

V ENCUENTRO INTERNACIONAL

“LAS TRANSFORMACIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE FRENTE A LOS ACTUALES DESAFÍOS”

Área temática:

“Desarrollo profesional y dimensiones de la profesión docente”

Título:

**“El docente en la dinámica de la organización escolar.
Tres escuelas, tres maneras de ser docente”**

Autora:

Carmen Díaz Bazo

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ, PERÚ

Correo electrónico:

bdiaz@pucp.edu.pe



El docente en la dinámica de la organización escolar. Tres escuelas, tres maneras de ser docente

Resumen

A propósito de una investigación cualitativa realizada sobre las organizaciones escolares, esta ponencia describe cómo el docente se sitúa en la dinámica escolar y configura un tipo de relación con la escuela. Encontramos tres tipos de organización escolar -según su posición frente a los valores- que nosotros llamamos: la escuela comunidad de valores, la escuela estratégica y la escuela fragmentada. En estas tres escuelas describimos modos diversos cómo los docentes se vinculan con la organización escolar y desarrollan su manera de ser docente: una organización configurada desde lo afectivo de tipo comunidad exige identificación, mística y compromiso en sus docentes; de otro lado, en una organización estratégica, los docentes actúan estratégicamente para lograr los objetivos de la organización sin perder de vista sus propios intereses.

Finalmente una organización fragmentada sin un equipo directivo que regule o supervise deja a la total autonomía -en su extremo de dejar hacer, dejar pasar- el accionar de los docentes. Sin ánimos de caricaturizar la figura del docente, pretendemos dar cuenta de la relación que se establece entre el contexto organizacional de la escuela y el docente.

El docente en la dinámica de la organización escolar.

Tres escuelas, tres maneras de ser docente

Cuando uno piensa en los escenarios posibles de desempeño del docente, inmediatamente viene la imagen del aula, como el espacio por excelencia de ejercicio profesional de los maestros. Es allí, en el aula donde el docente demuestra sus competencias profesionales para lograr aprendizajes de calidad en sus estudiantes, y a donde se ha dirigido tradicionalmente su formación. Sin embargo, en los últimos años encontramos otros espacios en los que el docente cobra protagonismo.

Desde la década de los 90, el Perú –al igual que las tendencias internacionales- fue asumiendo las políticas de descentralización y autonomía de las escuelas, mayor participación de la comunidad en los asuntos de la escuela, procesos de vigilancia y rendición de cuentas, empoderamiento de la comunidad, entre otros; dentro del marco de lo que se llamó la “modernización educativa”. Es así, que al docente -dedicado principalmente a su aula- ahora se le exige mayor participación en la dinámica de la escuela: formar parte del consejo educativo institucional, participar en el diseño del proyecto educativo institucional, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovación para la escuela, trabajar en equipo, tomar decisiones, participar en procesos de autoevaluación institucional, entre otros. Es decir, que las competencias que antes eran exclusividad de los directivos o equipo directivo pasan a ser requeridas por los docentes. Todo ello nos hace mirar al docente más allá del aula, ello es en la dinámica organizacional y de gestión de la escuela.

Estudiar a la organización escolar y su dinámica interna es muy complejo, pues no existe “una escuela”, hay múltiples escuelas cada cual más compleja e incierta. “Cada organización es diferente... cada escuela es diferente de otra escuela, y las escuelas como grupos, son diferentes de otros tipos de organización” (Handy, 1988 citado por Santos Guerra, 1994: 58). A decir de varios autores, la escuela es un universo multidimensional, complejo, multicultural, dinámico e incierto.

En la literatura sobre organizaciones escolares encontramos varios enfoques. Hay enfoques que han resaltado la estructura formal de la escuela analizándola como burocracias formales o entidades racionalmente articuladas al estilo de Weber (1968) o como burocracias profesionales (Bonami, 1996; Gather Thurler, 2004). Otros enfoques analizan a la organización escolar desde la experiencia y las interacciones (Dubet y Martuccelli, 1998a, 1998b, 1996; Cousin, 1999, 1998; Dubet, 1991; Derouet, 1987, 1988, 1992) o desde la micropolítica escolar (Bardisa, 1997; Ball, 1989). El ellos, la escuela es una realidad construida subjetivamente y compartida socialmente por el grupo (Dubet, 1991) en la que se dan “luchas de poder”, negociaciones y acuerdos (Ball, 1989).

La diversidad de enfoques para estudiar a las organizaciones escolares nos revela esa complejidad de la que hablábamos antes. Y es en esa complejidad donde trabaja y se desarrolla profesionalmente el docente.

A propósito de una investigación realizada sobre las organizaciones escolares¹ nos interesa describir aquí cómo el docente se sitúa en la dinámica escolar y configura un tipo de relación con la escuela. Si bien, el objeto y objetivo de la investigación fue otro, la abundante información recolectada nos permite presentar aquellos resultados que dan cuenta de la forma cómo los docentes intervienen en la organización escolar, y a su vez cómo ella configura una forma de ser docente.

