



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD UPN 098 D.F ORIENTE**

***EL CONSEJO TÉCNICO: VÍA PARA CREAR  
PROYECTOS ACADÉMICOS, CENTRADOS EN UNA  
NUEVA GESTIÓN EDUCATIVA AL INTERIOR DE LAS  
ESCUELAS PRIMARIAS.***

**TESIS PROFESIONAL**



**MODALIDAD : INVESTIGACIÓN BÁSICA**

**PARA OBTENER EL TÍTULO**

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN PLAN '94**

**PRESENTAN:**

**PROFRA. BLANCA ESTELA GUERRERO VERGARA.**

**PROFRA. YURIKO SAN MARTÍN ROMÁN.**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD UPN 098 D.F ORIENTE**

***EL CONSEJO TÉCNICO: VÍA PARA CREAR  
PROYECTOS ACADÉMICOS, CENTRADOS EN UNA  
NUEVA GESTIÓN EDUCATIVA AL INTERIOR DE LAS  
ESCUELAS PRIMARIAS.***

**TESIS PROFESIONAL**

**MODALIDAD : INVESTIGACIÓN BÁSICA**

**PARA OBTENER EL TÍTULO**

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN PLAN '94**

**PRESENTAN:**

**PROFRA. BLANCA ESTELA GUERRERO VERGARA.**

**PROFRA. YURIKO SAN MARTÍN ROMÁN.**

**ASESOR METODOLÓGICO: PROFRA. CARMEN SUSANA RAMÍREZ BRUN.**

**MÉXICO, D.F**

**JULIO, 2000**

633-10-11-28

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION**

México, D.F. a 28 de julio del 2000.

**C. PROFR. (A) MARÍA BLANCA ESTELA GUERRERO VERGARA  
P R E S E N T E .**

En calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **“EL CONSEJO TECNICO: VIA PARA CREAR PROYECTOS ACADEMICOS CENTRADOS EN UNA NUEVA GESTION EDUCATIVA AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS”** opción TESIS, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a proceder a la impresión, así como presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

PROFR. GONZALO A. GONZALEZ LLANES  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098  
D.F. ORIENTE

GAGLL/sfg\*

## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

México, D.F. a 28 de julio del 2000.

**C. PROFR. (A) YURIKO SAN MARTIN ROMAN  
P R E S E N T E .**

En calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **“EL CONSEJO TECNICO: VIA PARA CREAR PROYECTOS ACADEMICOS CENTRADOS EN UNA NUEVA GESTION EDUCATIVA AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS”** opción TESIS, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a proceder a la impresión, así como presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

PROFR. GONZALO A. GONZALEZ LLANES  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098  
D.F. ORIENTE

GAGLL/sfg\*

## **AGRADECIMIENTOS**

### ***A mi compañero de varios años***

*Porque a través de su comprensión, su cariño, su amor y su inmenso apoyo contribuyó con la realización de este gran esfuerzo de superación.  
Y que ahora, deseo compartir con él.*

***Mil gracias... Jorge***

*A mis dos grandes orgullos, que provocan en mi, el deseo de ser mejor, como persona y como amiga... especialmente de ellos.*

***A mis hijos Jorge Edrey y Carlos Daniel***

### ***A una de las mejores profesoras***

*Que me permitió, y que deseo me siga permitiendo, ser parte de las personas que le rodean, para compartir todavía más alegrías, tristezas y grandes aventuras como ésta, que hoy finalizamos, la cual dio lugar, a que aprendiera mucho de ella, y más aún, generó una gran amistad entre ambas.*

***Gracias Yuriko... amiga***

### ***A Salvador***

*Por tu gran apoyo y colaboración, en la conformación de este arduo trabajo, por lo cual, estás presente en cada una de estas páginas.*

*Simplemente gracias.*

### ***A Carmen Susana Ramírez B.***

*Por su conducción y enorme apoyo en la realización de este trabajo, lo cual, la ratifica como una verdadera profesional.*

***Definitivamente gracias profesora***

## AGRADECIMIENTOS

### **A mi hijo Alfredo:**

*Que no sólo representa la base misma de mi existencia, sino que mi existencia se hizo latente desde su nacimiento y transcurrirá hasta el infinito.  
Por que fuiste el motor de este trabajo:*

**¡TE AMO!**

### **A mi madre:**

*A quien agradezco infinitamente su apoyo incondicional; sus grandes consejos; su respeto hacia mis proyectos y sobre todo por su enorme paciencia para que este trabajo quedara culminado.*

**Muchas gracias... Valentina**

### **A Zaira, Sair y Sherwin:**

*Por ser parte sustantiva de mi vida*

### **A Susana:**

*Primero como profesora: Porque me has enseñado a trabajar para lograr la perfección intelectual.*

*Segundo como persona, puesto que diste de tu tiempo de manera incondicional!*

**Muchas gracias.**

### **A mis hermanos: José Luís, Noé, Israel y Dante**

*Porque aún silenciosamente han admitido mis triunfos.*

### **A Blanca:**

*Porque al cabo de este trabajo, surgió más que un compromiso intelectual, un compromiso abierto y constante de amistad.*

*Porque al decir que aprendiste de mi, dejaste de lado el afirmar que yo también aprendí de ti.*

*Siempre tendrás un lugar muy especial en mi vida... ¡SIEMPRE!*

### **A Salvador:**

*Por tu tiempo de manera incondicional para que este trabajo en su captura e impresión quedara concluido.*

**GRACIAS!**

## INDICE

### INTRODUCCIÓN

#### **CAPÍTULO 1 EL PAPEL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DENTRO DE UN MARCO POLÍTICO E IDEOLÓGICO.**

- 1.1 La Institución Educativa como un aparato ideológico y su transición hacia procesos críticos. 1
- 1.2 Premisas político educativas para elevar la calidad en torno a la organización educativa. 15
- 1.3 La política educativa descentralizadora orientada a la autonomía y a los modelos de gestión escolar. 22
- Bibliografía del capítulo. I

#### **CAPÍTULO 2 EL CONSEJO TÉCNICO COMO UN PROMOTOR DE TRABAJOS COLECTIVOS.**

- 2.1 La necesidad de establecer relaciones de comunicación e interacción de los sujetos a través de trabajos colegiados. 34
- 2.2 El liderazgo del director para generar trabajos productivos al interior del Consejo Técnico. 40
- 2.3 La participación colectiva como elemento articulador, para generar y conformar el Consejo Técnico. 42
- 2.4 El consejo técnico como espacio generador de estrategias alternativas, orientadas a las necesidades educativas de la escuela. 45
- Bibliografía del capítulo. III

#### **CAPÍTULO 3 DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA: "EL CONSEJO TÉCNICO ENTENDIDO COMO EL ESPACIO DE ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS".**

- 3.1 La reinterpretación del Consejo Técnico, puede ser operable si se investiga las condiciones sociales e institucionales de la escuela. 53
- 3.2 Codificación e interpretación de Resultados. 58
- Bibliografía del capítulo. IV

#### **CAPÍTULO 4 LA PLANEACIÓN DE PROYECTOS ACADÉMICOS A TRAVÉS DEL CONSEJO TÉCNICO, CENTRADO EN UNA GESTIÓN EDUCATIVA AL INTERIOR DE LA ESCUELA.**

- 4.1 La planeación como herramienta indispensable en la labor docente. 83

4.2 Primera Fase: El dinamismo actual de nuestra escuela: Un panorama general de la participación cotidiana de los docentes.	85
4.3 Segunda Fase: Sensibilización y motivación, el camino para llegar a la comprensión de las relaciones interdocentes.	90
4.4 Tercera Fase:	
a) La comunicación como base primordial para un acercamiento interactivo de los sujetos participantes dentro del marco del Consejo Técnico.	93
b) La comunicación y sensibilización como puntos generadores para llegar a la conformación de dinámicas de grupo enmarcadas en el Consejo Técnico.	95
c) La conformación de equipos de trabajo al interior del Consejo Técnico para la priorización de problemas académicos dentro del aula.	97
4.5 Cuarta Fase: La evaluación como medio para valorar los fenómenos escolares en su nivel de transformación.	100
Esquemas - resumen de la planeación del Proyecto Académico, centrado en el Consejo Técnico.	109
Bibliografía del capítulo.	V
Conclusiones.	116
Anexos.	119
Bibliografía general.	VI

## INTRODUCCIÓN.

Nuestro sistema educativo ha avanzado de manera considerable en su capacidad por ampliar la cobertura del mismo, de asegurar la oferta de escuelas, aulas y maestros. Todo ello con el firme propósito de reducir los bajos índices de eficiencia terminal o de retención, el bajo promedio de escolaridad a nivel nacional, la alta tasa de reprobación de niños y jóvenes entre otros fenómenos.

Con todo esto, se ha logrado disminuir de alguna manera al analfabetismo y aumentado la escolaridad en estos últimos años.

Sin embargo, en la última década del siglo XX, las políticas educativas iniciaron un proceso de " Modernización Educativa " a nivel nacional, que ha tratado de consolidarse en nuestro país a lo largo de estos años.

Ahora bien, esta necesidad de reelaborar, ajustar o modificar contenidos educativos, libros de texto, materiales de apoyo, planes y programas en dicho proceso de modernización, obedeció a dos razones principales:

- La instrucción deficiente impartida en las escuelas, se aleja de las necesidades básicas de aprendizaje que conlleven a:
- Un acervo común de conocimientos científicos y tecnológicos que la sociedad en su constante evolución, requiere y exige para mantenerse vigente respecto a las exigencias del entorno social para alcanzar el desarrollo e incorporación de la creciente comercialización internacional del conocimiento aplicado.

Luego entonces, dicha modernización a través de sus ejes de transformación, pretende repercutir sobre varios elementos del hecho educativo, como es el caso de las relaciones entre maestros, la función de la escuela en la sociedad y la misma visión del mundo que fomenta.

Lo anterior, nos orienta a la consideración, que los principales responsables de iniciar los procesos de calidad en nuestras escuelas, somos los profesores y directores. Es así que el cambio en la educación básica sólo puede surgir de las propias escuelas y de las relaciones del personal que labora en cada una de ellas, así como del conocimiento y manejo que se tenga de las prácticas pedagógicas.

Es justamente en este punto, donde surgió nuestra inquietud para concebir un proyecto de investigación en la escuela primaria donde laboramos actualmente como profesoras frente a grupo. Un proyecto que tuviera repercusión positiva en su interior, en relación al mejoramiento de las relaciones interdocentes y en la transformación de las prácticas educativas, con el fin principal de elevar el nivel de calidad de los aprendizajes.

Para lo cual, consideramos que el escenario idóneo sería el Consejo Técnico, ya que éste además de sus funciones normativas y administrativas que se señalan en el Acuerdo 96, podría ser el eje movilizador para el intercambio de experiencias pedagógicas, así como la construcción de propuestas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, nuestro primer reto sería lograr la aceptación y conformación de dicho Consejo Técnico, ya que en nuestro centro de trabajo no se integra desde varios ciclos escolares anteriores, y las reuniones que ahí se realizan, son de tipo puramente " informal " sin el mínimo rasgo pedagógico y dentro de una atmósfera de antipatías, descontentos y nula comunicación.

Por esta razón, la propuesta central de nuestra investigación, se relaciona con el hecho de ver al **Consejo Técnico, como vía para crear Proyectos Académicos centrados en una nueva gestión educativa al interior de nuestra escuela** con la intención de observar las potencialidades de los profesores para tener un motor movilizador que las conviertan en expresiones libres y abiertas para construir propuestas importantes.

Por eso, consideramos que el CT., puede ser revalorizado tanto en sus funciones normativas y administrativas, como en las técnico-pedagógicas.

Ahora bien, para ver al CT., bajo una nueva postura de interpretación tuvimos como prioridad centrar un análisis de la institución educativa, que como parte de nuestro primer

capítulo, nos permitiera reconocer que el dinamismo actual de las escuelas se rige precisamente bajo una línea vertical de organización y administración institucional, situación que impide una reformulación hacia procesos críticos que permitan el acceso a posturas diferentes de los sujetos que en ellas intervienen. Todo esto con la finalidad de que la institución educativa, orientada en una política descentralizada, se apoye dentro de los elementos que brinda el marco de la gestión escolar, los cuales han de conllevar a prácticas educativas con mayor apertura a la calidad.

Es por ello, que para el logro de las relaciones de trabajo comprometidas, en nuestro siguiente capítulo centramos la necesidad de generar relaciones interdocentes fundamentadas en la comunicación y vertebradas a través de un perfil de liderazgo democrático, ejercido por el directivo con la intención de conformar ambientes empáticos y participativos.

En este mismo sentido, creímos necesario que para abordar las condiciones indiferentes en las actitudes de los profesores de nuestra escuela, la fuente teórica para explicarlas se deriva precisamente del estudio de las relaciones humanas, en cuyo interior se encuentra el tópico de la motivación y de los campos dinámicos.

Argumentado lo anterior, el capítulo 2 establece también la necesidad de ver al director como el primer protagonista para detonar cambios importantes en el diseño participativo del CT. que caracteriza nuestra escuela, sin evadir el papel que debe jugar el cuerpo docente en tomo al reconocimiento de que las transformaciones educativas, son más fáciles cuando se trabaja en equipo.

Finalmente, abordamos al CT. desde su propia postura normativa, porque nos permitió no sólo reconocer, sino interpretar que éste posee una configuración ambiciosa para hacer que la escuela pueda centrar más los procesos pedagógicos por encima de cualquier otro aspecto que contempla el dinamismo del ambiente escolar.

Planteado lo anterior y continuando con el avance de nuestro proyecto de investigación, el siguiente paso fue diseñar el marco teórico-metodológico que permitiera la ratificación y/o rectificación de nuestras primeras aproximaciones sobre la fenomenología existente en nuestra escuela , en donde la reconstrucción crítica de los fenómenos observables en

nuestro objeto de estudio, así como los posibles canales de acción, son abordadas de manera sustancial en el capítulo 3. Pues bien, consideramos que el tipo de metodología a emplear en nuestro proyecto, es el de la investigación-acción o investigación cualitativa, la cual según J.P. Goetz y M.D. Le Compte, es una de las alternativas que brinda la Etnografía Educativa. En este sentido, cabe señalar que estos elementos son abordados desde las características que plantea el área común de la LE' 94.

Ahora bien, para llevar a cabo la investigación de campo, se aplicó un instrumento de registro el cual se generó a partir de la categorización de hipótesis surgidas a través de nuestras primeras aproximaciones, este fue un cuestionario que aunque sabemos es empleado dentro del paradigma de investigación empírico-positivista, la Etnografía Educativa no divorcia los aspectos cuantitativos de los cualitativos, sino al contrario, se vale de los primeros para dar origen a los segundos, ello significa la reconstrucción crítico-reflexiva del objeto de estudio.

Razón por la cual obtuvimos posterior a la aplicación de dicho instrumento, una base de datos sobre la que generamos una serie de codificaciones, interpretaciones y reflexiones que nos marcaron nuevas líneas de acción, lo cual nos condujo a generar un Proyecto de Investigación y no de Innovación como se tenía contemplado al inicio de nuestro trabajo.

A través del análisis reflexivo, ubicamos algunas posturas de los profesores encuestados, reconociendo que en su mayoría, evitan participar de manera más amplia y conjunta.

Lo anterior, nos hace recordar de nueva cuenta, que el interés básico de esta investigación, se relaciona con ver al CT. Como el espacio generador de estrategias conducentes a ver a los procesos escolares, en su dinamismo cotidiano desde posturas cualitativas lo que significa centrar a nuestra escuela como módulo de propuestas importantes e instruidas que puedan adoptar soluciones alternativas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Para esto, generamos en el capítulo 4 y último de esta investigación, un proyecto académico cuyas características más importantes se delinean sobre la base y existencia de que el CT. no puede revitalizarse sino contamos en primera instancia con un ambiente escolar adherido con los compromisos y convicciones mínimas para actuar sobre la base

de la conversión de una escuela clásica por una que acceda gradualmente a la calidad educativa vía la transformación del orden institucional y sus prácticas correspondientes.

Sin embargo el proyecto académico planteado en este capítulo no cobraría un interés teórico ni un campo de acción verdaderamente viable, si carecemos de la participación activa y comprometida de cada uno de los profesores que trabajan cotidianamente al interior de la escuela, por lo que mucho antes de planear una alternativa que implique rangos mínimos de innovación pedagógica, necesitamos ventilar y solventar una serie de problemáticas existentes en las relaciones e interacciones sociales que guardan los docentes frente a sus propios roles y funciones que desempeñan como tales.

Desde esta visión, y de acuerdo a todas las informaciones y referencias obtenidas en la aplicación e interpretación de nuestro cuestionario fuimos capaces de crear cuatro etapas que configuran el diseño de nuestro proyecto académico, cuya herramienta principal es precisamente el CT. visto ahora desde el parámetro de la comunicación interactiva.

La primera fase se encuentra formulada bajo la noción de que en nuestra escuela objeto de estudio, los niveles de participación docente se encuentran por debajo de los índices mínimos requeridos para trabajar en el compromiso y convicción grupal, situación que nos condujo a implementar y desarrollar un escenario que comprenda las virtudes profesionales de los docentes, al tiempo de incentivarlos gradualmente para hacer de sus actitudes, parámetros significativos de incidencia participativa; por esta razón, la sensibilización y motivación es la segunda fase del proyecto, que entre otras situaciones implicará el desarrollo de niveles de reflexión más amplia, con miras a fomentar una magnitud mayor de los niveles de conciencia docente.

No es necesario decir que esta segunda fase representa una tarea compleja por la magnitud cultural y social que los maestros poseen como parte de su historia y construcción social de su vida.

Por eso creemos que, gracias a la sensibilización y motivación, podemos obtener referentes importantes de reflexión crítica y por consiguiente reconocer que como profesores, tendremos la posibilidad de conseguir posturas maduras, conducentes a la participación grupal.

Es por esta razón, que la segunda fase de nuestro proyecto, representa el motor movilizador, que permite descubrir las bondades que brindan tanto normativa e institucionalmente el CT. ya que al afianzarse éste, podría conseguirse trabajar con voluntades humanas y con líneas de acción transformadoras desde el marco de lo pedagógico.

De tal motivo, la tercera fase invita ya a trabajar en el CT. a través de análisis más serios en torno al aprendizaje integral de los educandos, por lo que hemos creado una serie de actividades y estrategias que caen de nueva cuenta al tópico de la comunicación, fundamento que sirve además para provocar el uso constante del diálogo y debate.

Vista así la comunicación, interactuando con el CT. la siguiente tarea implicó la formulación de una alternativa pedagógica, la cual fue denominada como la "interrelación grupal por ciclos escolares", la que nos condujo a establecer dinámicas diferentes, no solo desde la postura académica del profesor sino y mejor desde la postura de la praxis docente, claro está que la interrelación grupal por ciclos escolares, tuvo su principal nido en el CT., y sus herramientas, las técnicas grupales abordadas desde las teorías psicosociales de los grupos.

De esta manera, la última fase, tiene como interés primordial, reconocer el grado de avance tenido con la implementación de las actividades, estrategias e instrumentación, para ello fue necesario utilizar el paradigma naturalista y holístico como la fuente básica de amplitud hacia lo que fue logrado, pero involucrando también las limitaciones presentadas a lo largo de dicho desempeño.

La evaluación significa entonces, considerar todas y cada una de las condiciones a las que tuvimos que someternos, situaciones que se dimensionaron hacia el lado de las dificultades, hacia el lado de las necesidades docentes, que se encuentran en el estudio de la fenomenología escolar.

En este sentido, cabe señalar que todas estas fases abandonaron una planeación de tipo mecánica y clasicista, y en su lugar dejamos un diseño que implica reconocer las necesidades vigentes de la comunidad escolar

Necesidades que diagnosticadas en su justa dimensión, pueden conducirse hacia una intervención práctica y operativa sobre los hechos en estudio.

Este nuevo enfoque de planeación, fue abordado desde la perspectiva de Ezequiel Ander – Egg (1989), ya que es capaz de establecer que para actuar es necesario tener iniciativas y compromisos; significa también actuar definida y sistemáticamente, con base a un curso de acción, sobre el cual se han de alcanzar los objetivos, estrategias y actividades que conducirán al estudio y solución de un fenómeno determinado.

Finalmente, este trabajo de investigación, implicó una lucha larga, compleja y muy ardua, porque se tuvo que luchar en contra del autoritarismo institucional, en contra de la estructura actual del Sistema Educativo, y sobre todo de las limitaciones culturales e ideológicas que arrastran los profesores mismos.

Luchar por tanto, implica para nosotros, elevar el esfuerzo intelectual y teórico hacia niveles de poder sobre el conocimiento.

Las autoras de este trabajo, confían en que la emancipación del sujeto social, se dará sólo en la medida de la existencia de compromisos reales sobre la educación, ya que en la actualidad lo que realmente debe ofrecer es: CALIDAD EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS.

Estamos verdaderamente preocupadas por demostrar que las grandes innovaciones no proceden, ni se dan por sí mismas, se necesita proponer modelos sencillos, y creemos que nuestra investigación es un claro ejemplo de ello.

Blanca Estela Guerrero Vergara y Yuriko San Martín Román.

## CAPÍTULO 1

### EL PAPEL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DENTRO DE UN MARCO POLÍTICO E IDEOLÓGICO.

#### 1.1 La institución educativa como un aparato ideológico y su transición hacia procesos críticos.

En este primer capítulo trataremos de diseñar una línea de análisis más o menos precisa, relacionada con la institución educativa y del diseño político que ha configurado, para articular estrategias conducentes a concebir gradualmente procesos revestidos de calidad educativa.

Esta discusión adquiere interés en el debate actual sobre la modernización educativa y sobre las implicaciones de que las escuelas deben esforzarse para construir una dinámica institucional que las lleve a practicar actividades docentes significativas y simultáneamente trabajar en las dificultades observadas en el proceso mismo del aprendizaje académico.

Es por ello que si pensáramos a las escuelas como lugares de resignificación pedagógica, cuyos elementos importantes se perfilan bajo esquemas de aprendizaje productivo para reconocer las necesidades básicas de quienes a ella asisten, creemos por consiguiente, que la revitalización del Consejo Técnico (marco central de nuestra investigación) sería un buen pretexto para fortalecer la atención que se presta a la acción educativa como relación cotidiana que confrontan los maestros hacia el parámetro normativo y político que caracteriza a toda institución escolar.

Por tanto el CT. (Se abrevia así para los Consejos Técnicos) aún cuando se considera como parte de la vida escolar, tiende a presentarse como un esquema rutinario, cuya significación es apenas perceptible sólo al nivel administrativo y burocrático.

Por ello, a partir de este primer acercamiento de interpretación, vemos que para considerar al CT., como espacio inteligente de atribuciones pedagógicas, es necesario primero establecer un estudio sobre el papel que ha asumido la institución educativa, dentro de una tradición histórica, cuyas prácticas sociales siguen reduciéndose a favor del detrimento social. Luego entonces, nuestro objetivo en este primer capítulo es ver hasta qué punto pueden establecerse alternativas que den a la escuela, su primer nivel de transformación emancipatoria.

De lo expuesto anteriormente, todos estos elementos, serán retomados a lo largo de nuestro Proyecto de Investigación bajo los principios de la Teoría Crítica, que sustenta -a través de sus discursos filosóficos- el rechazo a la existencia de mecanismos clásicos para la explicación de las acciones del sujeto social dentro de cualquier marco institucional, en donde la escuela no es la excepción.

De esta manera, para iniciar tal confrontación, diremos que las acciones y relaciones del sujeto como parte de una entidad social, deben ubicarse en dimensiones de autoconciencia que permitan transformar el dinamismo y complejidad de las condiciones históricas de la propia humanidad.

Es por esto que para la interpretación de este dinamismo social, partiremos justamente de los principios sociales y filosóficos de las instituciones, ya que son ellas donde se fijan, crean y regulan las directrices jurídico-políticas para plasmar tareas a todos los sujetos que las integran.

En el caso de la escuela como institución, vemos que ésta forma parte de una superestructura, la que, como cualquier otra, proyecta una carga ideológica dirigida a la sociedad, cuya pretensión más importante se relaciona con la reproducción de ciertos saberes, habilidades, códigos y conocimientos como la base de la estructura económica y las fuerzas productivas del conglomerado social.

Sin embargo, esta postura de la escuela como institución no adquiere propuestas significativas para explicar e interpretar los objetivos básicos de la misma, por lo que es importante centrar dos cuestiones como parte de nuestro análisis: ¿qué realmente se espera de una institución educativa al relacionarla con las necesidades de una sociedad? o mejor aún, ¿qué exige la sociedad a una institución educativa para el mejoramiento de las condiciones sociales?.

Si situásemos la respuesta en las posturas de las Teorías de la reproducción, los referentes utilizados conllevarían a pensar que la institución educativa, aparece como una serie de *modelos sociales y culturales de la clase dominante, que se llevan cabo a través de la imposición hegemónica del saber burgués, universalizando sus contenidos y omitiendo deliberadamente otros modelos de hombre y sociedad* ( Salomón, 1980. 71 ).

Luego entonces, mirando a la escuela bajo la noción de las Teorías de la reproducción, ésta operaría en función de una estructura social centrada en los elementos esenciales del modo de producción capitalista, en donde las relaciones de producción y las fuerzas productivas, son el hilo conductor para mantener a la clase dominante en su posición de entidad alienante y subordinante, cuyos instrumentos primordiales, tienen una vinculación intrínseca con la capacidad reguladora del Estado, donde existe un entendimiento mutuo entre sus aparatos represivos y los ideológicos.

Para el caso de las instituciones educativas, éstas se encuentran controladas por una carga ideológica fuertemente armada de saberes y conocimientos establecidos en un currículum oficial del sistema educativo, lo que permitiría constituir un conjunto de relaciones orientadas a mantener el orden capitalista, al tiempo de *lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo, ya que son las escuelas las que enseñan las habilidades y la manera de aprender, que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores* ( Giroux. 1997, 111 ).

Es por eso que en los términos arriba mencionados, la escuela representa un móvil mediante el cual se reproducen supuestos ideológicos, cuya dirección se orienta a la incorporación de valores, códigos y signos imprescindibles para sostener a la clase dominante y al mismo tiempo, yuxtaponerlos en la conciencia del sujeto social y así transferirlos luego, a una sociedad regida por la base económica y productiva de la élite pudiente.

Dicho de otro modo, las teorías reproductivistas han puesto de relieve que el hombre es un producto de las relaciones sociales establecidas en su historicidad, en la que su condición se encuentra unida a su conciencia a través de un ejercicio ideológico constante.

En este sentido, la institución educativa se sostiene como fuente importante de intereses y juicios que la hacen aparecer como el marco referencial ante cualquier cambio o evolución en las diferentes estructuras de dominación que han existido; en la actualidad, lo que a la escuela interesa es mantener una relación estrecha con las estructuras económicas y productivas dominantes a través de la práctica ideológica como forma de enajenación y manipulación del sujeto social.

Por tal motivo, aunque las teorías de reproducción representan un avance importante en la delimitación y explicación de los procesos y prácticas de la escuela como institución reproductora de conocimientos por medio de una ideología dominante, en la que los sujetos (alumnos), asumen una capacidad de obediencia plena hacia lo que aprenden y reproducen luego en el sistema económico capitalista, la creencia de que todo será cumplido por medio de la carga ideológica hegemónica es en buena medida ilusoria, ya que entenderíamos por consiguiente que el sujeto es y será siempre, un instrumento de manipulación, situación que haría imposible, una transformación radical en la conciencia del individuo con miras a edificarlo como alguien que sea capaz de actuar por sí mismo y a través de sus intereses particulares y sociales.

Es por ello que, una institución educativa vista desde las teorías de la reproducción, evade componentes importantes de reflexión y autoconciencia para quienes la integran y viven de manera cotidiana.

Entonces, si no se reflexiona ni se asume una capacidad consciente sobre lo que se hace, se actúa y se piensa, estaremos considerando la existencia de leyes y códigos normativos cerrados, homogéneos, exterrorregulados y triviales que lejos de lograr un vínculo estrecho entre sus partes, sólo se establece un sistema arbitrario y duro cuyas características importantes se derivan de la poca o nula interacción entre sus elementos.

Al respecto, el sistema de organización al núcleo de una institución educativa puede ser explicada por medio de parámetros diversos. Pero lo que a nosotros interesa realmente, es tratar de situarlos desde posturas que impliquen una real interpretación de los procesos que ahí se observan.

La institución educativa ha tendido a reproducir por mucho tiempo, modelos clásicos de la organización y administración de los elementos que la conforman, situación que ha traído fuertes obstáculos para el desarrollo educativo y social del ser humano.

Teóricamente, las situaciones educativas actuales permanecen dentro de un modelo o unidad simplista (argumento que fue establecido al inicio de este capítulo) conocido más específicamente como el paradigma de la simplicidad, el cual *explica a las organizaciones*

*como mecanismos creados artificialmente para lograr objetivos y siendo mecanismos, se consideran extero regulados. Consiste más concretamente en dividir a la organización para llegar a sus componentes más sencillos y allí revelar sus leyes de funcionamiento. Se confiere predominio a las articulaciones jerárquicas, y el análisis de la conducta de sus componentes se realiza a partir del concepto de funcionalidad ( Etkin y Schaverstein. 37, 1994).*

Con esto queremos decir que en nuestra escuela, la mayor parte de nuestras actividades son de carácter normativo, por lo tanto, no son tomadas en cuenta los integrantes del colectivo para su realización, trayendo como resultado, acciones mecanizadas y desinteresadas que llevan a cumplir la función y rol que la misma norma preestablece, dejando de lado los verdaderos intereses y necesidades que como docentes debemos cubrir.

