

MICROPOLÍTICA ESCOLAR Y PROCESOS DE CAMBIO

El papel del supervisor en una institución educativa

ANTONIO GÓMEZ NASHIKI

Resumen:

En este trabajo se analiza la dinámica micropolítica de una primaria pública de la Ciudad de México. Desde una perspectiva etnográfica se muestra que en el plantel existe un conjunto de fuerzas en lucha permanente; una constante confrontación entre lo instituido y lo instituyente. Con la jubilación de la directora, considerada como fundadora, comienza una etapa de incertidumbre, pues en un corto tiempo cuatro directores ocupan el puesto, lo que da origen a diferentes posicionamientos de los sujetos: luchas por el poder, diversidad de metas en juego, búsqueda de intereses particulares, estrategias y rivalidades que se movilizan en torno al control que encabeza el director en turno. Al no encontrar estabilidad en el plantel, el papel del supervisor y su influencia en cada una de estas coyunturas se vuelve un factor clave para solucionar los conflictos y mantener el funcionamiento institucional.

Abstract:

This project analyzes the micro-political dynamics of a public elementary school in Mexico City. An ethnographic perspective shows the existence of a set of forces in permanent conflict at the school: constant confrontation between the instituting and the instituted. Upon the retirement of the director, considered the founder, a stage of uncertainty began. During a short period of time, four directors filled the position, leading to various individual positions: power struggles, diversity of goals in play, emphasis on personal interests, and strategies and rivalries mobilized around the director's control. Due to the lack of stability at the school, the supervisor's role and influence in each situation became a key factor in solving conflicts and maintaining institutional functioning.

Palabras clave: instituciones educativas, educación básica, administración escolar supervisores, directores, México.

Keywords: educational institutions, basic education, school administration, supervisors, directors, Mexico.

Antonio Gómez Nashiki es profesor investigador de la facultad de pedagogía de la Universidad de Colima. Av. Josefa Ortiz de Domínguez 64, colonia La Hacienda, 28970, Villa de Álvarez, Colima, México. CE: gnashiki2000@yahoo.es

Introducción

El trabajo que desarrolla el supervisor está caracterizado por la gran cantidad de interacciones que lleva a cabo, de manera cotidiana, con distintos sujetos: maestros, directores, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, así como por el papel que tiene como mediador en las diversas problemáticas y las decisiones que surgen en la institución.

Los acuerdos y negociaciones que se establecen entre el supervisor y el director son claves para entender la dinámica de la escuela, caracterizada por la presencia de distintos intereses y proyectos. La institución –bajo la perspectiva micropolítica– es un campo de lucha, en donde se registran conflictos y contradicciones entre los sujetos involucrados en ellas.

El papel del supervisor es central, pues a través de su intervención e influencia es como se generan y promueven distintos cambios en la institución, tanto académicos como administrativos. El estudio de las relaciones que se establecen de manera cotidiana entre el supervisor y el director pone al descubierto las múltiples tareas que enfrenta en su quehacer y es relevante en la medida en que son acciones que se van desarrollando sobre la marcha y de las que no se tiene un registro específico pero que, a la postre, son referentes importantes para explicar las decisiones institucionales. Este texto se desprende de un proyecto que terminó a finales de 2002 y que tuvo como objetivo analizar el quehacer de la supervisión escolar en dos delegaciones del Distrito Federal.

Metodología

Para dar seguimiento a la dinámica de la institución y el papel del supervisor se eligieron los siguientes ejes de análisis:

- 1) la *identidad del director y del supervisor*, en donde se recupera la formación profesional y la trayectoria en la institución: ingreso, aprendizaje, participación e integración institucional;
- 2) *institución*, definida como un espacio no necesariamente armónico, más bien, como una arena en donde se registran conflictos y contradicciones entre los sujetos involucrados en ella;
- 3) *dinámicas institucionales*, definidas a partir de las funciones establecidas y organizadas al interior de la institución y que no siempre operan en un nivel de complementariedad, apoyo recíproco, sino que las funciones oficiales y secundarias pueden estar en conflicto,

contrarrestando y oponiendo resistencia a las normas o acciones emprendidas o establecidas;

- 4) *contexto*: el lugar de trabajo, la colonia, las condiciones socioeconómicas en donde se ubica la escuela;
- 5) *gestión*: entendida como una herramienta que organiza procesos, dinamiza acciones, procesa información y resuelve conflictos;
- 6) *micropolítica*: referida a la diversidad de metas, intereses, estrategias, luchas por el poder y el control que cada sujeto persigue; y
- 7) *supervisión*: concebida como una función de apoyo y seguimiento a las tareas que realiza el director.

Se estudiaron dos delegaciones del Distrito Federal y cuatro escuelas del turno matutino, dos por delegación, y se consideraron criterios socioeconómicos del contexto, así como algunas características de los planteles como: matrícula, número de profesores y antigüedad de los directores y del supervisor, entre otros aspectos. En este artículo sólo se muestra el resultado de la investigación realizada en una escuela de la delegación Cuauhtémoc.

Se utilizaron métodos etnográficos como son la entrevista, el diario de campo y la observación en el lugar de los acontecimientos (Stubbs y Delamont, 1978), de corte interpretativo: es decir, la explicación no sólo de lo que señalan los sujetos de la investigación, las actitudes y los referentes teóricos, sino también las consideraciones personales y el proceso de autocomprensión logrado a partir de la interacción con el lugar de los hechos, aspectos que permiten narrar, interpretar y producir un texto (Woods, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Bertely, 2002). Las entrevistas se llevaron a cabo en un lapso de dos años; se plantearon como un diálogo con una parte semiestructurada (Merton, Fiske y Kendall, 1956) a partir de un guión. Se realizaron diversas entrevistas con los integrantes de la institución: maestros, padres de familia y alumnos, pero principalmente con la supervisora y con los directores que ocuparon el cargo en ese tiempo. La categorización se realizó de manera progresiva, pues conforme el trabajo de investigación avanzaba se fueron perfilando las categorías definitivas.

Las facilidades para hacer las observaciones, consultar archivos y documentos —a lo largo de dos años— fueron una buena oportunidad para conocer más a fondo las relaciones, intereses, pactos, luchas y negociaciones

entre los individuos y grupos, en distintas coyunturas signadas por el estilo de dirigir de cada director.

El lugar

La escuela estudiada es un plantel ubicado a pocas cuadras del Centro Histórico de la Ciudad de México y fue fundada en 1938. Como muchas de aquellos años –todavía existen algunas en el país–, se puede ver en su arquitectura el paso de un periodo caracterizado por grandes construcciones, gruesos pilares, amplios salones y un enorme patio. En los muros de la escuela aún se conservan frescos alusivos a la época cardenista, en donde el proletariado se enfrenta a la burguesía y al clero, portando letreros alusivos a: ¡Viva el proletariado!, ¡Educación!, ¡Ciencia!¹ temas recurrentes en el muralismo mexicano y plasmado en varios edificios gubernamentales y escuelas. Sin embargo, el descuido del edificio es visible en todas sus áreas; incluso los murales muestran señas de aplanado de cemento, rayones y brochazos de pintura. En los salones también existe el deterioro, pues hay cuarteaduras, ventanas que no abren, puertas vencidas y muros derruidos. Las reparaciones más importantes que se realizaron al edificio datan de 1992, cuando se pusieron tres grandes pilares de cemento en cada uno de los principales módulos para reforzar la estructura del segundo piso.

Es un plantel que atiende a una matrícula de 350 alumnos y con una planta docente de quince profesores, dos secretarías y cuatro intendentes. “La escuela del barrio”, “de la colonia”, como le denominan sus habitantes, es un lugar que por su ubicación y espacio ha sido utilizado en varias ocasiones para la instalación de las casillas electorales o de puestos de vacunación durante las campañas sanitarias pero, sobre todo, como lugar de referencia para varias generaciones de la colonia Obrera y de circunvecinas como Doctores, Centro, Buenos Aires, Tránsito y Algarín, entre otras. Un testimonio elocuente es el de una antigua alumna que llevaba a su nieta a la escuela todas las mañanas:

La escuela es ya parte de la colonia, para muchos de los vecinos que ya tenemos muchos años es el lugar para orientarnos, y ya han pasado muchos niños de la colonia por aquí. Yo creo que aunque abrieran otras escuelas toda la gente de por aquí apuntaría a sus hijos aquí; eso pasa cuando ya se conoce bien algo [...] (Ent. 12/03/01).

Para muchas familias, “el barco” –como se le conoce al edificio, por sus enormes muros y ventanas redondas– era un referente, pues no sólo los padres de los actuales alumnos asistieron a ella, sino también, en algunos casos, sus abuelos.