Para la investigación visitamos tres escuelas ubicadas en un distrito popular de Lima Metropolitana: una escuela pública confesional, una escuela privada no confesional y una escuela pública no confesional. La investigación es de corte cualitativo interpretativo y se utilizó la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). Recogimos información de los directivos, profesores, alumnos y padres de familia a través de la

¹ La investigación titulada “La dimensión ética de la organización escolar. Un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana” (Díaz Bazo C., 2007) tuvo como objetivo analizar la escuela para comprender su dimensión ética y cómo ella atraviesa las otras tres dimensiones de la organización escolar: su estructura, su cultura y su política, configurando un tipo de organización.

entrevista semi - estructurada, el grupo focal, el análisis de documentos y la observación abierta.

En la investigación encontramos tres tipos de organización escolar -según su posición frente a los valores- que nosotros llamamos: la escuela comunidad² de valores, la escuela estratégica y la escuela fragmentada. En estas tres escuelas encontramos modos diversos cómo los docentes se vinculan con la organización escolar y desarrollan su manera de ser docente.

1. En la escuela comunidad de valores: el compromiso y la mística del docente

En la escuela que llamamos comunidad de valores hay una explícita referencia a los valores que se consideran los importantes para ser una “buena” persona y existe centralidad y direccionalidad de todo lo que se realiza hacia los valores que el colegio ha priorizado. Se vive en comunidad donde los diversos sujetos se identifican, se comprometen y comparten la formación integral de la persona y los valores propuestos.

Para referirse a la unidad en valores, los sujetos utilizan la metáfora de la familia. Metáfora que a decir de Beck (1999) es la más utilizada para definir a la escuela como comunidad. Con ella se quiere resaltar las características de preocupación, de confianza, de apoyo, de protección y amistad entre todos los miembros del colegio. La metáfora de la familia alude a los lazos afectivos que se van tejiendo en la escuela, lazos que terminan imprimiendo un carácter poco formal a las relaciones que se viven al interior del colegio. Como una familia, cada miembro se identifica, se compromete y comparte la forma de educar en el colegio.

² Autores como Sergiovanni (1994), Noddings (1996), Furman (1998), Beck (1999), Beck y Foster (1999) y Strike (1999, 2000, 2003) han estudiado a la escuela como comunidad.

El colegio es percibido como una unidad, como la “común unión” entre profesores, padres y alumnos. Podemos apreciar en los discursos dos elementos que los hacen percibirse como una unidad, como un “todo”. El primero está vinculado con el hecho de haber “crecido juntos” con el apoyo de los pobladores de la zona. Los sujetos utilizan la metáfora del “crecer juntos” como un modo de expresar el proceso de la construcción y mejora física del colegio. El segundo elemento se refiere a la unidad de fines y objetivos. Todos se integran alrededor de la opción de educación en valores y la formación de la persona. *Creo que es eso lo que nos une a nosotros, es la opción por la persona, de formar a la persona integral... ¿no? y según eso tú puedes ir dando propuestas (...).* (Entrevista P3.txt - 4:92 (417:422)).

La unidad está reflejada hasta tal punto, que a pesar de no estar de acuerdo con algunas decisiones tomadas por el grupo, las acatan por el bien del colegio y de los alumnos.

En el colegio priman las relaciones de respeto y confianza entre cada uno de los miembros de la escuela. Podemos afirmar que las relaciones entre profesores son relaciones de amistad más que relaciones laborales o contractuales. La confianza que tienen los profesores con la dirección o el equipo directivo se refleja en la posibilidad de llegar fácilmente a ellos para dialogar, en el apoyo encontrado o en el trato que tienen. La relación de confianza y amistad que existe se expresa en el lenguaje, en la forma como se dirigen y se comunican entre ellos: en una relación de tú a tú.

En ese contexto de escuela comunidad, los docentes explican su compromiso por la escuela, en términos de la “mística del docente”. La mística es la que caracteriza el trabajo que se realiza en el colegio y lo hace diferente a otros. La mística está expresada como la “*esencia misma*” (Entrevista P1.txt - 1:58 (237-237)). Si bien, los docentes no pueden expresar con palabras qué es exactamente la mística, hay algunos que prefieren hablar de compromiso y no de mística, porque “*suenan muy espiritual*” (Entrevista P10.txt - 19:57 (412:413)).

Yo no lo llamaría mística. Yo lo llamo... es un compromiso, es un compromiso del profesor, dar más de lo que sabemos. Entrevista P11.txt - 20:35 (301:302)

En las expresiones de los profesores podemos definir la “mística” como el compromiso asumido, como una dinámica especial, como la entrega incondicional al trabajo, como las “ganas” de trabajar y de “dar más”, muchas veces, sacrificando tiempo familiar. Ello hace que no sea solo cumplir “bien” con sus funciones, sino asumir el compromiso por la formación integral de los alumnos, en especial, de esa zona de pobreza.

Yo pienso que a todos nos sentimos de alguna manera, comprometidos. Como que el personal que trabaja en [nombre de la institución], es un personal que se entrega por completo. Que deja de lado el egoísmo, que deja de lado el decir: “No me pagan por quedarme más tiempo...”. No. Es una entrega así incondicional, porque realmente amamos lo que es nuestra carrera. Entrevista P13.txt - 31:12 (106:111)

El “dar más” de su tiempo, resulta ser gratificante para el docente, pues se siente satisfecho por el trabajo realizado. *“De repente es un poco más de tiempo el que te exigen pero las satisfacciones iguales a posteriori son mayores y gratificantes que un colegio ¿no? estatal común”.* (Entrevista P12.txt - 30:9 (69:78)).