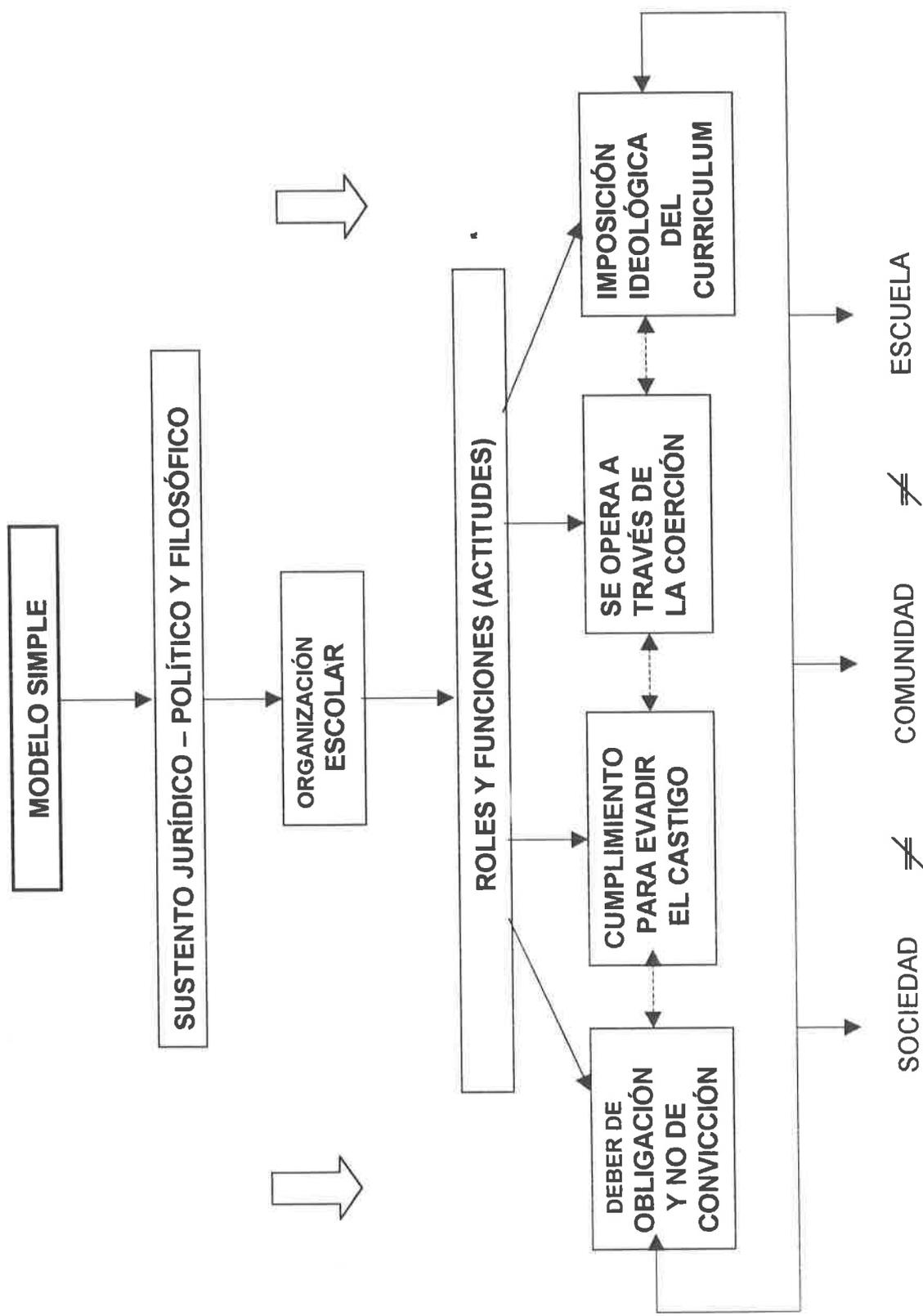
Lo anterior es un ejemplo que nos permite determinar que nuestro centro escolar funciona desde un sistema de organización simplista, en la que sus miembros son vistos como las piezas que conforman la gran maquinaria llamada institución educativa. Sus objetivos, no son basados en las necesidades de sujetos que deben funcionar a través de roles y funciones establecidos jerárquicamente lo que da como resultado una serie de actitudes indistintas.

Para el caso de nuestra escuela, dichas actitudes son enmarcadas en situaciones diversas, ya que algunos sujetos se identifican más con un " deber de obligación " y no con un " deber de convicción ", situación que sólo permite cumplir fríamente con las exigencias de la organización únicamente con el fin de evadir el castigo, ya que todos los sujetos que se mueven a través de roles y funciones actúan bajo un poder coercitivo, aunado a esto, la imposición de una carga ideológica que en nuestro caso, es por medio del curriculum oficial.

Entonces, vista a nuestra escuela desde una organización simple, podemos decir que lo anterior genera una serie de incidencias que son descargadas en una sociedad que no encuentra respuesta a sus necesidades y demandas; a una comunidad que se encuentra cada vez más distanciada de la escuela; y de una escuela que no otorga los aprendizajes y valores significativos para saber y poder afrontar los retos sociales, científicos y tecnológicos que caracterizan ya a las sociedades globales. *Ver cuadro 1.*

Ahora bien, aún cuando nuestra escuela funcione bajo la perspectiva simple de organización escolar, existen rasgos conductuales que determinan a sus sujetos dentro de esferas subjetivas

ELEMENTOS DEL PARADIGMA DE LA SIMPLICIDAD EN NUESTRA ESCUELA



CUADRO 1

y objetivas, las cuales hacen la existencia de inconformidad, preocupación y reflexión acerca de los procesos y resultados llevados a cabo en su propio ambiente escolar.

Para destacar los referentes anteriores, hemos evidenciado que al interior de nuestra escuela, existen profesores que demuestran - a través de sus acciones - múltiples reflexiones acerca del dinamismo propio del lugar de trabajo al que pertenecen y cuyas disfunciones se perfilan en determinar que la administración, la burocracia, así como la reglamentación normativa, son entidades incongruentes y arbitrarias con los propósitos que establece la educación.

Esta situación aunada a la mala interacción de los grupos y subgrupos que conforman la planta docente, hace que los maestros asuman el rol de "instructores" y "reproductores" de modelos tradicionales de la enseñanza".

No obstante, ante estos eventos, surgen preocupaciones de aquellos maestros, cuya responsabilidad se da a través de esfuerzos continuos, no tan sólo para cumplir roles y funciones asignadas por parte de la Educación y del Estado, sino de asumirse como sujetos cuyas convicciones se centren en un trabajo comprometido para quienes sirven: la niñez mexicana.

Ahora bien, estas preocupaciones si son centradas en dimensiones cualitativas por parte del discurso de las Teorías de la Resistencia, pueden ser rescatadas y llevadas a configurar una nueva relación entre la escuela y la sociedad. De hecho, lo anterior constituye una contrapartida para reconocer que *la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados... Representa ( la resistencia ) un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición* (Giroux. Op. cit. pág. 144).

Lo anterior se traduce entonces, en que si hemos percibido que en nuestra escuela existen sujetos cuya actitud se establece en niveles básicos de resistencia, estamos seguros que si se las sostiene y se las dirige a través de andamios teóricos, se podrán lograr cambios sustantivos no sólo a nivel de conciencia personal, sino y mejor, amplificarlo hacia el grupo escolar en el que se mueve.

Por ello, *la resistencia da una nueva profundidad teórica a la noción de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente, dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía... El poder no es unidimensional; es ejercido no sólo como modo de dominación, sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación (Ibidem. 1997, 145).*

En esas condiciones, la resistencia como posibilidad prematura de cambio objetivo de la realidad, puede darse una vez que se ha reconocido el tipo de conciencia existente en el sujeto mismo, situación que haría más comprensible el cambio y sus posibles impactos hacia la ruptura estructural de sistemas cerrados de organización social.

Por tanto, y siguiendo el análisis crítico de nuestro Proyecto de Investigación, existe un modo de conciencia que puede ser comparada con la perspectiva de resistencia que el propio Giroux sostiene.

El tipo de conciencia al que queremos referirnos es la ingenua transitiva, en la cual *los hombres comienzan a ser capaces de visualizar y distinguir lo que hasta entonces no se hallaba claramente delineado. La aparición de la conciencia popular implica, sino la superación de la cultura del silencio, cuando menos la presencia de las masas en el proceso histórico que pr̄siona a la élite en el poder (Freire. 1994, 24).*

No obstante, lo que resulta importante en este tipo de conciencia es la existencia aproximada de la comunión entre la reflexión y conciencia crítica sobre acontecimientos objetivados; esto es *una vez que las rupturas comienzan a aparecer en la estructura, y una vez que las sociedades entran en un período de transición, empiezan a manifestarse los primeros movimientos de emergencia de las hasta entonces sumergidas y silenciosas masas (Ibid. pág. 23).*

Por tanto, si este tipo de resistencia - según Giroux - o conciencia - según Freire- es asumida por los sujetos escolares que se mueven en una organización, simultáneamente podrán observarse cambios graduales en la propia estructura organizativa de la escuela, trayendo como consecuencia un rompimiento radical del paradigma de la simplicidad.

Para llegar a ello, es necesario dejar de ver a los procesos normativos (en su amplio espectro de incidencias) como acumulaciones e imposiciones frías y tajantes, las cuales bloquean prácticas sociales transformadoras tanto de la institución como lo que de ella emana. En contraste, deberá entenderse desde una postura abierta, flexible y compleja que conlleve a procesos más simples de interpretación de las mismas prácticas.

Lo anterior resulta para nuestro estudio, el elemento principal para anclar firmemente el propósito esencial de las instituciones, recordando al mismo tiempo, que éstas van a considerarse como estructuras definidas dentro del paradigma de la complejidad, y para ello, trataremos de ubicar los supuestos básicos de esta teoría e inmiscuimos gradualmente en su comprensión para dar así, una interpretación más amplia a los componentes y a las relaciones que de ella se derivan.

Primero es importante determinar que el paradigma de la complejidad respecto a las organizaciones - y dentro de ellas las instituciones educativas - posee un marco referencial muy característico, y además se diferencian de manera significativa en comparación de las clásicas (enunciadas dentro del paradigma de la simplicidad) \*.

Así, tenemos que Jorge Etkin y Leonardo Schvarstein en su obra *Identidad de las organizaciones* hablan al respecto. Sin embargo, nuestra intención ya no es por el momento analizar este paradigma.

Al contrario, las instituciones en la actualidad deben ser concebidas desde otra perspectiva, y sin duda el paradigma de la complejidad ofrece elementos importantes para comprender las tareas preeminentes de las organizaciones y sobre todo, el de la organización escolar por ser ésta, nuestro objeto de estudio.

---

\* Los paradigmas de la simplicidad poseen una definición clásica que tratan de enmarcarlas en supuestos normativos que conducen arbitrariamente las relaciones, objetivos y medios de sus integrantes. Por lo que uno de los principales objetivos de estas organizaciones, se establecen en la necesidad de uniformar u homogeneizar los comportamientos de los sujetos. Así por ejemplo, si una persona intenta no participar en su contexto organizacional, bastaría sólo con mostrarle toda una serie de signos legitimizados bajo la normatividad, para hacerlo entrar de nueva cuenta al funcionamiento ordenado y equilibrado de las actividades que ahí se realizan.

Por tanto, la característica primordial del paradigma de la complejidad, es que sostiene que *la realidad organizacional presenta procesos no ordenables o programables desde el exterior. Supone la presencia de fuerzas que reconocen múltiples fuentes y que se ejercen en distintas direcciones* (Etkin y Schaverstein. Op. cit. pág. 104).

La anterior cita ofrece en tan pequeño apartado, toda una acumulación de elementos disponibles a la reflexión y crítica. De tal suerte, si definiéramos a las instituciones desde esta perspectiva, sus componentes serían:

- a) Relaciones personales en su amplio espectro de variaciones y,
- b) El medio organizacional, vista su dinámica desde el enfoque del orden y desorden.

Estos elementos suponen la existencia de que, dentro de las instituciones, el medio donde se desarrollan las relaciones y se resignifican, se presenta como el aspecto más importante para su propia conformación, por lo que éstas no deben ser consideradas ni en tiempo ni en espacio, como entidades estáticas. No pueden sustraerse de la necesidad de movilidad en cuanto a sus elementos, ni tampoco creer que sus regulaciones se manifiestan a partir de operar códigos, leyes y reglas legitimizadas en la orientación comportamental de la dinámica en las relaciones interactivas de los sujetos imbricados en ellas.

Es en este medio organizacional donde precisamente surgen connotaciones importantes respecto al propio valor normativo de la organización, *ya que el cuerpo de leyes*, (además de ser una constante), *implica la dinámica del sistema legal como la importancia que tienen para las organizaciones* (Hall. 1997, 41) .

Si bien es cierto que una organización se conforma a partir de fundamentos normativos, también lo es que las instituciones deben concebirse como un conglomerado de sujetos en constante movimiento y transformación, en donde la relación instituido-instituyente, toma relevancia tal al momento de entender cabal y claramente, las tensiones engendradas en una dialéctica entre el deber y la obligación que poseen los integrantes de las mismas.

Y más aún, si se reconoce al mismo tiempo que las instituciones pretenden -a partir de un orden político- el equilibrio estructural, se reconoce también, que muchas de las reglas y valores en la normatividad, no están explícitos sino sólo bajo un discurso abstracto de cómo deben ser los comportamientos al interior de la institución. De ahí que, *la estructura de las organizaciones sociales, se caracteriza por la coexistencia de pares antagónicos, tales como el orden y el desorden, lo permanente y lo discontinuo. Esto significa, que en sus relaciones, los miembros van generando intereses, acciones y valores que se oponen respecto de las reglas instituidas* (Ibid, pág. 53).

Lo anterior da muestra de que las instituciones tienen un carácter complejo y uno más que es el dinámico, en donde sus miembros no sólo actúan en el entendido normativo, sino que lo hacen desde su formación cultural precedente y que muchas veces no corresponde con la de la institución a la que pertenecen.

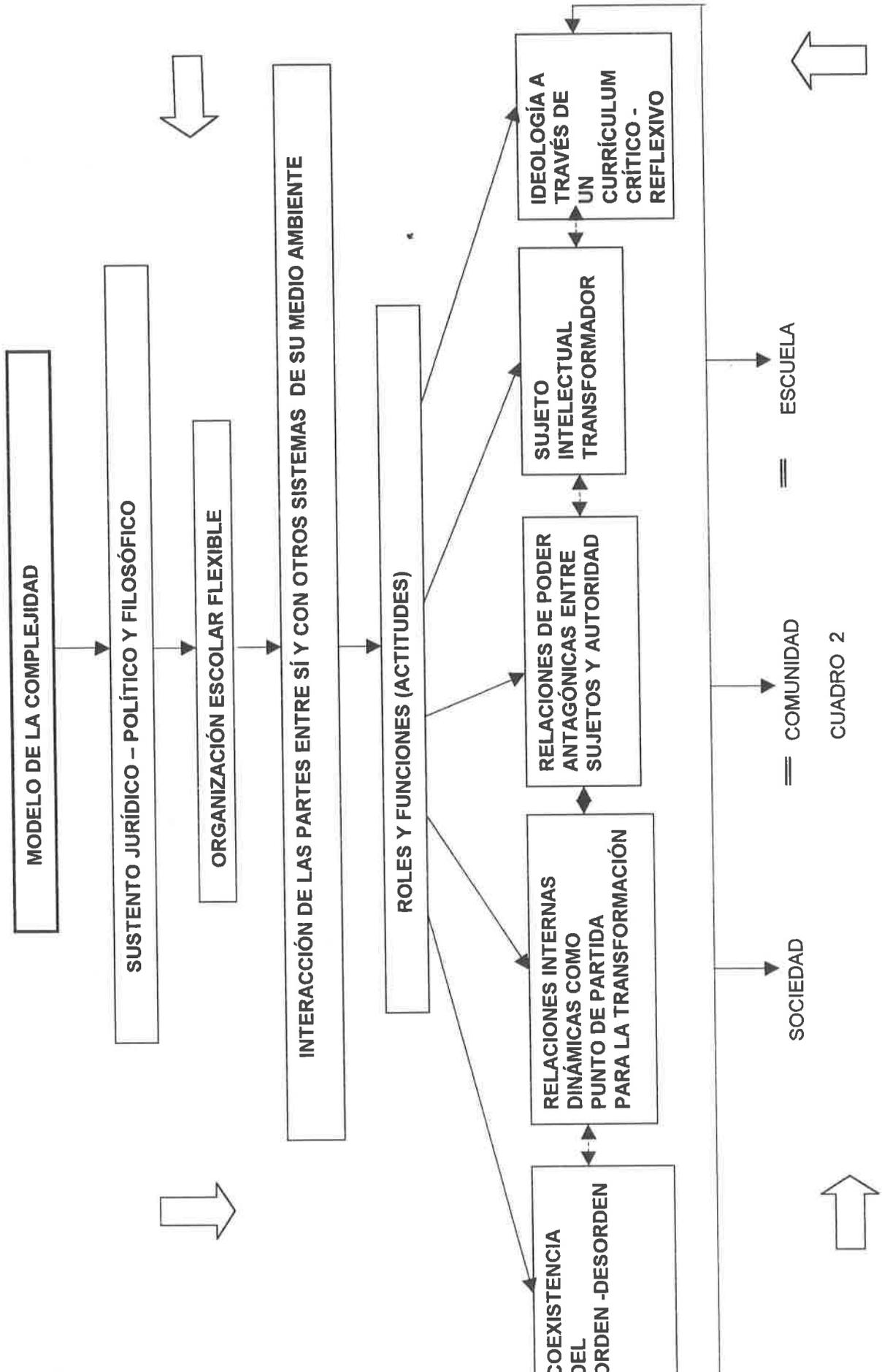
Son precisamente estas diferencias de percepción de la institución las que hacen de ellas una coexistencia intrínseca entre lo que se considera la escala de valores para la elaboración del marco normativo, y la forma en que su jurisdicción es lanzada a sus miembros.

Así, lo que realmente resulta interesante plantear, es ver cómo estas orientaciones normativas plasman en los sujetos diferentes direcciones de actuación, trayendo como consecuencia, nuevos patrones de relaciones personales.

Es por ello, que la intención en este apartado y a lo largo de nuestro Proyecto de Innovación, es justamente el de abrir brechas importantes para interpretar a la institución educativa desde parámetros y dimensiones diferentes respecto a los fenómenos escolares que son por demás complejos de explicar por las múltiples circunstancias y condiciones en las que se presentan. *Ver cuadro 2.*

Por tal motivo, creemos que es en la Teoría Crítica donde surge una alternativa por la que puede transitar una serie de interpretaciones diferentes en torno a lo que sucede al interior de una institución educativa.

# ELEMENTOS DEL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DESEABLE EN NUESTRA ESCUELA



CUADRO 2

*La Teoría Crítica ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social... ofrece una perspectiva de la forma en cómo las ideologías dominantes son constituidas y mediadas a través de formaciones culturales específicas (Giroux.Op. cit. pág.61).*

Ello significa entonces, que en medio de la dominación ideológica de la conciencia, pueden existir ciertos orificios por los que se escapa una capacidad de resistencia. Resistencia que gradualmente - si se la conserva y orienta - puede originar una capacidad emancipatoria del individuo vía el ejercicio de la crítica y reflexión sobre sus propias prácticas sociales.

Giroux, en su libro *Teoría y resistencia en educación* (1997) afirma que, *los seres humanos no sólo hacen historia, sino la determinan; innecesario es decir, que también modifican los límites... La teoría crítica señala la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirían a los educadores ser más conscientes de la forma en que maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural (Ibid, 63-64).*

Lo anterior significa que las escuelas y todos los que en ellas participan, deberán acceder a referentes más claros del cómo y por qué se está inserto en una estructura política, económica y social determinada por el modo capitalista de producción.

Se reconoce entonces, que la clase dominante es inherente a las cargas ideológicas que ella edifica, no así, a la conciencia que el sujeto adquiere a través del proceso de escolarización, que por demás deberá ser el motor de la adquisición de una autoconciencia crítica y reflexiva.

Desde esta óptica, la institución educativa no niega su permanencia en la superestructura de la base económica de la sociedad, pero si requiere un andamio teórico diferente sobre el cual puedan transitar relaciones sociales de intervención y oposición de la clase hegemónica para la creación de principios ideológicos que produzcan cambios cualitativos en los marcos y procesos de las prácticas sociales.

Es por eso que, nosotros creemos que las instituciones incluyendo la educativa, deben tener un marco jurídico-político capaz de convencer y satisfacer los intereses de quienes en ella se mueven, teniendo como finalidad la emancipación del ser social.

Regresando a la percepción de las instituciones como fenómeno social, diremos sólo que el sujeto aprehende, crea, recrea, inventa, reinventa, forma y transforma una serie de conocimientos y tópicos que le permitirán incidir primero en un nivel de conciencia personal y segundo, al sostenerla, llegará el momento de relacionarse con otros como él para construir así, grados culturales de actuación y proyección del mundo en el que vive para luego transformarlo.

A lo anterior, la cuestión resultante tiene que ver con la vida histórica de las instituciones y de los seres sociales, es por eso que nos atrevemos a preguntar ¿cuál sería la vía por la que se ha permitido realmente el cambio en las estructuras organizativas de una institución?.

Con el mismo atrevimiento contestaremos que las modificaciones institucionales se forman desde el interior del individuo, en la adquisición de una conciencia de la práctica humana, de su revalorización frente a las actividades que realiza. En este sentido, Agnes Heller llama a esto *objetivación del para-sí*, presentándose como una condición de la práctica humana en donde se hace necesaria la reflexión certera de las cosas o de los hechos vividos de manera cotidiana.

Dicho de otro modo, el *para-sí* ofrece un horizonte amplio para convertir la práctica en una praxis, esto es, en la forma consciente de realizar esa práctica, dado que el hombre pasa del nivel de la práctica al del pragmatismo y sucede lo que Kosik afirma: *en la praxis y sobre la base de ella, el hombre supera la clausura de la animalidad y de la naturaleza inorgánica y establece su relación con el mundo como totalidad* (Kosik. 1994, 113).

Con el anterior marco de referencia respecto al nivel de conciencia *para-sí*, trataremos de ubicar de nueva cuenta la importancia de la norma dentro de las instituciones. Entonces, ¿cómo debería actuar ésta al interior de las mismas para edificar un sistema reglamentario, estimativo y capaz de lograr propósitos y objetivos?.

Consideramos que la norma constituye la maniobra por la cual se cumplirán efectivamente o no los fines que en ella se edifiquen. Sin embargo, no compartimos la idea de que las reglas y

leyes institucionales deban ser estáticas y por lo mismo obedecidas, si no cuentan con una base sustentada en atribuciones justas. Atribuciones que además contengan procedimientos visibles a los ojos de los participantes de una institución.

Dicho de otro modo, la norma institucional no sólo es la base ideal para obedecer y actuar, implica además la participación directa de todos sus implicados, en la que los acuerdos que de ahí se tengan, haya salido de un proceso y correspondencia del debate. Así, el debate es el resultado de la imbricación de pensamientos, opiniones e ideales de cuantos actúen al interior de una estructura institucional. *Éste (el debate) es un medio de combinar información y de ampliar el alcance de los argumentos... destinados a ofrecer soluciones* (Rawls. 1979, 399).

Si una institución es movida desde estos supuestos, en donde las consideraciones u opiniones más efímeras, son tomadas en cuenta para la formación de una escala normativa, estamos casi seguros, que las relaciones entre sus actuantes, se verán matizadas de respeto hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la propia institución.

Reconocemos al mismo tiempo, que la construcción de jurisdicciones normativas tiene un carácter evolutivo, cambian cuando las fuerzas externas, internas o contextuales de la institución ejercen presión tal, que la satisfacción de las necesidades e intereses ya no pueden ser resueltas por las normas establecidas, y es entonces cuando se buscarán acciones alternativas para dar soluciones a éstas.

Por tal motivo, dentro de las instituciones pueden percibirse tensiones entre obediencia-desobediencia, entre lo justo-injusto, entre lo obsoleto-innovador; y es precisamente en estas fuerzas, donde se denota el carácter evolutivo, dinámico y dialéctico de las instituciones.

De esta manera, para finalizar este apartado y de acuerdo a nuestro particular interés, diremos solamente, que una institución se considera justa, cuando se toman en cuenta las normas viables de conducción. Normas que deben sugerir más que imponer, de alienta más que coercionar y de transformar más que informar.

Ahora bien, a partir de todo lo anterior y bajo la perspectiva de la conciencia crítica - analizada al inicio de este apartado- y a través del análisis de las instituciones bajo el marco del paradigma de la complejidad, es donde queremos ubicar a nuestra escuela objeto de estudio.

Como parte de una reflexión filosófica, la teoría crítica al igual que el enfoque complejo de las instituciones, se entienden desde la abstracción y subjetividad, pero al interpretárselas en su justa dimensión, se sabe que se convierten en concreciones que deben ser elaboradas por todos los sujetos, -que en el caso de nuestra escuela- pueden y deben ser asumidas por los que en ella participan.

Esta participación insistimos, puede gestarse en un espacio crítico y enriquecido de intercambio de experiencias, de discusiones y debates, de otras formas de metodologías y técnicas de enseñanza, así como nuevas perspectivas pedagógicas que han de darse justamente en el C.T., al que hemos hecho referencia al inicio de este capítulo.

La principal garantía que puede derivarse de lo anterior, es que nuestra escuela tome nuevas formas de acción y conducción de lo que ha de realizarse, asumiendo un compromiso verdadero por parte de los que en ella intervienen (maestros, directivo, alumnos, padres de familia y comunidad).

Sin embargo, uno de los grandes problemas que hemos percibido al interior de ella, es la idea errónea de ver al CT. desde una perspectiva mecánica y normativamente fría, lo que implica que éste quede completamente al margen de toda cuestión e interés pedagógico, al tiempo de reproducir esquemas comunes para interpretarlo y adecuarlo a intereses de tipo administrativo.

En este sentido, el CT. a pesar de plantearse bajo un orden estrictamente normativo, adquiere validez cuando se desarrollan despliegues a través de múltiples conductores viables que han de llevarnos a diferentes procesos que tienen como fin, generar una mejor calidad en nuestra escuela.

La calidad educativa (tópico que será tratado en nuestro apartado siguiente) puede darse una vez que la unidad escolar en la que laboramos, pueda fortalecerse bajo propuestas de trabajo revisadas, por medio de una extensa gama de prioridades y demandas escolares que puedan

ser resueltas por medio de la participación social del propio contexto en el que la escuela está inmersa y a través de dar a nuestro CT. una visión crítica sin restricciones ni condiciones de la propia historia de la institución educativa.

Finalmente es a partir de la Teoría Crítica y del enfoque complejo de la institución, que consideramos que nuestra escuela provoque un proyecto alternativo de conducción, en la que se inserten nuevos mensajes y contenidos capaces de crear un efecto de reflexión y pensamiento receptivo, hacia mejores formas de comprender la realidad social en la que se vive.

Es por esto, que un sujeto que se caracteriza por su libertad, su iniciativa, responsabilidad y conciencia acerca de lo que hace al interior de la escuela, es por obviedad, un sujeto crítico con esperanzas de renovar las circunstancias actuales de su historia como tal.

Ya en nuestra siguiente reflexión, insertaremos elementos de la política educativa actual como la base prioritaria para obtener y procesar una planeación estratégica, en donde la calidad educativa es el punto medular para obtener escuelas inteligentes y acordes a niveles ideológicos de resignificación social.

También veremos que la calidad educativa puede y debe ser interpretada al interior de cada centro escolar, y para nosotros, el CT. en vinculación con el diseño reciente de la gestión escolar, son los instrumentos mediante los cuales puede diseñarse un proyecto viable para alcanzar -desde nuestros parámetros, límites y posibilidades - una educación definida y caracterizada por la participación de todos los protagonistas del acto educativo.

## **1.2 Premisas político-educativas para elevar la calidad en torno a la organización educativa.**

En el apartado anterior hicimos referencia en torno al tópico de calidad educativa de manera tangencial. Nuestra tarea ahora, es abordar un análisis retrospectivo que establecerá los momentos histórico-sociales en los que el Estado enfocó no sólo el aspecto cuantitativo, -que

sin evadirlo-, también prestó atención a los aspectos cualitativos de la Educación Básica en México.

Lo dicho, da como resultado un panorama de los diferentes procesos por los que ha atravesado el Sistema Educativo Nacional (SEN) en lo que a materia de calidad educativa se refiere.

Así mismo, llevaremos a cabo un planteamiento teórico-metodológico de los parámetros que consideramos viables y que han de servir como vehículos para lograr los procesos de transformación en nuestra práctica docente; tomando como base, las nuevas reformulaciones educativas hechas a nuestro sistema educativo actual.

Por lo que nuestra intención a lo largo de este apartado, es construir de acuerdo a nuestro particular análisis, una interpretación de las nuevas modificaciones, que sumadas a las normas y reglamentos ya existentes y señaladas por la SEP, nos dará un panorama diferente para la posible transformación de los complejos y clásicos procesos generados al interior de nuestra escuela.

Entrando entonces a nuestro módulo de análisis, estableceremos que desde el comienzo de los años 80's (parte del período presidencial de López Portillo), se llevaron a cabo varias reformas políticas y una de éstas, dentro del ámbito educativo, fue la de establecer como objetivo central, una política dirigida al país en la que existiera un impacto tanto en la esfera social como en la económica. Ello significó que el Estado comenzara a preocuparse más que en la cantidad de alumnos atendidos, en la calidad de educación que estaba brindando.

A pesar de los tan variados intentos, no hubo efectos positivos por parte del sistema educativo, negando con ello, el reflejo indispensable para la transformación social establecida ya en ese entonces, como una prioridad impostergable.

No fue sino hasta el sexenio Salinista, cuando se inició una serie de consultas a nivel nacional, con la intención de vislumbrar los principales problemas educativos existentes en ese momento, definiendo así, una reciente y significativa propuesta para modernizar al sistema institucional de la educación.

Dicha política tuvo como finalidad prioritaria:

- 1.- La estimulación y mejoramiento de las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes de educación básica.
- 2.- La transformación del sistema de educación básica y normal, y
- 3.- El mejoramiento de la calidad de la educación.

Sin embargo, y a pesar de las múltiples pretensiones de dichas transformaciones institucionales, éstas no han logrado introducirse a nuestras escuelas debido a situaciones multifactoriales. Muestra de lo anterior, es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que entre otros retos, establece la disminución de cargas burocráticas y administrativas. Por desgracia, estas situaciones prevalecen aún en la gran mayoría de la escuelas. Durante el ciclo escolar, los profesores tratan de cumplir una serie de acciones curriculares y cocurriculares fuera del contexto pedagógico, situación que aparta considerablemente los verdaderos propósitos docentes.

Otro aspecto más que contempla el ANMEB, es precisamente el relacionado con la formación y actualización del magisterio. Situación que coloca a los profesores en la indiferencia y despotismo, ya que los cursos y talleres diseñados para ellos a nivel Nacional, Regional y Local, han resultado – a partir de que fueron creados y establecidos -, escasos de calidad y seriedad por parte de todos los sujetos que en éstos se ven involucrados, volviéndose sólo un punto de interés de carácter pseudoprofesional, para obtener los tan anhelados puntos requeridos para aumentar el puntaje que ha de llevarlos, ya sea al ingreso o a la promoción de Carrera Magisterial.