Las colonias que circundan el plantel se han distinguido por tener altos índices de violencia, drogadicción, alcoholismo, prostitución y conductas delictivas de diversa índole; de igual forma, por la gran cantidad de bares, cantinas, centros nocturnos y hoteles cuyo origen se remonta a fines de los años cuarenta y principios de los cincuenta; época de la acelerada urbanización de la Ciudad de México, en el contexto del denominado *Milagro mexicano* (Aguilar, 1989). Distintas crónicas, relatos y novelas se han referido a la colonia Obrera como un lugar de una intensa vida nocturna, por ejemplo, en *La vida no vale nada* ambientada en la década de los sesenta se registra el siguiente pasaje:

Una actriz fallida, una prostituta, homosexuales tronados son parte de ese círculo que sobrevive en la colonia Obrera, con sus siete manzanas del bien y del mal. De bares: Veracruz, Covadonga, Salón Victoria, Bouturini, El Moro y Valdepeñas; de pulquerías: el Gran huracán, La reunión de los amigos, El fuerte de Florencia, Venturoso esfuerzo; de centros nocturnos: Barba Azul, Quinto patio, Balalaika, El Tohonys y El caballo loco; de hoteles: Maya, Títán, Balmis, Tángier, Maracaibo [...] No es moda, por lo menos para mí. Estoy familiarizado con esos antros y con su música porque nací en la Obrera y mi mamá fichaba (Ramos, 1982).

La escuela se encuentra en la delegación Cuauhtémoc, entre cuyas características sobresalen una población flotante por ser paso obligado para llegar al centro de la ciudad; una importante actividad comercial; elevados índices de violencia, principalmente el robo a transeúntes y a vehículos. Por ejemplo, en 2002 se reportaron 31 mil 202 delitos, es decir 73 por día (PGJDF, 2003) y en su demarcación se agrupa el mayor número de hoteles, principalmente de paso, más de 500, y centros nocturnos (INEGI, 2003). A partir del año 2000 se ha librado una intensa campaña para clausurar los centros nocturnos, lo que ha derivado en un clima difícil para los vecinos de las colonias circunvecinas, pues la disputa entre los dueños de los centros nocturnos y la delegación no ha tenido tregua; la clausura de negocios y operativos policiacos se han mantenido como una política desde

hace varios años. Sin embargo, han surgido en contraparte nuevos bares y centros nocturnos que operan de manera clandestina.

Este conjunto de colonias es, en opinión de los mismos pobladores, “un lugar peligroso en el que ya no es posible vivir tranquilamente” y que con el paso de los años se ha acentuado su conflictividad, tal como lo refiere una vecina de la colonia Doctores:

Antes respetaban a los de la colonia, uno se sentía protegida porque llegando aquí todos éramos vecinos. Ahora [...] hasta los de la colonia roban y molestan, y es que ya no hay respeto; muchos que vienen ni son de la colonia, pero vienen a robar y a esconderse en todas estas colonias (Ent. 19/05/01).

Los problemas de seguridad y salubridad son los puntos más difíciles que identifica la población de la colonia y que se han convertido en un lastre que las autoridades del DF no han podido solucionar.

El origen mítico, la primera directora

Las instituciones son espacios fértiles para la generación de historias que incluyen mitos (Romo, 2004: 96), héroes y ritos (Kaës, 1989) y lugares que encierran significados múltiples, modelos (Santos Guerra; 2000a: 74ss.). En función de articular un presente coherente y armónico a los contemporáneos de la institución; el pasado difícil y caótico es negado por un presente ordenado. Un discurso que busca dotar de identidad grupal y justifica la razón del porqué actualmente las cosas se encuentran organizadas de determinada manera.

Los aspectos que subraya la directora como evocación de sus primeros años se remonta a episodios y anécdotas que, de alguna manera, tratan de articular un inicio, casi siempre referido como difícil, que a fuerza de lucha y tenacidad, se va imponiendo hasta nuestros días, como se puede ver en este registro:

Directora (78 años): Mi generación estuvo muy comprometida con el país, a nosotros nos tocó ir de maestros rurales, de estar preparados para viajar y apoyar [...] yo llegué a esta escuela por unos días, para suplir a un maestro y me quedé muchos años [...] no había nada, todo era un desorden, ni parecía escuela, nada de control en la dirección, por eso me llamaron [...] para darle seriedad a la escuela, no nos creían, pero logramos, sí [...], de manera rápida y con

mucho orden, apegados a la legislación escolar junto con mi equipo [...] levantar la escuela muy rápido [...], eran tiempos difíciles, de mucho trabajo y compromiso. (Ent. 14/03/01).

La directora se aut nombra *fundadora*, estableciendo como momento de referencia su llegada a la institución; considerado por ella como un *parteaguas*. De acuerdo con su relato, es como inicia la historia del plantel, tal como lo describe Fernández (1998:30), una identificación y apropiación mutua, pues “la institución se considera parte del mundo imaginario y simbólico que estructura al sujeto desde su propia interioridad y que, al mismo tiempo, lo enmarca”. En la construcción de este relato, también se menciona “al grupo” como un *nosotros*, que alude a los individuos que iniciaron el proyecto y que le dieron continuidad, además de idealizarlo como: “cohesionado, sin problemas internos, que sabía lo que quería, porque lo movía un proyecto coherente” (Enríquez, 1989).

En la serie de entrevistas realizadas con la directora,² las diferencias y problemas del pasado eran vistos a la distancia como pruebas difíciles pero superadas, en donde los conflictos de antaño siempre se resolvían *satisfactoriamente* y como parte de un proceso que sirvió para sentar las *bases sólidas* de la institución actual; una explicación que buscaba armonizar el pasado con el presente que se vivía en la institución escolar (Beltrán y Alonso, 2000:93). Un relato en donde todo es bueno, racional y lo realizado tuvo un fin y objetivo específico. Desde luego que en esta construcción hay ausencias que censuran episodios difíciles de la *novela institucional* (Fernández, 1998), dando lugar a momentos y personajes ocultos: seres míticos (Eliade, 1984), acontecimientos tras bambalinas (Santos Guerra, 2000), episodios que se guardan celosamente tras los muros del plantel, secretos institucionales (González, 2007: 9) y que no son fácilmente accesibles, incluso para muchos integrantes de la misma institución, “aunque todos ellos compartidos por los distintos miembros y al servicio de legitimar sus decisiones y sus prácticas” (Enríquez, 1989).

La historia de las instituciones constantemente se debate entre querer mostrar públicamente que están muy *apegadas* a la parte oficial, es decir, como espacios ordenados y coherentes, *versus* los aspectos ocultos, privados, como es la vida interna, que trata de los problemas, desacuerdos y conflictos que se gestan en su interior de manera cotidiana. El espacio escolar, por tanto, es una arena que se caracteriza por la complejidad inherente

que se registra en su seno: “[...] se presenta bajo los rasgos inquietantes de la confusión, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, de la incertidumbre” (Morin, 1990), pero también por la disputa de intereses y proyectos que cada sujeto o grupo al interior de la institución quiere imponer a los demás.

Cambio de poder

Después de 25 años de estar al frente de la institución la maestra dejó la dirección de la escuela. A pesar de que contaba con la oportunidad de jubilarse desde hacía varios años se mantenía en la institución porque manifestaba “gananas de seguir en la dirección”.

Directora: [...] todavía tengo fuerzas y ganas de seguir en la dirección [...] y la experiencia [...] que los años me han dado [...], los niños son mi vida, yo no me imagino fuera de la escuela, aquí en la mañana soy directora y en la tarde maestra, así que como verá mi compromiso está aquí con la educación, además tengo muy buen equipo atrás de mí que me ayuda en todo (Ent. 14/01/03).

La experiencia a la que alude la directora como aspecto ventajoso en realidad no era compartida por los integrantes de la institución, pues en sus dos últimos años al frente de la escuela varios de los maestros entrevistados veían la antigüedad más como un problema que una virtud, ya que no podía enfrentar los múltiples asuntos que la escuela demandaba: “Hay gente que nunca quiere dejar su lugar de poder porque considera que la organización son ellos mismos y no pueden concebir que siga funcionando sin su presencia” (Enríquez, 2002: 84). La directora siempre manifestó en sus últimos días de servicio la preocupación de no poder dejar resueltos todos los asuntos pendientes de la escuela.