Así, este compromiso o mística aparece como lo contrario a la indiferencia por los asuntos del colegio y por los alumnos. La mística del profesor se manifiesta en la preocupación que se tiene por la formación integral del alumno más allá del espacio y tiempo de la escuela y que trasciende la transmisión de conocimientos. Pero, además la mística es entendida como lo contrario a “ocio” o perder el tiempo. *“Acá en [nombre de la institución promotora] trabajo más. Nadie puede decir que... este... de repente... estamos ociosos, o no hacemos mucho. Entrevista P1.txt - 1:48 (174:176)*

Pero, ¿por qué es así en este colegio? Hemos hallado tres explicaciones. Algunos plantean que ello es así por el apoyo y seguimiento de la institución promotora o de la

dirección que los hace “sentirse bien” trabajando en el colegio. Otros señalan que ello nace en los profesores. El ambiente y las relaciones de amistad, hace que las personas “sin darse cuenta” entren en la mística de la institución, ello como parte de un proceso natural de socialización. Y, finalmente, otros dicen que los profesores asumen el compromiso con el trabajo del colegio porque coincide con sus metas y valores personales. Si el profesor espera de la educación lo que el colegio plantea, asume la mística del colegio como parte de su vida.

Hemos encontrando algunos aspectos de la organización escolar que han favorecido el sentido de pertenencia, la identificación y el compromiso de los docentes con los valores del colegio. El primero se refiere a la figura de la dirección religiosa quien ha apoyado y exigido la identificación y cumplimiento con los valores. La tradición de lo religioso es la que ha marcado la orientación en valores y es la que ha suscitado la identificación de los diversos miembros.

En segundo lugar, está la selección y auto-expulsión de los profesores. Los colegios que pertenecen a la institución promotora religiosa, por el convenio que tienen con el Ministerio de Educación siempre han tenido la posibilidad de seleccionar al personal docente que formará parte del colegio. Hasta hace poco situación no usual en los colegios de gestión estatal. Ello les ha permitido evaluar y seleccionar a su personal priorizando aspectos metodológicos en el manejo del grupo y la disponibilidad de tiempo para atender y priorizar la formación integral del alumno. Por otro lado, es interesante notar que algunos de los profesores han sido ex - alumnos de los colegios de la institución promotora lo que genera una particular adhesión a los valores del colegio. En estos casos el sentido de pertenencia a la “familia” del colegio es más fuerte por la historia personal y los vínculos afectivos de los profesores formados ya en su calidad de alumnos del colegio.

En este proceso de identificación encontramos una situación interesante: la auto-expulsión de los sujetos que no se sienten identificados con las exigencias del colegio. Las exigencias del colegio referidas al compromiso de los docentes y a la mística; así como la exigencia en la disciplina, las normas y los valores y la preocupación por la formación del

alumno generan que algunos docentes “no lleguen a integrarse” o que les parezca excesivo el trabajo, retirándose del colegio por propia voluntad.

O sea es la institución en sí y el ambiente mismo también porque llega y se integra, se empapa de lo que ve aquí. Hay personas que han llegado y no se han identificado, entonces se han ido... no... porque como decían: “yo en mi colegio no hago nada, falta” o cosas así... ¿no?... en cambio aquí no. Entrevista P1.txt - 1:124 (193:197)

En tercer lugar, un elemento que aparece clave es la formación y capacitación de los profesores. El colegio y la institución promotora realizan acciones de formación a sus docentes –desde que ingresan a trabajar en el colegio- para darles a conocer el Ideario y la orientación valorativa del colegio; así mismo los capacita en temas pedagógicos y en temas, que podríamos llamar espirituales o religiosos, a través de los retiros espirituales o jornadas de reflexión, dada la naturaleza confesional del centro.

En lo profesional estamos mejor capacitados y mejor supervisados, porque en la capacitación, siempre [nombre de la institución] a nivel de institución, se encarga de capacitarnos no solo en lo que es evaluación, estrategias metodológicas, sino en la formación personal del educador ¿no?... nos hace conocernos a sí mismos [sic] y desde nuestros propios valores para después dar testimonio de vida a los chicos. Entrevista P6.txt - 7:21 (86:92)

Finalmente, otro elemento importante que ha ayudado a la identificación de los miembros del colegio es el ambiente de amistad, camaradería, trabajo en equipo y libertad que se percibe. Los docentes se sienten bien trabajando ahí: son escuchados, trabajan en equipo, se sienten acogidos, comparten sus aprendizajes. No sienten un ambiente individualista o competitivo donde cada cual busca sobresalir. Por otro lado, expresan que es un ambiente laboral donde no se hace necesaria la supervisión o el control externo de las funciones que debe realizar. Los profesores y auxiliares realizan sus funciones en un ambiente de libertad y confianza: ambiente de familia unida que ya explicamos antes.