Por tanto, Carrera Magisterial ha representado una desvirtualización en relación a lo que implica realmente el carácter profesional de los docentes, obteniendo así incertidumbre y descontento, pues muchos de los profesores que han logrado integrarse a esta modalidad, lo han hecho a través del acceso a los exámenes de evaluación antes de que éstos sean presentados a los sustentantes de manera general y oficial.

Una cuestión más que es necesario abordar, y que es precisamente la parte medular de todos estos grandes discursos llevados a cabo a partir de los 90's, es el trabajo docente intramuros. Aspecto que invita a la reformulación de contenidos, que como lo enmarca el *Plan y Programas de estudio, cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país.* (Plan y Programas, SEP).

Si bien es cierto que al realizar un análisis de dicho plan, se advierte que se sustenta bajo una nueva corriente pedagógica, así mismo aborda en el contenido, una serie de sugerencias metodológicas como apoyo al maestro en cada una de las asignaturas.

Esta distinción respecto a los programas anteriores y a los vigentes, nos convoca a una primera reflexión problematizadora. ¿Cómo entiende el profesor estas nuevas posturas curriculares junto con todas sus implicaciones?, más aún, ¿cómo las lleva a cabo si es que lo hace? .

A nuestro parecer, nos atrevemos a decir, con base en nuestras experiencias y observaciones al interior de nuestra escuela (y de otras más), que la mayoría de los docentes siguen actuando bajo los mismos roles tradicionales. Y no es quizá porque sea de su entero gusto asumir posturas negativas, más bien, porque son invadidos por los temores para dar ese paso a la innovación del quehacer docente, pues no se cuenta con elementos teóricos y metodológicos suficientes y necesarios para que aparezcan como los resortes movilizados que los lleven – tanto al profesor como al alumno– a un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y cargado de matices críticos y reflexivos, que han de dar como resultado una mejor calidad de educación.

Luego entonces, el maestro debe tomar conciencia, reconociendo que su papel como agente social requiere del compromiso de una constante actualización, pero si éste se resiste negando los nuevos modelos de aprendizaje, seguramente no alcanzaremos una reivindicación del acto educativo y de quienes lo generan.

Desgraciadamente la verdad es esa, evadimos dicho compromiso con diferentes argumentos. Un ejemplo de ello, es nuestra escuela objeto de estudio, donde observamos la gran apatía de la que son víctimas algunos profesores, demostrando poco interés por conocer verdaderamente el material proporcionado por la SEP, que a decir verdad, es de excelente calidad a cuanto a

forma y contenido (libros del maestro, del alumno, etc). Por lo que, la piedra angular de todo este proceso, es la planeación didáctica, teórica y metodológica que deberían realizar todos y cada uno de los protagonistas directos del fenómeno educativo, y que en nuestras escuelas primarias, lamentablemente no se lleva a cabo. Ésta, al igual que otras actividades, sólo se realiza a través y para cumplir o cubrir los requisitos administrativos, por tanto, pierde su esencia natural o su razón de ser.

Reconocemos, no obstante, que las tareas administrativas sustraen tiempo para planear mejor el trabajo académico para los alumnos. Sin embargo, estas quejas surgen como la primera justificante para evitar un trabajo con calidad en los procesos educativos. Entonces, ¿cómo se está interpretando realmente la política educativa actual de la que somos parte de un proceso interactivo?.

La respuesta se centra en función de admitir que nuestras escuelas reclaman calidad, luego entonces, para entenderla es necesario verla como un reto preeminente y extraordinario que debe cumplirse aún al margen de la estructura burocrática y coercitiva del esquema organizativo del país.

Es por eso, que la mayor dificultad para transformar la dinámica educativa actual, estriba precisamente en emprender una planeación capaz de afrontar los retos y las demandas sociales que son presentadas ahora en un ambiente globalizador, lo que significaría la prudente modificación del cuadro cotidiano de los actores y agentes de la educación, con miras a resignificar los contenidos educativos, donde la participación social en la planeación, sea el referente clave de mejores visiones y condiciones de cómo y para qué, la modernización educativa incida realmente en procesos educacionales con características de calidad.

No obstante, la tarea a realizar contiene en sí misma una complejidad extraordinaria, por lo que se requiere un sobreesfuerzo conjunto de los involucrados y sobre todo, comprender que la metodología en la planeación se construirá en razón de las necesidades específicas de la sociedad.

Por tanto, y dentro del plano institucional de la educación y para verse inmiscuidos en condiciones de calidad educativa, tendríamos en un primer momento, que realizar un diseño de planeación verdaderamente operable, en la que recursos, objetivos, metas y evaluación, surjan

de una política del consenso nacional, ya que *uno de los mayores obstáculos para emprender la transformación educativa reside, precisamente, en la ausencia de consensos básicos. Mientras éstos no se creen y expresen en los planos intelectual, político y social, no será posible introducir grandes cambios en la orientación y el funcionamiento de los sistemas de educación* (CEPAL-UNESCO. 1992,135).

De ahí que la práctica conciente y constante del debate, puede producir la habilidad de adoptar sistemas democráticos, en los que será más fácil –aunque no simple– compilar una serie de manifestaciones, tendencias e intereses políticos y expresiones coloquiales públicas, para diseñar y posteriormente operar en un escenario más amplio de participación social.

Entonces, vista a la educación desde los parámetros arriba esbozados, la calidad educativa se construye, diseña y reinterpreta en una política y planeación estratégica, en donde el aporte esencial implique una constante interrelación de cada sistema o sector de la población hacia la estructura social actual.

Si la pretensión es ésta, entonces los documentos arriba mencionados están orientados a *eleva la calidad de la educación, entendida como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes* (Schmelkes. 1992, 11).

Sin embargo, existe una propuesta que involucra a todos los actantes de la educación. Ésta tiene que ver con la convicciones y responsabilidades traducidas en proyectos operables, para que en su momento, puedan ser capaces de incidir en la reconceptualización de los procesos educativos.

Por lo que, los momentos más importantes de cualquier institución al servicio de la educación, son los que establecen una programación dirigida no sólo a reproducir una ideología determinada y explicitada en normatividades y políticas generales de desarrollo económico y social de una nación, más aún, implicaría un proyecto educativo para innovar desde el interior de un determinado grupo, ya que de hacerlo en dimensiones prudentes, permitirían gradualmente vislumbrar cuáles son las

necesidades primordiales y la forma idónea e inmediata de sanarlas. Estas innovaciones partirían de las inquietudes por cambiar modelos sistemáticos que ya no corresponden con las necesidades más inmediatas y primordiales de la parcela social, es decir, de la región a la que pertenece la escuela y que comúnmente se conoce como comunidad.

A partir de estos supuestos, se hace indispensable la tarea de construir proyectos educativos diferentes a los tradicionales, recordando al mismo tiempo, que ningún estilo de proyecto educativo es capaz de englobar reglamentariamente, el desempeño ordinario del trabajo docente, y esto conduce al ideario de no generalizar la planeación escolar, por el contrario, un proyecto de esta naturaleza debe aterrizarse en planos locales, ya que los objetivos son edificados a partir de las necesidades y características de la comunidad determinada, las cuales son en su mayoría con tendencias al rezago, deserción y bajo aprovechamiento escolar.

Por tanto, retomando lo anterior, la planeación, así como los proyectos educativos, continúan realizándose de manera tradicional en cada uno de los centros de trabajo, y nuestra escuela no es la excepción, ya que la parte directiva, elabora año con año, un modelo basado únicamente en las estructuras que marca el reglamento, el cual resulta ser frío, impreciso y alejado totalmente de las necesidades reales de la propia escuela.

Por tanto consideramos que una de las tareas perentorias para solucionar estos problemas, corren a cargo de los agentes encargados de la acción educativa, que centrando los procesos más que los productos y desarrollando los valores universales, se logrará paulatinamente una reorientación matizada por la opinión pública, donde la escuela junto con la comunidad en la que está inserta, establezcan lazos de comunicación que lleven primero a crear proyectos educativos viables y operables con base a los objetivos y metas ahí establecidos, considerando posteriormente el impacto obtenido a través de una evaluación por parte de todos los integrantes –escuela, comunidad, maestros, alumnos, padres de familia, etc.–.

Remitiéndonos nuevamente a nuestra escuela, ésta se encuentra en una completa desvinculación hacia la comunidad, ya que la mayoría de los profesores realizan su actividad docente de manera aislada, en la que no se rige a favor del polinomio que debe existir en toda escuela -maestro-alumno- padre de familia-.

Este fenómeno resulta evidente, en la medida en que los maestros asumen una posición instituida y administrativamente regida por el servicio social y cultural para poder asimilar su rol frente a los nuevos ordenes políticos en los que vive.

El actuar de las autoridades educativas respecto a su administración o gestión, el de los investigadores y teóricos curriculares, el de especialistas en diversas áreas sociales y especialmente el de los docentes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, deberán tener perspectivas abiertas a la transformación para caminar sobre una brecha enorme por la cual transiten individuos preparados a un futuro que no está lejos de presentarse. *La magnitud de la tarea educativa rebasa el esfuerzo gubernamental y reclama de grandes convergencias sociales... ningún cambio educativo por importante que sea, echará raíces si es ajeno a los maestros. La contribución de los trabajadores de la educación y de sus organizaciones gremiales, es condición fundamental para el éxito de los proyectos educativos* (Gordillo, 1997, 1)

Es esto realmente lo que interesa, individuos reflexionando y recreando desde su propia postura y desde sus propias limitantes. La calidad se consigue pensando en hacerla y no tanto en escribirla bajo argumentos o discursos retóricos que permanecen en meras abstracciones sin que tengan lugar en donde más se necesita, en las escuelas con su realidad y contexto.

Si la calidad educativa es un ángulo por el que se aprecia el esfuerzo político del propio sistema, podemos examinar entonces sus implicaciones contextuales, para lo cual plantearemos la siguiente línea de reflexión.

### **1.3 La política educativa descentralizadora orientada a la autonomía de los modelos de gestión escolar.**

La calidad educativa tiende cada vez más a unirse con las necesidades e intereses de quienes participan directamente en el desarrollo institucional<sup>1</sup> de las escuelas. Como consecuencia de

<sup>1</sup>En los servicios simbólico-analíticos se encuentran los investigadores industriales, los ingenieros de diseño y computación, los ejecutivos de relaciones públicas, los financistas, abogados y gestores empresariales, los técnicos agrícolas, los creadores de políticas públicas, los directores cinematográficos, los editores, periodistas, músicos y tal vez algún profesor universitario.

Esto refleja entonces, que el Sistema Educativo en México, sobre todo en el nivel básico, no encuentra aún los indicadores suficientes para dar una educación de este tipo. Ver Rollin Kent. *El trabajo de las naciones*. New York, Vintage books, 1991.

ello, es necesario plantear nuevas categorías de análisis que dimensionen las condiciones y ambientes reales por las que atraviesa un centro escolar y al hacerlo, podría reestructurarse frente a las mutaciones de las entidades sociales que rodean al propio establecimiento escolar.

Así, la calidad educativa encuentra ahora una comunión intrínseca con múltiples y diversos campos de acción. De los que destacan las necesidades básicas de aprendizaje entendidas como la adquisición mínima de códigos del conocimiento para estar en el nivel de una nación con desempeño y competitividad en los rubros productivos, tecnológicos y científicos traducidos en *servicios simbólico-analíticos que abarcan datos, textos y representaciones visuales y orales*<sup>1</sup>. Significa entonces orientar nuestros objetivos hacia la edificación de modelos rentables en el plano educativo para garantizar una concepción liberadora y promotora de valores alternativos a los de la clase hegemónica, evidenciando al mismo tiempo, la reubicación de la educación en un carácter transformador.

Para el logro de lo anterior es necesario comprender a la escuela como un lugar fortalecido en sus múltiples funciones —especialmente pedagógicas y administrativas—. También es necesario verla como una unidad fortificada y capaz de suprimir deficiencias teóricas y metodológicas de la enseñanza a partir de iniciativas para la construcción y revisión de propuestas importantes que de viabilidad y consistencia a procesos de transformación social.

Por otro lado, es importante reconocer que una escuela con estas características es aquella que, basada en sus condiciones y posibilidades reales de actuación, puede lograr parámetros de identidad, autonomía y proyección hacia la realidad social que expresa constantes conflictos.

Para que ello pueda ocurrir, tendríamos primero que evadir la gran barrera normativa y burocrática que caracteriza a las instituciones educativas.

Si bien es cierto que las políticas educativas tienden a transformar las escuelas en centros organizados y competentes, también lo es que éstas caen de nueva cuenta en discursos y normas homogéneas caracterizados por el control central del Sistema Educativo.

No obstante, en la medida en que estos discursos empiezan a ser revisados por algunos actores educativos, primordialmente directivos y profesores, se va creando un espacio más amplio, -aunque lento— de interpretación objetiva en torno a la transformación del procesos

educativo. Por tanto, empieza a reconocerse ya una serie de síntomas, patologías y disfunciones que la propia tradición de la escuela ha edificado en razón y a favor de ésta misma y de la administración central del Estado en materia educativa.

Es así, que la calidad educativa ha entrado por desgracia en crisis de retórica y discurso. Por un lado se plantea la necesidad de que las escuelas practiquen métodos de organización profesional, en la que se vislumbren quehaceres pedagógicos innovadores con la intención de otorgar especial atención a los aprendizajes de los alumnos y por otra, la falta de recursos (financieros, materiales y humanos) para que los profesores, en su carácter de mediadores entre el conocimiento y aprendizaje, asuman verdaderamente su papel ante sus alumnos y ante la sociedad misma.

Es precisamente en esta incongruencia donde surge el problema de la calidad. La intervención del Estado a favor de la cualificación educativa es latente y visible, no puede negar su existencia. Sin embargo, esta tendencia sólo es representada en políticas ideológicas que disfrazan lo que " quiere hacerse pero que no se intenta verdaderamente ".

Seamos más claros, para que la calidad exista como tal, la intervención del Estado es un elemento clave.

Las escuelas serían productivas realmente cuando actúen en un ambiente de autonomía, en donde se reconozca que es imposible efectuar cambios desde un enfoque centralista y homogéneo, cuya barrera principal son justamente las de tipo normativas.

Entonces, la mayor dificultad estriba en que el Estado, en su función orgánica, pase de una estructura centralizada a una descentralizada, tal y como es establecido en las políticas estratégicas nacionales de desarrollo con la intención de *revertir los vicios y errores en el desarrollo nacional, atribuidos a la planeación centralizada que imperó en el tercer mundo desde los años 40's* (Guerrero, 1992, 12).

Reconocemos entonces que esto no se ha alcanzado porque de ser así se hubiera podido ya *contrarrestar la gran concentración política, administrativa, industrial y poblacional que se desarrolla en los centros urbanos del país.* (Ibid. pág. 12).

Lo anterior nos conduce, por obviedad, a contemplar a la instancia educativa como parte del proyecto descentralizador, para que sea un sistema que no dependa completamente en situaciones políticas, económicas e ideológicas del Estado.

Centrándonos así en aspectos educativos, cuando existe descentralización en la instancia educativa, entonces se genera una mayor autonomía en las escuelas. Por autonomía debe entenderse que *cada centro educacional debería ser concebido y administrado como un proyecto –intelectual e institucional– y dotado de la necesaria libertad de iniciativa para materializarlo.* (CEPAL-UNESCO. 1992).

La descentralización educativa, implica una representación de la identidad institucional, una mejor administración y la construcción de un modelo de gestión propio, pertinente, eficiente y eficaz para actuar en el contexto al que la escuela pertenece.

Al ser la escuela autónoma, permitirá crear y planear sus propios proyectos de acción. Tendrá que observar cuáles son las necesidades más urgentes de la comunidad en la que está inserta y sobre todo, deberá otorgar mejores condiciones ambientales de la escuela, para que los beneficiarios puedan acudir y permanecer en ella el mayor tiempo posible.

Como la descentralización educativa pretende elevar las condiciones de calidad (entre otras cosas), suponemos que la consecuencia arbitraria se establecerá en torno a una mayor equidad y respeto por la diversidad cultural, económica y social de la comunidad.

Ahora bien, hemos de reconocer que la descentralización implica instrumentar lo mejor posible, una sumatoria de habilidades capaces de reducir los problemas que se han detectado al interior de una escuela, en donde la implicación de los actores, representaría el nudo principal para accionar las estrategias de trabajo.

Por eso los procesos educativos, ahora en dimensiones descentralizadas y con proyectos basados en la autonomía, tendrán que caracterizarse fundamentalmente por la recuperación de las relaciones e interrelaciones personales, que van desde las del director con los docentes, así como con las de los padres de familia y la comunidad.

De esta manera, estaremos coadyuvando a eliminar gradualmente las diferencias existentes entre la población estudiantil, aumentando la garantía de la equidad y respeto por la misma.

Visualizando así a las escuelas, la incongruencia de la calidad en torno a las sugerencias políticas del Estado anticipadas en este apartado pueden presentar reducciones interesantes.

El Sistema Educativo descentralizado garantiza un diseño participativo, ya que al existir una menor tensión burocrática, se abrirá la oportunidad de actuar con base al consenso y participación plural para la toma de decisiones; situación que traería como consecuencia sumergirse en diversas oportunidades que puede tener la escuela para transformar y rediseñar proyectos encaminados a garantizar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Con lo anterior, nuestra intención no es quizá establecer que el Estado sea el único responsable directo de la transformación de la educación, de hecho, queremos establecer que éste, con una estructura operativamente descentralizada, entraría en un nivel de corresponsabilidad con el sector educativo, situación que representaría una distribución pertinente de roles y tareas en los diferentes niveles del sector educativo.

En este sentido, nuestro objetivo será ilustrar el contenido de los principios relativamente contemporáneos que ha creado fuerza en el discurso de las políticas educativas, y es precisamente la construcción epistemológica de la **Gestión Escolar**, que como un postulado teórico accede gradualmente a reubicar el trabajo docente en sus múltiples dimensiones y actuaciones frente a los retos y necesidades de este tiempo.

La **Gestión Escolar** es vista como un replanteamiento profundo en las formas de accionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde los docentes, directivos, alumnos, padres de familia y la comunidad, tendrán que aprender a inmiscuirse cada vez más, es aspectos relacionados con la participación colectiva en la atención de problemas y necesidades prioritarias y que al darles un ambiente donde se abran discusiones y posibles soluciones al respecto, se dará un espacio de consenso, equidad, democracia y sobre todo tolerancia como valores positivos en la toma de decisiones.

Al respecto, las necesidades básicas de aprendizaje tienen una nueva conceptualización, ya que se las relaciona ahora con modelos de gestión alternativos que pretenden generar una estrategia colegiada acerca de cuáles son los objetivos y fines que persigue en relación a las expectativas de los beneficiarios.

Por tal motivo, las necesidades básicas de desarrollo, superan las grandes controversias acerca de lo que debe enseñarse. Ya no se limitan exclusivamente a *desarrollar el espíritu crítico o preparar para la vida*, sino y mejor, *para generar nuevas formas de saber, desencadenando innovaciones que penetran todas las actividades humanas. Esos nuevos conocimientos e informaciones y la velocidad de las recientes tecnologías en el área de la comunicación, constituyen un desafío para el ritmo y la capacidad del sistema educativo en transmitir instrumentos y contenidos que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje.* (Namo de Mello. 1993, 185).

Lo anterior tampoco podría anclarse firmemente, si una escuela no se mueve bajo la autonomía y capacidades propias de decisión.

Por ello, la **Gestión escolar** también es considerada como la reconceptualización estructural de la organización escolar vía la autonomía del plantel, que supone –bajo estos parámetros– ver a la escuela como un conglomerado complejo de interrelaciones e interpretaciones diversas y dinámicas que giran en torno a la realidad que vive el plantel y sus implicados, en la que los acontecimientos o hechos son tomados por las personas de diferente manera para asimilarlos y transformarlos cuando lo crean pertinente. Esta pertinencia, dará como resultado la elaboración de proyectos conducidos las acciones de grupo pero que al mismo tiempo, incidan al interior de la escuela.

Sin embargo, muchas han sido las definiciones que acreditan a la gestión como un fin administrativo y no como un medio pedagógico para construir expectativas que estimulen a los participantes de un colectivo escolar a lograr la calidad educativa.

Por eso, la gestión deberá ser reconocida como un medio de reubicación del trabajo docente, directivo y comunitario, y su fin se determinará en función del logro de procesos y resultados educativos con rasgos cualitativos, donde los contenidos escolares, la participación docente,

directiva y social. Sean los perfiles más importantes para la movilización competitiva, intelectual, científica y tecnológica para mantener en equilibrio la legislación curricular, institucional y operacional del Sistema Educativo.

Así, dentro de las escuelas, la **Gestión Escolar** implica administrar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceso de la actividad de liderazgo y el de la participación social.

En razón de lo anterior, y de acuerdo a nuestro interés, surge una interrogante. Si hemos dicho que la **Gestión Escolar** permite, entre otras situaciones, generar la participación de todos los que laboran en una escuela, ¿cuál sería el camino que ha de conducirnos a los procesos y resultados con calidad educativa?.

Un acercamiento posible a la respuesta, se relaciona primero con la existencia de orientaciones estratégicas y teóricas firmes para poder remitir la elaboración de un proyecto que permee sobre los conflictos más aquejantes de una escuela.

En este sentido, creemos que uno de los caminos a seguir para lograr esta efectividad, es a través de la planeación oportuna de las actividades generadas en el centro escolar, por lo que resulta pertinente dar importancia a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias de todo el sistema *que tengan más de cuatro maestros se constituirá el Consejo Técnico Consultivo, cuya función será consultativa para auxiliar a la dirección del plantel, su presidente es el director, los maestros son vocales y entre ellos, por mayoría de votos, se elige a un secretario.* (Velázquez, 1997, 305).

Aunque a decir verdad, las funciones del CT. se encuentran inoperables e inteligibles, o en el mejor de los casos, se sitúa bajo la tónica exclusivamente administrativa, dejando como la misma Ezpeleta afirma: *La iniciativa resulta de constatar que la dinámica institucional consolidada en las escuelas han tendido en beneficio de las actividades burocráticas, organizativas y operativas que debilita el peso del quehacer pedagógico y más bien lo ha desplazado a un segundo plano.* (Ezpeleta, s/fecha, 2).

Por lo que el principal problema que debe enfrentarse de manera cotidiana en las escuelas, es precisamente la falta de *interacción entre el personal de supervisión, directivo y docente a partir*

*del objetivo central de elevar la calidad de la práctica docente, mejorar la organización escolar y coordinar acciones de proyección al núcleo familiar y social* ( Consejos Técnicos Consultivos. SEP. 1993, 5).

La nota anterior, demuestra una vez más que la institución escolar, tendrá que observar constantemente más *procesos de gestión interna en las escuelas... para entender la calidad de los resultados que en cada una se construyen, con la participación de todos, esta es la verdadera educación, se ha dicho, la de todos los días.* (Fierro y Rojo. 1994, 11).

Desde este enfoque, el planteamiento normativo que de los C.T. se tiene, pareciera una línea horizontal sin posibilidad de cambios sustantivos e importantes al interior de las escuelas y a favor de la calidad de la educación. Sin embargo, debemos recordar que la norma sólo aparece como una escenografía para la acción, y no se resiste a las diferentes atribuciones o interpretaciones que de ella se hagan, siempre y cuando estas proporciones sean estrategias positivas que engrandezcan las actividades pedagógicas a favor de la innovación. Por tal motivo, los C.T. deberían ubicarse como uno de los tantos medios o instrumentos para la conformación y operativización de equipos de trabajo comprometidos con los objetivos actuales de la educación.

Así, el problema de los C.T. no radica especialmente en la codificación de la norma o de sus posibles interpretaciones, tiene que ver más con *las tradiciones organizativas y laborales que acompañaron la consolidación de la escuela primaria. Éstas sustentaron una asignación de jerarquías que favorece a las comisiones. A diferencia de éstas que responden a necesidades inmediatas y bien delimitadas, el Consejo Técnico parece constituirse en respuesta formal a un requisito reglamentario. Por ello, si en las comisiones es sencillo identificar sus funciones y competencias, en el Consejo Técnico, ésta aparecen difusas y variables.* (Ezpeleta. Op. cit.pág. 8).

Sin embargo, no podríamos ver al CT. desde enfoques clásicos de la administración educativa, en la que se delegan funciones a través de los roles jerarquizados y que cumplidos pertinentemente, satisfacen de inmediato las necesidades observadas al núcleo de las escuelas.

A nuestro parecer, los CT. pueden y deben ser recuperados no sólo desde sus contenidos normativos y legalizados. Mejor aún, podrían implicar un espacio interesante de trabajos colectivos por parte de directivos, docentes, alumnado, padres de familia y de la comunidad, con el fin de orientar el mejoramiento y función de la escuela misma.

Justa Ezpeleta, en sus estudios sobre el CT. afirma que éstos se edifican bajo tensiones del deber y la obligación, donde se determinan roles y además se determinan apreciaciones subjetivas acerca de lo que se desea cumplir. *Junto a la capacidad creadora, generalmente desaprovechada de los maestros para viabilizar iniciativas en las que creen (pero que difícilmente las defienden), ellos disponen igualmente de la capacidad para burocratizar innovaciones, que aunque técnicamente inobjectables, carecen de amarres al insertarse en la dinámica real de las instituciones.* (Ibid. pág.5)

Ezpeleta confía, que para generarse un verdadero trabajo en las escuelas, uno de los principales elementos a considerarse, es la construcción de equipos de trabajo.

Para nosotros también resulta imprescindible dicho elemento, por lo que quisimos interpretar al CT. desde una postura autogestionaria. *Cuando se habla de una pedagogía autogestionaria o autogestión pedagógica, con el primero de los alcances de lo que se trata es de desburocratizar las estructuras educativas e implicar a todos en la responsabilidad del buen funcionamiento de la institución educativa... Cuando se utiliza con otro significado, lo que se pretende es desatar procesos de participación y, a partir de la estimulación de esa acción conjunta, se intenta lograr mayores niveles de expresión y creatividad.* (Ander-Egg, 1993, 76 - 77)

A lo anterior, puede deducirse que los marcos normativos que definen el rol y función del docente, plantean cambios sustanciales en el acontecer diario de ellos. Sin embargo, la tendencia general que se observa en las actitudes y acciones de los profesores, es la de ubicar a la norma como la adecuación y flexibilidad en sus supuestos básicos.

Pese a esto, la adecuación de la norma por ningún motivo implica interpretaciones falsas o empíricas de los que debe hacerse en la escuela. En contraste, lo reglamentado tiene un fin racional. Es el principal ingrediente en los aspectos organizativos, aunque es justo reconocer, que no es el único condimento que da sabor a una institución. Es además aprender a distinguir

que bajo la racionalidad, existen posibilidades y limitaciones en la acción sobre los procesos; de tal suerte, *el establecimiento de sistemas racionales de esfuerzo cooperativo, pueden alcanzar propósitos comunes que individualmente no es factible lograr.* (Pastrana. 1995, 158)

Bajo esta perspectiva, los CT. pueden ser ubicados *no solamente como la expresión de una escuela en la que el quehacer pedagógico ocupe un lugar secundario junto a otras tareas administrativas. Es también un detonador de cambios. Tiene la posibilidad de despertar y acrecentar el interés por mejorar la calidad del proceso educativo en la escuela . Por eso es prometedor.* (Fierro y Rojo. Op. cit. pág. 20).

Desde la postura de Cecilia Fierro y Susana Rojo, el CT. realmente resulta prometedor. Sin embargo, uno de los problemas derivados de él, es la carencia de una ubicación oportuna de la gestión en la organización escolar. La cual está encaminada en un primer momento, al aspecto pedagógico, por ser éste el que puede otorgar la calidad educativa.

Se sabe también que las formas de percibir al mundo escolar varían notablemente de escuela a escuela, y en todo caso, también de sujeto a sujeto. No obstante, existen algunos problemas generados en el interior de cada plantel que se ubican como equiparables respecto a otros. Tal es el caso de la carencia considerable de verdaderos planteamientos que inciten cada vez más, a un análisis de nuestra realidad.

Significa esto, que mientras los actuantes de los procesos educativos (principalmente directores y docentes) no accedan paulatinamente a disipar en sus conductas, participaciones poco confiables –irresponsables por ejemplo-, difícilmente se estará pensando en darle un nuevo ordenamiento y valor a nuestro Sistema Educativo.

Entonces, ¿no sería justo que partieramos de la función de los CT. para delimitar lo importante que es el observar y analizar la constante de obstáculos a los que nos enfrentamos día a día en nuestra vida cotidiana como maestros, generando de estas observaciones, algunas propuestas que permeen verdaderamente la posibilidad al cambio?.

Esta cuestión tiene una primera respuesta. Efectivamente, los CT. sí pueden generar cambios, pero desde adentro, desde lo que conocemos y desde lo constatable. No podríamos afirmar por

ejemplo, que la Ley General de Educación contiene en sus planteamientos la panacea de la educación en México, porque no es en realidad el discurso la que la hace válida, sino la interpretación y buena disponibilidad que se tenga para realizar los propósitos delimitados en ella. De igual manera ocurre con los CT., no es su legitimación frente a la norma el que lo hace válido e importante, sino las fuerzas que de él se obtengan.

Una segunda respuesta tiene que ver con las actitudes de los profesores. Por desgracia se encuentran desvalorizadas no sólo profesionalmente, sino y los que es peor, socialmente.

Al respecto, el CT. recupera estas reticencias, promoviendo el ambiente empático para reconocer las limitaciones profesionales y formativas de los docentes, al tiempo de compartir espacios para la interacción de teorías, métodos y propuestas pedagógicas, *pensando que los maestros y demás actores del sistema educacional, deben encontrar ayuda en los otros sectores sociales para que juntos puedan ponerse de acuerdo en cuál debe ser el mejor tipo de escuela.* (Salonia. 1997, 78).

De ahí, ¿podremos realmente hacer de nuestra escuela, una organización que contemple el trabajo en equipo y que además éste sea capaz de identificar los problemas suscitados en el interior de ella misma?, más aún, ¿podríamos en la contemplación de estos problemas, que nuestra organización observe procesos más simples y más sencillos respecto al gran aglutinamiento administrativo del que tenemos que depender?.

Consideramos que las respuestas a estas cuestiones son afirmativas en la medida del ver al CT. como una dimensión espacial fructífera de trabajo arduo que se traduzca en calidad profesional. *Ningún proceso de mejoramiento real de la calidad puede darse sin la participación activa y convencida de todos los que laboran en la organización... Sus resultados se ven en años, no es meses... el proceso de mejoramiento de la calidad es por definición permanente, lento pero permanente* (Schmelkes. Op. cit. pág.1995).