En la opinión de la supervisora de la zona escolar –y que tenía un seguimiento muy cercano de la situación– la directora ya había cumplido con creces su servicio a la educación, pues el plantel presentaba graves problemas de organización y de cumplimiento de tareas cotidianas, información que ya circulaba en la supervisión escolar desde hacía tiempo. Los maestros señalaban que se trataba de una falta de “liderazgo y autoridad”, frases que utilizaban de manera recurrente para explicar cualquier hecho que se presentaba en el plantel. Los cuestionamientos a la gestión de la

directora eran un reflejo de las difíciles condiciones que prevalecían, como apunta King en torno a la imagen del director: “la escuela se convierte en la expresión de su autoridad” (citado por Ball, 1989:91).

Los docentes señalaban un constante conflicto de organización y control desde hace varios años, una problemática que causaba mucha inestabilidad entre ellos.

Maestro de 2° año: En mi opinión ya había broncas desde hace mucho rato, pero ya no había nada de orden y esto era un mercado sobre ruedas, un *despapaye*, la maestra ya no podía ni hablar con nosotros, no tenía control, se ponía nerviosa y siempre le cuestionaban sus indicaciones, una vez hasta pensamos que se iba a desmayar porque una maestra la hizo enojar (Ent. 07/05/01).

De igual forma, algunas maestras hacían mofa de algunos aspectos físicos de la directora.

Maestra de 5° año: Sí, ya no se podía hacer mucho [...], desde que entré se notaba que la maestra decía una cosa y los compañeros hacían otra [...], ya no había respeto por las canas de la maestra y a sus años usaba una peluca negra que ya no le quedaba [...] todo su pelo blanco se le salía por todos lados (Ent. 07/05/01).

El deterioro de la autoridad se reflejaba en varias acciones, una suerte de ambiente anárquico (entendido como una abierta oposición entre las metas establecidas por la institución y los fines que persiguen los miembros de la misma); los maestros no cumplían con los acuerdos emanados del Consejo Técnico, la instancia encargada de “estudiar todos los problemas que se sometan a su consideración y proponer soluciones que tiendan a dar mayor fluidez y efectividad al trabajo escolar” (Velázquez, 1990:167).

De las múltiples comisiones que se les encargaba a los docentes como aseo, puntualidad, elaboración del periódico mural, preparación de la ceremonia de los lunes, entre otras, éstas se realizaban parcialmente y algunas simplemente no se cumplían. Por ejemplo, las maestras de la comisión de seguridad, encargadas de cuidar la salida de los alumnos de la primaria, permanecían escasos cinco minutos en la puerta, cuando el acuerdo del Consejo establecía que deberían de permanecer hasta que el último niño del turno matutino abandonara la escuela (RO, 19/03/01).

En medio de este clima convulso, el representante sindical fue progresivamente ocupando un lugar privilegiado en la toma de decisiones, una especie de asesor que, en la práctica, era quien influía de manera determinante en lo que se hacía en el plantel. Para muchos docentes no era extraño señalar que en las decisiones de la dirección había “alguien detrás de la silla” que presionaba y, en ocasiones, dictaba qué hacer. El poder atribuido al director, y sus decisiones, es cuestionado y en ocasiones ejercido con poca libertad, tal y como lo señala Santos Guerra (2000b:42), en donde: “La red de relaciones real no reproduce el organigrama formal que se realiza sobre los papeles. El director en ocasiones, no es quien tiene el poder real [...]”.

La actitud manifestada por los docentes de “plena rebeldía” ante los acuerdos que la directora proponía en el Consejo Técnico puede explicarse por el deterioro del papel adoptado por la dirección y la falta de liderazgo mostrada. El efecto de los docentes que no cumplían con las disposiciones acordadas fue determinante; una reacción en cascada, porque todos se sentían con el derecho de no cumplir con lo pactado; rasgos de una cultura balcanizada (Fullan y Hargreaves, 1991), pues los profesores no se relacionaban y mucho menos trabajaban en colaboración con otros colegas; manifestaban por ejemplo, situaciones como las siguientes: “Si al compañero no le dicen nada, ¿por qué a mi sí?”; una serie de problemas que se ventilaban públicamente entre los miembros del grupo que afectaba el desarrollo y cumplimiento de los acuerdos pactados en la institución (Goffman, 1992: 97), además de fracturar la relación entre los distintos grupos.

La situación de lo que acontecía en la escuela era tema de conversación en la zona escolar y, principalmente en la Subjefatura de Departamento de Apoyo Técnico a la Supervisión Escolar, instancia encargada de atender los conflictos detectados por los supervisores en sus respectivas zonas (SEP, 1982). A raíz de la desorganización en el plantel conocida por las autoridades del sector, los efectos al interior de la escuela fueron múltiples, dando origen a “[...] alianzas y coaliciones, reales o implícitas, entre grupos de dentro y grupos de fuera de la escuela” (Ball, 1989: 247).

Otro hecho común entre los maestros era faltar una vez a la semana sin justificación alguna. En el tiempo en que se realizó la observación en la escuela,³ era frecuente que no asistieran con regularidad, incluso parecía que tenían su día preestablecido para faltar, situación que la directora no pudo controlar como consta en los archivos escolares del plantel, pues

nunca se presentó –en los tres años anteriores a la jubilación– ningún reporte por inasistencia o que informara a otras instancias que no fueran las de la escuela, por ejemplo, la supervisión.

Conforme se avanzó en la observación, se detectaron varios problemas al interior de la escuela y que, con mucho, tenían que ver con la actitud que asumía la directora ante los docentes. Por ejemplo, la maestra de sexto año no era puntual; los alumnos sabían que llegaba a las 8:20 y en su expediente no se registraba ningún reporte; situación que cambió radicalmente con la llegada del nuevo director, en donde repentinamente aparecieron casi a diario oficios enviados a la supervisión y a la Subjefatura de Departamento de Apoyo Técnico a la Supervisión Escolar con la nota de retardo y faltas administrativas. Otra referencia significativa del descontrol que prevalecía en la organización fue un comentario que la supervisora expresó de la siguiente manera: “En la escuela [...] no había uno, ni dos directores, había muchos (risas). No, en serio [...], en serio, había dos [risas], el representante sindical y la maestra directora” (Ent. 02/04/01).

Carl Steinhoff (1965:104), en su trabajo pionero relacionado con el clima organizacional, anotaba que en muchas escuelas los directores tímidos, viejos o sumisos manifiestan “una disposición personal a apoyar un estilo administrativo que anulaba las posibilidades tanto de conflicto como de cambio”. El cumplimiento estricto de las funciones administrativas, en detrimento de aquellas acciones como la motivación, el desempeño y la satisfacción laboral, son los aspectos que pueden ser factores que disparen la inconformidad y los desencuentros en una organización y con ello cuestionar severamente al que dirige formalmente.

En este caso, el conflicto entre docentes se acentuaba y los grupos al interior de la escuela cada vez se confrontaban más directamente; el cambio en la dirección parecía inminente. De acuerdo con la supervisora, el relevo era la única opción, porque para manejar el ambiente del plantel es importante considerar no sólo la parte administrativa sino también la personal: “[...] que no todo es reglamentos y circulares, eso cualquiera lo hace, cualquiera castiga o ejerce la autoridad, lo que hace diferente a una escuela es el talento y el lado humano de saber tratar a las personas” (Ent. 02/04/01).

Al momento de retirarse la directora contaba con 78 años. De acuerdo con las opiniones recopiladas de antiguos alumnos, la escuela era *otra* muy

diferente cuando era joven. Un recuerdo correspondiente a la época “mítica” de la primera etapa registrada de la institución es el siguiente:

Madre de familia, alumna de la escuela en la época de los setenta: Antes era más dura la escuela [...] la directora era de un carácter enérgico, me recuerdo que antes en cuarto o quinto, uno ya salía dividiendo bien, con buena letra [...] ora ya ni eso, hasta sexto [...] dizque [...] bueno eso más o menos y la maestra directora nos daba una clase a la semana de matemáticas, muy dura y estricta, pero muy buena maestra, así aprendimos [...] de que nos regañaba pues sí, así era ella, la escuela era otra (Ent. 19/08/01).

Otro testimonio similar de un alumno de la época de los setenta señalaba:

No te creas, se siente feo ver que una gente así bien activa con el paso del tiempo se va acabando [...], es el tiempo y el desgaste, no perdonan los años y sí me da tristeza ver a la maestra que ahora hasta los alumnos ni le hacen caso, antes se traía a todo mundo bien cortito (Ent. 19/08/01).

Sin embargo, la ceremonia de despedida se distinguió por la enorme cantidad de cartas que niños de distintos grupos le dieron a la maestra con mensajes y dibujos muy emotivos (RO, 06/06/01).

