistas (**Fullan y Stiegelbauer, 1997:90**)

Cumplir con nuevas y complejas funciones requiere de modificar sustancialmente las actuales condiciones laborales y profesionales en que se encuentran los directores, muy difícil de conseguir sin el examen detenido de la realidad en que están inmersos; esta es una tarea insoslayable si en verdad interesa acortar la enorme distancia que existe entre la práctica y el perfil ideal antes comentado. En parte, esta diferencia abismal se debe principalmente a tres factores: en primer lugar, a los mecanismos escalafonarios y de recomendación personal para acceder al puesto; en segundo, al escaso dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales indispensables como son diagnosticar, planificar, evaluar e impulsar el desarrollo de proyectos de innovación, enfrentar y solucionar conflictos, dirigir eficazmente las reuniones, trabajar e impulsar el

trabajo en equipo y relacionarse activamente con los diferentes sectores de la comunidad escolar; en tercero y como consecuencia de los anteriores, el vacío de una formación específica es cubierto por un conocimiento empírico construido con base en el ensayo y el error, muy resistente al cambio debido a su utilidad práctica puesta a prueba cada vez que se toman decisiones para solucionar un sinnúmero de problemas cotidianos. De hecho, la falta de preparación específica no parece desalentar en lo más mínimo las aspiraciones de los interesados en el cargo ni mucho menos, y tal vez sea lo más grave, tampoco parece ser un problema mayor para el sistema que continúa otorgando nombramientos que conllevan una altísima responsabilidad sin mayores requisitos de preparación para ocupar los cargos directivos. Con respecto a los aspirantes, la investidura se busca y se acepta en la medida en que responde, así sea por corto tiempo, a las aspiraciones profesionales y personales de ascenso, que aunadas a las propias representaciones sobre lo que es un "buen director", aparecen como elementos que proporcionan de entrada una cierta seguridad o al menos despreocupación ante la falta de formación específica.

De ninguna manera se quiere sugerir la idea de que los directores son meros ejecutores de las prescripciones procedentes del sistema educativo; por el contrario, es posible asegurar tras las sucesivas experiencias de actualización y de investigación el activo papel que juegan como agentes involucrados de diferentes maneras en esta compleja dinámica. Los directores definen y mantienen sus propios objetivos, prioridades e intereses, los cuales a veces pueden coincidir en mayor o menor medida con los de la institución, pero también pueden oponerse a ellos en los hechos.

Al director escolar le es intrínseco el desempeño de un rol ambiguo por naturaleza, plagado de dilemas como atender intereses institucionales y personales, propiciar la participación para integrar un equipo pero al mismo tiempo mantener el control de la organización, actuar como un profesional que emite juicios y toma decisiones acordes cuando por otro lado mantiene una condición laboral de empleado, alentar la democracia y la autonomía profesional de grupos e individuos a la vez que mantener una relación vertical y principalmente administrativa con todo el sistema, el cual a su vez es esencialmente punitivo y normativizador; entablar relaciones horizontales con los docentes en el contexto de una jerarquía formal; mantener una presencia en y cultivar las relaciones con el exterior a la vez que la calidad en las relaciones personales al interior de la escuela (**Ball, 1989; Bardisa, 1997**) También es cierto que los dilemas pueden enfrentarse de diferentes maneras, las rutas nunca son fijas ni están totalmente definidas de antemano, son susceptibles de construirse. En este sentido, con el ánimo de cambiar para mejorar sin caer en ingenuidades engañosas, los dilemas bien pueden ser considerados como desafíos, como oportunidades de mejora, si se aprende a reconocerlos, a comprenderlos y a lidiar con ellos en lugar de negarlos. Lo cierto es que los directores echan mano de variadas estrategias y recursos que contribuyen a configurar determinadas condiciones organizativas, un cierto ambiente de trabajo y unas normas tácitas que lo regulan; tomar conciencia de todo esto es indispensable para canalizar todo este esfuerzo cotidiano hacia la creación de condiciones favorables para enfrentar cambios importantes en la escuela tales como la construcción de objetivos compartidos, la creación de estructuras flexibles, un clima de trabajo en colaboración, así como procedimientos para supervisar colectivamente los procesos y resultados obtenidos (**Fullán y Stigelbauer, 1997**), todo ello en el contexto de una institución altamente normada. Se trata, nada más ni nada menos que de luchar en contra de inercias y tradiciones incubadas a lo largo de muchísimos años de predominio de un sistema educativo vertical y altamente burocratizado. Luego entonces, la clave del desafío que enfrentan los directores está en ser y asumirse ante todo como educadores con fuertes convicciones y compromisos para con los alumnos, cuyo interés prioritario sea centrar a la escuela en el logro de los aprendizajes escolares y en la búsqueda permanente de los medios necesarios para alcanzarlos con éxito.