Los CT. en las escuelas, han olvidado su propósito inicial, *que sea un ámbito donde se reflexiona y acuerda sobre algunas tareas del aula. En otros casos incorporados al CT. pueden*

*darse espacios para abordar el trabajo pedagógico, academias de grado o nivel (Ezpeleta. Op. cit. pág. 4).*

Y nuestra escuela no es la excepción en función de este fenómeno, ya que no se lleva a cabo la conformación, el espacio y los propósitos pedagógicos dentro del CT. Sencillamente sólo somos capaces de asentar un acta en la libreta al inicio del año escolar, sólo con el propósito de designar al Secretario y a las diferentes comisiones existentes en el formato normativo para los CT.

Establecido así nuestro CT. el panorama suele presentarse lleno de indiferencia, porque cada uno asume su rol de acuerdo a sus intereses (en el mejor de los casos) o simplemente nos dejamos arrastrar por la constante alienación que ejerce el directivo en relación con las actividades del CT.

Por eso, para reactivarlo con base a una estructura sistemáticamente pedagógica y administrativamente centrada en la **Gestión Escolar** es necesario determinar un nuevo parámetro de concepción que lo haga significativo, para que en el diagnóstico de problemas genéricos, se creen estrategias o modos relevantes para solucionarlos.

Apuntadas estas características centrales del CT. y su nueva función en las escuelas, nuestra siguiente tarea es considerar la necesidad de establecer relaciones de comunicación e interacción de los sujetos que participan directamente en el ámbito escolar, así como considerar cuáles son sus roles y tareas frente a la dinámica social que constituye la esencia de una perspectiva nueva de la escuela.

Finalmente hemos de establecer que el CT. puede presentarse como espacio generador de estrategias alternativas sobre las necesidades básicas de aprendizaje, si se lo orienta por medio de una gestión participativa y rigurosamente pedagógica.

## BIBLIOGRAFÍA CAPITULO 1

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, SEP-SNTE. Mayo, 1992
- Ander-Egg, Ezequiel. *Hacia una pedagogía autogestionaria*, Buenos Aires, Humanitas, 1989. pp. 222
- *Consejos Técnicos Consultivos*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Educación Preescolar, noviembre, 1993. pp. 64
- Etkin, Jorge y Leonardo Schaverstein: *Componentes del paradigma de la simplicidad, en Institución Escolar, Antología Básica*. México, UPN, 1994 pp.37-41
- *Educación y conocimiento. Eje de transformación productiva con equidad*. Instituto de la CEPAL-UNESCO.
- Etkin, Jorge y Leonardo Schaverstein: *Componentes del paradigma de la complejidad, en Institución Escolar, Antología Básica*. México, UPN, 1994, pp. 104-120
- Ezpeleta, Justa. *Sobre las funciones del Consejo Técnico. Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. Departamento de Investigación Educativa DIE...
- Fierro, Cecilia y Susana Rojo Pons. *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*, Secretaría de Educación Pública, Unidad de Publicaciones Educativas, México, 1994. pp. 72.
- Freire Paulo. *Acción cultural y concienciación, en la naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*, Barretona, M.E.C. Pardos, 1990. pp. 85-109
- Girouy, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Prólogo por Paulo Freire. 23 ed. México, siglo XXI, 1997. pp. 329
- Gordillo, Elba Esther. *Hacia la cumbre de educación*. Enlace, año 5, No. 25, 1997 pp. 1 y 7
- Guerrero, Araiza Cuauhtémoc. *Descentralización educativa, límites y posibilidades en cero en conducta*, México, No. 31-32, Septiembre - Diciembre, 1992, pp. 12-21
- Kent, Rollin. *El trabajo de las naciones*, New York, Vintage Books, 1991, pp. 86-94
- Kosik, Karel. *Praxis, en construcción social del conocimiento y teorías de la educación. Antología complementaria*, México, UPN 1994, pp.109-114
- Namo de Mello, Guiomar. *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca del Normalista, SEP, México, 1998. pp.110
- Pastrana, Leonor. *La dimensión administrativa, en la gestión como quehacer escolar, Antología Básica*. México, UPN, 1995, pp. 158-174

- Plan y Programas de estudio de Educación Básica, Primaria. 1994*
- Rawls, Jhon. *Teoría de la justicia*. 1ª. ed. en español. Traducción Ma. Dolores González. México, Fondo de Cultura Económica, 1976, pp. 654
- Salomón, Magdalena. *Panorama de las principales corrientes de interpretación como fenómeno social, en perfiles educativos*. México, No. 8, UNAM, 1980
- Salonia, Antonio. *Las decisiones que afectan la calidad de la educación en Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, OREAL-UNESCO, Boletín 26, diciembre, 1994, pp. 57-59
- Schmelkes, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México, 1995
- Velázquez, José de Jesús. *Vademécum del maestro de la escuela primaria*, 20 ed. Porrúa, México, 1997, pp. 157

## CAPÍTULO 2

### EL CONSEJO TÉCNICO COMO PROMOTOR DE TRABAJOS COLECTIVOS.

#### **2.1 La necesidad de establecer relaciones de comunicación e interacción de los sujetos a través de trabajos colegiados.**

El primer capítulo tuvo como objetivo principal, ubicar a la institución educativa bajo una postura teórica crítica, en la que las relaciones de subordinación y dominación en educación, reflejan una carga ideológica asumida por la dimensión capitalista.

Quisimos puntualizar lo anterior porque pese al reconocimiento de que las instituciones educativas involucran relaciones subliminales de coerción y enajenación social, la contrapartida a estos se derivan del hecho de observar a la escuela como el instrumento promotor y formador de valores y conductas alternativas que puedan paulatinamente lograr disolver un número considerable de problemas que se dan en los diversificados contextos culturales y sociales de la dimensión de la realidad, con la intención de provocar en los sujetos, niveles de conciencia suficientes para trabajar en la transformación del orden social actual.

En otro momento, vimos también que la calidad educativa, sólo puede darse cuando en la escuela, existen parámetros de participación colectiva y que siendo a través del CT. existiría la posibilidad de canalizar las fuerzas necesarias para construir parámetros de más amplios de autonomía, con la intención de tomar decisiones inteligentes y acertadas, para el bienestar último de los alumnos a quienes atiende.

Es por ello, que retomando lo anterior y para dar inicio a este segundo escenario de reflexión, deducimos que el maestro en su acto educativo y en el sentido de pertenencia a su institución, es una de las partes medulares que ha de originar un proceso de transformación, cuyas características esenciales, contengan elementos firmes para reconocer que, los problemas existentes en la escuela, pueden enfrentarse y solucionarse, cuando se tiene una escuela convencida de los objetivos creados para la sociedad.

Sin embargo y pese a lo anterior, en nuestra escuela carecemos de actitudes que permitan fincarla sobre relaciones personales e interpersonales a través de procesos de comunicación, dando lugar solamente a una fuerte ruptura de ellas, en la que la consecuencia principal gira en torno a malas interpretaciones de los quehaceres realizados dentro y fuera de la escuela misma .

Para ir categorizando analíticamente respecto a los referentes anteriores, tendríamos que reconocer que somos parte de un colectivo, en el cual se supone la existencia de relaciones humanas capaces de provocar trabajos compartidos, significando con ello, promover y actuar en una cultura del respeto, en donde saber escuchar y luego analizar lo expuesto, sería una forma idónea de tomar en cuenta las múltiples experiencias y conocimientos de diferentes integrantes de nuestro grupo escolar.

Resulta importante enfatizar que *las relaciones humanas están fincadas sobre el principio de la comunicación. Sin una comunicación adecuada no será posible la comprensión entre hombres, de donde se desprende la importancia que significa para el ser humano la búsqueda y aplicación de sistemas que la hagan accesible.* (Álvarez Román. 1976, 45).

Sin embargo, la tarea de lograr fuertes entramados comunicativos al interior de nuestra escuela no es nada fácil, ya que como grupo docente, se actúa bajo el entendido de compartir objetivos comunes, pero que desgraciadamente no se construyen en la base de una buena comunicación.

Para entender lo anterior, en nuestra escuela objeto de estudio, no existe trabajo en conjunto, y al no haberlo, se es incapaz de edificar una organización social, en la que se involucren acciones pedagógicas con miras a rescatar procesos educativos conducentes hacia una mejor calidad de escuela.

Estas situaciones guardan una estrecha relación con un constante conflicto personal, lo que ha mostrado enormes dificultades por establecer relaciones complementarias, recíprocas y satisfactorias entre los roles que jugamos como profesionales de la educación.

Desde esta óptica, la consecuencia evidente gira en torno a la creación de un ambiente caracterizado por la tensión, descontento e incertidumbre que no permite una plena realización de nuestra labor en forma positiva.

Al respecto, pasemos ahora a casos concretos. Con base a lo contenido en nuestros diarios de campo, hemos podido captar y expresar la realidad cotidiana vivida en el núcleo docente al que pertenecemos. Referente que ha demostrado la forma en que cada uno de los maestros asume su rol ante las diferentes actividades realizadas en la escuela.

Una de ellas se establece bajo la siguiente narración (que pretende resaltar momentos clave para una subsecuente tarea de análisis)

*Son las 11:05 de la mañana, el recreo termina, poco después de haber entrado a nuestras aulas de trabajo, se nos informa que hay una "reunión urgente" de maestros y directivo. Por lo que antes de prestar real interés al mensaje, procuramos al menos dejar un "trabajito" a nuestros alumnos para dejarlos entretenidos.*

*Posteriormente, cada uno de nosotros, cuando lo creemos conveniente, acudimos al lugar de reunión, situación que se da en diferentes tiempos por cada uno de nosotros (nadie respeta la hora establecida).*

*Esto obviamente origina una gran pérdida de tiempo, pues las reuniones resultan ser largas, tediosas y monótonas. La muestra de ello, es que regularmente una de las personas que se integra al grupo después de la hora establecida, es el directivo.*

*Después de un gran rato, las reuniones dan comienzo, con la clásica frase hecha por la parte directiva, estamos la mitad mas uno, podemos comenzar".*

*Tal y como lo expresamos anteriormente, las reuniones se vuelven monótonas, ya que éstas no giran en torno a un orden del día bien planteado, por lo que se desata una polémica entre todos los maestros, ya que algunos opinamos a un mismo tiempo, otros más permanecen indiferentes o bien, realizamos diferentes actividades como son leer un periódico, platicar con el que está a lado, tejer alguna prenda - en el caso de las maestras - o bien mostrarnos inconformes ante todo lo expuesto, sobre todo cuando alguna actividad va encaminada a realizarla en grupo. La mayoría de nosotros rechazamos la propuesta, argumentando diferentes justificaciones que surgen de los mismos subgrupos de la planta docente. Esta situación es advertida por el directivo que de alguna manera se siente atacado y su primera reacción es elevar el tono de voz*

*y es entonces cuando logra captar la atención de todos, mostrando imposición ante lo que debemos hacer. Entonces, damos por hecho, más no por aceptado, lo que el directivo, bajo su última palabra propone en la reunión.*

*Son más de las 12: 30 y comenzamos a preocuparnos por la hora de salida, y sin llegar a concretar y aceptar con agrado lo informado, concluimos la sesión, saliendo apresuradamente, sin al menos despedimos ”.*

Situaciones como éstas y muchas más, se observan de manera cotidiana en los procesos en cuanto al colectivo docente se refiere y, bajo esta advertencia, trataremos de involucrar una contrapartida analítica para la explicación de los fenómenos comportamentales de los profesores de nuestra escuela descrita en párrafos anteriores.

Ejemplo de ello, son las teorías psicoanalíticas basadas en el estudio de la personalidad y conducta del ser humano. Sin embargo, éstas se hacen más comprensibles cuando se las analiza paralelamente con las teorías de las relaciones humanas y de la motivación, cuyas perspectivas se sujetan firmemente en considerar que los *sujetos no reaccionan a la administración, a sus decisiones, a sus normas, recompensas y castigos como individuos aislados, sino como miembros de grupos sociales y cuyas actitudes son influenciadas por códigos de conducta grupales* (Chiavenato. 1994, 104).

Luego entonces, las teorías de las relaciones humanas y de la motivación, guardan una estrecha relación con el quehacer docente, en la que se desprenden aspectos de la personalidad individual y de grupo, cuyas influencias son ejercidas a través de una interacción social.

Las virtudes pues, de las teorías de las relaciones humanas respecto al colectivo escolar de nuestra escuela, ofrecen parámetros para reconocer que cada maestro *busca ajustarse a otros individuos y a otros grupos definidos, pretendiendo ser comprendido, ser bien aceptado y participar en el sentido de atender a sus intereses y aspiraciones más inmediatas* (Ibid. pág. 105).

Sin embargo, cuando el ambiente escolar de nuestra escuela no da muestras de estas condiciones mínimas para gestar relaciones de contacto interactivo, prevalecen conductas tales

como la indiferencia, rebeldía, silencio, resistencia, apatía y falta de profesionalismo en el docente, argumento que seguramente se debe a una dificultad por crear espacios en los cuales se determinen niveles de motivación personal y de grupo, en donde la satisfacción de las necesidades básicas del sujeto, ocupan un lugar importante para el buen desempeño de las actividades docentes.

Dentro de este marco de referencia, *la comprensión de la motivación del comportamiento exige el conocimiento de las necesidades humanas. La teoría de las relaciones humanas constató la existencia de ciertas necesidades humanas fundamentales. Se verificó que el comportamiento humano es determinado por causas que, muchas veces escapan al propio entendimiento y control del hombre. Esas causas se llaman necesidades o motivos: son fuerzas conscientes e inconscientes que llevan al individuo a un determinado comportamiento* (Ibid. pág. 115).

Como consecuencia de la cita anterior, el problema a desarrollar en el grupo escolar del cual somos parte, se centra en el análisis de los campos dinámicos, que no es otra cosa mas que determinar que *el comportamiento humano no depende solamente del pasado o del futuro, sino del campo actual y presente. Ese campo dinámico es el espacio de vida que contiene la persona y su ambiente psicológico.* (Ibid. pág. 114).

Por lo que, remitiéndonos a la descripción hecha en nuestros diarios de campo, podemos observar que cada uno de los sujetos (profesores y directivo), actúan bajo campos dinámicos heterogéneos, que se traducen en intereses multidireccionales, los cuales no permiten producir un sentido de identidad y pertenencia a un grupo convencido de que, el trabajo en equipo, es el vector que ha de conducir hacia objetivos comunes tales como: el mejoramiento y mantenimiento de relaciones intergrupales, conformación de equipos de trabajo, significación de procesos de enseñanza-aprendizaje, minimizar el rezago, la deserción y el bajo aprovechamiento escolar y producir mejores procesos de evaluación continua.

Al respecto, surge el siguiente cuestionamiento, ¿cómo se puede llegar a establecer nuevos campos dinámicos que permitan la transformación de las actitudes en los maestros de nuestra escuela?.

La respuesta puede ser anclada bajo la siguiente tónica. Por una lado consideramos que un campo dinámico, cuyas características sean de cordialidad y respeto, deben girar en torno a una

buena directriz capaz de conocer que su autoridad no debe darse bajo el mal ejercicio del poder, ya que puede mantenerse un constante conflicto para entorpecer labores positivas, prácticas de comunicación y de relaciones interpersonales.

Entonces, las fuerzas de poder puestas en manos de personas que abusan de éste, convierte al marco instituido y normativo en una fuente reguladora para el sometimiento, por lo que las acciones organizativas de líderes que actúan bajo la noción de situaciones coercitivas, no hacen más que entorpecer el flujo armónico de actitudes interesadas por lograr cambios sustantivos al interior de un grupo determinado y en otros casos, ni siquiera permiten este tipo de actitudes.

En el caso de nuestra escuela, el directivo presenta fuertes desvíos en su rol como tal; el liderazgo que asume está matizado bajo una autoridad arbitraria y demagógica que implementa a través de la normatividad y de una tradicional forma de administrar las actividades escolares.

Desde esta perspectiva, se nos hace difícil imaginar una verdadera interacción de codificación y decodificación de códigos comunes para todos los integrantes del colectivo. Dicho de otro modo, sería casi imposible, -con un líder de las características anteriores-, conformar campos dinámicos susceptibles a la comunicación interactiva.

Como la comunicación es un proceso indispensable dentro de la interacción entre sujetos, no queremos decir con esto, que el director, bajo su rol como autoridad, sea el único responsable y capaz de originar la transformación de la realidad de los sujetos. En contraste, existen alternativas inmersas en el propio grupo escolar en las que, a través de otros sujetos que no poseen un carácter de líder legitimado por la norma, son capaces de crear nuevos estímulos a través de interacciones emancipatorias, generando con ello, motivaciones comunes para los demás participantes.

De todo lo anterior, los procesos cotidianos vividos en nuestra escuela en función de las actuales interacciones existentes, las resumiremos bajo los siguientes puntos.

- 1.- La comunicación entre docentes y directivo es apenas perceptible. Se da sólo al margen de hechos coloquiales o comunes que difícilmente se engarzan en marcos pedagógicos o en incidencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.- Los problemas o necesidades educativas de la comunidad en relación con la escuela, son achacados a factores externos, sin permitir vislumbrar que éstos, son en su mayoría, generados por la planta docente y directiva, porque no se cuentan con campos dinámicos caracterizados por una comunicación interactiva.

3.- Directivo y maestros no toman la realidad organizacional ni aún bajo los parámetros normativos, lo que hace que cada miembro del colectivo actúe desde diferentes interpretaciones y modos de pensar hacia lo que la norma implica realmente al interior de un plantel educativo.

De esta manera, en nuestro apartado siguiente estableceremos la responsabilidad que tienen los directivos para consolidar un liderazgo democrático, justo y tolerante, puesto que de él depende en buena medida que la escuela tome direcciones autónomas para el logro de la calidad en los procesos de aprendizaje.

## **2.2 El liderazgo del director para generar trabajos productivos al interior del Consejo Técnico.**

En el primer capítulo, establecimos que el CT. visto desde un enfoque de la **Gestión Escolar**, invita a la participación de todos los involucrados en la escuela.

En ese sentido, el director toma un papel primordial al no atribuirle un prestigio como el "Presidente del CT.", o por lo menos no desde la perspectiva actual con la que se define: informador de actividades escolares convocadas por la SEP; proporcionador de medios para cubrir exclusivamente los requisitos administrativos enfocados a datos estadísticos; organizador de cada una de las comisiones insertas en el CT., etc. Más aún, el director tiene que atribuirse elementos valorativos, teóricos y metodológicos básicos que le permitan entender el carácter evolutivo de las relaciones sociales en el marco de la vida cotidiana del plantel al que pertenece, porque finalmente *el móvil fundamental del director, más que ningún otro miembro del personal, es satisfacer cada vez mejor las necesidades de los beneficiarios de la escuela. Para esto es necesario eliminar la variación (el rezago escolar), y también elevar los niveles de logro del aprendizaje* (Schmelkes. Op. cit. pág.66-67).

En este aspecto, el director tiene por compromiso, fomentar entre su personal, la capacidad del debate a saber del gran espacio abierto entre opiniones de unos y otros. Éste podrá utilizar de manera concordante y conciliadora, todas las discrepancias o aciertos que en la observación de las actitudes de su personal haga, considerando lo que es mejor –no para la mayoría-, sino para los beneficiarios directos que son los alumnos. Lograrlo mediante toma de decisiones consensadas y convencidas, puede ser la primera fuente generadora de la transformación de las prácticas docentes y administrativas. De él depende que el CT. se resignifique hacia mejores formas de trabajo, sugiriendo prácticas con discusiones permanentes, haciendo que las ideas tengan espíritu de equipo.

Además, el papel de líder es muy importante en la medida en que aprenda a inmiscuirse verdaderamente en los casos que requieran alivio, para que aparezca como intermediario entre lo normativamente planteado y lo cotidianamente vivido. Debe admitir y reconocer que su función no la desempeña como una identidad perfectible y al que todo mundo le guarde obediencia plena. *Para un director, lo más importante son las personas. Esto significa que piensa en las necesidades de los beneficiarios, y que para satisfacerlas, procura lograr que el trabajador se sienta orgulloso de su trabajo* (Ibidem. 1995, 74).

Lo anterior significa, que el directivo se determina bajo un flujo amplio de estilos de actitud, consiguiendo gradualmente que entre menos uso de haga de las jerarquías inmediatas, la escuela empezará a crearse una autonomía, y por tanto, un reconocimiento por parte de los profesores, alumnos, padres de familia y de la comunidad, para que puedan colaborar más abiertamente en los procesos y resultados con calidad y eficientismo.

Sin embargo, al adentrarse en la vida de los CT. vemos que el director actúa de manera opuesta en relación a los aspectos arriba mencionados, de hecho, *un problema fundamental es el manejo autoritario del espacio de discusión, que impide la participación. Siendo que predomina el estilo vertical de autoridad en las escuelas, es difícil que haya condiciones para que el director se anime a hacer una verdadera consulta académica a los maestros* (Fierro y Rojo. Op. cit. pág. 26).

En los CT. –y en otras áreas de acción-, el director deberá actuar como un gestor comprometido a apreciar que, bajo la opinión más efímera y somera de alguno de sus maestros, puede tomar

ejes de análisis para la concreción efectiva en la directrices del funcionamiento escolar, y dentro de él, el CT.

De esta manera, un Proyecto de Investigación educativa en el que se logre la calidad, debe contar con un director consciente de su rol frente a los procesos de transformación gradual y constante de los espacios de participación docente.

Hasta aquí, hemos realizado una reflexión teórica en relación a la participación del director como motor movilizador de cambio dentro del CT. Ahora corresponde a los docentes su involucramiento y función en los mismos.

### **2.3 La participación colectiva como elemento articulador para generar y conformar el Consejo Técnico.**

Ya habíamos referido que dentro del protagonismo educativo se encuentra el papel del director como parte responsable para elevar la calidad educacional.

Sin embargo, y pasando a los casos francos, los docentes frente a grupo no hemos tenido la firme tarea de evitar malas concepciones que hacemos del conocimiento y peor aún, de la realidad en la que nos desenvolvemos. En muchos casos, justificamos nuestras acciones irresponsables, argumentando que nuestro trabajo en su totalidad, es carga administrativa, pero ¿cuándo hemos podido incidir realmente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje?.

Un problema que atañe directamente al docente, es el desconocimiento de los contenidos curriculares de la planes y programas de estudio, que al no ser estudiados y asimilados en su justa dimensión, favorece el encajonamiento de metodologías individualistas, sin margen para poder socializar los aciertos y virtudes que un profesor tenga a bien funcionar en su aula.

Por tal motivo, el CT. aparece en este apartado como un espacio generador de relaciones interpersonales, en el que puede intercambiarse puntos de vista, sustentos teóricos y metodológicos, que al ser socializados por todos los integrantes del centro escolar, daría como resultado verse como animadores participantes más que como sujetos de autoridad alienante.

De esta manera, el CT. debe promover un ambiente afectivo y empático, donde los valores morales se mantengan y reproduzcan, ya que *una persona que se educa en un ambiente participativo, muy difícilmente será apropiada-expropiada en su derecho a participar y a decidir en todos aquellos niveles que conciernen a cuestiones de la propia vida. Crea además un clima de libertad y favorece la comunicación interpersonal e interprofesional.* (Ander- Egg. Op.cit. pág. 84).

No obstante, la complejidad que encierra el hecho de despertar en los docentes una idea reformada de la responsabilidad conjunta acerca de lo que realmente debe hacerse, resulta ante todo, el reto más significativo que tiene que adoptarse al interior de las escuelas. Pero entonces, ¿quién o quiénes pueden iniciar el movimiento de un motor y remolcar el despegue de esta expectativa hacia la transformación de la educación clasista?

Ezpeleta arguye por ejemplo, *que hay grupos docentes movidos por una fuerte responsabilidad profesional capaces de enfrentar condiciones institucionales adversas en aras de una mayor efectividad de su trabajo, pero sobre todo, que el vigor de sus alternativas radica en haber identificado los problemas en su ámbito inmediato, generando para ellos las respuestas particulares pertinentes* (Ezpeleta. Op. cit. pág. 13).

La alusión anterior significa que los cambios radican en esencia en la disponibilidad particular o personal del docente, del director o de cualquier otro agente interno a la escuela, para la promoción e inserción de propuestas que puedan involucrarse ahora en el espacio del CT.

Sin embargo, la existencia de acciones por parte de los docentes, es un elemento necesario para generar manifestaciones profesionales que permitan movimientos pedagógicos contemporáneos, para que con una intención productiva, muestren las demandas de la sociedad.

En el caso de nuestra escuela objeto de estudio, existen relaciones interdocentes comprendidas en puntos concordantes, es decir, existen rectas secantes que atraviesan por lo problemas visibles del establecimiento escolar, pero que aún no tocan el centro original de los mismos. Por ello, el problema más importante que se tiene del CT. es la pobreza de participación docente y

directiva primordialmente. Dentro de una generalidad, los profesores desacreditan la importancia de estos, tendiendo a desfigurar los fines y propósitos de la norma específica que hace válida su conformación.

Si estas tendencias siguieran reproduciéndose en el CT. difícilmente formaremos directrices generales mínimas para crear programas flexibles de participación colectiva y con el interés de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos a los que atendemos.

Por el contrario, si combinamos disposición, compromiso y responsabilidad con métodos y teorías pedagógicas, así como monitoreos y evaluaciones constantes de la gestión y planes de trabajo construidas por y para la escuela en el espacio del CT. el producto sin duda alguna, evidenciará la calidad del centro escolar y por consiguiente de los aprendizajes.

El CT. vestido de calidad, articulará la comunicación como herramienta de planeación por excelencia, al tiempo de generar un esfuerzo significativo de formación y actualización docente de manera gradual y permanente.

Esta es pues, una de las tareas perentorias que trataremos de realizar al interior de nuestra escuela objeto de estudio, que unida con la sensibilización del personal docente y directivo, haremos que reconozcan la importancia que encierra el hacer operable el CT. aunque desde luego, resultará una tarea ardua porque hace un poco más de 16 años que en nuestro plantel, éste no funciona como tal, ni aún al margen de lo administrativo.

Finalmente creemos en construir nuestro CT. Tenemos la firme convicción de poder hacerlo, porque ¿acaso no es uno de los tantos papeles que como profesores debemos hacer para dar frente a los retos vigentes y a los que nos esperan para este inicio del siglo XXI?

Ya en nuestro apartado siguiente, abordaremos puntualmente las implicaciones revitalizadas del CT. con la intención de estructurarlo como una estrategia orientada a las necesidades educativas de la escuela.

## **2.4 El Consejo Técnico como espacio generador de estrategias y alternativas orientadas a las necesidades educativas de la escuela.**

Para nuestro siguiente análisis, es importante destacar algunas consideraciones del capítulo 1. Como es el hecho de que la norma está sujeta a diferentes interpretaciones por parte de los sujetos que actúan dentro de una organización, dando como resultado, acciones multidireccionales en las que generalmente se la determina como un medio de sujeción o control de acciones y/o decisiones. Más aún, la normatividad yace en algo más profundo, no sólo sirve para reprimir conductas inadecuadas o para controlar situaciones en donde se haga uso del poder o autoridad vertical. En contraste, puede ser vista como medio e instrumento que da complementariedad a la resolución de problemas significativos; problemas referidos al proceso educativo en donde se resuelvan desde posturas teórico-metodológicas.

Tal es el caso de los CT. que de acuerdo a la norma, surgen como necesidad de revelar acontecimientos en el acto educativo, y evitar el desplazamiento de la dimensión pedagógica a un segundo plano.

Por tal motivo, el principal reto al que tenemos que enfrentarnos, es lograr que los CT. sean el espacio en el que deben generarse estrategias alternativas que puedan anclarse firmemente en la retroalimentación permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, del proceso administrativo, del institucional y el de la participación de cada uno de los sujetos implicados en el quehacer de educar.

En los CT. se suelen deslindar responsabilidades que pertenecen a todos, gracias a la línea vertical del director en la toma de decisiones, por lo que deben dejar de ser vistos, como una pérdida exhaustiva de tiempo, o como organizaciones escolares que deben cumplir por reglamento sistemático, funciones administrativas, más que funciones con peso pedagógico.

Un buen CT. no se remite exclusivamente a la supervisión y control del desempeño escolar, más aún, sus principios son el mantenimiento de entramados comunicativos que favorezcan la creación de propósitos, medios y evaluaciones, garantizando así, los buenos servicios educativos. Si una escuela no se mueve en estos mínimos, nada podrá hacerse para lograr calidad.

Todos los que estamos inmersos en ámbitos escolares, debemos saber que nuestra actualización es constante, real y permanente. Debemos también ser autocríticos y no esperar que alguien lo haga por nosotros.

Para que el CT. se afiance firmemente debe empezarse por recuperar las actitudes positivas y optimistas de sus integrantes, seleccionando el clima y el ambiente que desea formarse para nuestros beneficiantes, además de reconocer los elementos que éste nos ofrece al interior de su reglamento.

En otro sentido, al hacer una revisión objetiva del CT. el trabajo colegiado o en equipo resulta ser una de las estrategias para lograr paulatinamente la transformación del proceso educativo. Los profesores estamos acostumbrados a pensar o actuar de forma individual, y difícilmente abrimos nuestro espacio para que otros se inmiscuyan en los ámbitos metodológicos que utilizamos. Tal vez se deba por temor a la crítica, o tal vez porque pensamos ser los mejores y no queremos apartarnos de nuestra posición sabelotodística y omnipresente.

*Lo anterior puede explicarse en el sentido de que los maestros tienen convicciones particulares sobre la forma correcta de enseñar y se identifican con el método que escogen. La consecuencia es que, a pesar que dentro de la situación de la enseñanza, o sea dentro del aula, se dan situaciones en las que la solución pragmática más fácil sería hacer concesiones respecto a sus convicciones, no todos los maestros las hacen...esto supone decir cuánto esfuerzo dedicar, qué tanto trabajar, lo cual constituye otra necesidad básica del maestro (Pollard.1985,132-133).*

Es por eso, que con la reactivación del CT. nuestras pretensiones más ambiciosas se relacionan con:

- a) Propiciar la participación colegiada dentro del CT. para resolver necesidades y problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, elevando así la calidad educativa.
- b) Involucrar a la planta docente y al director en las tareas que han de realizarse para la resolución a dichos problemas.

- c) Crear espacios empáticos, en donde el respeto a la opinión sea el principal ingrediente que de sabor a los Consejos Técnicos.
- d) Asumir las responsabilidades y compromisos para elevar la calidad de nuestra escuela, a través de su vinculación con la comunidad para observar los problemas del contexto social que incide directamente en las prácticas educativas.
- e) Fomentar la actualización y formación docente constante, la cual permitirá que éste vaya entendiendo y adjudicándose las corrientes pedagógicas contemporáneas con las que podrá incidir en su quehacer educativo, y
- f) Logrados los objetivos anteriores, activaremos la elaboración de proyectos y estrategias viables para trabajar en aspectos más específicos de la propia dinámica de la escuela.