El nuevo director: la ley y el orden

El papel que se confiere al director en la estructura formal de la organización escolar es indiscutible, ya que según Ball (1989:127), independientemente de los estilos de liderazgo identificados por él,⁴ éstos son diferentes medios para alcanzar el mismo fin que es mantener la estabilidad dentro de la organización: “[...] se relaciona en última instancia con el control de la organización por el director”. Se parte de la premisa de que la institución podrá seguir adelante cumpliendo o privilegiando la parte administrativa. Desde un enfoque organizacional, Dykes (1966: 30) señala algo similar al respecto:

Toda organización incorpora mecanismos que tienden a mantener la estabilidad. Actuando como un giroscopio, tales mecanismos se orientan a conservar la organización en una situación firme o a hacerla retornar a la estabilidad cuando ha sido conmovida desde dentro o desde fuera. Esta tendencia hacia

la estabilidad, inherente, al parecer, a toda organización, constituye una fuerza poderosa contraria al cambio.

En la escuela de referencia, el fenómeno de la estabilidad al interior de la organización siempre se manifestó como una de las preocupaciones de primer orden para los distintos directores; y esto es así, por las condiciones de presión ejercida por los docentes (por una mayor autonomía profesional), que obligan al director, en cada gestión, más a definirse como un administrador que un líder. Las opiniones en este sentido por parte de la supervisión son muy elocuentes:

Era ya muy claro que las cosas con el tiempo cambian, los maestros directores cuando están jóvenes se les da eso de estar al frente de la escuela con ánimo, a unos el liderazgo les gusta, les llama la atención, pero otros ni aunque los pongan en donde los pongan brillan, no tienen esa parte de magia [...] La maestra ya había perdido el control de la escuela [...] el mando se le fue de las manos, por eso lo del maestro líder sindical y sus cosas ¿ve?, pues [...] tantos años no de balde [...] (Ent. 25/06/01).

Otro dato significativo lo ofrecen los reportes consignados en los archivos de la supervisión de la zona escolar, en donde se puede ver con claridad el tipo de problemas que se registraban en la escuela:

- Falta de control administrativo por parte de la maestra directora para con los maestros, algunos evaden tareas de apoyo.
- Falta de motivación por parte de la directora para impulsar acciones y el trabajo de los compañeros maestros (Archivos de la Supervisión).

La tarea que cumplen los supervisores se define como: “[...] todos los servicios cuya principal función es controlar y evaluar y/o ayudar brindar asesoría o apoyo a los directivos y maestros” (Calvo *et al.*, 2002:10), en el caso que nos ocupa, el margen de acción del supervisor no está en función de ejecutar directamente una decisión, los recursos que pone en juego es lo que se denomina *gama de poder*, pues busca “[...] hacer variar el comportamiento del sujeto pasivo bajo el riesgo de causarle un daño material” (Escobar, 1888: 23), tal como apunta la supervisora:

[...] los directores y los compañeros maestros saben que no podemos sancionarlos, pero sí podemos comunicarlo a las instancias superiores, y por eso nosotros tenemos que usar muchos métodos y estrategias, a veces, ponerse enérgico, otras suave y así, para que te cumplan la normatividad, y esto sólo lo logras con los años de servicio, el oficio es nuestro mayor recurso para poder negociar [...] (Ent. 25/06/01).

El uso de recursos y estrategias son diversos y los mecanismos para influir sobre una decisión se tornan determinantes. La decisión que el supervisor aplica, de acuerdo con su testimonio, la lleva a cabo en función de acatar la ley, de ceñirse a la normatividad que marca la institución.

La supervisora como factor de cambio

La figura de supervisor en el ámbito educativo se define como:

[...] todo jefe intermedio, que tiene un grupo de subordinados a su cargo, pero también tiene supervisores a quienes reportar, independientemente de su nivel o rango en la escala jerárquica [...] es un hombre enlace entre la más alta dirección y el personal operativo o de ejecución (Gómezjara, 1993:121).

La supervisora, en este caso, fue un elemento decisivo en el cambio de director. Las acciones se caracterizaron por un estricto seguimiento de todo lo que acontecía en la escuela. Las visitas llegaron a ser de dos a tres veces por semana y en distintos horarios. La indicación provenía directamente de la Subjefatura de Departamento de Apoyo Técnico a la Supervisión Escolar ante los constantes rumores del desorden. La escuela tenía ya una fama adversa y una acción fue mantenerla bajo estricta vigilancia, de acuerdo con el testimonio de la supervisora. Las relaciones entre la directora y la supervisora nunca fueron *buenas*; así las calificaron los docentes entrevistados del plantel:

Líder sindical: Es que la supervisora era especial, sí, bien latosa, pues la maestra directora siempre era culpable, siempre [...] como se dice [...] si hasta por lo poquito, por lo que no tenía importancia les estaba diciendo que todo mal y mal, no se vale, ¿no? (Ent. 16/04/01).

Maestra de 3° año: [...] eran problemas de señoras grandes de edad, pus como ya cada quien tenía su criterio bien rígido pus imagínese, ¿quién quería hacer

caso? o ¿dejarse mandar? Sí, se llevaban mal siempre acababan de malas o se sentían mal, como lo digo pues ya la edad de las dos (Ent. 16/03/01).

Maestra de 6° año: [...] luego venía la supervisora y se metía a los salones y empezaba a preguntar: “niños, ¿qué hicieron en la mañana?, ¿qué han hecho?” y la verdad luego encontraba sin actividad o en tantito descanso, y empezaba ahí frente a los niños a decirme de cosas: “maestra, debe planear la clase”; “maestra, tiene que hacer actividades”, o que el salón estaba sucio, que esto y lo otro [...] (Ent. 21/04/01).

La función de supervisión causó, a la luz de las opiniones expuestas, un doble efecto en la organización interna de la escuela y dio origen a un ambiente de inquietud e inestabilidad, pues corrieron varias versiones que afectaron de manera inmediata el clima institucional de forma alarmante; *rumores* que “representaban un doble carácter: un barómetro de la tensión social, al tiempo que [actuaban] como catalizador de determinadas situaciones de pánico o de rebelión” (Loeza, 1989:121); en la escuela sólo se hablaba de que pronto llegaría un nuevo director: “La intervención de organismos externos debe ser considerada [...] como factores que cambian la estructura y la naturaleza de las relaciones micropolíticas de la institución; sus efectos son directos; por ejemplo, cambian el equilibrio de poder entre el director y el personal” (Ball, 1989:256).

Según consta en los archivos de la supervisión muchas actividades estaban pendientes o bien no se habían atendido oportunamente, por ejemplo, las siguientes:

- Algunas situaciones no se sancionan adecuadamente: faltan consignar retardos, actas administrativas, etc., del personal que falta o llega tarde, no hay expediente de comprobantes o licencias.
- El personal de apoyo no cumple con sus deberes adecuadamente.
- Los padres de familia se quejan constantemente de que los niños no tienen clase.
- La cooperativa de la escuela no tiene actualizado los estados financieros.
- Los baños de la escuela no han recibido el mantenimiento adecuado.
- La directora no cuenta con todos los planes de trabajo de los maestros (Archivo de la Supervisión escolar).

Con un emotivo festival de por medio, organizado por maestros y la sociedad de padres de familia, la directora se “despidió”; salida pactada en realidad, de acuerdo con los comentarios de la supervisora:

Tuve que exponer a la maestra directora la situación, al jefe de sector también le comuniqué el balance de lo que veía [...] un problema de dirección y otra cosa la queja a cada rato de los padres de que los niños no tenían clase, casi a diario alguien se quejaba [...] invitamos a la maestra a jubilarse y a dejar la escuela lo más pronto posible (Ent. 06/06/01).

Como se puede ver, el papel de la supervisora se torna central en la solución del conflicto y promueve el cambio en la institución. En un trabajo acerca de los superintendentes escolares se llegó a la conclusión de que, en efecto, estos personajes son por lo general la figura clave que promueve muchos cambios en las escuelas: “Los superintendentes que no están al tanto de las condiciones en que se desenvuelve la escuela, que no se mantienen alerta sobre las necesidades y las formas de enfrentarse a ellas [...] reducen al mínimo el cambio en las escuelas” (Brickell, 1961: 22).

Una semana después llegó el nuevo director en medio de un clima de inquietud que se notaba en los comentarios de los docentes: “Los cambios siempre son difíciles, no estás tranquilo y le piensas mucho en que a la mejor las cosas cambian para mal” (Ent. 02/07/01). El anuncio de cambio en la institución provocó la reacción de los distintos sujetos iniciando un proceso de adaptación recíproca entre quienes comenzaron la transformación y quienes fueron objeto de ella y que no tardó en manifestarse.