Dirigir la escuela hacia el logro de aprendizajes relevantes y duraderos así como convertir las actividades escolares en oportunidades de desarrollo para los profesores en cada plantel, requiere de la capacidad de influir en la conducta de otras personas para que realicen unas determinadas acciones. Conseguir cambios en las actitudes y el comportamiento de otras personas precisa de una capacidad de negociación en la cual apoyarse para generar actuaciones distintas; los directores no tienen garantizada esta capacidad por el mero poder formal que le confiere el nombramiento ya que este último es débil e insuficiente para asegurar por sí mismo la posibilidad de establecer acuerdo de trabajo con los profesores, que en este caso vienen a ser sus principales y más cercanos colaboradores.

Por todo esto, las propuestas que pretenden hacer de cada director un líder carismático que cultive una serie de atributos deseables no parecen ser las más adecuadas ante los imperativos de transformación de este rol; en este sentido los señalamientos de **Coronel (1998:42)** son contundentes:

“El liderazgo educativo y democrático busca la creación de nuevas formas de participación de la comunidad superando tanto los modelos liberales y sus mecanismos formales como aquellos modelos que hablan de escuela como comunidad, un tanto voluntariosos y más pendientes de la excelencia y los círculos de calidad, que de integrar a los grupos menos favorecidos. Es aquí donde el liderazgo educativo emerge como apoyo a la creación de contextos para acercar la participación a los “márgenes” y a voces tradicionalmente silenciadas”

Es preciso estar alertas para que las propuestas de formación y actualización de directivos coloquen en el centro de la reflexión la responsabilidad social y un compromiso profundamente ético como educadores antes que como directores; esto implica de acuerdo con **Marcelo y Estebananz (1999)** que el director se comprometa con la escuela como centro de cambio, con los objetivos pedagógicos, con los alumnos como individuos totales, con el conocimiento que es responsabilidad de la escuela y sus maestros enseñar, lo cual exige principalmente (**Fullan y Hargreaves, op. cit.**) estar dispuesto a ayudar a los alumnos a aprender, mejorar continuamente la propia práctica y ganar cada vez mayor confianza en sí mismo, en los procesos y en los docentes tanto individual como profesionalmente. Para comenzar a caminar en esta dirección, es recomendable realizar un escrutinio riguroso de las prácticas habituales, explicitando cuáles y en qué forma dificultan o contribuyen a alcanzar determinados objetivos.

La típica actualización en cascada de arriba abajo, definitivamente debe ser sustituida por propuestas con un enfoque radicalmente distinto, empleando una metodología novedosa, basada en la formación sobre la acción, la recuperación de la experiencia y en la reflexión sobre la práctica, a fin de explicitar el conocimiento que ponen en juego los directores en la cotidianidad así como la forma en que condiciona la toma de decisiones y las acciones concretas que se derivan de ellas, a fin de analizar hasta qué punto son las más convenientes para la escuela y los alumnos.