(...)no hay presión, no hay presión o sea tu tienes toda la libertad para poder trabajar, poder displayarte [explayarte] sin que te presionen o a lo mejor sin que

estén detrás de ti, ni nada por el estilo, simplemente a veces dirección nos pide un poco más, pero simplemente es hablando, coordinando, para qué y por qué y simplemente nosotros estamos llanos a dar sin ninguna objeción. Entrevista P5.txt - 6:15 (151:159)

En este tipo de organización el componente emocional y los lazos afectivos surgen como elementos importantes en la identificación de los docentes con el colegio (Noddings, 1996). En esta organización que llamamos comunidad de valores con una dinámica organizacional al estilo de una familia, interactúa un docente comprometido y adherido a los valores que se promueven.

2. En la escuela estratégica: profesionales estratégicos

La escuela que llamamos estratégica es una escuela que elabora su discurso alrededor de la excelencia académica orientada a preparar a sus alumnos para el *ingreso a la universidad*.

Para los diversos sujetos de la escuela es prioritario brindar una “buena enseñanza” y para ello los valores se vinculan directamente con aquello que permita la adquisición de conocimientos. El colegio opta así por los tres valores mencionados en su lema: disciplina, estudio y trabajo. Y por los valores de respeto, orden, responsabilidad y puntualidad. El desarrollo de esos valores tiene como finalidad hacer que el alumno estudie mejor, “rinda más”, obtenga mejores resultados y se prepare para la universidad. No hay interés en el colegio por promover unos valores morales considerados como lo “bueno”, en todo caso, ello se deja a la libertad de cada cual. Podemos afirmar que los valores tienen un carácter pragmático y utilitarista pues están subordinados al fin último de lograr una buena formación académica.

Los docentes deben preocuparse principalmente por el logro de buenos resultados académicos en sus alumnos, y no tanto en otros aspectos (vinculados con los valores o las normas). Para ello, existen otros sujetos que pueden atenderlos, como el profesor de

religión, la psicóloga o la coordinadora. Los valores pueden ser fomentados por los docentes, pero en lo privado de su aula de clase. De lo que se le va a exigir cuentas es del rendimiento académico del alumno, y no de sus valores morales.

Si bien el colegio presenta unidad en torno a valorar el estudio, el orden, la responsabilidad y el respeto como los valores más importantes, ello es fruto de un contrato laboral y no como un proceso de identificación o un sentido de pertenencia como en el caso de una escuela comunidad. Los profesores asumen esos valores porque es parte de su trabajo. Ellos deben “ponerse la camiseta del colegio” -metáfora utilizada por algunos sujetos- porque deben cuidar su puesto laboral. En este caso el proceso de identificación con el colegio no surge de manera espontánea a partir de las relaciones internas (proceso de socialización) ni de modo explícito a través de programas de formación docente para comprometer a los miembros de la organización con los valores del colegio.

El proceso de identificación con el colegio es exigido desde fuera a modo de una función más que se debe cumplir para mantener la relación laboral con el colegio. En este sentido la identificación con los valores -que se demuestra con los resultados académicos y el buen desempeño del docente- se logra con los mecanismos de supervisión que tiene el colegio. En caso que no se logre con ese objetivo se opta por prescindir del docente quien es invitado a retirarse del colegio.

Además la identificación es un modo de “hacer las cosas bien” para que el colegio tenga una buena imagen hacia fuera y así tener más alumnado; y con ello asegurar su puesto de trabajo o poder ser bien remunerado. En ambos casos la identificación con los valores toma un carácter utilitarista o estratégico por parte de los docentes.

Sin embargo, sí encontramos que los sujetos comparten aquellos valores que se vinculan directamente con el estudio, lo que nos haría suponer que se trata de una comunidad de investigación, un tipo de comunidad planteado por Strike (2000) para definir a las escuelas que enfatizan el dominio de las disciplinas académicas y la realización de valores asociados con la vida intelectual. No obstante la clara orientación hacia valores

asociados con el estudio, encontramos rasgos más bien pragmáticos, utilitaristas o contractuales que impiden hablar de una verdadera comunidad en la que todos los sujetos se adhieren a unos valores y principios considerados como lo “bueno”. Más bien encontramos que el estudio no es un valor en sí mismo sino un recurso que se utiliza estratégicamente para lograr otros fines considerados más valiosos por los sujetos; esto es para los alumnos y familias: ingresar a la universidad y llegar a ser profesionales; para los profesores: cumplir y mantener su centro laboral; para los dueños y directivos: mantener la buena imagen y captar más alumnos. Estos diversos fines expresan intereses diferenciados que hacen perder el sentido de unidad y pertenencia de una comunidad. Sin embargo, se presentan como una organización unida basada en el contrato y la estrategia (Crozier y Friedberg, 1977).

Es un ambiente de familia por el ambiente, el trato, por la informalidad de las relaciones, pero donde no llega a percibirse un sentido de pertenencia, amistad o lazos afectivos que los una. Las relaciones son más bien laborales: sujetos unidos para alcanzar lo que el colegio se propone: la formación académica.

La supervisión directa es una característica muy fuerte en este colegio. La coordinadora -llamada por algunos sujetos “los ojos del director”- es quien realiza dicha función que consiste en ingresar permanentemente a las aulas desde cuarto de primaria hasta quinto de secundaria para controlar el desempeño de los docentes y los resultados en el aprendizaje de los alumnos.