Es de esta manera, que los CT. se interpretan y operan a partir de las propias necesidades observadas en la escuela.

Ello significa crear una estructura organizativa cuyas orientaciones produzcan cambios sustantivos en la conducta de todos los participantes del acto educativo, implicando la idea de ubicar y fomentar actitudes cercanas a innovar las acciones de los sujetos a través de tópicos relacionados con la reflexión, análisis y concientización.

Planteado lo anterior, nuestro Proyecto de Investigación insistirá en centrar algunos elementos de la gestión escolar, ya que es una propuesta de intervención teórica y metodológicamente basada en acotaciones sociológicas, epistemológicas y filosóficas dirigidas a crear modelos educativos que coadyuven al mejoramiento de la calidad de la educación, vía la transformación del orden y de las prácticas institucionales.

De esta manera, la gestión escolar pretende ubicar problemas desde el orden institucional, en donde se involucra a cada uno de los participantes que conforman la escuela para conocer los conflictos emanados desde las estructuras verticales de toma de decisiones, hasta lo concerniente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde se involucra al curriculum oficial.

Todo esto, analizando desde su justa dimensión, hace de la gestión, una reconceptualización estructural de la organización escolar, imbricada de complejas relaciones e interpretaciones diversas y dinámicas que giran en torno a la realidad que viven sus integrantes.

Por tanto, la manera de transformar el orden institucional bajo esta perspectiva, radica esencialmente en la redefinición permanente y crítica de las prácticas educativas realizadas al interior de la escuela considerando los elementos vigentes del Sistema Educativo como normatividad, y asumiendo una responsabilidad de participación consciente y comprometida, en donde la reflexión de la acción y la transformación en las formas de acción, sean los elementos medulares para el logro de la calidad en los servicios educativos.

Ahora bien, el tópico central de la gestión escolar implica un proceso en el cual, cada uno de los integrantes de la escuela (ya sea directos o indirectos) deben interactuar de manera permanente y abierta a partir de su propio contexto y a través de la normatividad y legitimidad institucional. Esta idea nos remite a pensar que la gestión escolar es una redefinición crítica de las funciones estructurales del sistema educativo a partir del cual se han observado disparidades y disfunciones que impiden dar a la educación su papel protagónico en el desarrollo social, económico, productivo y cultural de nuestro país.

En este sentido, la gestión no sólo parte del reconocimiento de la existencia de problemas a nivel macroeducativo, en contraste, se la puede operar en situaciones más particulares, es decir, desde el estudio o análisis de la escuela misma.

Al respecto, tan sólo bastaría reconocer *que cada escuela es única. La escuela típica no existe, pues a ésta la definen quienes en ella trabajan, los alumnos a los que sirve, la comunidad en la que está inserta, y las interacciones entre todos ellos. Por eso es muy difícil hablar de los problemas que afectan la calidad en las escuelas en términos generales.*(Schmelkes. Op. cit. pág.33 y 34).

Significa entonces, que la gestión escolar debe ser hecha en cada escuela a partir de dilucidar inteligiblemente las necesidades y requerimientos del plantel, así como los de la comunidad implicada en ella.

Por tanto, el problema situado en el Proyecto de gestión escolar, está en función de cómo lograr que en la escuela exista un modelo capaz de asumir la calidad de la educación, *lo que significa estar atentos a los problemas de la demanda específica de la escuela en que se trabaja. Ello significa primeramente, conocer y comprender sus exigencias y necesidades. Y en segundo lugar, implica establecer con los beneficiarios inmediatos un diálogo fecundo y permanente que haga a éstos a la vez más exigentes y más corresponsables de la búsqueda de calidad en los aprendizajes* (Ibid. pág.47) .

Reiteradamente hemos dicho que cuando hablamos de calidad educativa desde la perspectiva de la Gestión Escolar, se inmiscuyen los siguientes aspectos:

- a) La descentralización del sistema educativo: simplificación y burocracia.
- b) La autonomía pedagógica de las escuelas: flexibilidad e innovación a partir de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos.
- c) La apertura de la escuela hacia la participación social: lo que implica abrir canales de comunicación permanente entre la comunidad escolar y la comunidad social.
- d) La posibilidad de ejercer una evaluación cualitativa y continua de los quehaceres y rendimientos de la escuela: Ello significa reconocer los alcances y limitaciones de maestros y alumnos desde el aspecto pedagógico hasta el administrativo.

Entonces, la gestión escolar tiende a conceptualizar, que el orden y las prácticas institucionales que impactan significativamente la calidad del servicio educativo son muy cerradas, por lo que a partir de este enfoque, se pretende gestionar un orden más apropiado para un servicio de calidad, en donde las líneas generadas aborden un mecanismo de equilibrio dinámico en el que la escuela busque realizar cambios importantes respecto a la adquisición de una cultura participativa, al tiempo de hacer un planteamiento estratégico para crear acciones de grupo en las escuelas.

Así, la gestión desde esta razón de existencia, permite que la escuela vaya empleándose hacia la autonomía, y que sea ésta la que permita crear políticas educativas enfocadas hacia la participación cada vez más cercana y veraz de la base magisterial y del contexto en general.

La recomendación que proponemos en torno a la calidad educativa, es que deba llegar a las escuelas, en proyectos tangibles y viables. Es por eso, que nuestro principal reto es poder reactivar el CT. para que sea en éste donde se discuta sobre los contenidos, formas y valores que deben ser transmitidos actualmente.

Al respecto, ¿podría el Consejo Técnico - desde la postura de la gestión escolar -, ser un espacio donde se planifique, proyecte y evalúe procesos de enseñanza-aprendizaje al núcleo de nuestra escuela?.

Este primer cuestionamiento, nos invita de nueva cuenta a recurrir a los tópicos preeminentes de la gestión escolar. El CT. funciona a partir de saber cómo se quiere hacer funcionar. En términos más explícitos el CT. requiere solamente de actitudes para operarlo: puede que se le utilice como requisito administrativo, y/o como parte normativa, pero lo que nosotros perseguimos es que sea un lugar donde se ubiquen y se cubran necesidades de aprendizaje en donde *la universalización de la enseñanza elemental, la garantía del dominio de los códigos básicos de la lectura y escritura y la superación del fracaso escolar tengan que ser asumidos de manera tal, que el propio contenido de la enseñanza reciba tratamiento adecuado, acorde con un pleno desarrollo cognoscitivo* ( Namó de Mello. 1998,18 ).

Lo anterior tiene una vinculación con nuestro siguiente cuestionamiento, ¿cuáles pueden ser los medios para comunicar a la planta docente la importancia de trabajar los Consejos Técnicos desde esta postura?.

La respuesta se encuentra en construir objetivos claves y precisos acerca de lo que quiere trabajarse en él. Suponiendo la existencia de elementos y capacidades con las cuales se responda a los continuos y drásticos cambios en torno a los signos y códigos del conocimiento mismo.

Es por esta razón, que la gestión escolar invita a formular estrategias que busquen un acercamiento profundo hacia el conocimiento que se está gestando en las tecnologías de punta, en la que el docente no puede ni debe mantenerse al margen.

Nuestro problema se deriva más específicamente, en tratar de que en nuestra escuela, exista un espacio de planeación educativa en el que se inmiscuyan los participantes, reconociendo al mismo tiempo, las posibilidades y limitaciones, las virtudes y aciertos, las fallas y las reticencias con las que contamos.

Creemos hacer viable un proyecto de recuperación, reactivación y reinterpretación de los CT. ya no como función administrativa y normativamente determinada para las escuelas, ni donde se discutan asuntos poco o nada relacionados con los problemas del aprendizaje de los alumnos.

Mejor aún, nuestra propuesta se centra en verlos como un lugar de reflexión, de diálogo, de intercambio, de compañerismo, de estudio, de profesionalización, de actualización y crecimiento humano, y sobre todo de hacernos partícipes directos y comprometidos con nuestro trabajo.

Esto es, la verdadera calidad. Calidad que es construida por nosotros y para nuestros clientes: los alumnos.

Finalmente, asumimos la responsabilidad de que la gestión escolar, es un medio de reubicación del trabajo docente, directivo y comunitario, y su fin se determina en función del logro de la calidad educativa, donde los contenidos escolares, la participación social y el trabajo docente y directivo, son los perfiles más importantes de movilización intelectual, científica y tecnológica para dejar a los beneficiarios, actuar por sí mismos y a partir de sus propios intereses.

El CT. desde la postura de la gestión escolar, invita, entre otras situaciones, a construir un proyecto simple pero comprometido para organizar, planificar y gestionar actividades dirigidas a la transformación de la escuela, a través del cambio paulatino, pero constante de actitudes cognitivas y afectivo-emocionales, donde prevalezca la idea de ver a nuestra escuela como unidad y núcleo central en la que se dirimen rasgos de identidad para formular objetivos, al tiempo de acordar metas comunes que puedan ser trabajadas en colaboración y coparticipación en el mejoramiento de la escuela.

Por ello, en el capítulo 3, abordaremos contenidos y categorías analíticas de investigación, que coadyuven en la argumentación teórica de nuestro Proyecto, tomando como unidad central a

nuestra escuela, la cual tendrá un primer acercamiento para reconocer el grado de importancia que tanto el directivo como los profesores tienen acerca del CT.

**BIBLIOGRAFIA CAPITULO 2**

- Alvarez Román, Jesús Antonio. *Las relaciones humanas*. México, Jus, 1976, pp. 236
- Ander-Egg, Ezequiel. *Hacia una pedagogía autogestionaria*, Buenos Aires, Humanitas, 1989, pp. 222
- Chiavenato, Adalberto. *Orígenes de la teoría de las relaciones humanas, en enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar. Antología básica*, México, UPN, 1994 pp. 99-108
- Ezpeleta, Justa. *Sobre las funciones del Consejo Técnico. Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. Departamento de investigación educativa
- Fierro, Cecilia y Susana Rojo Pons. *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*, Secretaría de Educación Pública Unidad de Publicaciones Educativas, México, 1994, pp. 72
- Namo de Mello Giomar. *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca del Normalista, SEP, México, 1998, pp. 110
- Schmelkes, Sylvia. *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México, 1995

## CAPÍTULO 3

### DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA: EL CONSEJO TÉCNICO ENTENDIDO COMO EL ESPACIO DE ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS

#### **3.1 La reinterpretación del Consejo Técnico, puede ser operable si se investiga las condiciones sociales e institucionales de la escuela.**

La escuela primaria en la cual se realiza nuestro Proyecto de Investigación (dentro del marco del CT.) lleva por nombre " Profr. Pablo Lorenzana Rubín ". Ésta cuenta con una planta docente de veintiún profesores y ofrece su servicio educativo en ambos turnos. La zona escolar a la cual pertenece, se compone de seis escuelas primarias federales y dos más que son particulares.

Se encuentra ubicada en una más de las colonias que conforman Cd. Nezahualcóyotl.

En esta ciudad existe una gran población en edad escolar, lo que ha originado una efervescente infraestructura en cuanto al marco de la educación se refiere, por lo que el sistema educativo correspondiente a este estado, ha emprendido importantes esfuerzos para no tan sólo, proporcionar la cobertura, sino buscar el mejoramiento y la calidad en los procesos educativos, con base en los señalamientos contenidos en el Acuerdo Nacional para la Modernización.

Por tanto, se hace necesario reflexionar y buscar nuevas alternativas que permitan dar ese salto a la calidad educativa, a través de las propuestas que ofrecen los nuevos modelos de educación. Por lo que consideramos que las primeras alternativas se encuentran justamente en la reincorporación activa del profesor y su quehacer docente, como de las implicaciones institucionales de la escuela y del contexto por el que está sujeta.

Es por eso que a través de un análisis retrospectivo, daremos cuenta de cuáles han sido nuestras posibilidades reales de incidir sobre el diseño institucional que caracteriza a las escuelas y en particular la nuestra.

En primera instancia, al referimos a las "posibilidades" queremos decir que en efecto, hemos logrado alcances significativos, al reconocer que la escuela, puede y debe ser un lugar de transformación ideológica de los sujetos existentes en el devenir histórico de la escuela misma. Por esta razón elaboramos un marco teórico-metodológico centrado en las posturas actuales de

investigación educativa, las cuales nos llevaron a formular como primer momento un Proyecto de Investigación, cuyos elementos sustantivos se relacionaron bajo una posición de la teoría crítica, la cual se basa en el uso del análisis e interpretación cualitativa de los fenómenos e implicaciones educativas, luego entonces, consideramos necesario, bajo nuestras primeras observaciones, generar una serie de estrategias capaces de lograr cambios de niveles de conciencia con miras a operar y transformar las dinámicas vigentes en nuestro centro de trabajo de las cuales tuvieran como objetivo principal, una participación colectiva con fines comunes y compartidos virados hacia un diseño prospectivo que permitieran incidir en la realidad en la que nos movemos.

Todos estos elementos, fueron abordados desde las características que plantea la columna vertebral de la LE '94, cuya tendencia principal, sugiere la construcción de un Proyecto de Innovación enmarcado bajo los aspectos de un diagnóstico, planeación, delimitación de estrategias, operativización, ajuste y evaluación de actividades, conducentes a la transformación deseada.

Es así que, que al ir avanzando en la construcción de este trabajo, vislumbramos un panorama diferente, que nos condujo al replanteamiento de nuestra investigación, pues ésta nos permitió dar cuenta de la existencia de algunas influencias administrativas, seguidas de una rigidez normativa añadiendo a esto, la patología de la indiferencia y de la carente cultura de la participación que existe en la escuela donde laboramos, lo cual representa una gran barrera que no permite el acceso de acciones con miras a resignificar las prácticas docentes que hoy se encuentran bajo la línea de la nocividad, perturbando por consiguiente a los que demandan un servicio educativo en nuestra escuela, ya que los profesores actúan bajo diferentes roles y funciones que muchas veces no corresponden con las necesidades y expectativas reales.

Dadas las situaciones anteriores, podemos decir que un Proyecto de Innovación, no puede llevarse a cabo en las condiciones arriba mencionadas, ya que este implica esfuerzos conjuntos por parte de todos los actores implicados en el quehacer educativo.

Es por ello que nuestras líneas de investigación y acción, tomaron nuevas vías, que lejos de abandonar el objetivo principal de la transformación, nos dieron parámetros para que en un

primer momento, pudieramos influir sobre la conciencia y cultura del docente, como la parte central de cualquier intento de reivindicación en las prácticas escolares.

Hechas las alusiones anteriores, nuestra investigación ya no fue abordada desde el rigor metodológico de un Proyecto de Innovación, sin embargo los rasgos de construcción de este trabajo, siguieron presentando líneas cualitativas, que fueron estudiadas bajo un enfoque de la realidad educativa, y de un marco posible de innovación de los procesos implicados en éste, en momentos ulteriores.

En su lugar, presentamos una propuesta con todos los elementos teórico – metodológicos de un Proyecto de Innovación, con la diferencia de no ponerlas en práctica, en tiempos y condiciones fijas. Siendo más claros, no podemos precisar el tiempo ni forzar los cambios. Lo que deseamos es avanzar con pasos firmes para obtener las condiciones necesarias y actuar así en un escenario más participativo y comprometido de sus actores. Logrando esto, podemos pensar que nuestra investigación con rasgos cualitativos, será el andamiaje que ha de permitir asimos a un nuevo planteamiento que geste una innovación futura.

Por ello estamos convencidos de llevar acabo una propuesta que incluya elementos generadores del cambio, como es el caso de la sensibilización y de parámetros de comunicación interactiva. Ahora bien, con dichos elementos, las posibles garantías que podemos obtener, han de ser la conformación de grupos colegiados que operen a través del marco del Consejo Técnico, favoreciendo las prácticas educativas, y que además represente el puente central de los procesos y dinámicas escolares, que sin perder de vista su cauce cotidiano y normativo, refleje una concepción diferente respecto a su operacionalidad.

En este sentido y a partir de lo anterior, hubo necesidad de generar ejes de interpretación, como el hilo conductor de la conformación de categorías analíticas que, como parte de un diseño metodológico, nos brindara alternativas de un mayor análisis y reflexión sobre nuestra investigación, generando así, un nuevo marco de referencia centrado en la edificación, ya no de un Proyecto de Innovación, sino de una propuesta, que basada en unidades de análisis, promueva el estudio total de las prácticas cotidianas enmarcadas en el contexto escolar.

Es por ello, que el contenido de las categorías analíticas tienden a formular un examen crítico entre las prácticas cotidianas y las prácticas bajo entendimientos y situaciones teóricas, luego entonces, obtendremos los parámetros para el inicio a una propuesta perfilada hacia el cambio gradual de las dinámicas escolares dentro del marco mismo de la cotidianeidad.

Siendo más claros, la intención de todo trabajo de investigación cualitativa, es poder incidir sobre la base de la praxis, para ello se necesita valerse de un diseño de investigación el cual sirva de soporte y guía para anclarse a una serie de informaciones y referencias que den pauta a una interpretación cualitativa de la realidad en estudio. En el caso nuestro, que es el de transformar las prácticas de la escuela de la que somos parte, consideramos que el tipo de investigación, es justamente la investigación – acción.

Por tal motivo, el planteamiento teórico así como el metodológico que hemos de manejar a lo largo de los siguientes apartados, encuentran ya una comunión intrínseca para abordar la problemática de una forma directa sobre la praxis de los sujetos involucrados en nuestro estudio.

Y para efectos de un panorama más amplio de lo anterior, presentaremos formalmente nuestra metodología de investigación, así como sus implicaciones en torno a generar una propuesta de cambio en relación a nuestra escuela.

Como lo mencionamos anteriormente, para desarrollar estos canales de acción, se convino llevarlos a cabo bajo la perspectiva de la investigación – acción, ya que ésta, tiende a imbricar varias parcelas, las cuales fueron analizadas bajo la filosofía de la hermenéutica, que en la interpretación dada por Jorge Habermas dice *la investigación hermenéutica no es simplemente la continuación de la tradición... tendríamos que interrogarnos en cada curso, acerca de la legitimidad o validez de las pretensiones de verdad y validez que avanza esa tradición.* (Herrera Lima, 1987, pag.65)

Ello significa que nuestro discurso fue llevado a cabo bajo niveles de interpretación y reflexión crítica basados en las posturas tradicionales de diversas esferas: las político–educativas, político–normativas, psicosociales e institucionales; así como de las relaciones y prácticas que

de éstas se entretajan; la escuela como aparato ideológico de dominación, escuela-comunidad, directivo-profesores, directivo-comunidad, profesores-profesores y profesores-alumnos.

Ahora bien, a partir de las premisas que surgieron a través de nuestra investigación teórica y de campo (basadas también en la perspectiva etnográfica de Goetz y LeCompte), y que para obtener información más amplia y precisa con relación a éstas, consideramos necesario generar un instrumento de perfil cuantitativo, el cual sirviera de apoyo para obtener datos precisos, que nos llevaran a la ratificación o la rectificación de nuestras primeras aproximaciones.

Dicho instrumento, pese a que es utilizado en la investigación empírico-analítica, nosotros lo consideramos necesario para el tipo de investigación que hemos venido analizando (investigación-acción), para que conforme a una base de datos, poder generar un análisis cualitativo que nos llevará a la comprensión de estos problemas y a la vez, establecer los parámetros necesarios para influir de manera positiva en la disolución de estos.

Por tal motivo el cuestionario representó, el instrumento cualitativo central, para generar todos los rasgos anteriormente citados, el cual fue construido a partir de la categorización de hipótesis, en cuyo interior se centran nuestras primeras aproximaciones (Ver anexos, pág120 )

Es pues que éste fue aplicado en un primer momento, a una población reducida (7 profesores), ya que en su carácter de "cuestionario piloto", mostraría los parámetros de error, para la elaboración de un segundo, y su aplicación posterior de manera formal, aunque podemos decir de éste, que no se encontraron tales, pues las respuestas tuvieron un avance favorable.

En un segundo momento, fue aplicado ya de manera formal a una población mayor, queremos referirnos con esto, que nuestro instrumento de investigación, se dirigió a 65 profesores, que conforman la totalidad de la Zona Escolar, de los cuales el 40% de éstos, mostraron calidad en el contenido de dicho cuestionario.

Hemos de aclarar, que fue necesario tomar en cuenta el grueso de la población docente, con base en dos situaciones: una de ellas las circunstancias desfavorables que hemos mencionado en apartados anteriores las cuales, no nos permitieron aplicarlo única y exclusivamente en

nuestra escuela objeto de estudio ,la siguiente;obtener resultados más precisos en relación a nuestra investigación.

Después de llevar acabo la aplicación de nuestro instrumento de investigación, el siguiente paso fue descubrir el impacto causado a los encuestados, a través de un análisis interpretativo, bajo la conjugación de dos aspectos, el cuantitativo y el cualitativo que nos llevaría finalmente a un análisis valorativo de resultados.

Dicho análisis se presenta en el siguiente apartado de manera más formal y detallada.

### **3.2 Codificación e interpretación de resultados.**

Dentro de este apartado y después de haber sido aplicado el instrumento de registro, nuestra siguiente tarea, se centrará en realizar un análisis de carácter cuantitativo el cual ha de servir como base para realizar un nivel de interpretación, situación que permitirá obtener y procesar una visión más clara de las implicaciones actuales del Consejo Técnico, desde la posición tanto de los profesores frente al grupo, como de los directivos responsables de cada plantel escolar.

Por tanto, esto exige dar una mirada a la parte de registro cuantitativa, que bajo un telón de presentación analítica, reflejará los saberes y experiencias profesionales que han tenido los sujetos sometidos a nuestra metodología de investigación .

Es por eso, que remitiéndonos a las consideraciones que tienen los profesores frente a grupo en torno al funcionamiento del Consejo Técnico, encontramos que el 90% de éstos argumentan que es visto como un requisito administrativo capaz de regir a la mayor parte de las escuelas incluidas en nuestra investigación central. (Ver anexos, gráfica 1, pág. 132)

A partir de esta primera línea de interpretación, observamos que lo consideran administrativo, porque no es capaz de generar un espacio de carácter técnico – pedagógico, sin embargo, sólo es usado como el espacio donde se determinan actividades cívico sociales, así como la recepción, llenado y entrega de documentación (una de las tantas atribuciones que señala el CT. pero que sólo representa parcialmente su configuración total).

Otro de los factores detectados en este mismo rubro, es la falta de planeación y organización de los directivos, por lo que no se comparten ni se discuten las necesidades docentes del profesor, además de que la apatía del personal docente es un obstáculo más que inhibe el objetivo real de dicho espacio, el cual sirve solamente para evidenciar las limitaciones o carencias profesionales de algunos compañeros o de manera más simple, en muchas de las reuniones se cubre el tiempo, más no la finalidad para lo cual fue creado el CT.

Así mismo hemos de reconocer que en muchas de las consideraciones encontramos como idea básica, que el CT. tiende a ser administrativo por el enorme desconocimiento de los objetivos incluidos en el cuerpo normativo para su conformación, funcionalidad y aplicación . Además de las múltiples y falsas interpretaciones de los docentes, que lo han llevado hasta el punto de considerarlo como un proceso burocrático.

A partir del parámetro anterior, los directivos aportaron una opinión paralela a la de los maestros de grupo en cuanto a considerar al CT. desde un enfoque administrativo. Las opiniones fueron segmentadas a favor de que un 80% se inclinó en verlo como tal y el resto no lo considero de esta manera. (Ver anexo, gráfica 2, pág. 132).

Aunado a lo anterior y para destacar otro de los tópicos manejados en nuestro instrumento de investigación, nos dimos a la tarea de plantear a los profesores cuál era el funcionamiento del CT. en la escuela a la que pertenecen y laboran como tales.

Al respecto , obtuvimos datos interesantes y referencias que nos permiten crear nuevas categorías de análisis respecto a la implicación funcional y cotidiana del CT. y en este mismo sentido, obtuvimos que el 48% de los docentes, establecen que este se concentra y funciona de una manera administrativa, el 38% afirma que lo hace de manera informal, el 9.5% considera que el directivo determina las actividades que han de realizarse a lo largo del ciclo escolar y el 5% restante se reservó su opinión al contestar (Ver anexo gráfica 3, pág.133 ).

Siguiendo bajo esta línea, pero ahora desde la postura de los directivos, encontramos que el funcionamiento del CT. en los centros de trabajo se lleva a cabo de la siguiente manera:

Un 40% lo asume de manera administrativa, un 20% de manera informal, otro 20% más considera que es el directivo quien determina las actividades que han de realizarse a lo largo del ciclo escolar y el último 20% prefirió no contestar (Ver anexo, gráfica 4, pág. 133)

Ahora bien, antes de iniciar un análisis cualitativo respecto a lo anterior establecido, queremos incluir una cuestión en relación al conocimiento en un sentido más amplio de la concepción que los profesores tienen del CT. Por ello se propuso un abanico de posibles puntos a seguir bajo un marco de importancia de las cuales destacan las siguientes consideraciones: El 61% se inclinó bajo el siguiente orden; a) c) b), el 29% lo hizo a razón de a) b) c), el 5% restante eligió el orden b) a) c) y el 5% restante determinó b) c) a), (para mejor claridad acerca de estos referentes (ver gráfica 5, pág. 134 )

En este mismo rubro y al ser sondeados los directivos, obtuvimos que un 60% consideró bajo su propio nivel de importancia las opciones a) b) c) y el 40% lo hizo a favor de a) c) b), (Ver gráfica 5, pág. 134)

La cuestión de fondo a estos argumentos, sería el reconocer por qué la mayoría de los profesores y directivos sujetos a nuestro instrumento de investigación, consideran que el Consejo Técnico es visto como requisito administrativo y no como una entidad inherente y coadyuvante en y para los procesos educativos.

La contrapartida analítica que pensamos puede justificar estos diferentes rangos de opiniones, se ubica en la razón, de que el tópico "de lo administrativo" ha tendido a rebasar su verdadera implicación, al interior de cualquier institución, en donde la escuela no es la excepción.

De hecho "lo administrativo" debería entenderse como el marco de la planeación, organización y operacionalización del conjunto de prácticas y conocimientos enfatizados a las diferentes actividades establecidas por una dependencia en particular, con la intención de generar procesos más claros, en un tiempo específico para equilibrar las acciones y resultados de una organización determinada.

Sin embargo, lo anterior resultaría difícil de llevar a la práctica, ya que es de vital importancia que toda organización cuente con sujetos capaces de asumir los roles y tareas que han de desarrollar dentro de un marco contextual que padece constantes transformaciones sociales.

Claro está que para hacerlo, es necesario generar nuevos parámetros de participación colectiva al interior de la escuela. En donde el vector principal sea capaz de operar, bajo modelos de desempeño concensuado, que sirvan para garantizar la construcción de un modelo de escuela capaz de captar las necesidades y expectativas de sus demandantes.

Esto nos conduce a otra línea de reflexión que se basa en el papel que juega el directivo en función al CT. y que al regresar a nuestro instrumento de investigación, hubo quienes afirmaron que el directivo, sólo asume una posición informal respecto al CT. otros consideran que su posición es más bien indiferente y el resto -que además es la mayoría- opinaron que se guían bajo lineamientos administrativos (Ver anexo, gráfica 6, pág. 134 )

Ahora bien, corresponde conocer las opiniones que plasmaron los directivos en torno a esta misma cuestión, el 20% se inclinó por considerar que su papel, lo asume de manera informal, el 60% de manera administrativa y el 20% restante informal - administrativa.

Con esto, se observó a la vez que ninguno de los directivos asumió su rol de manera indiferente, (Ver anexo, gráfica 7).

Continuando en la línea de interpretación de resultados, en función de las consideraciones hechas por los profesores y de acuerdo a la importancia de que el directivo genere equipos de trabajo docente al interior de la escuela, encontramos de nueva cuenta resultados interesantes.

Ejemplo de ello es que el 90% de estos, consideran indispensable la conformación de equipos de trabajo, cuyo eje movilizador sea justamente el directivo, ya que, bajo esta situación podría apoyarse la labor educativa sobre diferentes temas relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje, para que así se confronten ideas y puntos de vista enfocados a elevar la calidad educativa.

También asumen que el director, como parte dirigente, debe contar con un nivel de conciencia para reconocer las prioridades y necesidades de la escuela y de quienes asisten a ella, ya que al hacerlo de esta manera, implicaría mejores resultados en los aspectos social, administrativo y técnico – pedagógico de la escuela, a través de una planeación, de una meta específica y de un

sistema de monitoreo e información constante sobre los avances y dificultades del trabajo realizado por los equipos encargados de ello.

Finalmente trabajar en equipo desde las opiniones de los maestros implica la participación de todos para proponer nuevas alternativas metodológicas, cuya intención sea enriquecer el conjunto de convicciones que integran al grupo.

Sin embargo, aunque la mayoría de los profesores se inclinó a favor de la conformación de equipos de trabajo, en las que el directivo sea el promotor de estos, hubo quienes - un 10% - adujeron que no es conveniente que éste se involucre en la formación de los equipos, ya que cada profesor es el responsable único y autónomo de la cátedra que imparte.

Así mismo argumentaron que estos, pueden generarse a través de un personal docente convencido y comprometido para hacerlo, (Ver anexo, gráfica 8, pág. 135 )

Ahora bien, con respecto a generar equipos de trabajo al interior de las escuelas, desde el enfoque directivo, estos opinaron que es de suma importancia, ya que con las sugerencias de cada maestro se elevará la calidad educativa con un mínimo de tiempo.

Amén de considerar que es el mejor camino para resolver las problemáticas del proceso de enseñanza – aprendizaje y su seguimiento, siempre y cuando todo esto se realice bajo un clima de respeto y tolerancia (Ver anexo, gráfica 9, pág. 136 )

De estos dos últimos tópicos, nos interesa discutir que los que están en poder de tomar decisiones son los directivos, pero además de esto, les corresponde llevar a cabo la organización escolar, en donde el CT. debe anclarse firmemente para la renovación de su función, por tanto es imprescindible que el directivo en sus múltiples y variadas responsabilidades, que van desde la consideración de orientaciones administrativas, hasta las acciones técnico – pedagógicas, contribuyan a una definición pedagógica clara y precisa de las actividades escolares.

Lo expuesto hasta aquí, condiciona ubicar al CT. más allá de un mero proceso administrativo, ya que merece un análisis y discusión mucho más específica y cuidadosa.

Es por ello, que al centrar al CT. desde una postura administrativa, se olvida que en éste se involucran personas, que lejos de reproducir y actuar bajo modelos de dirección establecidos a

priori, pueden y deben producir modelos acordes a las verdaderas necesidades de la comunidad escolar.