Cabe señalar que la reflexión sobre la práctica a menudo ha traído consigo confusiones o reduccionismos ingenuos que la convierten en algo estéril, con el riesgo de acabar disfrazando con un nuevo lenguaje lo que se está acostumbrado a hacer rutinariamente, en lugar de ser una fuente de inspiración para hacer algo mejor. De acuerdo con **Fullán y Hargreaves (op. cit. pp.115-119)** hay tres dimensiones de la práctica reflexiva que a menudo se pasan por alto en los intentos de formación en la acción: la primera es que la reflexión sobre la práctica generalmente se hace con información limitada, basada en las impresiones personales recogidas de acontecimientos

impactantes o meras anécdotas; la segunda es que la sola experiencia de la escuela y las aulas en que directores y docentes se mueven día tras día, no es suficiente para provocar una reflexión profunda, se requiere de otros ojos, de otras perspectivas; en tercer lugar, es común que la práctica reflexiva se restrinja a problemas técnicos de bajo nivel, es decir, a discutir la utilidad de las soluciones prácticas a las que se ha recurrido en un determinado momento, dejando de lado las intenciones y principios éticos que sustentan las decisiones.

Para provocar y desarrollar formas fuertes de reflexión sobre la práctica, estos autores sugieren concentrarla en todo lo que directa e indirectamente afecta el trabajo en las aulas, para lo cual proponen una serie de opciones que bien pueden ser incorporadas como la evocación de imágenes personales positivas, el diálogo profesional con colegas e investigadores para indagar y conocer de manera más explícita las premisa empíricas en las que se basan, la investigación–acción para conseguir mejoras controladas por los propios docentes y directivos, también son útiles los cursos avanzados y también las autobiografías e historias de vida.

Propuestas para la conformación de una agenda de investigación.-

Para poner punto final a este trabajo mas no a la discusión, dejo anotadas ideas y propuestas que podrían ser útiles para impulsar la investigación y el análisis de los temas aquí abordados, todos ellos relativos a un campo que si bien se caracteriza por su sentido aplicado y por ende orientado hacia la intervención, eso no debe restar importancia a las necesidades de investigación, indispensable para disponer de elementos que guíen y retroalimenten la acción.

- Así como es necesario que los directores reconozcan y comuniquen su necesidad de recibir ayuda tanto como darla a quienes la soliciten, también precisan de la ayuda de otras figuras directivas a quienes a su vez pueden ayudar a mejorar su comprensión sobre el carácter singular de cada escuela. Si los supervisores dispusieran de conocimientos suficientes sobre las fortalezas y debilidades más importantes de todas las escuelas y directores con los que trabajan directamente, su función de apoyo probablemente sería más real y oportuna. Ser sensible a las perspectivas y principios prácticos de los directores es una forma concreta de apoyo, ya que les permitiría acercarse a lo que cada director considera significativo o trivial de su trabajo. Así mismo, este conocimiento podría ser de ayuda a directores, supervisores y jefes de sector para esclarecer las posibilidades reales de cambio que están a su alcance, pero que comúnmente permanecen ocultas debido a la concepción ampliamente arraigada de que el sistema educativo gobierna absolutamente todos nuestros actos. Este es un argumento débil cuando se le confronta con los hallazgos de la investigación educativa de las dos últimas décadas, misma que nos ha permitido comprender cada vez con mayor claridad que el abanico de las prácticas educativas en cada escuela es lo suficientemente grande como para dar cabida por igual a los obstáculos y a las oportunidades, al tiempo que ha evidenciado la existencia de resquicios para la actividad creadora, la innovación, las expresiones de inconformidad; todo esto tiene cabida en la misma medida en que se soslaya y tolera la pasividad, la conformidad y la incompetencia.
- Considerando que el sistema educativo está sobrecargado de contradicciones, dobles discursos, desarticulaciones e incoherencias, muchas de las cuales se originan y reproducen

al interior de las mismas escuelas, es necesario reiterar la necesidad de que los directores expliciten y analicen, ya sea entre ellos o con la ayuda de algún profesional de apoyo, la forma en que contribuyen a ello con sus acciones, ya que en la mayoría de las ocasiones no son concientes de ello. Reconocer y comprender las fuerzas que obstaculizan o facilitan el cambio educativo desde abajo (Fullan y Stiegelbauer, op.cit.:135) es una tarea impostergable que nos coloca apenas a la mitad de largo y difícil camino.