(...) estoy detrás también de que los profesores cumplan con su programación, con su horario de clase, les sello su programación, algún punto que veo un poco débil, hablo con el profesor. Entrevista 3D1.txt - 24:21 (113:121)

El colegio utiliza el mecanismo de supervisión como modo de asegurar que los profesores estén cumpliendo bien con sus funciones: enseñar bien; esto es, explicar bien su clase, cumplir con la programación y su horario de clases, realizar los ejercicios y tareas acorde con el avance de los alumnos, motivar y reforzar el aprendizaje, manejar la disciplina, entre otras. Estas acciones de supervisión directa se suelen realizar

principalmente con los profesores nuevos y más jóvenes -aunque no se descarta la supervisión de todos los profesores- y es el mecanismo utilizado para lograr que los profesores nuevos se identifiquen con los objetivos del colegio.

Luego de las observaciones en cada aula, la coordinadora sugiere a los profesores acciones de mejora o cambio en su desempeño docente y si éste no toma en cuenta dichas sugerencias de acuerdo a lo que el colegio espera de él, se informa a la dirección quien puede optar por despedirlo. En su calidad de colegio privado existe la potestad de retirar al docente al finalizar el año e incluso durante el año escolar si es que no cumple con las expectativas de la dirección. Estos mecanismos de evaluación permanente y supervisión aseguran que el colegio mantenga el prestigio ganado como un “buen colegio” con “buenos profesores” y por ende, seguir contando con alumnos.

La supervisión es valorada por los profesores como un medio legítimo que tiene el director – dueño del colegio- para asegurar el logro de los objetivos. Pero, por otro lado, es considerada como un modo de presión -percibido como necesario por los profesores a pesar que les incomode- para desempeñarse de acuerdo a las exigencias del colegio, ya que si nadie supervisa se corre el riesgo que ellos no cumplan con sus funciones. Así lo narra un profesor:

Es que, yo me imagino, eh... el director nos contrata a nosotros, habrá visto nuestra clase modelo, una sola sesión o dos sesiones; pero otra cosa es estar todos los días acá con los alumnos, acá todos mis compañeros son muy buenos trabajando pero no falta de repente uno que otro... a veces empieza, qué se yo ¿no? de repente a pedir una cosa o su comportamiento no va de acuerdo a la finalidad del director... él [director] pues no puede estar en un salón, en otro salón chequeando, el confía en nosotros, pero siempre es bueno pues para... por los papás que pagan su pensión, por la confianza que nos tienen, siempre es bueno un seguimiento y eso es bueno porque saber que una persona siempre observa, me ayuda a no... a no quedarme, porque si sé que nadie viene, por más que tenga la confianza, yo ni preparo clase, ni hago nada. Entrevista 3P12.txt - 12:60 (594:609)

Con todo ello estamos viendo que el colegio no llega a estructurarse como una familia en un sentido comunitario, pues no logra confiar totalmente en sus docentes como capaces para cumplir con la misión del colegio por su plena identificación con ella. La sola misión u objetivo del colegio parece no ser suficiente para lograr el compromiso de los profesores recurriendo para ello a la supervisión directa.

Podemos afirmar que se trata de una cultura estratégica, con un mínimo de integración, unida “como hilos”³ al director y a los fines del colegio: la formación académica; y, a la vez, estratégica en la que cada cual se mueve en función de objetivos divergentes. Es lo que Crozier y Friedberg (1977) llaman acción colectiva en donde los actores a pesar de sus intereses divergentes no ponen en peligro los resultados de la organización; es decir que se organiza la cooperación sin suprimir las libertades de los sujetos, ello es, sus posibilidades de perseguir objetivos contradictorios. O lo que Etzioni (1999) define como posiciones acordadas resultado de un contrato negociado, es decir la adaptación mutua de individuos con valores diferentes. Desde nuestro punto de vista, ello le da el carácter estratégico con el que nombramos a este tipo de organización.

Las relaciones que se establecen en el colegio son especialmente contractuales. Los profesores se “ponen la camiseta del colegio”⁴, como ya hemos señalado, no por su identificación o adhesión con los valores que el colegio propugna, sino porque es su centro de trabajo y deben cuidarlo.

Trabajo por ellos porque me dan esa confianza y al darme esa confianza también tiene que ser recíproco ¿no? trabajarle bien, hacer las cosas bien, en bienestar. Porque entre [quiere decir, si entra] más alumnado de repente hay más ingreso económico y también va a ser remunerado, se supone ¿no? entonces eso

³ Un profesor utiliza esta metáfora para dar cuenta de la centralidad del director de quien depende todo lo que se realiza en el colegio: “...de una u otra manera los hilos del colegio es que están sujetas a él pues ¿no?... como persona y como entidad...” Entrevista 3P7.txt - 7:61 (563:568)

⁴ La metáfora utilizada de “ponerse la camiseta” revela una relación esporádica diferente a la metáfora de “familia” que refleja lazos más permanentes.

*creo que hace que todo sea bien en el colegio. Entrevista 3P10.txt - 10:34
(268:273)*

Los sujetos saben que para mantenerse en el colegio deben “trabajar bien”, más aún los profesores recientemente contratados, quienes son supervisados y monitoreados en su desempeño⁵. El director suele conversar con los profesores para “corregir sus errores” y puedan hacer un buen trabajo a la altura de las expectativas de los directivos. Ellos, en cierta forma, se someten y aceptan estas reglas de supervisión y las sugerencias que se realizan como modo de adecuarse a los principios del colegio y mantenerse en él. Es un círculo de intereses donde la lógica es la siguiente: hay que “trabajar bien” para mantener el nivel del colegio. Ello asegura más alumnado y por tanto la seguridad en su puesto de trabajo. Así se beneficia tanto el colegio como los profesores.