El relevo en la dirección: días de incertidumbre

La llegada a mediados del ciclo escolar del nuevo director marcó un cambio significativo en las actividades y organización de la escuela, pues cuatro maestros dejaron también el plantel: dos por jubilación y dos pidieron su cambio –que se les concedió meses después– a otras zonas escolares. Una coyuntura difícil, de incertidumbre, como apunta Ball (1989:155): “Los momentos de sucesión en la dirección tienen una cualidad reveladora que pone al descubrimiento de un modo único la estructura y el poder de la organización [...]. La sucesión es también una oportunidad para explorar la oposición y el conflicto”.

El nuevo director llegó comisionado en el puesto, es decir, que no iba a ser definitivo, sino temporal; situación a la que recurre la Secretaría de Educación Pública (SEP) como alternativa ante una baja o jubilación repentina de un director. En sus antecedentes laborales figuraba que había trabajado en el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE); no había ocupado el puesto de director y tenía varios años de no trabajar frente a grupo, de acuerdo con la información proporcionada por la supervisora.

El director permaneció en la escuela cinco meses, y desde un principio tuvo enfrentamientos, tanto con los maestros como con la supervisora. Como era de esperarse, con su llegada se pusieron en juego reacomodos al interior de la escuela; varios maestros redefinieron su posición ante la incertidumbre de acción del nuevo director. Como una consecuencia directa, los docentes adoptaron una actitud de rivalidad, principalmente el representante sindical, y quien tenía un amplio radio de acción política al interior de la escuela. Era un enfrentamiento entre poderes: uno designado por la SEP, ante otro proveniente de la escuela y legitimado por los docentes. Una situación similar comenta Ball (1989:150), en una escuela en donde el director encontró oposición a sus iniciativas: “[...] los nuevos profesores nombrados por él (director) y las innovaciones que introdujo [...] se convirtieron en un grupo enemigo de la escuela, con sus actitudes y orientaciones semejantes a las de los alumnos de bajas aptitudes a las que debían enseñar”. En la escuela las constantes fricciones y enfrentamientos entre el director y los maestros se tradujeron en dificultades cada vez mayores. Algunas de las situaciones registradas son las siguientes:

Maestra de 3er año: El maestro director es bien cerrado, yo le digo que tenemos que cambiar el mobiliario de los niños, con este que tenemos pues nomás no se puede trabajar [...] llevo más de tres meses pidiéndole nuevo mobiliario, de eso sí hay dinero y se autorizó en la SEP, y me dice [...] que [...] ¿para qué?, mejor había que gastar el dinero en otras cosas mejores y más urgentes (Ent. 05/10/01).

Maestra de 4º año: A mí me quería agarrar de encargo [...] me ponía a preparar la ceremonia, que acompañarlo a la dirección, que a llamar a no sé quién, si eso era cosa de la maestra comisionada de secretaria [...]. Esta..., ¿quién estaba?, déjame acordar [...] (Ent. 14/10/01).

Maestro de 2° año: Yo la verdad no lo conocía pero [...] tengo un cuate en las oficinas de Venezuela (oficinas del SNTE), y lo conocen como un cuate bien grillo, fíjate, trabajaba en los conflictos laborales de los compañeros de no se qué sección creo que hasta era cuate de los asesores de Elba Esther Gordillo (Ent. 14/10/01).

Como se puede apreciar en las anteriores entrevistas, los maestros excluidos del círculo del director manifestaron siempre una abierta oposición y una negativa a colaborar con las nuevas ideas sugeridas. Además, los registros citados identifican un estilo de liderazgo con un sesgo autoritario, cuyas características son las siguientes:

[...] no ofrece ninguna probabilidad de reconocer ideas e intereses rivales. Evita, impide o simplemente ignora a la oposición. No se brinda oportunidades para la elaboración alternativa o la afirmación de intereses alternativos fuera de los que el director define como legítimos (Ball, 1989:116).

Desde el inicio de sus labores, el nuevo director reorientó muchas de las relaciones internas en la escuela, principalmente en los siguientes aspectos:

- 1) Al nombrar al nuevo equipo de la dirección (secretario y adjuntos), los maestros salientes desplazados adoptaron una actitud crítica y dilatoria en todas las acciones que emprende el nuevo equipo al frente de la escuela.
- 2) El representante sindical, quien poseía gran influencia en la anterior administración, adopta una posición de enfrentamiento e intenta agrupar al mayor número de simpatizantes; ante todo evita salir de la “jugada” y pretende reasumir el papel de interlocutor privilegiado con la dirección.
- 3) El director en una actitud de tomar distancia de su antecesora, adopta una posición de confrontación con los docentes y es cuando se inicia el enfrentamiento, a través de reportes a los maestros, discusiones públicas, con la finalidad de asumir el liderazgo “[...] apoyado en la idea de suprimir todo el poder del adversario por un acto de fuerza que permita luego, aplicar la nueva racionalidad que se desea” (Foxley, 1987: 56).

El balance que el nuevo director hacía de la institución era “la herencia de una mala dirección y una falta de liderazgo”, argumento que explicaba las

“malas costumbres que había en la escuela”, refiriéndose a la serie de prácticas que prevalecían en el plantel:

Son problemas de la dirección y no del director, aquí lo que pasa es que los alumnos y los maestros quedaron mal acostumbrados, todos hacen su santa voluntad [...] la compañera de antes ya estaba en las últimas de servicio y la verdad nadie le hacía caso [...] ya tenía un montón de vicios y no los quería ver, se hacía de la vista gorda (Ent. 05/10/01).

Vale la pena resaltar en esta entrevista que el director no asume como propios los problemas sino como “de la dirección”, refiriéndose a la herencia de la directora anterior y a la forma de trabajo establecida, más aún, parece que no quisiera involucrarse en la dinámica y mucho menos relacionarse con los problemas existentes en el plantel: “A mí me cayó el nombramiento de repente, no me gustó pero me tocó y ni modo de decir no; la zona y la escuela tienen mala fama [...]” (Ent. 05/10/01).

En cuanto a la relación con los profesores tampoco sentía un respaldo, pues consideraba que era necesario aplicar el reglamento “sin miramientos” y anunciaba ya dos problemas en puerta por esa razón:

El recibimiento no fue que digamos muy bueno, pero yo vine a trabajar y aplicar el reglamento sin miramientos, con reglamento en mano se puede hacer frente a los problemas [...] y ya ve, como siempre pasa, todos se creen que saben, y se creen los directores incomprensidos y se encargan de hacer la vida de cuadrillos (Ent. 05/10/01).

Sin duda, esta situación ejemplifica lo paradójico que resulta la dinámica institucional y el papel del director, pues como se recordará, los docentes hacían énfasis en la “falta de dirección” y con el nuevo se quejaban de la excesiva “mano dura”, como lo señala la maestra de primer año: “Llegó bien mandón y que a todos nos iba a tratar igual, uno no tiene miedo del trabajo, pero pues es el modo, ¿no?” (Ent. 03/12/01).

La oposición y su peso en las decisiones

Si bien el director enfrentó, en el primer mes, diversos problemas como reacomodo de espacios, autorización de obras materiales, entre otros (Archivo de la escuela), el enfrentamiento más decisivo se dio con el representante

sindical que vio amenazado su radio de acción e influencia. Comenzó a organizar a los maestros para demandarle al nuevo director “un trato más respetuoso y ayuda en su labor docente”. Sin embargo, la respuesta fue inmediata, y esto se reflejó en un oficio que llamó la atención de la Subjefatura de Departamento de Apoyo Técnico a la Supervisión Escolar, que comisionó de inmediato a la supervisora para remediar la situación. El documento señalaba lo siguiente: “[...] los maestros Prof. X y la Profa. Y, por atender asuntos sentimentales no atienden su labor” (Oficio 13/11/01).

Los maestros reportados son los mismos que desde un principio tuvieron enfrentamientos con el director. Por el tipo de reporte, “atender asuntos sentimentales”, parece ser un eslabón más de la serie de dificultades internas con los docentes. El reporte dio origen a una investigación más profunda que puso de manifiesto varios asuntos que ya se venían gestando desde que el director inició su gestión. Entre los detalles que se revelaron en el oficio destacan los siguientes: “La Profa. Y, Filiación: [...], afirma que las fricciones tuvieron como origen las decisiones equivocadas del Director al no autorizar la adquisición de mobiliario adecuado al 1er año” (Oficio 20/11/01).

La solución al conflicto tuvo dos secuelas, una oficial y otra extraoficial. La primera se refería a la “conclusión” que marca el oficio, en donde la supervisora apunta lo siguiente:

1. La Profa. Y declara haberse acercado al Prof. X para solicitarle asesoría y apoyo ante los problemas.
2. El Director afirma que el Prof. X falta y llega tarde frecuentemente, pero no presenta los reportes.
3. Un inadecuado manejo de relaciones interpersonales del Director con maestros, alumnos, padres de familia y trabajadores de apoyo dio lugar a la problemática que prevalece (Archivo de la Supervisión 14/03/02).