- Urge eliminar definitivamente los mecanismos actuales del escalafón y la recomendación personal para ocupar cargos directivos. Por muchos años su asignación ha sido manejada como premio a la lealtad hacia ciertos grupos políticos y también, como mecanismo de control de la actividad sindical de los docentes al colocar en dichos puestos a docentes afines a las corrientes dominantes en el SNTE. Esta es una de las barreras más fuertes a vencer para conseguir en la práctica, el perfil directivo descrito en páginas anteriores. Es preciso sustituir este esquema aún vigente por la adopción de criterios profesionales como la obligatoriedad de una preparación específica, la captación de candidatos que hayan sido reconocidos ampliamente por sus colegas como líderes académicos, y de ser posible, que hayan estado expuestas a un buen número de experiencias, ideas y aplicaciones de prácticas educativas favorables a la mejora de las escuelas.
- Las instituciones formadoras de docentes, muy especialmente la Universidad Pedagógica Nacional, deben proponer y desarrollar programas de investigación en este campo que partan de las características concretas de las escuelas, zonas y sectores escolares, que se articulen con los grupos de docentes y directivos que trabajan en ellas y que den respuesta a sus necesidades. Esto implica construir una relación horizontal de apoyo y colaboración mutua entre instituciones tradicionalmente separadas. Asimismo, es recomendable que tales programas presten atención a cuestiones elementales pero habitualmente soslayadas como es la comprensión del significado e implicaciones de las prácticas y rutinas diarias. Una forma de conseguirlo es diseñando estrategias y propuestas para estimular y ayudar a directores, supervisores y jefes de sector a poner en práctica estrategias y acciones encaminadas a desarrollar el hábito de reflexionar sobre los siguientes aspectos (Fullán y Hargreaves, 1999:142): comprender la cultura, valorar a los docentes como personas totales, ser amplio con lo que se valora, comunicar lo que se valora, promover la colaboración no el reclutamiento, proponer alternativas, no dar órdenes, utilizar los recursos burocráticos para facilitar, no para obstaculizar y conectarse con el medio externo.
- Son muchos los temas a indagar para impulsar el desarrollo de la investigación educativa en el campo de la gestión y organización escolar. Algunos son enumerados con toda claridad por Bardisa (1997), como parte de un enfoque micropolítico de la escuela como organización, el cual hasta ahora no ha logrado captar la suficiente atención de los investigadores en nuestro contexto educativo. Entre las posibles líneas de investigación se encuentran las relaciones entre profesores y su vínculo con la existencia de grupos e intereses específicos, el papel del poder en la toma de decisiones, la naturaleza y el manejo de los conflictos, el problema de la participación y la autonomía como expresiones de democratización de la vida escolar, la visión y expectativas de los padres de familia hacia la escuela, la opinión de los alumnos sobre lo que la escuela y sus maestros les enseñan y sobre lo que consideran que aprenden realmente.
- Es necesario desarrollar y probar junto con directores o supervisores, metodologías y modelos de evaluación interna que consideren indicadores cuantitativos y cualitativos tanto

de procesos como de resultados, contribuyendo de esta manera a clarificar y a dotar de un significado propio a estos conceptos, de acuerdo al tipo de problemas y necesidades que enfrentan los colectivos en las escuelas. Como parte de esta propuesta, y aún cuando no es éste el tema tratado en el presente trabajo, es preciso eliminar mecanismos de pseudoevaluación como el utilizado en carrera magisterial para evaluar el desempeño profesional por parte del consejo técnico consultivo convertido en supuesto órgano de evaluación escolar y presidido, para no variar, por el director. Este tipo de mecanismos, en lugar de fomentar una cultura de evaluación y mejorar la calidad profesional del trabajo docente, únicamente han venido a fomentar la simulación, como pudo observarse en las dos escuelas estudiadas.