3. En la escuela fragmentada: los “buenos” docentes y... los otros

La escuela que llamamos fragmentada tiene como misión –así se señala explícitamente- formar alumnos líderes capaces de transformar su realidad. Para los informantes la decisión de formar líderes surge como respuesta a la necesidad de cambio de nuestro país frente a los problemas que se vive. Existe la percepción de que la educación y la escuela es la única capaz de transformar la realidad social, política y económica de la comunidad local y nacional. Pero, por otro lado, encontramos la imagen de la formación de líderes como una opción más individual donde es necesario formar personas capaces de superarse y progresar. Es así como la superación y progreso, expresado en frases como “ser más”, “salir adelante”, “ser profesionales”, “tener éxito” recorre la mayoría de los discursos de los sujetos (Ansi3n, et. al, 1998; Ansi3n e Igu3niz, 2004). Asimismo la idea de superaci3n est3 vinculada con la oportunidad de acceder a estudios superiores ya sea universitario o t3cnico.

⁵ Para ello en el colegio existe un plan anual de supervisi3n, monitoreo y asesoramiento que tienen como finalidad que los docentes se adecuen a los principios y la filosof3a propuesta por el colegio.

En este contexto, los valores que se priorizan son la superación y el progreso, el respeto, la puntualidad, el orden, la solidaridad, la amistad, la responsabilidad, entre otros. Ello a nivel declarativo formal. Sin embargo, en los discursos de los informantes⁶ dicha responsabilidad se otorga a la familia y a cada uno como sujeto libre de escoger sus valores. Es por esta autonomía que la escuela no organiza su quehacer en búsqueda de la unidad de valores, sino que cada docente en lo privado de su aula en la relación maestro-alumno es libre de trabajarlos o no. Así encontramos que no todos los profesores lo hacen, quedando a la voluntad de cada profesor.

[Se refiere a la unidad en la formación en valores] *Yo creo que eso es nacido en cada uno, eso es ya a nivel personal, eso es a nivel de cómo es cada uno, qué quiere para sus alumnos, incluso para la comunidad.* Entrevista 2P9.txt - 9:27 (276:278)

Cada profesor es completamente libre y autónomo de orientar su tarea según sus propias concepciones e ideales. No hay una exigencia del colegio por asegurar que todos los profesores estén logrando la misión del colegio, ni tampoco una exigencia de los profesores por lograr que los alumnos lo estén haciendo. En la práctica cada cual hace lo que considera lo mejor y ello se evidencia en aspectos cotidianos de la vida escolar. Como por ejemplo cuando unos profesores exigen las normas y otros no, cuando unos asumen los acuerdos tomados en las asambleas y otros no los cumplen, cuando cada cual asume una postura pedagógica diferente⁷, entre otros. Tal es el nivel de libertad que tiene cada profesor en su aula que hemos encontrado casos en los que, por ejemplo, si los profesores no quieren participar de alguna actividad acordada por todos no lo hacen, o el caso de un profesor de primaria que exige como hora de ingreso de sus alumnos las 7:30 a.m. cuando el colegio deja ingresar hasta las 8:00 a.m.

⁶ Cabe destacar que la referencia a los valores no ha surgido espontáneamente en los sujetos entrevistados como sí lo fue en el primer caso explicado, sino que ha surgido motivada a una pregunta directa realizada por la investigadora.

⁷ Un profesor nos narraba que el colegio había optado por el constructivismo y el desarrollo de competencias en el currículo; y que él no lo hacía así porque no creía en ello.

Esta diversidad ha generado que los padres de familia opten por el colegio no por lo que el colegio como organización les pueda ofrecer sino en función de los “buenos profesores” que el colegio tiene, y que no son todos, según la percepción de los padres: *“... son mencionaditos los profesores que son buenos”* (Focus group 2PF4.txt - 32:46 (495:506)). Los buenos profesores son los que se preocupan por la formación académica y la formación en valores de los alumnos. Así, los padres –especialmente en primaria– eligen al profesor que se encargará de la formación de su hijo a partir de referencias que tienen sobre ellos.

Cada profesor o grupo de profesores asume y desarrolla la tarea educativa de modo distinto configurando una organización que nosotros llamamos fragmentada. El colegio se perfila como una organización poco unida caracterizada por diversos grupos de profesores y sin una persona o grupo de personas que ayuden a integrar a toda la comunidad (profesores, alumnos y padres) en los objetivos del colegio. Hay varios aspectos que nos indican esta fragmentación: la individualidad en el trabajo, la indiferencia, la desconfianza y la ausencia de la dirección.

En el colegio cada profesor trabaja en su aula y es autónomo para realizar lo que considera conveniente para sus alumnos. Si bien se realizan reuniones de profesores, especialmente a principios del año escolar, en donde se deciden las acciones del año y se forman las comisiones; luego cada profesor realiza su trabajo de modo independiente *“...ya cada uno ha ido trabajando como puede”* (Entrevista 2P3.txt - 3:51 (472:472)).