La extraoficial fue que los problemas siguieron en la institución. El representante sindical, respaldado por buena parte del profesorado, organizó un movimiento en la escuela. La estrategia utilizada fue principalmente la delación, pues acusó “de malos tratos, calumnias y malos manejos administrativos” al director, e invitaba a sus compañeros a manifestarse ante la Subjefatura de Departamento de Apoyo Técnico a la

Supervisión Escolar. La actitud de los docentes simpatizantes con el profesor X utilizaron como estrategia hacerlo del conocimiento de los padres de familia, quienes decididamente apoyaron a los maestros en contra del director.

El grupo de presión externo: los padres de familia y la comunicación

La participación de los padres de familia en este conflicto es importante de destacar, porque adoptan el papel de grupo de presión en contra del director. La comunicación de los maestros con los padres en este asunto –vía encuentros a la salida del plantel o de recados enviados con los niños o juntas de información– dan cuenta de los variados recursos que poseen los docentes para comunicarse y organizarse en contra de una disposición que no les parece adecuada. El apoyo que recibieron por parte de los padres es un voto de confianza, y también permite identificar que la comunicación de los padres de familia con el director es muy escasa. Desde otra perspectiva, el conflicto con el profesor X fue el pretexto para dar salida a una serie de fricciones que existían entre los maestros y el director. Los docentes involucrados en la dinámica de enfrentamiento argumentaron, entre otras cosas, falta de experiencia, maltrato y malos manejos en la cooperativa. Algunos testimonios son muy elocuentes:

Maestra de 1er año: Hasta donde yo sé el maestro director venía de otros trabajos, creo que sindicales o algo así, y no tenía experiencia de director, ¿cómo iba a ser director si no sabía cómo hacerle?, ¿no? (Ent. 09/03/02).

Maestra de 4º año: Era muy autoritario, no oía consejo, luego el personal que escogió cerca de él era bien malo [...] si lo de la cooperativa y que se administraba muy mal, pues hubo malos manejos, la maestra M se “agenció” el dinero, hasta hay denuncia legal y todo eso (Ent. 15/03/02).

En opinión de la supervisora gran parte de los conflictos y los problemas en la gestión escolar se deben al poco cuidado en la elección del personal y la forma en que se dirige. La supervisora relata la forma poco profesional en que se designan en algunos casos, a los directivos:

Es el maestro director (jefe de sector y encargado de designar al nuevo director), las fallas son de él, de arriba [...] sí, pues están en contubernio para

designar a los directores que tendrá la escuela [...] no es posible entender cómo fueron designados, más que por mecanismos de favoritismo [...] porque por méritos académicos ni de chiste, a veces se resuelven las designaciones en la cantina (Ent. 15/04/02).

Los comentarios que aporta la supervisora son importantes para entender la serie de mecanismos informales que en ocasiones se dan en torno a la elección de un director. De acuerdo con el testimonio, la designación obedece más a favores personales y a negociaciones entre ciertos grupos, que al resultado de una trayectoria académica destacada. Por otro lado, de acuerdo con los comentarios de los directores entrevistados, destaca que son escasas las instancias de capacitación y de inducción al puesto; los directivos se van formando en la práctica y abriéndose paso conforme enfrentan los problemas y demandas institucionales.

Esta situación duró alrededor de tres semanas y, a final de cuentas, la supervisora recomendó ante el jefe del sector “la reubicación del maestro director a otras funciones” (Archivo de la Supervisión). La presión de los padres de familia y la actitud de los maestros fueron las principales causas que motivaron la salida del director.

Motivos para cambiar

Como epílogo de esta gestión, se suscitó un hecho que corrió como reguero de pólvora en varias jefaturas de sector, padres de familia y desde luego entre los alumnos. En el último día de clases del periodo escolar –día de entrega de boletas y de certificados a los alumnos de sexto año, ceremonia a la que asisten los padres de familia– los alumnos no pudieron recibir sus certificados porque el director maltrató alrededor de 55 documentos. Los hechos, según entrevistas sostenidas con maestros, la supervisora y algunos padres, señalan que el director firmó un día antes los documentos y los selló momentos antes de retirarse de la escuela, extendiendo los documentos en los escritorios de la dirección y encargándole a la conserje que a la 1:30 pm., es decir una hora más tarde, los recogiera y los guardara. Al otro día, todos los certificados estaban manchados pues, la tinta del sello que va sobre las fotografías no se había secado al momento de recogerlos. El asunto de los certificados adquirió relevancia por varios factores que confluyeron ese día:

- 1) Los hechos ocurrieron en el marco de una ceremonia “entrega de certificados”, día que marca el fin de cursos y de la salida de los alumnos de sexto año de la escuela primaria. Entre otros aspectos, la importancia de una “ceremonia institucional” es que: “Tienden a presentarse con una periodicidad bastante espaciada y suscitar cierto revuelo social. Todos los grupos del establecimiento se asocian a ellas, cualquiera que sea su rango y posición, pero se les da el lugar que les corresponde” (Goffman, 1992:115).
- 2) Las autoridades educativas (jefes de zona, representantes del sector, supervisores, etc.) visitan los planteles para supervisar y clausurar los cursos, por lo que esta situación rápidamente se dio a conocer.
- 3) Para padres, maestros y alumnos, el director era el único responsable de lo acontecido.

Es importante señalar que en ciertas situaciones como ceremonias, presentaciones, entrega de premios o de certificados, la “actuación escénica” (Goffman, 1992) es puesta a prueba, porque es en estas reuniones que gran parte del imaginario de la autoridad del director se pone en juego; es decir que, como representante de la institución, se espera que todo se mantenga bajo control, orden y el cumplimiento cabal de que las distintas tareas institucionales se cumplan de manera armónica. El efecto que causó el “asunto de los certificados” en los docentes fue de agravio grupal y un daño a la imagen institucional: “Maestra de 4° año: ¿Cómo es posible de que esto pase?, y deje de eso, luego se supo por todos lados, ¿se imagina lo que dijeron de los maestros de aquí y de nosotros?” (Ent. 02/09/02).

Vale la pena resaltar la actitud grupal que refieren los docentes y el sentimiento de “nosotros” sobre la del *yo* individualizado que se muestra ante un cuestionamiento del exterior. Pasaron 15 días para que el nuevo director llegara.

El tercer director: el estilo *laissez-faire* de “dirigir”

La escuela para estas alturas ya contaba con tres directores en un tiempo breve. Además de las modificaciones en lo organizacional, la idea asociada al constante cambio y poca estabilidad generó un ambiente de inquietudes que se refleja en varias declaraciones de los docentes entrevistados.

Maestro de 2° año: Llegamos a la conclusión de que ¿cómo era posible tanto cambio!, con las maestras comentaba ¿qué tenía la escuela?, todo se nos iba en problemas, y lo peor es que muchos niños también se veían afectados, hasta parecía cosa de política y que todo venía de órdenes de más arriba en contra de los maestros [...] (Ent. 06/10/02).

Maestra de 3° año: Nos sentíamos como inseguros, muchas veces lo comentamos, no había orden, llegamos a comentar que a lo mejor iban a tirar la escuela, remodelarla y sacarnos a todos [...] (Ent. 11/10/02).

El ambiente en la institución era de intranquilidad, asociado a la idea de “cambio catastrófico”:

[...] un estado de angustia, de fantasmas, de aniquilamiento, de sufrimiento, y de amenazas de la propia persona de los conjuntos de los vínculos ínter subjetivos y de las representaciones ordenadas que aseguran la continuidad de la estabilidad narcisista de los sistemas (Kaës, 1989:64).

Los maestros asociaban la idea de los cambios en la dirección con problemas más allá de la figura del director, creando versiones que iban desde la amenaza al centro de trabajo y con ello su reubicación, hasta la de aniquilamiento de la institución.

El director es quien posee gran influencia en la forma en que se construyen las negociaciones, los lineamientos y los tratos entre los maestros pues, en torno a su figura se crean grupos en busca de mayor margen de acción (Schlemenson *et al.*, 1996), y también son fuente de estabilidad que permiten a la institución seguir funcionando. Ante una situación de cambio o de relevo en la dirección, los grupos de docentes en la escuela entran en un proceso de incertidumbre que deriva en ocasiones en un cuestionamiento a la autoridad. El asunto para algunos maestros era que la imagen del director y de la institución había sido cuestionada de manera frontal y el ejemplo más claro era la sucesión de profesores que habían ocupado la dirección sin poder mantenerse en ella.