Referencias bibliográficas

- Antúñez, S. (1994a) Claves para la organización de centros escolares, Cuadernos de Educación, ICE/HORSORI, España
- (1994b) La Organización Escolar. Práctica y fundamentos. Ed. GRAÓ, España.
- Arciga S. y Guerra M. (1995) "Organización y Cultura Escolar" en Revista Pedagogía, 3ª época, vol. 10, Nº 4, ed. UPN, México, pp.8-17
- Ball S. (1989) La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar, ed. Paidós/MEC, España
- Bardisa Ruiz, T. (1997) "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares" en Revista Iberoamericana de Educación nº 15, Septiembre-Diciembre de 1997, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Coronel J.M. (1998) "Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus investigación en una gestión democrática de los centros" en Revista Investigación en la escuela nº 34, España
- De Vicente Rodríguez, P.S. (1995) "La formación del profesorado como práctica reflexiva" en Villar Angulo, L.M. Un ciclo de enseñanza reflexiva, ed. Mensajero, España, pág. 53 a 88
- Ezpeleta J. y Weiss E. (1994) "La precariedad institucional de las escuelas: de la imagen a las políticas" en Programa para abatir el Rezaño Educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final, DIE-CINVESTAV, México, pp. 39-35
- Fierro C. (2000) "Investigación y desarrollo de la educación" en Revista EDUCAcción, U-UPN Hidalgo, año 0, nº 1, México, , pp. 19-25
- Fullán M. y Stiegelbauer S. (1997) El cambio educativo, ed. Trillas, México
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999) La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP/Amorrortu, México D:F:

- Gimeno Sacristán, J (2000) La educación obligatoria: su sentido educativo y social, ed. Morata, España.
- Hargreaves, A. (1994) Profesorado, cultura y posmodernidad, ed. Morata, España 1996
- Ibáñez, T. (1996) Psicología Social Construccinista; selección de textos: Bernardo Jiménez, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
- Marcelo,C. y Estebanz, A. (1999) Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio ; revista Educar nº 24, pp. 47-69, España ; disponible en <http://prometeo.cica.es/idea/>

- Namon de Mello, G. (1991) "Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones" en Boletín del Proyecto Principal de Educación nº 26 OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, diciembre de 1991, pp. 7-23
- Namon de Mello, G. (1998) Nuevas propuestas para la gestión educativa, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México D.F.
- Pascual Pacheco, R. et. al.(1996) El liderazgo transformacional en los centros docentes, Mensajero, España
- Pérez Gómez, A.I. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal, ed. Morata, España
- Potter, J. (1996) La representación de la realidad, ed. Paidós, España 1998
- Rockwell E. y Mercado R. (1987) La escuela, lugar del trabajo docente, edit. DIE/CINVESTAV/IPN, México
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano, Visor, Madrid, España
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa, Aljibe, Málaga, España
- Sandoval E. (1998) "Directores de escuela secundaria y gestión escolar" en Yncán G. (compiladora) Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria, ed. Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C., México, D.F.
- Santos Guerra M.A. (1994) Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar, ed. Aljibe, España
- (1997) La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas, ed. Aljibe, España
- Sirotnik K. (1994) "La escuela como centro de cambio" en Revista de Educación nº 304, España
- Stake R. E. (1995) Investigación con estudio de caso, Morata, España 1998
- Tejada Fernández, J. (1998) Los agentes de la innovación en los centros educativos, Aljibe, España
- Uriz, J. (1994) La subjetividad de la organización, ed. S.XXI, Madrid, España