Los sujetos que cumplen con sus funciones lo hacen estrictamente en su horario escolar y dentro del colegio. Aquellas acciones que supongan asistir fuera del horario o días de descanso no son asumidas por los profesores. Además las funciones que se realizan se circunscriben al interior de la escuela: “fuera del colegio no es su responsabilidad”. Son pocos los profesores que dan “más de su tiempo” y ello es visto como un sacrificio, que antes se podía hacer, pero que la situación económica por la que atraviesan los profesores impide, actualmente, “sacrificarse” por los alumnos. Las razones que dan los profesores para no cumplir con sus funciones son la primacía de los intereses personales sobre los

intereses del colegio, la falta de tiempo, la situación económica, la carga familiar o problemas familiares que tienen los maestros.

Quizás más son los intereses personales, es lo que un poco por el trabajo, el desgano de repente, algunos que se sienten cansados. Entonces no participan como antes, porque antes se participaba, todos participaban, nos sacrificábamos, porque era un sacrificio, en cambio ahora no. Entrevista 2P8.txt - 8:28 (184:189)

Por otro lado, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) designa a los profesores que formarán parte del colegio. Si bien, el colegio –a través del consejo educativo escolar- puede evaluar a los profesores para seleccionarlos y contratarlos, los nombramientos vienen designados del mismo Ministerio. De esta forma el colegio recibe al personal designado por el Ministerio de Educación. En esta situación el colegio no selecciona a quienes formarán parte de su plana docente. Ello aunado a que el colegio no realiza ninguna actividad especial de integración de los “nuevos profesores” ni acciones de capacitación o formación de sus docentes explica porque cada profesor ejerce su trabajo individualmente en función de lo que cada uno considera “lo mejor”.

Las razones que se dan a este trabajo autónomo de los profesores –que en su extremo es “dejar hacer”, “dejar pasar”- es la falta de una persona que unifique lo que se trabaja en el colegio. Para los informantes es la dirección la que debe asumir y promover la unidad en el colegio. La dirección es considerada la “cabeza de la organización”, en ese sentido, la responsable de buscar la unidad en la institución. En este caso, la dirección es percibida ajena a las cuestiones del colegio, no solo porque no siempre se encuentra físicamente en el colegio, sino porque no cumple la función de articular e integrar un discurso común.

Porque me parece a mí que la que debe ser el líder del colegio no lo está asumiendo, y es la directora. La directora es la que debe impulsar todo ese trabajo, debe estar orientado, debe apoyar permanentemente a sus profesores, velar porque la institución no solamente se vea en la parte administrativa digamos el buen funcionamiento y que los padres tenga alguna relación. Sino en la parte pedagógica y ver qué es lo que se está produciendo, qué es lo que produce cada

aula y en conjunto que es lo que estamos haciendo... Entrevista 2P4.txt - 4:19
(185:199)

La dirección no ha propuesto mecanismos de regulación ni control que permitan asegurar que todos los profesores cumplan con sus tareas “bien”. Al no existir mecanismos de control y supervisión de las tareas que se realizan, algunos profesores hasta violan las normas. Esta situación, a decir de los profesores ha sido originada por la falta de estímulos a los “buenos profesores” o sanciones a los profesores que no tienen buen desempeño.

*O sea acá no hay... por ejemplo, como decía el profesor también, en la
asamblea general que un poco también se quejaba, “acá el que quiere hace..., el
que no quiere no hace nada...” porque no le pasa nada al final.* Entrevista
2D2.txt - 28:33 (234:237)

Sin embargo, ante la falta de una dirección que asuma este papel, en el colegio ha surgido un grupo de profesores -los llamados “líderes”- quienes motivan e impulsan el trabajo. Para nombrar a este grupo se utiliza las siguientes metáforas: “son los que empujan el carro”, “es el grupo motor”. Estos profesores son reconocidos por su capacidad de convocatoria y motivación a sus colegas y sus ganas de trabajar por cambiar el colegio. Es un grupo comprometido en lograr que el colegio mejore. Es un grupo que surge espontáneamente motivado por su compromiso por la educación. Este grupo tiene el poder de motivar, convocar y generar espacios para la discusión y el debate; sin embargo, no llega a ejercer un poder formal en el colegio, pues no cuenta con recursos para hacerlo, solo su simple ganas de trabajar bien.

Este grupo, también genera una serie de sentimientos encontrados entre sus otros colegas, pues son considerados “los sabiondos⁸”, los que pueden ser favorecidos, motivando sentimientos de envidia o indiferencia.

*Algo que nos puede distinguir de repente es que hay un buen grupo de
profesores con ganas, aunque a veces nos tildan de los que siempre queremos*

⁸ Sabiondos: es una forma despectiva de nombrar a los que mucho saben.

resaltar y todo, pero de ese buen grupo que son algo de diez a quince personas, en general de inicial a secundaria es el que está metido en todo, tal es así que siempre en las actividades ellos tienen que empujar el carro ¿no? eso es, me parece las ganas de un buen grupo y acá hay un buen grupo de trabajo.
Entrevista 2P3.txt - 3:13 (157:163)

En esta escuela con una dinámica organizacional de “dejar hacer”, “dejar pasar” sin mecanismos de regulación ni estrategias para lograr la unidad en torno a la misión del colegio, encontramos un trabajo individual con “buenos profesores” y “los otros”.