De manera similar a su antecesor, el nuevo director llegó comisionado, y duró menos en el cargo, ya que sólo permaneció al frente de la escuela tres meses. Los maestros le dieron al nuevo director un recibimiento poco afortunado; varios docentes que con anterioridad habían solicitado su cambio

lo recibieron por esa fechas; así, de manera repentina tres se cambiaron y una más se jubiló, situación que puso al nuevo director en problemas porque faltaban quienes cubrieran los grupos; finalmente se logró solucionar el asunto tres semanas después.

El nuevo director optó, desde su llegada, por evitar, en lo posible, enfrentamientos con los maestros, padres de familia y conserjes. La actitud de timidez o “poco liderazgo” se notaron desde un principio. Algunas acciones dan muestra de ello:

- 1) La supervisora influyó de manera importante en la designación del equipo que iba a trabajar con el director, seleccionando a los docentes que habían ocupado los grupos de sexto año el ciclo escolar anterior. Este es un aspecto importante y punto de comparación entre los directores, porque el que dejó el cargo a pesar de no conocer a los maestros tomó la decisión de designar a su equipo, en tanto que el nuevo aceptó su imposición.
- 2) El director, en la primera reunión que tuvo con motivo de su presentación oficial declaró ante los maestros que: “Sólo voy a continuar con lo que el maestro X dejó pendiente (sic) [...] Sin terminar y con lo que ustedes me digan [...] que es una cosa necesaria [...] para la escuela [...] (RO, 14/10/02).

La declaración creó una sensación de desconfianza, pues la primera impresión apuntaba, según los comentarios, en el sentido de que recibirían un trato similar al del anterior. La presentación del nuevo director puso de manifiesto la poca información con que recibió el plantel y por ello la declaración de “seguir” con lo que quedó por realizarse. Este acontecimiento inaugural marcaría un referente para algunos profesores de la actitud del director en turno.

Maestra de 2 año: Se ve, ¿no? Tiene mucha experiencia [...] yo no sé por qué pero aquí siempre vienen directores grandes, en la otra escuela que voy la maestra está muy joven [...] ¿por qué aquí no? Eso sí está chistoso, ¿no? (Ent. 19/11/02).

Maestra de 1er año: Es un maestro ya viejo [...] le falta como que algo de lo que he visto en otras escuelas [...] una cosa como fuerza [...], es débil para el

puesto, ahorita le dijo a la maestra Inés no se qué, y yo vi, que hasta parece que tiene como miedo o no se qué cosa (Ent. 19/11/02)

Otros ejemplos que mostraban el poco conocimiento de la institución se pusieron de manifiesto en la serie de propuestas que marcó como urgentes, entre ellas la reparación de murales de la escuela; un proyecto imposible de realizar debido al elevado costo que el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) estimó, y la construcción de jardineras alrededor del patio de recreo, obras que no se realizaron por la intervención de la supervisora quien canalizó el dinero destinado a las jardineras a la remodelación de los baños de los niños (Archivo de la Supervisión Escolar).

En una situación de cambio en la dirección, los maestros y sus grupos enfocan sus esfuerzos en convertirse en los interlocutores privilegiados ante la dirección y con ello también mejorar algunas condiciones laborales. Sin embargo, es importante señalar que esta adhesión “puede fingirse por individuos y grupos enteros por razones de oportunidad, practicarse efectivamente por causa de intereses materiales propios, o aceptarse como algo irremediable en virtud de debilidades individuales y de desvalimiento” (Weber, 1969: 17). En este sentido, los docentes adoptaron una actitud de “calar” (probar) al director como decían ellos: “Maestro de 5° año: Le voy a decir una cosa que suena mal, pero es la verdad, con cada maestro que llega pues se le cobra el derecho de piso, ¿no? [...] es para calar hasta dónde llegan, pero a veces la raza es canija y se manda como con el último maestro que todos nos alborotamos, y yo me incluyo también [risas] (Ent. 02/10/02)”.

En otras palabras, se dedicaron a reproducir viejos comportamientos experimentados ya con la primera directora: llegar tarde, no cumplir con los acuerdos del Consejo Técnico, faltar continuamente a clase, entre otras acciones. Pese a esta situación, los retardos y reportes que fueron constantes con el director saliente dejaron de levantarse repentinamente. En tres semanas, la escuela volvió a ser centro de atención para la supervisión de zona al no “reportarse problema alguno”, como la supervisora señaló: se trataba de “una calma muy sospechosa”.

Esta gestión se caracterizó por permitir a los individuos del grupo completa libertad en sus acciones, es decir un estilo *laissez-faire*. Más allá de esta definición acuñada por Ball, en este caso la libertad no sólo está referida a los maestros, sino también para la sociedad de padres de familia que

tuvo una participación más cercana en la escuela. Tres hechos fueron representativos de la actuación del director y que a la postre lo obligaron a pedir su cambio. El primero, fue la adquisición de 30 bancas de más, fuera de presupuesto y que nunca se utilizaron, el destino que tuvieron estos muebles fue la bodega. La decisión de comprar el mobiliario (si bien ya estaba acordado en una sesión de Consejo Técnico, celebrada bajo la administración anterior), que los maestros sentían como suya, al ejecutarla el director y resultar mal la compra, los docentes mostraron su inconformidad porque creían que era un problema que les concernía, o que caía dentro de su competencia. En otras palabras, fue una decisión “ganada” por ellos cuyo resultado resultó negativo.

El segundo fue el hurto de papelería oficial por parte de la presidenta de la asociación de padres de familia y que le causó al director un citatorio legal en la oficina de Asesoría Técnica Normativa de la Dirección. Según líneas de la comparecencia, los hechos se suscitaron de la siguiente manera:

Comparecencia: [...] el de la voz declara que en un día que se encontraba ausente de la escuela, sin recordar exactamente el motivo de su ausencia, la presidenta de la asociación de padres de familia que funciona en la escuela de referencia acudió a la dirección misma, refiriéndose a la profesora Olga “N”, misma que actuaba como adjunta de la escuela, y se le solicitó hojas blancas para la realización de un oficio, a lo que la profesora le indicó que las tomara del estante, sin embargo la presidenta de la asociación de padres de familia, tomó hojas membretadas para el uso exclusivo de la dirección de la escuela sin el consentimiento de la profesora secretaria ni de la profesora adjunta, el de la voz ignora cuántas hojas sustrajo la referida presidenta de la asociación de padres de familia.

Además de la comparecencia el director recibió meses después una “nota de extrañamiento”, es decir, una sanción de tipo administrativo:

Me permito comunicar a Ud. que de acuerdo con lo actuado en la investigación realizada por la Oficina de Asesoría Técnica de la Dirección 1, de Educ. Prim. En el DF, se le sanciona con la presente NOTA DE EXTRAÑAMIENTO, por permitir el uso indebido de la papelería oficial.

Apercibiendo para que tenga más cuidado con el uso de la documentación mencionada, ya que es uso de su exclusiva responsabilidad de acuerdo con el

Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP (Archivos de la Supervisión Escolar).

La “nota de extrañamiento” entre los directores es una falta grave; representa ante todo el cuestionamiento a la experiencia en el servicio y la capacidad para estar al frente de un plantel. Recibir una nota de extrañamiento es equivalente –así lo calificó la supervisora– “como si un alumno reprobara en el ciclo escolar” (Ent. 22/11/02).

La supervisora también dio su punto de vista en torno a la imagen del director: [...] voy a contar una cosa que nomás [...] le dije al maestro que venía por las tardes acá conmigo a pedirme consejo [...] todos los días venía [...] pero el colmo era que me decía: que los maestros faltaban y que esto y lo otro. Yo le decía: pues reporte o si no hable con ellos, es su obligación, pero luego me daba coraje, porque me decía: ¿y si me molestan los compañeros? [...] ¡Eso sí era el colmo! (Ent. 22/11(02)

Como se aprecia, la dependencia del director hacia la supervisora era total: “él venía por las tardes acá conmigo”. Además la frase de “y si se molestan los compañeros” habla de una actitud evasiva y tímida para enfrentar los problemas de la institución. Los efectos de su actuación pusieron de manifiesto que el principio elemental de todo director –buscar la estabilidad– no se cumplió, al contrario. El director pidió su cambio a la zona de Xochimilco. Los motivos que se consignan en su expediente son: por motivos de salud y solicitud de un cambio de plantel cerca de su domicilio (Archivos de la Supervisión Escolar). A los pocos días llegó el nuevo director quien se hizo cargo de la institución.