Con respecto a este último punto, creemos entonces que el director y su rol se han arraigado histórica y socialmente en un marco que alude a la definición de su poder y autoridad frente a múltiples condiciones y circunstancias, que confrontan un constante límite de posibilidades en relación a las demandas y exigencias de la escuela.

En este sentido, Sandra Nicastro, en sus estudios sobre el rol del director frente a los cambios sociales afirma que *El marco desde el cual deviene la ideología social vigente, las representaciones habituales que durante tiempo se relacionan con la burocracia, el papeleo administrativo o aquel que se relaciona con el poder oficial, devienen mandatos al rol del director, que según las épocas variaron, pero que más que allá de su contenido, actuaron con la fuerza de la prescripción que indica qué y cómo se hace.*

(Nicastro. 1998,7)

De la cita anterior, es pertinente hacer la observación de que el director actúa como regulador de la administración escolar y poco se relaciona con el saber pedagógico con el que puede y debe presentarse como un asesor técnico de los docentes.

Vemos entonces, que si el director actúa de esta manera en un contexto y amplitud escolar, por obviedad, significaría que esa misma la reflejará al interior del CT. en donde su papel lo realiza como el presidente de este mismo.

Por tanto, es útil a nuestro ver que el director es el principal obstáculo institucional que sustrae a la escuela de funciones importantes dentro de las actividades de enseñanza, situación que evidencia carencias de capital humano, ya que al no tener criterio abierto y nivel de conciencia crítica, los procesos de dirección se hacen más visibles por lo administrativo, que por lo realmente educativo.

Ante esta condición, la posible participación del resto del cuerpo docente para colaborar en competencias y atribuciones de renovación pedagógica al interior de la escuela suelen convertirse en mensajes desinteresados cuyos símbolos y representaciones no son claros.

¿Cómo puede ser posible entonces, trabajar para la calidad educativa si no contamos con directivos que sean promotores, asesores e innovadores de la acción educativa?

¿Cómo puede ser posible que bajo una intervención directiva indiferente ante el dinamismo actual de la sociedad y frente a los cambios tecnológicos y científicos, se genere un espacio más amplio de discusión e intercambio de ideas?.

Ahora bien, bajo los términos arriba esbozados nuestra tarea siguiente se relaciona con implicar el rol y función del director al interior del CT. aunque esta situación ya fue abordada en uno de los apartados del capítulo 3 de este mismo proyecto de investigación, quisiéramos retomarlo de nueva cuenta, ya que las opiniones encontradas en nuestro instrumento de registro así nos lo exige.

Repetidamente hemos argumentado que, si el director no puede adjudicarse un rol con el que pueda tener un impacto social y significativo al interior y exterior de la escuela que dirige, tampoco podrá tenerlo al edificarse el CT. ya que el directivo debe asumirse desde dos fuentes; como "la autoridad de la posición" y como "la autoridad de la persona", que como lo afirma Alvarez Román *la autoridad de la posición es la que recibe el jefe de su superior jerárquico para desempeñar su empleo y la autoridad de la persona es la que el propio jefe es capaz de asumir por sí mismo, para desempeñarse mejor en su puesto*" (Alvarez Román, 1976, pág.59)

Sin embargo, como ya lo hemos mencionado en otros momentos, el directivo generalmente adopta la "autoridad de la persona" esto es, actúa y decide bajo sus posiciones de lo que es correcto.

En otras palabras *el perfil del rol, que hoy alcanza el director x, tiene que ver con lo que cada sujeto, cree que debe ser, con sus motivos y expectativas sobre el rol, con sus ideales y utopías sobre el lugar de la autoridad, sobre sus concepciones, sobre el saber experto, etc.* (Nicastro. Op. cit. pág.6)

Hechas las alusiones anteriores y centrando de nueva cuenta nuestro interés en el CT. consideramos que el directivo es incapaz de generar modelos de comunicación, al mismo tiempo que lo es también para interpretar las políticas emanadas de un marco normativo.

Esta situación nos conduce de nueva cuenta al análisis y a las recomendaciones que contiene el acuerdo 96 (relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias), sobre el

CT. situación abordada durante el desarrollo de nuestra problemática y que de acuerdo al capítulo VI, artículo 25, señala los siguientes asuntos:

- I.- Planes y programas de estudio.
- II.- Métodos de enseñanza.
- III.- Evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo.
- IV.- Capacitación del personal docente.
- V.- Adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos.
- VI.- Las demás cuestiones de carácter educativo.

Pero además de estos, existen otras atribuciones normativas, las cuales son señaladas por un apartado específico del CT. de la escuela y que tienen que ver con:

- a).- Distribución del tiempo para las actividades escolares.
- b).- Control de la puntualidad y asistencia de los alumnos.
- c).- Control de la disciplina en la escuela.
- d).- Planeación y realización de actividades tales como:
  - Campañas, excursiones, visitas, periódico mural, ceremonias cívicas y festivas, ahorro escolar, talleres, deportes y recreaciones, demostraciones y exposiciones diversas, etc.
- e).- Forma correcta de elaborar y llenar la documentación escolar.
- f).- Mejoramiento y conservación del edificio escolar y sus anexos, así como del mobiliario escolar.
- g).- Integración de comisiones para la distribución del trabajo.

Entonces, si revisamos cuidadosamente el marco reglamentario que atañe el CT. encontramos que contiene elementos generadores para coadyuvar al mejoramiento de la práctica docente. Por tanto, su reconocimiento como órgano consultivo y de apoyo a la dirección, debe funcionar siempre, a través de un grupo colegiado, en el que las determinaciones sean avaladas por todos y cada uno de los integrantes y no solamente por el presidente del CT.

Sin embargo, las tradiciones histórico – educativas, han llevado a concebir a los directivos como la autoridad totalitaria en la toma de decisiones para las actividades que han de llevarse a cabo, bajo la idea errónea de que él puede hacerlo por el cargo que ostenta como presidente del CT. Por tanto, si la mayoría de los profesores y hasta de los mismos directivos sujetos a nuestra investigación, consideran que el CT. es visto y funciona bajo procesos administrativos, es

justamente gracias a que estos últimos no se han dado a la tarea de actualizarse en base a las reformas existentes del cuerpo normativo que regula y recomienda acciones más innovadoras en torno a éste mismo, generando así, un vicio que no permite al director actuar como mediador y conciliador dentro del espacio del CT. y que lejos de generar un cuerpo colegiado, en donde todos deciden, éste se subordina al directivo como la única autoridad latente de la escuela que dirige.

Es por eso que afirmamos, que las principales carencias formativas del directivo en torno a su función rectora al interior del CT. son las relacionadas con la reproducción de tradiciones administrativas que son las que aún en este tiempo seguimos observando y asumiendo. Ejemplo de ello, son las comisiones, que son entre tanto, sólo una parte muy pequeña en comparación con las tareas gigantes que atañen ahora a los integrantes del cuerpo docente.

Es por esto, que cuando a los profesores se les pregunta cuál sería el CT. deseable para trabajar en él, sus inclinaciones se depositan en el espacio de una comunicación más allá de un simple proceso, en donde el emisor (director) encuentra una relación de primacía comparada al receptor (los maestros).

El fenómeno que es generado de lo anterior, resulta de la sumatoria de síntomas y malestares convertidos en la "Patología administrativa", en la "Patología indiferente" o en la "Patología de lo informal" que padece ahora el director ante la hostilidad que caracteriza al resto de la planta docente.

Lo fundamental entonces, es reconocer que las actividades sociales de cualquier docente, incluyendo al director, deben satisfacer necesidades afectivas, y éstas sólo pueden existir, cuando se les imprime un sello de garantía comunicativa.

Si queremos razonar a este respecto, bastará con aproximarnos a la idea de que la comunicación implica un proceso de aprendizaje, en el que intervienen actitudes humanas para saber hablar, pero también saber escuchar.

Por tanto, *conversar no es una actividad unilateral, sino una forma de interacción por lo cual, en toda conversación que sostengamos, si queremos hacerla atractiva, procuraremos adaptarnos y ajustar el tema al interés del que nos escucha y naturalmente estar dispuestos a escucharlo a él.* (Alvarez Román. Op.cit. pág.34).

Desde luego traspolar estos argumentos hacia las relaciones existentes entre director – profesor, identificamos plenamente, que se dan sólo como discursos ficticios, ya que en el plano de la realidad no son significativos, por tanto los profesores ocupan una posición periférica en torno a las acciones predeterminadas de los directivos.

No obstante, la contrapartida a todo esto, debiera ser un directivo con características de líder democrático, cuyas implicaciones se diriman en asumir la autoridad bajo una atmósfera de respeto, tolerancia y diálogo abierto, como parámetros imprescindibles para el bien común de todos, tanto del grupo docente, como de los sujetos que reciben las acciones de éstos.

Por tanto un directivo democrático tenderá a actuar en función de mantener en equilibrio, los principios que hagan posible una administración organizada y real, cuyos propósitos se funden en mantener las buenas relaciones de su planta docente.

En suma, un director que reúna estas características, será capaz de edificar un equipo de trabajo estable, consciente y comprometido de la labor que está desarrollando, y para lograrlo, es necesario contar con habilidades y aptitudes, además de tener la capacidad para distinguir las necesidades y prioridades de la escuela que dirige.

Esto nos obliga a ilustrar analíticamente el contenido de las opiniones expuestas por los profesores en nuestro instrumento de registro , el cual nos muestra que un equipo de trabajo generado y monitoreado por un directivo, en el plano de la interacción de grupo, desplegará gradualmente una visión centrada en la adquisición de procesos técnico – pedagógicos para el mejoramiento de la labor educativa.

Así los equipos de trabajo son entre tanto, una necesidad latente en las escuelas y pueden unirse aún más, si se los ocupa en escenarios dentro de una atmósfera fructífera de comunicación y participación docente, en donde el CT. perfile como el principal espacio de interacción con sujetos conscientes y sensibles para aproximarse a una noción más amplia de la implicación y representación del cambio inteligente al interior de una escuela.

Según los supuestos básicos de interpretación cualitativa hecha hasta el momento, y de acuerdo al esfuerzo que hemos realizado para entender las diferentes posturas que tanto profesores como directivos muestran el instrumento de investigación, queremos enfatizar algunos puntos importantes.

El primero de ellos, se relaciona con el arraigo y tradición que los directivos han diseñado para la toma de decisiones, situación que molesta y agravia constantemente a los profesores pertenecientes a una escuela determinada, ya que al no sentirse parte, -sobre todo al no involucrarse directamente en los asuntos escolares- tienden a confrontar una serie de malestares y disgustos en la forma en que el director asume su rol como responsable de un centro educativo.

A partir de lo anterior, queremos una vez más delinear el siguiente parámetro de interpretación. Este se relaciona con el evento de plantear al profesor los niveles de participación docente existente en su escuela, ya que para conformar equipos de trabajo, por necesidad se requiere contar con tendencias aceptables de colaboración grupal.

Los resultados se situaron a favor de que un 81% de los profesores consideran que sólo algunos participan de manera constante y abierta en las situaciones relacionadas con la tarea docente; y el 19% de los mismos se refiere que todos tienen el mismo espíritu de colaboración docente al interior de la escuela en la que trabajan (Ver anexo, gráfica 10)

Equiparando esta misma observación a los directivos, vemos que el 20% opina que en sus escuelas, todos tienen el mismo espíritu de colaboración y el 80% nos señaló que sólo algunos son capaces de colaborar (Ver anexo, gráfica 11, pág. 137 )

Entonces lo anterior, conduce a otro punto importante de discusión analítica.

Si un miembro de una organización no se concibe como actor implicado en la misma, sus posibilidades y virtudes hacia la participación colectiva se reduce a una simple y callada percepción en torno a lo que le rodea, y su actuación solo se limita al margen de acciones mecánicas.

Por ello, la capacidad del director para hacer que el grupo docente funcione y establezca relaciones de empatía, parecen ser el común denominador de los procesos participativos.

Es posible que con una dirección de esta naturaleza, los profesores construyan un conjunto definido de conocimientos correctos y aplicables dirigido hacia los procesos educativos.

Por consiguiente, si un directivo no se mueve bajo estas ideas del cambio, encontraremos, como los mismos profesores argumentan en sus respuestas, niveles de participación variados, de los cuales destaca la idea central de que sólo algunos tienen el mismo espíritu de colaboración.

Por tanto creemos que la participación no es un proceso que se advierte de manera automática o por medio de mecanismos represivos.

En contraste, ésta se adquiere cuando en un contexto organizativo, destacan aquellos elementos que el directivo inyecta a su personal y viceversa para lograr las metas preestablecidas, a través de las dinámicas intergrupales.

*La participación genera compromiso o satisfacción personal... se parte de la convicción de que una organización que se conduce de esta manera, genera una mayor calidad de vida en el trabajo, que es uno de los objetivos primordiales de la filosofía de la calidad (Schemelkes, 1992, pág. 59).*

Luego entonces, la situación de fondo al problema de la participación colectiva en las escuelas, se relaciona con el hecho de saber quién es el responsable directo para generar parámetros más amplios de participación.

Al respecto, bastará realizar de nueva cuenta una observación a los resultados obtenidos de esta cuestión, en el anexo de las gráficas (gráfica 6, pág. 134), la cual nos conduce a saber que los profesores encuentran en los directivos las fallas actitudinales que no permiten establecer canales más amplios de participación.

Sin embargo los directivos piensan que son los profesores los que cuentan con esos niveles de participación necesarios para lograr incidir en el trabajo escolar.

La respuesta ante esta contradicción es la siguiente:

Tanto directivos como profesores deberán asumir que el problema de la poca participación docente depende justamente de ambos y que tanto unos como otros son capaces de promover la participación de las jerarquías que ostentan algunos miembros de la escuela, irán desapareciendo en la medida en que se asuma la necesidad de romper con el esquema de la resistencia del cambio.

Veamos lo que Schemelkes opina al respecto:

*Un movimiento hacia una mejor calidad del proceso educativo, requiere del involucramiento activo de todos los agentes implicados... Entre estos agentes, los más importantes son los que causan la calidad, es decir, el equipo docente. Director y maestros tienen que compartir el propósito de mejorar la calidad, comprender que esto requiere un cambio de actitudes, y estar dispuestos a modificar las mismas y a ser consecuentes con esta decisión de cambio (Ibid. pág.55).*

Entonces, bajo esta idea, es posible que una escuela mejore gradualmente las condiciones con las que trabaja en la actualidad, con la apuesta de convertirla en una escuela cuya función no sea otra que la de cubrir las necesidades latentes, de la comunidad donde está inserta.

Para lograr lo anterior, tuvimos primero que plantear a los profesores el nivel de importancia que para ellos tiene una actualización y formación constante, por tanto es fundamental enfatizar que el total de los profesores adujeron que la actualización es imprescindible, puesto que al hacerlo, el profesor se convertirá en motor movilizador de innovaciones pedagógicas, para que la calidad educativa pueda ser tangible y comprobable en los procesos educativos.

En otro nivel, la actualización y formación docente significa una evolución intelectual del individuo y al someterse a ella, los niveles de conciencia cambian para comprender realmente los sucesos que se presentan en nuestra vida cotidiana, situándonos así en una posición diferente en comparación de quienes se mantienen al margen de las innovaciones pedagógicas.

La actualización es por tanto una mejor comprensión de las metas educativas, de la programación curricular, de los contenidos y propuestas metodológicas para la enseñanza y el reforzamiento y/o reformamiento del bagaje del conocimiento que pueda tenerse. (Ver anexo, gráfica 12, pág. 137)

De la misma manera, los directivos consideraron que un maestro que se mantiene en constante actualización, será capaz de implementar estrategias didácticas, que traerán como consecuencia, mejores alumnos a través de un buen desempeño profesional por parte de cada uno de los responsables del grupo. Además de argumentar que la educación exige cambios acordes al avance de la ciencia y la tecnología.(Ver anexo, gráfica 13, pág. 138 )

A partir de estos argumentos, se hace necesario vincular el anterior punto, al hecho de saber si los profesores han intentado generar cambios nuevos e importantes, en su práctica profesional en los últimos dos años.

De este planteamiento se desplegó información importante en el sentido de que el 95% de los profesores sujetos a nuestra investigación, afirman que sí han generado cambios importantes y nuevos en la manera de enseñar y de abordar los contenidos académicos del plan y programas de estudio, situación que trae como consecuencia construir una metodología pedagógica más flexible y acorde al nivel conceptual que presenta un grupo escolar.

Otra situación que puso relieve esta misma cuestión de estudio, es que el mayor esfuerzo por realizar innovaciones en las aulas, es justamente el de comparar y analizar parámetros de lo que ha dado resultado en la enseñanza y de lo que ha obstaculizado la misma y al hacerlo en su justa dimensión, trae como consecuencia involucrarse con las propuestas educativas recientes que sólo pueden ser entendidas y asumidas, si se asiste —entre otras formas- que los cursos y talleres que de manera personal pueden estudiarse.

Los cambios en las conductas, acciones y valores docentes son por tanto indispensables, por que al hacerlo se comprenden a los alumnos en sus múltiples problemas y limitaciones, tanto intelectuales como sociales. Finalmente, uno de los tópicos que más inquietaron en nuestro análisis interpretativo, es el relacionado al diseño político – educativo, que se vive actualmente, ya que los alumnos deben estar preparados para competir en una sociedad donde la ciencia y la tecnología, juegan un papel indispensables en la adquisición de conocimientos, habilidades, aptitudes y actividades académicas y sin olvidar las de tipo valorativas.

Sin embargo encontramos que hay quienes piensan que los cambios tanto a nivel individual como institucional de la educación no pueden ser enfrentados, ya que la existencia de un sistema educativo viciado, corrupto, injusto y disfuncional, obstaculiza en buena medida la capacidad creativa de los profesores, trayendo como consecuencia actitudes docentes desinteresados para elevar la calidad educativa. (Ver anexo, gráfica 14, pág. 138)

Ahora bien, respecto a los directivos, afirmaron que la época que se vive exige cambios para que lleven a entender y mejorar el medio de vida. Por tanto es conveniente la búsqueda de

nuevas estrategias para cada asignatura, con el objeto de propiciar el acercamiento con los alumnos tomando en cuenta la personalidad de cada uno de estos.

Opinan además, que el nuevo material proporcionado por la SEP, hace posible modificar la práctica docente, sin olvidar también, como profesor el sentimiento del deber, el crecimiento personal, profesional y económico. (Ver anexo, gráfica 15).

Claro está, que esto nos conduce a otro telón de fondo analítico, que mucho tiene que ver con lo que hemos expuesto hasta ahora.

Si las principales patologías, se derivan del hecho de que no somos capaces de convertirnos en sujetos comprometidos, tanto en nuestra labor docente como dentro de un equipo de trabajo que sea participativo, es justamente por que vivimos anclados a las pesadas cadenas del tradicionalismo nocivo, que nos ha colocado en un plano del "hacer por hacer", lo que traducido a otras palabras significa que como agentes de la educación, practicamos estilos de reproducción de saberes y conocimientos, situación debida a la falta de actualización y formación constante e imprescindible para desarrollar acciones innovadoras, con impactos significativos hacia una sociedad que requiere de una educación de calidad, para incorporarse al sector productivo y obtener rangos mayores de calidad de vida.

En este punto, conviene hacer un breve análisis reflexivo, pues justamente para lograr esos impactos significativos tan anhelados y poder llegar así a una mejor calidad educativa, se requiere no tan sólo de los recursos humanos, más aún, se necesita de profesores verdaderamente capacitados y actualizados ya que dentro del gremio magisterial, prevalece un profundo lunar de rezago profesional, pues la mayoría de los profesores, consideran que con el hecho de haber egresado de una normal no se necesita más que aprender en la práctica diaria, sin tomar en cuenta los cambios constantes que vive la sociedad y las nuevas necesidades que surgen a través de éstos.

Es por ello que el profesor, debe ser parte de dichas transformaciones por medio de una actualización gradual y permanente.

Por tal motivo, las políticas educativas actuales, toman en cuenta la formación y actualización constante de sus agentes educativos, como uno más de los puntos medulares dirigidos al cambio, en todo el despliegue discursivo (Ley General de Educación, Acuerdo Nacional para la Modernización, Artículo Tercero Constitucional), llevado a cabo en esta última década.

Entonces si un profesor se actualiza de manera continua, como consecuencia, sus esquemas de conducta han de transformarse de manera gradual, lo cual lo ha de llevar a ver y actuar desde una óptica diferente, esto quiere decir, que será capaz de innovar; de aplicar nuevas estrategias de trabajo, de incorporarse con otros sujetos como él, que sean creativos, propositivos, reflexivos, críticos y comprometidos.

Esto es pues, sujetos con una elevación de conciencia hacia la labor educativa que están desarrollando.

Así, desde nuestra perspectiva interpretativa, estamos convencidos de la necesidad que tienen los profesores en torno a convertirse en sujetos de evolución intelectual constante, para enriquecer el trabajo docente, dirigido especialmente a los alumnos y a la comunidad que sirven.

Todo ello, nos lleva a aterrizar en otro de los parámetros contenido en nuestro instrumento de investigación, el cual tiene relación con el hecho de insistir sobre el trabajo docente, desde una perspectiva grupal. El razonamiento obtenido por parte de los profesores fue ambiciosa, ya que el 90% determinó que es conveniente trabajar en equipos, pues de esta manera, se reconocen las capacidades y limitaciones profesionales de los docentes, al tiempo de compartir e intercambiar experiencias y opiniones en la forma de abordar los contenidos programáticos, así como la retroalimentación del conocimiento que permitiría coadyuvar en la coordinación de ideas y así conocer alternativas de trabajo para enriquecer el rendimiento académico de los alumnos, ya que de no hacerlo así, se coarta la capacidad de conocer experiencias, que permitan tener ese crecimiento y aprendizaje profesional, ya que de lo contrario se dan esas carencias a través del aislamiento profesional del acto educativo.

No obstante hubo quienes argumentaron que el trabajo en equipo no permite involucrarse a fondo con las necesidades del grupo atendido (Ver anexo, gráficas 16 y 18).

En este mismo sentido, los directivos consideraron que el trabajo docente de manera grupal resulta favorable, ya que las opiniones de los demás también son importantes, pues se enriquece todo aquello que se pretende hacer. Además de que permite ampliar la visión y retroalimentación del quehacer docente como uno de los mayores parámetros en la búsqueda de solución en problemas de aprendizaje.

Para finalizar , aceptaron que es importante, también porque de esta manera el avance de todo el grupo docente ha de darse a un mismo nivel, planteando y resolviendo problemas.

Con relación al trabajo docente individual, consideran que no se propicia diálogo alguno y el trabajo no se discute, corriendo el riesgo de tomar decisiones equivocadas.

Por lo tanto determinaron, que no es recomendable ya que la educación no es estática y que al contrario, ésta debe ser abierta, ya que se tienen límites y se cometen errores que perjudican en forma considerable a los alumnos. (Ver anexo, gráficas 17 y 19).

Para ubicar todos estos referentes hacia un plano interpretativo debe reconocerse que la actualización constante eleva los niveles de conciencia, reflexión y participación del sujeto.

Por tanto ¿Cuáles podrían ser los resultados, si dichos sujetos, además de identificarse profesionalmente, se adhiriesen como un equipo que sabe lo que hay que hacerse dentro de una institución escolar?.

La respuesta, creemos con base al resultado de nuestra investigación, es que tanto profesores como directivos reconocen que el colegiado docente, es un buen punto de partida para la organización del colectivo escolar, donde el desempeño académico establezca expectativas en torno a las aspiraciones de los alumnos, ofreciendoles una enseñanza efectiva y capaz de estimular un aprendizaje integral, al margen de las limitaciones familiares, culturales y sociales que ellos presentan al interior de la escuela.

Entonces pues, si directivos y profesores ya fueron capaces de asumir, que la formación de equipos de trabajo, desde una perspectiva dinámica, genera un mayor rendimiento intelectual en las prácticas docentes, la siguiente tarea será determinar, cuáles son los objetivos primordiales que se persiguen en la formación de estos mismos, y fue a través de nuestra herramienta de investigación, que pudimos percatarnos, que un 95% de los encuestados, consideraron que el objetivo es precisamente la realización del Proyecto Académico, seguido de un 5% en el que se cree, que este sirve para mejorar las relaciones humanas. (Ver anexo, gráfica 20, pág. 141 )

Dentro de este mismo enfoque, pero centrándonos ahora en la parte directiva, encontramos que un 80% consideró que la formación de equipos de trabajo, implicaría la realización de Proyectos

Académicos, y el 20% se inclinó, que estos pueden ser la vía para mejorar las relaciones humanas. (Ver anexo, gráfica 21).

Una vez que los profesores centraron sus argumentos en relación a los objetivos más importantes que persigue el trabajo en equipo, el siguiente nivel de consideración se fincó sobre la base de concebir – desde sus percepciones – la implicación del proyecto académico, situación que hizo obtener datos importantes, del cual destaca un 95% que se inclinó en reconocer que éste es una serie de estrategias encaminadas hacia las necesidades y expectativas reales de los alumnos en torno a su aprendizaje, y el resto, convino en determinar que esto implica el conocimiento del plan y programas. (Ver anexo, gráfica 22).

En esta misma vertiente, los directivos situaron sus opiniones de una manera más radical en comparación a los profesores, ya que éstos se inclinaron en la idea de que el Proyecto Académico sirve más para el conocimiento de plan y programas - 50% - , seguido de un 40% de aquellos que consideraron que su función es para la búsqueda de estrategias encaminadas hacia las necesidades y expectativas reales de los alumnos en torno a su aprendizaje, y finalmente el 10% opinó que sirve para abordar los contenidos académicos. (Ver anexo, gráfica 23).

Por lo tanto a través del tópico del Proyecto Académico y de la concepción que de él se tiene, nuestra siguiente tarea fue sondear hasta que punto, los profesores desean involucrarse en la construcción de equipos de trabajo, cuya intención primordial es la realización de los Proyectos Académicos, en este sentido se pudo observar que el 86% considera que sí formarían parte de dicho proyecto, para centrar el trabajo docente sobre algo más firme, que permita vislumbrar los intereses y necesidades de los educandos, con miras a elevar la calidad del servicio.

En otro sentido, ven al Proyecto Académico como un reto para seguir aprendiendo como una forma de actualización y necesidad por conocer todas las implicaciones de los materiales bibliográficos dotados por la SEP. En contraste el 5% de los profesores sondeados, argumentaron que no trabajarían en la conformación de un Proyecto Académico porque esto implicaría aceptar y comprender a los compañeros en sus diferentes formas de pensar y actuar sin embargo como no se ha aprendido a ser tolerante, difícilmente se podría trabajar para un fin

común, otro factor determinante, es la falta de tiempo y planeación necesarios para hacerlo. (Ver anexo, gráfica 24).

Ahora bien, la respuesta de los directivos en torno a la cuestión anterior fue favorable, ya que adujeron que a través de ello, se aportan y reciben experiencias que cada docente ha adquirido a lo largo de su práctica, así mismo, permite conocer otras propuestas que han de enriquecer la construcción del Proyecto Académico, en beneficio de los demás permitiendo a todos y cada uno de los docentes involucrados a una mayor participación en todas las actividades, siempre y cuando se parta de una realidad escolar de la que los alumnos y escuela son parte constitutiva de ésta.

Además de haber obtenido los datos anteriores con un orden operativo en función del significado del contexto del CT., el siguiente paso inmerso en el instrumento de investigación, fue justamente el plantear a los profesores, una cuestión que se relaciona con la propuesta de ciertas actividades para que en el CT. puedan rescatarse las verdaderas necesidades de los docentes en torno al PEA de los alumnos.

Las respuestas a este respecto fueron variadas, pero los argumentos más frecuentes y significativos, sugirieron la pertinencia de realizar un trabajo de concientización y sensibilización, en el que el director, como la planta docente en su totalidad, pudieran asimilar las bondades e importancia del CT.

Esta posición suscribe por sí misma, una organización por ciclos escolares, para disponer y plantear talleres en donde se revisen y analicen documentos normativos, así como generar plataformas comunicativas para abordar el tema de las relaciones humanas.

Finalmente las actividades que también sugieren son las reuniones mensuales, pero que en ellas se aborden tópicos actuales de la educación, como es el caso de teorías y métodos de la enseñanza desde posturas innovadoras.

De acuerdo a la óptica de los directivos, estos consideraron ante todo, que se debe reconocer la realidad social en que se encuentran los alumnos y valorar su rendimiento, además de interesarse por las problemáticas presentadas por cada uno de ellos y profundizar en su análisis

y tratamiento, la cual ha de conducir a una reflexión, en torno a la práctica docente de cada sujeto involucrado y de unificar criterios respecto a los contenidos del CT. a través de encuestas a profesores por parte del directivo, lo que permitirá el trabajo en grupo colegiado, en espacios y tiempos requeridos, dando con esto, el nacimiento de los CT. de manera formal y correcta y finalmente gestar un plan de trabajo profesional emanado de dicho espacio.

Para cerrar nuestro último referente situado en el instrumento de investigación el cual tiene relación estrecha con el punto tratado anteriormente, ya que a través de estos, pretendemos que los profesores pongan a consideración planes de acción útiles, para que en el CT, se realice un trabajo técnico – pedagógico pudiendo rescatar de esto, varios elementos importantes, de los cuales se destacan; el trabajar el CT., bajo un orden de planeación bien estructurado, para resolver problemas del proceso enseñanza – aprendizaje, al tiempo de vislumbrar problemáticas existentes, en el alumnado, con la meta de darle seguimiento a través de diferentes parámetros (concertación de especialistas, enlace y apoyo con diversas instituciones, curso – taller, impartido por personas capacitadas en el aspecto educativo).

En contraste, existen profesores que consideran que el plan de acción más importante ya que el CT. funcione adecuadamente, se relaciona con la capacidad de dirigir y promover reuniones significativas, relacionadas con el aspecto técnico – pedagógico involucrando directamente con esta situación, al director y a todas las autoridades inmersas en el fenómeno educativo.

Ahora bien, con relación a los directivos bajo este mismo rubro, adujeron que su función es la de prepararse para orientar el CT., conocer y respetar las funciones especificadas contenidos en éste. Además consideraron que deben formarse equipos de trabajo, tomando en cuenta al máximo el desarrollo del aspecto técnico – pedagógico, con miras a organizar grupos para trabajar en talleres con objetivos encaminados a mejorar la labor docente. Todo esto bajo tiempos establecidos y sin perder continuidad.

Ello significa realizar reuniones mensuales por grado para que los profesores expongan sugerencias, dudas, problemas relacionados a la enseñanza – aprendizaje.