4. Síntesis

Sin el ánimo de encasillar a los docentes en una tipología cerrada, los resultados aquí presentados revelan la complejidad de la vida escolar y la diversidad de formas de estar en la escuela y ser docente. Damos cuenta de cómo la organización escolar juega un papel importante en la forma cómo los docentes interactúan en la organización, y no solo en el aula con sus alumnos. Es así que en contextos organizacionales diferentes se configuran formas diversas de “estar en la organización”: una organización configurada desde lo afectivo de tipo comunidad exige identificación, mística y compromiso en sus docentes; de otro lado, una organización fragmentada sin un equipo directivo que regule o supervise, deja a la total autonomía –en su extremo de dejar hacer, dejar pasar– el accionar de los docentes.

Con ello, no queremos decir que los docentes actúan de acuerdo a lo que se espera de ellos a nivel organizacional a modo de una adaptación mecánica, pues reconocemos el rol activo de los sujetos para construir su mundo escolar desde sus significados o maneras de percibirlo y comprenderlo (Dubet, 1991). Pero a la vez, la organización con su misión y fines, sus funciones, normas, formas de coordinación y estilos de gestión marca una manera de ser docente.

La diversidad de formas de estar en la escuela nos abre una veta de análisis sobre la figura del docente, cuya responsabilidad sobre los resultados no recae solo en él como sujeto individual, sino en la forma como las organizaciones escolares los involucran en los fines y objetivos de la escuela y del sistema educativo. Ello nos plantea retos para quienes consideramos que la escuela misma y lo que se vive cotidianamente en ellas son espacios formadores de los docentes y no solamente un lugar de trabajo para el ejercicio profesional.

Referencias bibliográficas

Ansi3n, J. y otros (1998). *Educaci3n: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximaci3n empírica*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Ansi3n, J. e Iguíñiz, J. (coord.) (2004). *Desarrollo Humano: entre el mundo rural y urbano*. Lima: Pontificia Universidad Cat3lica del Per3 y Federaci3n Internacional de Universidades Cat3licas – FIUC.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organizaci3n escolar*. Barcelona: Paid3s.

Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y pr3ctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En *Revista Iberoamericana de Educaci3n*. N3 15 setiembre – diciembre. Madrid: Biblioteca Digital de la Organizaci3n de Estados Iberoamericanos. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a01.htm>

Beck, L. (1999). Metaphors of educational community: an analysis of the images the reflect and influence scholarship and practice. En *Educational Administration Quarterly*, Vol 35, Thousand Oaks. Pags. 13 – 45.

Beck, L y Foster, W. (1999). Administration and community: considering challenges, exploring possibilities. En Murphy, J. And Seashore, L. Eds. *Handbook of research on educational administration*. Project of the American Educational research association. (2da. ed.). San Francisco: Jossey Bass. Pags. 337-358.

Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. In M. Bonami et M. Garant (eds.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck Université, 185 – 216.

Cousin, O. (1998). De l'institution à l'établissement. Le cas des collèges de banlieue. En *L'orientation scolaire et professionnelle*. 27 N° 2, 303 – 325.

Cousin, O. (1999). Analyse sociologique de l'établissement. En *Pédagogies* Revue du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain. N° 13. Belgique : Academia Bruylant.

Crozier, M. et Friedberg, F. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Editions du Seuil.

Derouet, J.L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. En *Revue Française de pédagogie*. N° 78, 86 – 108.

Derouet, J.L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981 – 1986) Eléments pour une sociologie des établissements scolaires. En *Revue Française de Pédagogie*. N° 83, 5 – 22.

Derouet, J.L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris: Métailié.

Diaz Bazo, C. (2007). *La dimensión ética de la organización escolar. Un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Lovaina. En: <http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collection/available/BeInUcetd-04022007-195201/>

Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: éditions du Seuil.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998a). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Traducido del Francés. Buenos Aires: editorial Losada.

Dubet F. y Martuccelli, D. (1998b). Sociologie de l'expérience scolaire. En *L'orientation scolaire et professionnelle* 27 N° 2. Pags. 169 – 187.

Dubet F. y Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. En *Revue Française de sociologie*. N° XXXVII. Pags. 511 - 535

Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.

Furman, G. (1998). Postmodernism and community in schools: Unraveling the paradox. En *Educational Administration Quarterly*. Vol 34, N° 3. Pags. 298 – 328

Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Grao

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Noddings, N. (1996). On Community. En *Educational Theory*. Vol 46. N° 3. Pags. 245 - 267

Santos Guerra, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Málaga: ediciones Aljibe.

Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. En *Educational Administration Quarterly*. Vol 30 N° 2 pags. 214 – 226.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*. California: Sage publications.

Strike, K. (1999). Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion. En *Educational Administration Quarterly*. Vol 35 Nº 1. Pags. 46 – 70

Strike, K (2000). Schools as communities: four metaphors; three models, and a dilemma or two. En *Journal of philosophy of education*. Vol. 34, Nº 4. Pags. 617 – 641.

Strike, K. (2003). Toward a liberal conception of school communities. Community and the autonomy argument. En *Theory and Research in Education*. Vol. 1(2). Pags. 171 – 193.