Comentarios finales

La institución educativa es un espacio de confrontación, en donde se registran conflictos y contradicciones de distinta índole entre maestros, directores, autoridades educativas, padres de familia, alumnos y el supervisor escolar, que configuran en su accionar una dinámica particular. No todas las instituciones siguen, entre sus finalidades, ideología y acciones concretas, una misma orientación destinada a conseguir objetivos únicos, válidos y significativos para la sociedad en su conjunto, sino que poseen una

orientación particular acorde con los intereses y necesidades de los sujetos y/o grupos a los que sirven. Por esta razón, es que en un mismo espacio institucional pueden existir diversos proyectos, así como métodos y procedimientos para obtener sus objetivos, como queda de manifiesto en las críticas y señalamientos a cada uno de los directivos por parte de los docentes de la escuela.

El registro de las acciones cotidianas de la escuela y los constantes cambios en la dirección son ejemplos de que no existe una situación armónica, en donde lo prescrito corresponda exactamente con el funcionamiento real de la misma. Este tipo de acciones no se consideran en la configuración formal de la estructura y el funcionamiento institucional, sin embargo, impregnan todas las dimensiones de la misma.

La vida cotidiana en una institución no es de ninguna manera un campo “autónomo”, con límites claros y precisos, o un objeto de análisis ya *construido*, sino un complejo entramado de relaciones difíciles de analizar a primera vista, en donde se entrecruzan expectativas, motivos, intenciones, valores, creencias y emociones de cada uno de los sujetos. Por ello, el estudio del cambio institucional requiere de investigaciones sobre aquellas modificaciones, casi imperceptibles, pero que son decisivas para entender los distintos procesos que se generan cotidianamente; es una alternativa para observar las transformaciones en la escuela, más allá de considerarlos como cambios radicales y repentinos.

El tipo de gestión, la toma de decisiones y la posición ante el conflicto por parte de cada uno de los directores de la escuela muestran que existe un conjunto de fuerzas en lucha permanente al interior de ésta; una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituido y lo instituyente. Por esta razón es que existen distintos niveles de legitimación institucional: el director, el maestro, los alumnos, el representante sindical, los docentes –de manera individual o grupal–, los padres de familia y el supervisor. Otro aspecto importante a considerar es que en este caso el poder procede de las alianzas dominantes que se gestan y se establecen en la institución más que de la autoridad formal, representada por el director.

El poder concedido al liderazgo del director en la institución no es estable; incrementa o disminuye en función de las negociaciones y estrategias entre los diferentes grupos que actúan en la institución, y en determi-

nadas coyunturas, así como por la resolución de problemas y la toma de decisiones que el director lleva a cabo, por lo regular, en condiciones de incertidumbre.

El éxito o fracaso de los mecanismos de control e imposición de normas dependen del poder de aquéllos que influyen de manera importante en las instituciones; del poder que consiguen detentar y también de la viabilidad que ofrecen a los intereses grupales que las mantienen. De esta manera, el papel del supervisor adquiere una relevancia central pues es quien da seguimiento, evalúa, sugiere y promueve los cambios en el plantel; es importante subrayar que su intervención se da, por lo regular, a partir de una amplia información de cada uno de los sujetos y de la dinámica institucional.

El proceso de cambio, como se refiere en este caso, no puede imponerse a sola voluntad, por mucho poder del que se disponga. En cualquier institución el cambio provoca la reacción de grupos que empujan en direcciones diversas. En ese sentido, la transformación en desarrollo es una suerte de adaptación recíproca entre quienes la encabezan y los que son objeto de ella, ya sea que se resistan o que se adhieran. Desde luego que el resultado final es necesariamente distinto al esperado *a priori*, tal y como lo hemos visto con los distintos directores que permanecen poco tiempo en su cargo. Esta situación de inestabilidad institucional provoca un clima de inseguridad e incertidumbre ante lo cual la figura del supervisor aparece como un factor clave que posibilita el cambio y que a través de distintos recursos de poder, entendido como todo aquello que puede ser usado eficazmente para lograr obediencia respaldando un mandato, influye en las decisiones de la escuela. La influencia que ejerce se puede ver en el conjunto de procesos cotidianos, a través de los cuales, durante las interacciones sociales o simbólicas, la supervisora difunde y modifica las acciones del director en turno.

A lo largo de este trabajo, el supervisor muestra la capacidad que posee para ejercer poder sobre alguien que, a su vez, lo tiene en la institución como es el director, y de igual forma se convierte en una figura central para el sostenimiento del proyecto institucional, porque promueve iniciativas de cambio, crea soluciones en momentos coyunturales, interviene entre las partes divergentes, a la vez que define y establece un estricto control institucional.

Notas

¹ Los Murales que están en la escuela son: *Clases sociales, Educadores y científicos y Vida cotidiana*, pintados por Gabriel García Maroto, catalogado como pintor de izquierda y señalado como comunista a finales de los treinta y principios de los cuarenta.

² Se mantuvo un diálogo muy estrecho con la directora y se realizaron dos entrevistas a profundidad, una al inicio y otra poco antes de que se jubilara.

³ El periodo de observación fue de dos años.

⁴ Los directores de estilo interpersonal apelan principalmente a las relaciones personales y al contacto cara a cara para desempeñar su rol. En contraste con éstos, los de estilo administrativo recurren más a los comités, los memorándums y los procedimientos formales. Los antagonistas tienden a disfrutar de la discusión y el enfrentamiento para mantener el control, mientras los autoritarios evitan y enfocan las discusiones para favorecer el mando (Ball, 1989:127).

Bibliografía

- Aguilar, H. (1989). *Después del milagro*, México: Cal y Arena.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós.
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Beltrán Llavador, F. y Alonso, S.M. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*, Barcelona: Morata.
- Brickell, Henry (1961). *Organizing New York State for Educational change*, Albany, Nueva York: Departamento de Estado de Educación.
- Calvo, B.; Zorrilla, M.; Tapia, G. y Conde, S. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*, París: UNESCO-IIPE.
- Escobar, M. (1988). *Contribuciones al estudio del poder*, México: ENEP-A-UNAM.
- Eliade, M. (1984). *El mito del eterno retorno*, Madrid: Alianza.
- Enríquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones, en Kaës, *La institución y las instituciones*, Estudios psicoanalíticos, Buenos Aires: Paidós.
- Enríquez, E. (2002). "Dinámica de lo imaginario y lo simbólico", en *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA/ Novedades Educativas.
- Fernández, L. (1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Foxley, A. (1987). *Chile y su futuro. Un país posible*, Santiago de Chile: CIEPLAN.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991). *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*, México: SEP.
- Goffman, E. (1992). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gomezjara, F. (1993). *Técnicas de desarrollo comunitario*, Nueva sociología, México: Fontamara.
- Hammersley, M. y Atkinson, P (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- INEGI (2003). *Anuario Estadístico del DF*, México: INEGI.

- Kaës, R. (1989). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" en Kaës, *La institución y las instituciones*, Estudios psicoanalíticos, Buenos Aires: Paidós.
- Loeza, S. (1989). "La política del rumor. México noviembre-diciembre de 1976", en *El llamado de las urnas*, México: Cal y Arena.
- Merton, R. K; M. Fiske y P. L. Kendall (1956). *The focused interview*, Glencoe, EUA: Face Press.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, París: ESF Editeur.
- PGJDF (2003). *Anuario estadístico de la delegación Cuauhtémoc*, México: Dirección General de Política y Estadística Criminal. Disponible en: <http://www.pgjdf.gob.mx/stats%20diarias/anual/index.asp>
- Ramos, A. (1982). *La vida no vale nada*, México: Martín Casillas.
- Romo, M. (2004). "Mitos arcaicos y fundacionales de la carrera de Psicología", en Remedi, E. (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Santos Guerra, M. A. (2000a). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2000b). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*, España: Aljibe.
- Schlemenson, A.; Lejtman, S.; González, G. y Alfieri, M.V. (1996). *Organizar y conducir la escuela: reflexiones de cinco directores y un asesor*, Buenos Aires: Paidós.
- SEP (1982). *Manual de organización de la escuela de educación primaria*, México: SEP.
- Steinhoff, C. (1965). *Organizational climate in public School system cooperative research program contract, project of investigation*, EUA: Syracuse University.
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona: Oikos-Tau.
- Velázquez, J. J. (1990). *Vademécum del maestro de escuela primaria*, México: Porrúa.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Woods, P.(1988). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.

Archivos consultados: Supervisión Escolar y Escuela Primaria
Entrevistas

Artículo recibido: 11 de abril de 2009
Dictaminado: 24 de agosto de 2009
Segunda versión: 16 de octubre de 2009
Comentarios: 28 de octubre de 2009
Tercera versión: 4 de enero de 2010
Aceptado: 7 de enero de 2010