Lo anterior vuelve a representar un marco cualitativo en cuyo interior subyace una serie de movimientos que desean construir parámetros de innovación. O por lo menos, indicios de querer hacerlo, en una dimensión de lo puramente deseable porque, pese a que la mayoría establece la necesidad de fabricarlo y operarlo, desconocen por sí mismos (debido a la falta de

actualización y formación docente, analizada en los párrafos anteriores) las pretensiones y objetivos más significativos.

Los P.A. pueden hacerse realmente comprensibles, cuando se los analiza correctamente y para hacerlo tendrá que existir una estrecha relación entre los niveles de conciencia docente con miras a la transformación del acto educativo y de las propuestas (que no siempre tienen que ser novedosas) como, las primeras hipótesis de concertación e integración del trabajo colegiado.

Estas dos razones confieren al acto educativo una responsabilidad extraordinaria en la identificación y solución de problemas vinculados con el aspecto pedagógico, en donde lo académico y un diseño metodológico, muestren una postura de la verdadera reorganización en la institución escolar.

No obstante, vemos aún limitaciones profesionales que se mantienen al margen de los postulados actuales de la educación, lo que hace que el grueso de los docentes actúen sin convicciones propias para entrañar una comunión entre el cambio y la calidad educativa.

La explicación a lo anterior tiende a ubicarse de nueva cuenta en la teoría sobre resistencia y reproducción en educación \*, en cuyo bagaje se centra un telón analítico fuertemente instrumentado de discursos, conceptos y significados que promueven un refinamiento para entender cabalmente, que si bien es cierto que el aparato educativo y toda su estructura obedece al diseño político y económico del esquema productivo del capitalismo, en donde la principal fuente de poder recae en la clase hegemónica como fuerza de enajenación y subordinación al interior de diversas instituciones sociales las que sirven como intermediarias para la alineación de la sociedad, en contraste también existe un parámetro alternativo para explicar que la escuela no sólo reproduce, sino que tiene la capacidad de crear e inventar a través de sus capacidades y limitaciones culturales, un modelo de cara a todas las necesidades generadas , a través de una ciencia y tecnología irrefrenables, al respecto Giroux afirma que: *las teorías de la resistencia ofrecen un estudio de la forma en que clase y cultura se combinan para ofrecer descripciones en términos de política cultural.*

---

\* Parámetro que fue utilizado en el segundo capítulo de este Proyecto de Investigación y que sugerimos, (como recomendación sea revisado de nueva cuenta para una mejor interpretación de este capítulo.

*Central para tales políticas es la lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significado que constituyen el campo cultural del oprimido. A través de este proceso se hace posible analizar que elementos contrahegemónicos tienen esos campos, y como tienden a incorporarse dentro de la cultura dominante, para ser desmantelados de sus posibilidades políticas.*

*Implicito en tal análisis está la necesidad de desarrollar estrategias en las escuelas, en las que las culturas de oposición pudieran suministrar las bases para una fuerza política viable (Giroux, 1997, pág.135). Es entonces que mirando a la escuela bajo un modelo crítico de la resistencia, ésta ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia... La resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados. La resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas más complejas, bajo las cuales, la gente responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión (Ibid. pág. 143 – 144).*

Siendo más claros, la escuela tiene un papel fundamental para descubrir que no todo es alineación y subordinación social, sino que podría implicar un verdadero proceso de emancipación reveladora, que ofrezca oportunidades a todos los que en ella trabajan y a los alumnos que atiende.

Es aquí precisamente nuestro especial interés. Cuando una escuela empieza a desarrollar la noción de la liberación en función del parámetro dominante, la resistencia favorece la determinación e impacto de conciencia elevada por juicios críticos y analíticos que convierten a un sujeto en la fuerza para influir sobre propuestas, hipótesis, etc. que alienten a la formación de proyectos, cuyos instrumentos incidan cada vez más y mejor en la edificación de una escuela inteligente con miras a cambiarla desde la escuela misma.

Es así que al centrar elementos de la teoría de la resistencia de la educación al interior de una escuela, probablemente se tendría una visión profunda, y se invitaría a todos a participar más ampliamente en un Proyecto Académico con la apuesta de generar una acumulación organizada, planeada y operativa de acciones y estrategias encaminadas hacia las necesidades

y expectativas reales de los alumnos en torno a su aprendizaje, jalando además a todo el contexto que involucra a la comunidad y a la sociedad misma.

Vista así, a la escuela, creemos por consiguiente, que el CT. (tópico central de nuestro proyecto de investigación) encuentra ya una exigencia en sí mismo y trabajarlo desde una postura alternativa -sin evadir su marco normativo- favorece el trabajo colegiado.

Sin embargo, si regresamos nuevamente a nuestros registros incluidos en el instrumento de investigación, vemos que en efecto los profesores y directivos desean involucrarse en el trabajo y participación del CT. situación que es alentadora, pues nos da un parámetro importante para empezar a realizar ciertas actividades encaminadas a la planeación y organización de este mismo. En este sentido, quisimos dejar a consideración abierta dos cuestiones relacionadas con acciones y propuestas que puedan ser introducidas en el espacio del CT.

Las respuestas nunca se alejaron de todo el planteamiento realizado ya en el capítulo 2 ya que la mayoría creyó que no es el CT en sí mismo el que debe cambiarse, sino quienes en él participan. Así, queremos rescatar algunos tópicos de nuestros investigados para lograr cerrar este apartado interpretativo con la intención de mostrar que lo más importante para trabajar en el CT es por medio de un diseño participativo cargado de propuestas inteligentes y conscientes bajo la modalidad de Proyecto Académico, además de interpretar en las relaciones que enfoquen una constante motivación y sensibilización, practicada dentro de un ambiente de trabajo, en el que el director y la planta docente tengan el conocimiento requerido en cuanto a las disposiciones normativas, pero además aplicarlas de un modo que, lejos de distorsionarlas, sirvan para hacer flexible y congruente el apoyo al trabajo docente y a la propia gestión escolar del plantel mismo.

En este aspecto, los profesores y directivos consultados, muestran todavía grados importantes de tolerancia, al aceptar que el CT. para que realmente sea productivo, debe ser abordado inicialmente como una reunión en cuyo interior se deslice el conocimiento de la reglamentación y normatividad de estos, para que vislumbre sus limitaciones, al tiempo de proponer esferas de participación para el intercambio, reforzamiento y nuevo aprendizaje de los tópicos académicos de la docencia.

Desde esta óptica, interesa reflexionar que nuestros investigados aceptan y sugieren la integración de equipos de trabajo, cuyo instrumento esencial sean los talleres y cursos, en donde las informaciones sean objetivas, claras y precisas para poder luego, ubicarse en un sentido de identificación y pertenencia con los compañeros y con la escuela.

Evidentemente, lo anterior también tiene otra implicación importante. Al existir un sentido de pertenencia, existe también un sentido de la convicción y responsabilidad con el que se establece la posibilidad de actuar con planes y acciones más específicas, tal es el caso del trabajo académico por ciclos escolares, propuesta que fue establecida por la mayor parte de los profesores.

Estas son pues, algunas de las expresiones que describen los profesores como parte de sus inquietudes o como parte de sus necesidades y expectativas.

Fierro y Rojo, en sus estudios sobre el CT. advierten que *éste más que una entidad establecida, es un espacio para construir. El CT. es ante todo, una apuesta, no al requisito reglamentario que sin mayor esfuerzo, puede cubrirse sino al encuentro de maestros que puede hacer posible... su valor radica en que representa una oportunidad para contraponer, al trabajo aislado, el esfuerzo colectivo al empirismo y la improvisación de soluciones a los problemas del aula, la reflexión sistemática y a la dispersión de esfuerzos, la acción coordinada en torno a metas compartidas* (Fierro y Rojo. pág.20).

Lo anterior representa una oportunidad que los profesores deben darse, entre ellos y para ellos; solo así han de lograrse los verdaderos objetivos para los cuales sirven.

Ya para el siguiente capítulo, abordaremos una propuesta en cuyas características descansa la idea de la transformación de las prácticas educativas a través de ciertas fases o etapas conducentes a sensibilizar y motivar a los docentes. Además de incluirse un apartado destinado a ver a la comunicación como la base fundamental para la conformación de equipos de trabajo y así construir el Proyecto Académico en los espacios del CT.

Por que, si el interés real de los docentes y del directivo es trabajar para la calidad, justo es darle los elementos necesarios para actuar de esta manera, pensando en que sus opiniones y sugerencias, pueden no sólo ser registradas en instrumentos cualitativos de la investigación,

sino optimizarlas al grado de construir parámetros de participación en la que actúen con intereses comunes y sobre todo para el beneficio de los alumnos.

**BIBLIOGRAFIA CAPITULO 3**

- Alvarez Roman, Jesús Antonio. *Las relaciones humanas*. Méxioc, Jus, 1976, pp. 236
- Beal, M. *Etal Técnico, en conducción y acción y dinámica de grupo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964, pp. 163-177
- Fierro Cecilia y susana Rojo Pons. *El consejo Técnico. Un encuentro de maestro*, Secretaría de Educación Pública, Unidad de Publicaciones Educativas, México, 1994, pp.72
- Groux, Henry. *Teoría y Resistencia en educación*. Prólogo por Paulo Freire. 23 ed. México, siglo XXI, 1997, pp. 329
- Herrera, Lima. *Hermenéutica y Teoría crítica*. Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM, México, 1987
- Nicastro, Sandra. *El director frente a los cambios*. Novedades educativas, año 10 No. 96, 1999, pp. 6-8
- Schmelkes, Sylvia. *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México, 1995
- Velázquez, José de Jesús. *Vademécum del maestro de la escuela primaria*. 20 ed. Porrúa, México, 1997, pp. 157

## CAPÍTULO 4

### LA PLANEACIÓN DE PROYECTOS ACADÉMICOS A TRAVÉS DEL CONSEJO TÉCNICO, CENTRADO EN UNA GESTIÓN EDUCATIVA AL INTERIOR DE LA ESCUELA.

En este capítulo, nuestra tarea fundamental se establece básicamente en construir posibles alternativas que justifiquen el panorama descrito en el capítulo anterior de este trabajo de investigación.

Es justamente el CT. el interés de nuestro proyecto, por ello resulta necesario edificarlo bajo perspectivas de una planeación que permita verlo como medio y fin para trabajar en grupos colegiados y así identificar problemas concernientes al desarrollo académico, cultural y valorativo de nuestros alumnos, al tiempo de analizar el proceso por el cual atraviesa nuestro orden institucional, configurando una escala estimativa para reconocer si la actual organización es la más viable para laborar en ella. Por lo que se hace necesario hilar más fino sobre este aspecto.

#### 4.1 La planeación como herramienta indispensable en la labor docente.

El simple hecho de referirnos al concepto de planeación implica en sí mismo una multiciplidad de connotaciones. Si la definiéramos coloquialmente, podríamos afirmar que ésta es una actividad realizada en una determinada organización, cuya finalidad principal es orientar, mediatizar e instrumentar los recursos disponibles para lograr determinados objetivos y fines deseables.

Así mismo, hay quienes afirman *que la planeación es fijar cursos de acción con el propósito de alcanzar determinados objetivos, mediante el uso eficiente de los medios o de crear alternativas allí donde antes no había nada* (Ander - Egg. 1993, 25).

Para provocar y actuar con base a lo anterior, es necesario primero contar con un entendimiento pleno y total de los objetivos que han de perseguirse, de lo contrario, ninguna planeación podría ser útil para llevar a la cima de la eficiencia nuestra organización escolar.

Es por eso que nuestra alternativa, intenta buscar y reflexionar sobre la forma de resolver problemas mediante la organización de actividades y elaboración de proyectos de manera viable y racional, siempre y cuando se cuente con un equipo convencido de que hay que hacerlo.

Sin embargo, antes de consagrar las alternativas y estrategias que hemos de utilizar para reactivar el CT. es importante reflexionar acerca de que la institución educativa implementa posturas políticas para decidir lo que debe hacerse al interior de una escuela, más no específica cómo hay que hacerlo. De ahí que la importancia de la planeación al interior de los planteles escolares tome especial preeminencia, pues entre menos uso se haga de lo ya planeado y determinado en otros niveles, estaríamos accediendo a formas más autónomas de ver y actuar en función de las necesidades que le son propias a cada plantel.

Regresando a los casos francos de nuestro interés, el CT. se crea a partir de las posturas institucionales y de su dinamismo normativo. Recuérdese que en apartados anteriores manejábamos la importancia de la norma como eje articulador de los criterios de actuación de ciertos grupos al interior de una organización.

Sin embargo, la normatividad educativa es parte de la institución y como se la interprete corre a cargo de la organización misma. Por tanto, la institución educativa representa una acumulación bastante fuerte de fundamentos filosóficos y de sistemas de valores que la hacen aparecer como la estructura necesaria en la que puede depositarse una organización determinada.

En este sentido, lo normativo podría constituir el marco referencial para entender que la planeación al interior de una escuela debe sustentarse sobre tres dimensiones importantes.

La primera de ellas es lograr entender que la planeación es ante todo un sobre esfuerzo en el que cobre sentido los hechos y acontecimientos que se presentan en el ambiente escolar de manera cotidiana. De hecho, reconocer este factor implicaría la esencia principal por la cual se generaría el primer acercamiento para conocer la realidad sobre la cual se va actuar.

La segunda dimensión perfilada en torno a la necesidad de planear en una organización educativa, corre a cargo de un diseño metodológico, lo que significa clarificar los procesos escolares y guiarlos por medio de una parámetro organizado y

problemas vislumbrados en el dinamismo escolar. La metodología para la planeación debe reducir el riesgo de confundir el objeto de estudio y por ende su transformación, por lo que utilizarla racionalmente implicaría un asunto de decisión y actuación y no tan sólo un ejercicio académico y por último, la aplicación y monitoreo de un proyecto con estrategias y actividades viables y congruentes, cuyos resultados puedan ser evaluados de manera cualitativa.

Así pues, dentro de este marco de la planeación y de acuerdo a nuestro singular interés, este capítulo a lo largo de su construcción, abordará en diferentes momentos, categorías de análisis con las cuales se ha podido diseñar una serie de etapas o fases conducentes a la elaboración de la propuesta de innovación. Cabe señalar que en ésta se encontrarán supuestos teóricos pertenecientes a la realidad que vive nuestra escuela, partiendo de un diagnóstico elaborado con diversos instrumentos derivados de la perspectiva de la investigación-acción para que, antes de involucramos directamente con la propuesta así como de sus parámetros y sus incidencias, tengamos el punto de partida necesario para edificar la misma.

#### **4.2 Primera fase.**

- **El dinamismo actual de nuestra escuela: un panorama general de la participación cotidiana de los docentes.**

Para construir una propuesta con rasgos innovadores al interior de nuestra escuela, es necesario contar con la habilidad para reconocer que existen problemas que a todos interesan y sustraerlos a la responsabilidad de una sola persona o hacia agentes externos, representaría una forma de aniquilamiento de compromisos en función de los roles que debemos y tenemos que asumir.

Esto significa entonces, que al no tener el ingenio, la capacidad y el compromiso para hacerlo, sólo hemos ido conformando, con las actitudes negativas, una masa de obstáculos que convierten a nuestra escuela en un escenario nocivo no sólo para aquellos que servimos, sino para los que conformamos el colectivo de una escuela.

En este sentido, vislumbramos que las patologías más perceptibles se enmarcan en una atmósfera matizada de irresponsabilidad, anticompañerismo, apatía y conductas

indiferentes, generando así, el padecimiento de una irrefrenable desunión por parte de los que integramos la planta docente.

El panorama descrito anteriormente, nos conduce a otro punto importante que es justamente la inexistente integración grupal. Ésta deberá ser la contrapartida para llegar a la concreción de una participación colectiva necesaria para lograr las metas establecidas en cualquier institución educativa, en donde la nuestra no es la excepción.

Es por eso que nos dimos a la tarea de iniciar una serie de actividades que hicieran posible reconocer el nivel de participación docente inscrito en nuestra escuela. Ello fue posible a través de una serie de cuestionarios, pláticas informales, registros en el diario de campo y a la observación de conductas individuales y grupales en diversas tareas relacionadas con los quehaceres propios de la escuela. (Ver Anexos, pág. 145 ).

Estas actividades arrojaron datos importantes, -que aunque nuestra intención no es manejar perspectivas cuantitativas- creemos necesario ubicarlas tangencialmente para contar con referentes interesantes sobre el margen de participación existente en nuestra escuela.

Por tal motivo, dichas observaciones se relacionan con lo que nosotros hemos denominado arbitrariamente *parámetros de participación colectiva* establecidos a partir de la empresa docente de nuestro plantel educativo.

Los parámetros anteriores se refieren a:

1. - Participación colectiva alta,
2. – Participación colectiva indecisa y,
3. ó Participación colectiva nula.

#### **Participación colectiva alta.**

Este tiene una connotación importante, ya que se incluyen a todos los docentes que son capaces de acceder a categorías más altas de la reflexión y análisis de la realidad escolar. Se reconocen como parte del sistema y aceptan la preeminente necesidad de ubicar los objetivos actuales de la educación: mejorar y elevar la calidad en los procesos y resultados de la enseñanza.

En este mismo grupo se encuentran los que advierten que el trabajo colegiado es la

### **Participación colectiva indecisa.**

Aquí, el grupo de maestros tiene apenas una percepción turbulenta de lo que significa el trabajo en equipo. Aún no se identifican plenamente con su espacio y ambiente escolar, dudan en cada paso que dan y justifican sus deficiencias dada la carga administrativa que poseen.

A este grupo pertenecen los profesores que se apoyan en otros compañeros que tienen un carácter de prestigio y decisión frente a sus propios compañeros, padres de familia y la comunidad. De esta manera, los maestros que se encuentran en este parámetro, actúan a partir de los demás y no por ellos mismos.

### **Participación colectiva nula.**

Sin duda alguna, este parámetro es el más difícil en cuanto a su manejo, ya que en él se encuentran justamente aquéllos docentes que ritualizan la práctica de la indiferencia, la negatividad, el prejuicio y el inactivismo hacia el trabajo en equipo, manifestando su improductividad en la resolución de problemas derivados de nuestras actividades docentes. Así mismo, el tipo de actuación que insertan en sus actividades, se establecen al margen del tradicionalismo, exponiendo un tipo de relación y comunicación magistrocentrista.

Bajo los parámetros anteriores, nuestra siguiente tarea es la de configurar una caracterización preliminar de la planta docente en torno a los rangos de participación existente, ubicando *grosso modo* quiénes son los que participan de forma abierta, quiénes lo hacen de manera indecisa y finalmente de quiénes su participación es totalmente nula.

Para ello, diremos que nuestra escuela se encuentra integrada por 21 profesores que se desempeñan frente a grupo. Una bajo la comisión de *Rincones de Lectura*. Otro más que es responsable de la *Asignatura de Educación Física* y finalmente, la función directa, haciendo con esto un total de 24 profesores con función pedagógica. ( Véase capítulo 3).

A partir de esto tenemos que el 39% de la planta docente se ubica bajo el parámetro de la *participación colectiva alta*, lo que significa que una tercera parte de los profesores están convencidos de que el trabajo colegiado es importante para generar

nivel de la *participación colectiva indecisa*, y el 39% restante se ubica en el de la *participación colectiva nula*. (Ver gráfica 27, pág. 147).

Esta situación fue generada a partir de los referentes obtenidos ya en nuestro espacio de la interpretación de los resultados, por lo que nuestro siguiente nivel de análisis es tratar de que exista el involucramiento de cada uno de los profesores, partiendo de la idea de que nadie puede pensar y actuar de igual manera si no se parte de las relaciones y contactos interpersonales para promover la interacción entre el grupo docente.

Así, lo que realmente puede ser materia de análisis a partir de las informaciones anteriores, es tratar de dilucidar por qué la mayoría de los profesores no acceden a un proceso de transformación de su realidad. Realidad que no pueden evadir porque son finalmente parte de ella y entenderla en su justa dimensión permitirá actuar sobre la base de su existencia.

Por tanto, pasando a las dificultades francas acerca de la no participación colegiada al núcleo de nuestra escuela, tendríamos que revisar que la práctica docente se precise bajo un contacto personal. Un contacto que implicaría una relación de cara con los sujetos dentro de un contexto determinado.

Sin embargo, para poder actuar bajo un contacto personal en donde *una o más personas entren en relación con otra u otras personas* (Heller. 1994, 15) es necesario que como seres sociales, aceptemos que nuestras relaciones con otras personas, *no sólo se establecen por el lugar que ocupamos en la división del trabajo* (Ibid. pág. 15), sino y mejor por el lugar que ocupamos como seres naturales y de relación social.

Entonces, el problema estriba en que no nos reconocemos como sujetos de roles y funciones insertos en un modo de producción económico y socialmente determinado por la hegemonía globalizadora. Pero recordemos que en efecto, como seres sociales estamos condicionados por nuestras funciones, pero no por nuestros pensamientos, y el hecho de elevar nuestros pensamientos por arriba de nuestras funciones sociales, nos permitirá gradualmente conseguir niveles más amplios de interpretación de la vida cotidiana en la que nos desenvolvemos.

Ahora bien, contraponiendo estos elementos a nuestro espacio escolar, como

normativamente creada para el trabajo de enseñar bajo un curriculum oficial, donde los contenidos y programas académicos integran las funciones que debemos desempeñar, pero que aún no podemos entender plenamente. Esto significa que sabemos las funciones a realizar, pero desconocemos la forma de asumirlo comprometida y responsablemente.

Esto es justamente lo que intentaremos recuperar para nuestro proyecto de investigación. Que el profesor pueda entender su función como línea paralela a su pensamiento y tarea transformadora, son los elementos inherentes para lograr que la realidad pueda ser entendida como fenómeno social en constante dinamismo.

Para que realmente pueda darse un proceso de cambio, es necesario contar primero con el reconocimiento de que hay que hacerlo, esto significa lograr la apertura hacia ambientes de aceptación y respeto por lo creativo e innovador.

Al respecto, hemos encontrado a compañeros dispuestos a involucrarse – en la medida de lo posible – con pequeñas propuestas de trabajo colegiado, donde se rescata el trabajo docente, al tiempo de reconocer la existencia e motivos suficientes y significativos para aceptar la colaboración en equipo.

Del mismo modo que encontramos profesores conscientes para la participación y colaboración en equipo, también encontramos a aquéllos que debido a su formación cultural, niegan y rehuyen a un trabajo de esta naturaleza.

Por ello, la manera más prudente para justificar lo anterior, se relaciona con la existencia de insatisfacción por los ambientes que viven dichos profesores tratando de impedir o negar el cambio a través de una participación colegiada.

A este tipo de personas se le denomina *inactivistas* y sus *objetivos son la sobrevivencia y la estabilidad... Cogidos en las mares del cambio, tratan de anclarse y mantenerse en una posición fija.* ( Russell, L.).

Es así, que los profesores pertenecen a un círculo sin puntos propios para la actuación. Dejan las cosas como están y no asumen mínimamente una capacidad de inventiva para que les permita reconocerse como sujetos importantes y profesionales en su labor docente. Sin embargo, tendríamos que preguntarnos por qué estas personas se niegan a la participación, por lo que sería válido recordar que como

*practicada bajo comportamientos inconscientes, rutinarios y triviales* (Solagne. 1994, 11), pero que al inyectarles pequeñas dosis de entramados y procesos comunicativos dirigidos al aumento de niveles de consciencia participativa, es muy probable que manteniéndola se logren cambios sustantivo en torno a la conducta indiferente del docente.

El no querer participar se deriva pues, de la formación que un sujeto ha tenido a través de su vida. La familia, la escuela y el propio dinamismo social, son tan sólo algunas de las condiciones en las que son influidos en sus actuaciones personales.

Todas estas cuestiones nos conducen al problema de la sensibilización y motivación. Si un sujeto no encuentra a lo largo de su vida entramados comunicativos capaces de generar movimientos conductuales que dirimen y manifiesten intereses productivos, difícilmente actuará en para su mundo.

Es así, que nuestro siguiente nivel de análisis, se concentrará en la etapa de sensibilización. Fase imprescindible en este proyecto de investigación, para que los profesores de nuestra escuela, reconozcan lo importante que es el estudio de la realidad, así como las posibilidades hacia el cambio de actitudes al interior de nuestra escuela objeto de estudio.

#### **4.3 Segunda fase.**

- **Sensibilización y motivación, el camino para llegar a la comprensión de las relaciones interdocentes.**

La fase anterior tuvo como primera intención problematizar sobre las conductas latentes dentro de nuestro colectivo escolar y que aunada a nuestro capítulo destinado a la metodología, nos encaminó a construir esta segunda fase la cual es de suma importancia para llegar a nuestros propósitos posteriores en este proyecto de investigación.

Por esta razón, consideramos de vital interés dos grandes factores: la sensibilización y motivación entendida la primera como eje de activación en la que se despliegan nuevos esquemas de percepción sobre los hechos que conforman y dinamizan la

de llevar al individuo a nuevas formas de pensamiento y acción, esto quiere decir que *los comportamientos humanos están determinados por causas internas llamadas motivaciones, que son las manifestaciones de la energía o fuerza que impulsa al hombre a actuar. El ser humano es influido internamente, y así se manifiestan sus deseos, necesidades y propósitos* (Alvarez Román. 1994, 69).

Ahora bien, estos últimos aspectos pueden considerarse como pretensiones que deben emanar del sujeto. Para que éste sea capaz de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo. Por tanto, la conciencia, reflexión o análisis de la realidad que vive el hombre tiene un papel prioritario en la transformación de la realidad, es por eso que *la conciencia de la acción de la realidad son por tanto, constituyentes inseparables del acto transformador mediante el cual, los hombres se convierten en seres de relación* (Freire. 1994, 19).

Hablando entonces en términos de concientización (concienciación para Freire), cuando un grupo social determinado logra el nivel de la reflexión de la realidad, puede entonces elevar su capacidad de actuar frente a sí mismo y frente a los demás. Cuando reconoce y asume su papel en la sociedad y en sus fenómenos, cuando se identifican con sus posibilidades y sus límites para el cambio, estaremos hablando de un proceso creativo y significativo hacia la transformación.

Queremos advertir así mismo, que la sensibilización se presenta como un esfuerzo incansable de comunicación interactiva. No se logra en periodos cortos, ni se genera de una vez y para siempre, en contraste, debe ser una actividad que se practique cotidiana y sostenidamente para lograr cuando quiera hacerse.

Es de rigor advertir, que lo antes expuesto tiene como propósito intencional, con relación a nuestra escuela objeto de estudio influir sobre las relaciones existentes entre los docentes, y que para nuestra explicación es de importancia destacar la presencia de que:

1. - Los profesores poseen diferentes niveles de conciencia, situación compleja porque entonces no se cuenta con la misma apreciación que de la realidad se tenga, Y no porque consideremos que deben ser iguales los niveles de abstracción de la misma, sino porque,

2. - la identidad o sentido de pertenencia de la organización es vital para tener claros los objetivos, de lo contrario pueden darse situaciones diametralmente opuestas, esto es, habrá quienes argumenten que los problemas educativos percibidos en la actualidad se derivan de un sistema educativo disfuncional, o tal vez que las soluciones pueden darse por agentes externos al plantel escolar, y

3. - No es tarea fácil romper con esquemas de conducta que se han adquirido a través de muchos años, en los que tanto la formación familiar como la profesional se enmarcan en un modelo cultural de la sociedad que ha prevalecido bajo la perspectiva del inactivismo.

Por tal motivo, sensibilizar significa entonces, romper con esquemas tradicionales de percibir al mundo. Significa también terminar con la cultura del silencio, con la resistencia al cambio y con posturas inertes ante el dinamismo social que es imposible detener.

De lo antes dicho, la estrategia que hemos de utilizar para incorporar a los maestros en un proceso motivacional, consciente y creativo, se relaciona con la recopilación de información, ya sea a través de diálogos y pláticas, o reuniones informales, o a través de instrumentos más sistemáticos como el diario de campo o la propia investigación participativa, cuya finalidad estriba en reconocer cuáles son los niveles de concientización encontrados en cada uno de los participantes, además de llevar a cabo la concertación de conferencias con comunicólogos y/o especialistas para abordar el tema de las relaciones humanas. Esto, traducido en otras palabras sería el modelo participativo orientado a la transmisión cada vez mayor de referencia, conceptos y conocimientos que permitan incidir en la realidad escolar que vivimos, al tiempo de vislumbrar qué problemas deben sanarse para superar el clasicismo pedagógico que comúnmente practicamos día a día.

En esta etapa de sensibilización, es donde recae toda la responsabilidad de nuestra propuesta, ya que si no se lograra eliminar la patología de la indiferencia e invadir entre los participantes un sentimiento mínimo de colaboración, difícilmente estaríamos hablando de la transformación del orden institucional que pretende la propia postura de la gestión escolar.

Y para llevar a cabo dicho proceso, hemos de valernos, en este sentido de la observación participante y de las notas del diario de campo, las cuales tendrán como finalidad, generar un análisis interpretativo de nuestros avances.

Por tanto, ha de establecerse en la siguiente fase, el medio por el cual, han de iniciarse dichos procesos.

#### 4.4 Tercera fase.

##### **a).- La comunicación como base primordial para un acercamiento interactivo de los sujetos participantes dentro del marco del Consejo Técnico**

De las reflexiones anteriores y partiendo de la óptica psicológica y social, en relación a las acciones de sensibilización y motivación que mueve al ser humano, se hace necesario mencionar que el conectivo básico que ha de llevar al individuo a un escenario lleno de actitudes cargadas de compromiso y visión transformadora en relación a su mundo circundante, puede darse a través de una buena comunicación, la cual consiste en la transformación de las ideas; Recurso empleado para establecer contacto entre los individuos.

Consecuentemente las relaciones humanas están fincadas sobre el principio de la comunicación, es por ello que *sin una comunicación idónea no será posible la comprensión entre los sujetos de donde se desprende la importancia que significa para el ser humano la búsqueda y aplicación de sistemas que lo hagan accesible* (Alvarez Román. Op. cit. pág. 27).

Significa esto, que a comunicación –en sus múltiples formas y variantes– es una actividad que por naturaleza el hombre posee y la finalidad inmediata se la relaciona con el desarrollo intrínseco y extrínseco de la personalidad humana.

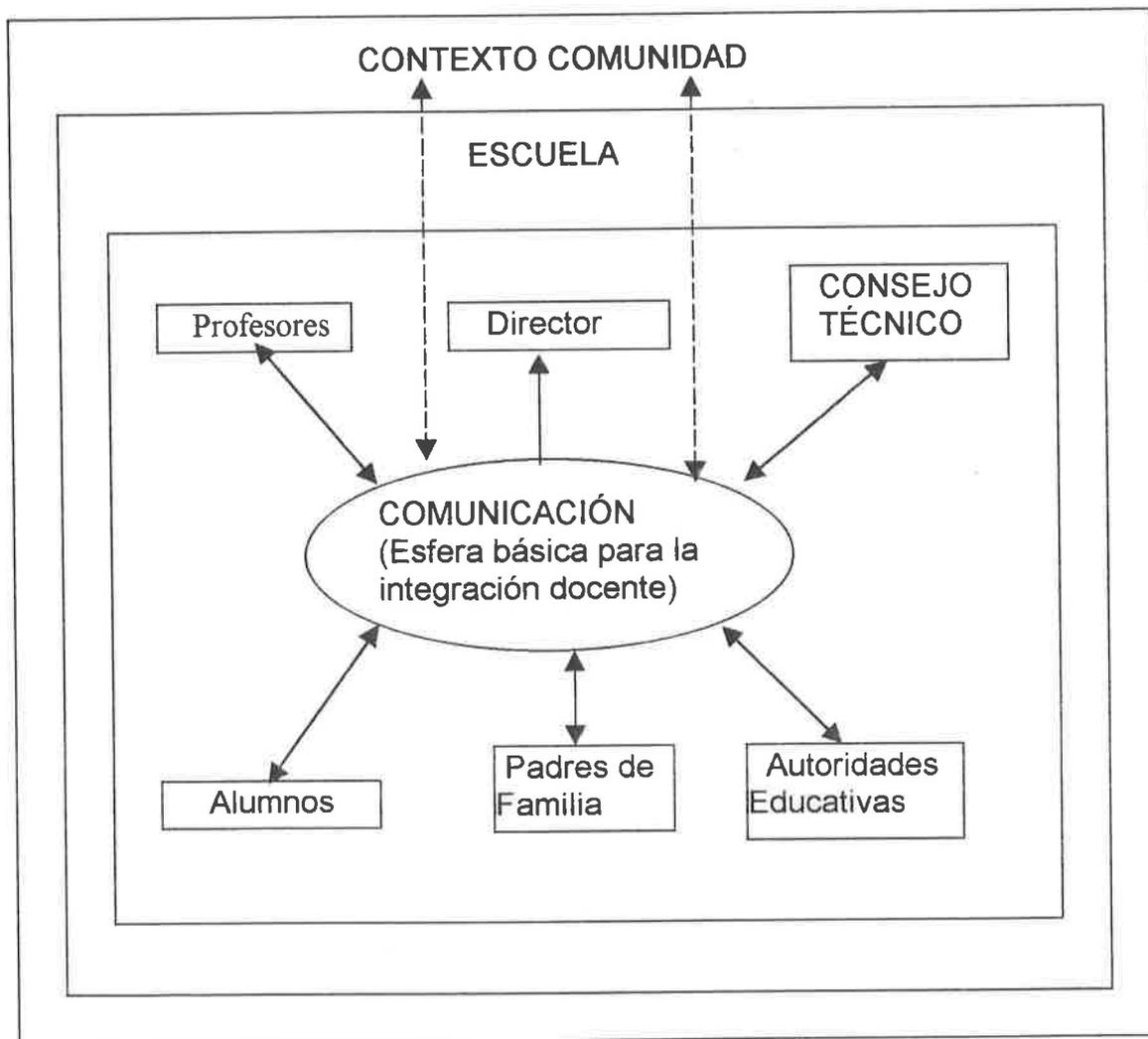
Implica también, una carga interactiva de manifestaciones entre los grupos de personas que la practica, actuando y expresando sus inquietudes y malestares, así como sus propuestas enfocadas precisamente al ideario de la transformación de la realidad.

La comunicación es entonces un marco para la colaboración. Para nuestro propósito (elear al Consejo Técnico a una categoría para elaborar el Proyecto Académico), ésta debe proporcionar la suficiente coherencia y regularidad posible para constituir una estructura básica hacia la exploración de la realidad docente de nuestra escuela. ( Ver cuadro 3 ).

Por tal motivo, las relaciones del estramado comunicativo, se dimensionan a través de la conversación, de la lectura, de las opiniones, de los debates, etc., cuya intención pone en especial relieve. construir relaciones e interacciones con cada uno de los

# ESQUEMA BÁSICO DE LA COMUNICACIÓN EN LA INTEGRACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO

Realidad



CUADRO 3

Por ello la importancia del CT. es justamente reinterpretarlos en el marco de la comunicación, y para hacerlo consideraremos las siguientes estrategias y actividades:

- a) Diálogos, pláticas informales acerca de la importancia actual del CT. haciendo perceptible, la necesidad inexorable para elevar la calidad educativa, al tiempo de ayudarlos para que sepan quiénes son, qué deben hacer y qué rol deberán asumir.
- b) Entrevistas con cada uno de los docentes implicados en el contexto mismo de la escuela. Situación que nos puede permitir saber cuáles son sus expectativas como tales y hacia dónde quieren dirigirlas.
- c) Reproducción de materiales bibliográficos en los que se establezcan los propósitos actuales de la educación, así como buscar apoyo mediante cursos talleres y ponencias que manejen temas enfocados a las relaciones humanas.
- d) Hacer notar en el directivo, que su capacidad de liderazgo es indispensable para generar trabajo colegiado. Para ello trataremos de concientizarlo sobre la importancia del CT. para crear un espacio generador de estrategias colegiadas enfocadas a elevar los índices de participación y colaboración docente.

Estos son pues, algunos parámetros importantes por los que pueden escaparse los primeros intentos en construir procesos de comunicación interactiva, para que posteriormente se introduzcan en el espacio del CT.

Para ello partimos del postulado de que una buena sensibilización y motivación es aquella que, a través de una gratificante y respetuosa dinámica comunicativa, pueda generar la presentación de la realidad, su discusión y reforzamiento de los acuerdos conscientemente tomados en función del logro de un determinado número de metas a lograr.

La comunicación es por tanto, un proceso de reciprocidad, de influencias, acuerdos y negociaciones que se dan entre los sujetos, y sólo es posible hacerlos cuando se encuentran verdaderamente involucrados para practicar conscientemente el discurso y el debate como elementos de la comunicación misma, entendiendo paralelamente las diferencias y virtudes en las formas de pensar y actuar de todos los que en un grupo se encuentran.

Sin embargo, desbordaremos intencionalmente, que la comunicación sensibilizadora y motivadora para la participación colectiva en nuestra escuela objeto de estudio, deberá implicar situaciones más ambiciosas. Como es el hecho de producir cambios cualitativos en la conciencia de los docentes.

Si logramos andamios comunicativos básicos para que los profesores reconozcan sus virtudes y limitaciones en torno a su actividad profesional como tales, estaremos afirmando al mismo tiempo, que serían capaces de reconocer también, los saberes – empíricos o no– de sus compañeros, situación que traería como consecuencia, el reconocimiento de sujetos que piensan y actúan al interior de un grupo.

Más claramente, la comunicación tiene una especificidad única: es capaz de unir y fusionar constructos cognitivos de todos los integrantes de un colectivo y en ese sentido la comunicación tiende a desplegar un abanico de alternativas que sugieran insistentemente el acercamiento intelectual de los sujetos.

Es justamente en esta especificidad donde queremos centrar una nueva categoría analítica en torno a nuestro proyecto de investigación, para lo cual construimos un apartado en el que pretendemos que la comunicación, unida con el proceso continuo de la sensibilización, sea el elemento y pretexto fundamental para actuar al interior del CT. por ser éste, la parte medular de nuestra investigación.

**b).- La comunicación y sensibilización como puntos generadores para llegar a la conformación de dinámicas de grupo enmarcados en el Consejo Técnico.**

Si hemos afirmado ya que la comunicación es un aliado inexorable de la conciencia y de los procesos de sensibilización al interior de un grupo social (incluida nuestra escuela), la siguiente tarea sería situarla en un aspecto operativo.

Ello significa exigimos en saber dónde, cuándo y cómo utilizarla adecuadamente en la construcción de un espacio no limítrofe (la comunicación no tiene barreras ) y creemos que dicho espacio puede ser precisamente el CT.

Esta exigencia además de ayudar a continuar practicando la comunicación interactiva y crítica, nos permitirá generar el trabajo en equipo para coadyuvar en la solución a diversos problemas, específicamente los de carácter pedagógico.

El CT. visto ahora con un elemento nuevo para su conformación (la comunicación ), empezará a reubicarse como ayuda extraordinaria del trabajo docente. Por eso la comunicación organizada en técnicas grupales, establecidas en el marco teórico de los procesos de grupo de M.Beal, M. Bohlen y Raudabaugh podrán ser un instrumento unificador de personas, y para nuestro fundamental propósito es la de dinamizar y apoyar la conducción de los Consejos Técnicos para dar fuerza a las opiniones y alternativas surgidas en voces de los maestros, en una atmósfera de confianza dirigida hacia un proceso democrático.

Las técnicas grupales que utilizaremos serán:

1. – DISCUSIONES EN GRUPOS PEQUEÑOS: Consiste particularmente en mantener una conversación que puede ser informal y democrática en todos los sentidos, la cual denota una preocupación común con respecto a un problema que debe resolverse o una decisión que se debe adoptar. En el caso de nuestra escuela, esta técnica vislumbrará los problemas más latentes que merecen solucionarlos de manera preeminente.
2. - PANELES: Esta técnica de complementar edad a la primera. Su objetivo principal es la de analizar un problema entre un grupo para conocer los puntos diferentes de vista de los participantes.
3. - DEBATE: Esta técnica permite el estudio más profundo acerca de un problema específico. No acepta opiniones coloquiales y exige un compromiso mayor para sus participantes, ya que obliga a hacer observaciones e investigaciones más profundas del problema en estudio.
4. - RAZONAMIENTO: La pretensión de esta técnica, es la adquisición gradual de juicios críticos sobre los diferentes problemas que existen en el aula y fuera de ella. Tiende además a realizar ejercicios de razonamiento lógico para explicar el porqué y el para qué de un problema en estudio y el cómo para poder solucionarlo.
5. - ESTUDIO DE CASO: Con esta técnica se empieza a estudiar el problema con más detenimiento. Los instrumentos a utilizar son variados tales como:
  - a) La observación participante.
  - b) La observación no participante.

d) Redacción de diarios.

#### 6.- EL METODO DE REUNIÓN EN CORRILLOS (PHILLIPS 66):

Este método facilita la participación y discusión de todos los integrantes, partiendo de grupos pequeños a un grupo mayor. Ahora bien, situándolo en nuestro proceso interactivo de comunicación, se ha de lograr el planteamiento de problemas y la diversificación de posibilidades para solucionarlos por los mismos integrantes del colectivo escolar.

7. -PROPUESTAS DE TRABAJO EN EL AULA: A partir de la información obtenida del estudio de caso, el siguiente paso es procesarla y sistematizarla. De tal suerte, se hace una reunión con el equipo de trabajo para revisar teorías y marcos metodológicos con el objeto de empezar a lanzar propuestas concretas y así aliviar el problema. Cabe señalar, que los instrumentos, medios, teorías y metodologías que se utilicen para las propuestas, no son de una vez ni para siempre, por lo que se necesita una evaluación constante para ser correcciones a lo construido.

En esta fase, se dará inicio a la ubicación de problemas acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje, ubicándolos jerárquicamente desde el más prioritario, hasta el que requiere solventarse en otro momento.

Aquí. Aparte de ubicar problemas, también se ubican nuevas relaciones interpersonales, ya que se abrirán espacios de empatía, cordialidad, afecto y colaboración entre docentes y directivos en un primer nivel, posteriormente entre alumnos, padres de familia y la comunidad.

En este sentido la siguiente fase abordará la comunión que debe existir entre el CT. y el contexto académico de nuestros alumnos, es decir, el proceso de enseñanza- aprendizaje.

**c).- La conformación de equipos de trabajo al interior del Consejo Técnico para la priorización de problemas académicos dentro del aula.**

Pues bien, después de las técnicas grupales establecidas en el apartado ulterior como

conformación de equipos de trabajo, con miras a dar solución a problemas primarios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para nuestro proyecto, los equipos de trabajo se integrarán con los profesores de cada grado, en un segundo momento, estos llevarán a cabo un análisis críticos del plan y programas que combinado con las alternativas, experiencias profesionales, las estrategias metodológicas, las necesidades reales de la comunidad escolar y los recursos existentes, han de generar los proyectos académicos que se desarrollarán en cada uno de los grados. Y como tercer momento, ha de darse inicio a la interrelación docente de cada grupo.

En este sentido, y para ilustrar lo anterior una de las estrategias que utilizaremos será la siguiente:

Un profesor titular del 5°. A podrá estar en contacto con el 5°. B, y el titular de éste, en el 5°. C y así respectivamente en el resto de los grados.

La dinámica consistirá en escoger un contenido " x " del plan y programas de estudio del 5°. Grado, planearlo teórica y metodológicamente, ya sea para la asignatura de Matemáticas, Español o para alguna otra asignatura en la que el profesor tenga un dominio experto del tema.

Los resultados pueden variar a partir de las condiciones que se den. Sin embargo, nosotros creemos que lo obtenido tendría los siguientes resultados:

1. - Reconocimiento de habilidades y capacidades entre profesores del grado.
2. - Los alumnos se beneficiarán por estar en contacto no sólo con un profesor al que habitualmente están acostumbrados, sino con varios, y esto permitirá, que ellos puedan emitir juicios valorativos del desempeño docente, y aceptar la idea de que la interrelación personal y la afectividad humana son necesarias para trabajar en un bien común. Y:
3. - Conocer cuáles son las limitaciones de los profesores para impartir un contenido determinado, por lo que en las sesiones del CT. se ayudará a dar metodología en base

Lo anterior sólo representa una forma para trabajar en equipo y para reconocer sus posibilidades, dependerá de las circunstancias que se presenten en determinados momentos.

La interrelación académica por ciclos escolares que propone la estrategia arriba mencionada tiene el objetivo principal de ilustrar que el CT. no sólo tiene formalidad normativa sino que la puede tener pedagógicamente. Ello significa poder reconocer que los profesores de educación primaria deberán unirse cada vez más con corrientes teóricas contemporáneas a razón de los nuevos procesos que se han construido a favor de los conocimientos y aprendizajes, así como sus prácticas, vía la innovación pedagógica.

La cuestión de fondo de esta última estrategia, es que el CT. sea el *espacio ideal para propiciar comunicación, elaboración de diagnósticos, detección y selección de problemas, construcción de metas y creación de acciones negociadas, consensadas y acordadas, a una palabra, creación y elaboración de proyectos escolares* (Jiménez Flores, 1998,pág.53).

Y para el interés de este apartado, es reconocer que podemos crear un proyecto académico, basado en las necesidades y expectativas de nuestros alumnos y en torno a su aprendizaje, por tal motivo el Proyecto Académico es un modelo educativo que permite entre otras cosas, destacar la importancia de trabajar en equipo y en consecuencia guardaría una estrecha relación con el currículum marco nacional para la educación básica, así como las implicaciones generadas de dicha relación.

Estas implicaciones llevadas desde una metodología constructiva pueden:

1. - Adecuar, perfilar y trabajar con cada uno de los contextos en los que se sitúa la escuela política social, cultural, comunitaria, familiar, etc.
2. - Hacer que el colectivo docente se sienta identificado con su función profesional, produciendo un esquema de participación integral en las tareas que a todos competen.
3. - Desprender conductas competitivas sanas entre los docentes, para que su conciencia se aproxime a la reflexión de su práctica docente, así como a la realidad que puede objetivamente ser transformada en beneficio de todos y para todos.
4. - Y la última y más importante consideración, es que se abra el espacio necesario para atender las necesidades básicas de los alumnos en torno a una actividad

en base a la responsabilidad, actualización y perfeccionamiento de nuestra práctica docente.

Por tal motivo, si en el Consejo Técnico se tiene la posibilidad de trabajar en la planeación y construcción de un proyecto curricular, éste último representaría *el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de un centro educativo tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación concretando el diseño curricular de base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico* (Ander – Egg. Op. cit. pág. 156).

De lo expuesto anteriormente, el proyecto curricular presente en el CT. nos podría amparar de caer en la mecanización, ritualización y dogmatización de la enseñanza de los contenidos curriculares y en su lugar nos proporcionaría un elemento de reflexión a saber de que enseñar, como enseñar y cuando enseñar.

Así mismo, nos compromete a revisar nuestro plan y programas de estudio de manera más precisa, crítica y profunda.

Ahora bien, hasta aquí las fases representan un conducto deseable y viable, sin embargo, no es sino a través de la evaluación donde veremos hasta qué punto pueden ser operables.

#### **4.5 Cuarta fase: la evaluación como medio para valorar los fenómenos escolares en su nivel de transformación.**

El panorama hasta aquí presentado nos conduce a la última fase del desarrollo de nuestra propuesta, que ha de culminar con uno de los aspectos más importantes, que es justamente el parámetro de la evaluación, y lo consideramos de gran importancia, pues es precisamente lo que ha de demostrar nuestro acercamiento hacia los intentos de la transformación del acto educativo y de todos los que intervienen en éste.

Por tanto, antes de realizar un esbozo teórico de lo que implica la evaluación, queremos dejar establecido que si nuestra metodología de investigación, ha seguido cortes de interpretación cualitativa, la evaluación a realizar, se caracterizará por seguir los mismos rangos cualitativos.

Luego entonces, posterior a esta ratificación, hemos de decir que la evaluación es un proceso que requiere de varios aspectos, de los cuales destacan básicamente, la

sistemática y objetiva, acerca de un fenómeno social que para efectos de nuestro trabajo de investigación, han de interpretarse con el fin de generar un criterio más amplio el cual nos dará las pautas para incidir en el dinamismo de las relaciones existentes, de manera positiva al interior de nuestra escuela.

Por tanto, la evaluación como categoría de análisis determina la realidad desde una postura fenomenológica, en donde las condiciones y significados asumen una postura valorativa para conformar relaciones propositivas en la obtención de datos, así como en el avance que se ha logrado a través del planteamiento de fines y metas.

Es por eso, que a través de un análisis de las diferentes posturas que hasta el momento se conocen con respecto a la evaluación, hemos de decir que la que se ajusta a las condiciones presentadas en nuestro proyecto de investigación, se enmarca en el paradigma naturalista, porque *resulta más apropiado para el estudio del comportamiento humano. Según su metodología se vaya clarificando y se avance en las técnicas de análisis de los datos, el paradigma naturalista de evaluación encontrará un lugar adecuado en la metodología de la evaluación* (Bhola. 1992, 32).

Rescatando entonces los elementos de este paradigma, hemos de centrarlos para evaluar las diferentes fases que contempla nuestro proyecto de investigación, los cuales presentan un acercamiento hacia la forma más objetivamente posible de reconocer las posibilidades de enmarcar toda nuestra investigación en los procesos relacionados con el respeto de los diferentes grados y niveles profesionales, impactando por consiguiente en el diseño cultural que devienen en las actitudes propias de nuestros investigados.

La evaluación por tanto, representa para nuestra investigación y planeación de la alternativa, una base estructural y objetiva, en cuyo interior subyace (o por lo menos eso pretendemos) la credibilidad y significación del estudio de los fenómenos vislumbrados en nuestro factor en estudio.

En este sentido, las fases establecidas aquí, representa una tarea difícil de valorar, pues en ellas se conjugan fuertes posiciones actitudinales en los investigados, cuya pretensión básica se vincula con reformar procesos que siguen anclados en el tradicionalismo de las prácticas docentes en estudio.

La vista de esto, la evaluación tendrá que fijarse en líneas cualitativas de selección, esto es, implicarse en una constante observación y muestreo; reconocer la importancia del registro de los resultados obtenidos con cada una de las estrategias puestas en marcha, reconociendo así el nivel de incidencia, pero sobre todo en el nivel mismo de las posibilidades de generar transformaciones.

Por tanto, evaluar cualitativamente significa establecer procesos de monitoreo constante que nos permita revisar lo que se está haciendo en los procesos de aprendizaje y reinterpretación de las estrategias y actividades que se realizan. En toda investigación, sobre todo el de la perspectiva abierta y compleja, es necesario que se abran espacios para juzgar el trabajo elaborado. Para hacerlo, se utilizarán durante nuestras etapas o fases, la descripción y el juicio crítico; elementos que además favorecen la percepción subjetiva de quienes la realizan, y que al ponerse en contacto con otras apreciaciones, permitirá un consenso para encontrar datos significativos en la solución de los problemas detectados.

En otro sentido, la evaluación que se asumirá aquí, tendrá la cualidad principal de ser responsiva para la búsqueda de informaciones y tendencias importantes para la explicación de fenómenos escolares.

Otros elementos centrales de nuestra evaluación son la reflexión personal y autocrítica, situación que supone una serie de compromisos que permitan ubicarnos en la realidad de la escuela, asumiendo un grado de responsabilidad en relación a lo que se desarrolla al interior de la misma.

Como punto aclaratorio, es en la reflexión personal y autocrítica donde descansa en mayor medida el parámetro de evaluación de estas fases de planeación de la alternativa, pues es la validez y la decisión de los involucrados los que reconocen hasta qué punto pueden o no seguir las estrategias planeadas.

La evaluación por tanto implica reconocerla desde una postura de la holística, porque considera el uso justo y total de elementos cuantitativos y cualitativos para el análisis interpretativo de las condiciones que se presenten al momento de iniciar un acto valorativo.

En otro sentido, la evaluación holística exige un verdadero compromiso para comparar

precisamente lo que interesa. Sustentar la experiencia con una teoría que critique los actuales procedimientos de la evaluación, otorgando nuevos marcos en la forma de actuar de quienes tengan como compromiso, evaluar las situaciones cotidianas de la escuela.

Sin embargo, hay que reconocer que cuando se habla de la investigación de los fenómenos sociales así como de la interpretación y codificación de resultados desde una perspectiva cualitativa para establecer estrategias y actividades que conduzcan a la transformación, lo más difícil se entrafía precisamente en la evaluación, puesto que implica –como ya dijimos- comprender y asimilar que los actos humanos representan una compleja distribución de ideas opuestas o parcialmente comunes y que, valorarlas en su justa dimensión resulta una tarea ardua por la representación subjetiva que cada individuo posee.

Es por eso que insistiendo sobre la base de que en nuestra escuela objeto de estudio, existen un sin fin de obstáculos y problemáticas que han rebasado ya las posibilidades del cambio gradual en las actitudes docentes y que por consiguiente evaluar significaría una actividad más de clasicismo que de compromiso .

Por eso, aunque nos es imposible dar una evaluación completa a este trabajo de investigación debido a las barreras que han limitado nuestras líneas de acción, hemos de decir que las etapas que han sido evaluadas corresponden tanto en diagnóstico (ver capítulo 3) así como a una parte de la sensibilización, de tal forma que se planteo un análisis interpretativo derivado de las notas registradas en el diario de campo (ver anexo, pág. 148 )

Justamente a través de ello, fue que tratamos de inducir a los profesores de nuestra escuela en una plática de tipo informal en la que existieron elementos clave para recabar información, la cual sería registrada posteriormente en nuestro diario de campo. Se obtuvieron como resultado las siguientes observaciones:

Prevalece una añeja tradición albergada dentro del marco histórico-cultural que surge como una de las principales barreras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el individualismo practicado por los profesores en relación al quehacer pedagógico.

Aún bajo el reconocimiento de que el trabajo colectivo enriquece el trabajo técnico-pedagógico, rehusan intentar un cambio, el cual establezca verdaderas relaciones interpersonales y las principales razones son: tomar a la inferioridad y superioridad

intelectual por cada una de ellas, carencia de la cultura de trabajo compartido y por ende comprometido.

Optando por una posición pasiva e indiferente que los coloca a realizar su trabajo de manera aislada y por demás nociva. Ello significa que dichas tradiciones surgidas de generación en generación, han constituido que dichas costumbres se convertían en fuertes y pesadas “leyes” las cuales lograrán desvanecerse, solo hasta el momento en que las protagonistas del fenómeno educativo sean capaces de asumir mayores niveles de “conciencia y acción”, los cuales son motores indispensables en el acto transformador educativo, tal como lo afirma Paulo Freire *La conciencia de y la acción de la realidad son por lo tanto, constituyentes inseparables del acto transformador mediante el cual los hombres se convierten en seres de relación* (Freire, 1990, pág.19).

Ahora bien, en otros momentos se obtuvo la oportunidad de conocer las opiniones que los profesores tienen acerca de la necesidad de una superación intelectual personal, registrándose los siguientes resultados:

Estos aducen que en los últimos años la problemática de las escuelas ha ido un poco a la deriva, cristalizando de vez en cuando en torno a cuestiones tales como la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado, no obstante tienden a defender sus propias versiones de la necesidad que del desarrollo profesional y de la renovación que debe tener actualmente el profesor, sin embargo, esta necesidad que ellos mismos reconocen, carece de una convicción unida a una acción, puestos que puede observarse: una fuerte apatía para la asistencia a cursos de actualización, un espíritu de participación pobre, además de que la mayoría de ellos argumentan dentro de su “abanico de imposibilidades” el poco acceso a una “seria y verdadera actualización”, como son; tiempo limitado, ausencia de verdaderos especialistas ponentes en los cursos, imposición a través de los lineamientos establecidos en Carrera Magisterial, para asistir a “cursos relámpago” los cuales según ellos, tienen poca o nula innovación y si alteran sus ya saturadas actividades.

Resumiendo, los profesores actúan más bajo cuestiones de obligación y no de verdadera convicción.

Ahora bien, dando continuidad a este proceso de recopilación de información, vía charlas y pláticas informales, pudimos aproximarnos sutilmente a los profesores para tratar de seducirlos... y sensibilizarlos en torno al trabajo actual que desempeñan en los múltiples ámbitos que caracterizan a las dinámicas escolares de las que destacan el tipo de actitudes que abordan tanto en los contextos pedagógicos comunitario y

Al respecto encontramos que gran parte de los profesores opinan que para evitar entrar en conflicto con los alumnos y padres de familia, es necesario actuar en el plano de la neutralidad o de la indiferencia, ya que el papel actual de éstos atraviesa por una crisis severa de la desvalorización docente, situación que empobrece su autoridad y poder al interior del espacio áulico.

En este sentido, es pertinente reconocer que la escuela y los profesores, están precisamente para combatir la alineación y coerción que ha existido durante muchos años en las instituciones públicas. Sin embargo, las prácticas docentes aún se anclan en la dimensión de lo arbitrario. En la noción de que el poder y el autoritarismo son las fuentes principales por las que el profesor revela su incapacidad frente al conocimiento y por si fuera poco, ritualiza sus prácticas como una forma de justificar su ignorancia. Por ningún motivo, lo anterior debe entenderse como un referente despectivo hacia el desempeño docente; por el contrario es pertinente manejarlo por que nos exige seguir líneas de reflexión al respecto.

La profesión de enseñanza –docencia- requiere en sí misma un sistema metodológico y teórico objetiva que permita ubicar al docente, como un sujeto intelectual, pero también como un sujeto histórico y social. Esta idea nos permite crear una línea de análisis en donde los profesores son un producto de una fuerte influencia de enajenación institucional y burocrática, en donde tanto los maestros formados en generaciones pasadas, así como las que actualmente egresan, actúan en parámetros de actitud hostil hacia los fenómenos escolares y frente al dinamismo cotidiano de la escuela en la que trabajan.

Theodor Adorno, en su conferencia pronunciada en Berlín, en mayo del '65 argumenta que *entre viejos maestros habría que adquirir simplemente que las actitudes autoritarias ponen en peligro el fin de la educación, fin que también ellos racionalmente sostienen. Con frecuencia se escucha que los aspirantes al profesorado en su periodo de formación fueron doblegados, nivelados, que se los privó de su élan, de lo mejor que había en ellos... especialmente, habría que evaluar hasta que punto el concepto de necesidad escolar reprime la libertad y la formación intelectuales.* (Adorno, 1965,pág.34)

En efecto, la esfera de lo alienantemente ideológico plasmado en la conciencia del docente, lo aleja de cualquier intento por reivindicar sus actos tradicionalistas y en su lugar ponen una esfera operable que trabaje para la emancipación de los sujetos

*pues esto se manifiesta en la hostilidad hacia el intelecto demostrado por muchas administraciones escolares, las que obstruyen de modo sistemático el trabajo científico de los maestros y los devuelven constantemente a la tierra, desconfiando de quienes como ellos bien dicen, anhelan siempre algo mejor o distinto, tal hostilidad que se presenta en los maestros mismos se prolonga con demasiada facilidad en su actitud frente a los alumnos (Ibid.pág.35).*

Tal explicación nos remite a otro nivel del estudio; al de la realidad de la docencia, en efecto frente a la postura de la hostilidad, encontramos la contrapartida de quienes afirman lo importante que significa el que tanto profesores, alumnos así como la comunidad por la que trabaja la escuela, perciban que un verdadero maestro no es solo aquel que dedica su tiempo de trabajo a la formación académica a través de la reproducción de los contenidos curriculares, sino que también es importante dejar notar que como tales, son sujetos de relaciones humanas y que actuar bajo parámetros de la tolerancia y el diálogo perpetuo, contribuyen a la redefinición del acto educativo y de quienes lo sustentan y practican.

La anterior afirmación se sustenta sobre la base de que *se observan síntomas que permiten abrigar la esperanza de que cuando la democracia aproveche sus sensibilidades y se desarrolla en serio, todo esto cambiará. Tal es uno de esos pequeños retazos de la realidad en que puede aportar algo el individuo reflexivo y activo.* (Ibid. pág. 35)

La esperanza entonces, se anida en lo puramente deseado, en lo realmente viable, en las conductas positivas que pueden optimizarse con el objetivo de trabajar bajo las condiciones existentes, que aunque problemáticas, pueden provocar un acercamiento hacia cambios paulatinos de niveles de conciencia .

Es por eso que continuando en el mismo nivel de recabar información a través de charlas informales, en otros momentos planteamos a los profesores cuál era el grado de importancia que le dan a su posición como docentes en cualquiera de los ámbitos en los que se desenvuelven.

La tendencia en sus comentarios fueron múltiples, pero lo que a nosotros interesa rescatar es el hecho de que los maestros siguen considerándose la piedra angular en la formación cultural y pedagógica de los educandos. Sin embargo, hubo quienes dijeron que el papel y rol de los profesores ya no se percibía igual en comparación de generaciones anteriores, en donde se respetaba cada una de las atribuciones y actos emanados por éstos en materia educativa y hasta en las dimensiones de la vida familiar de sus estudiantes .

Así las cosas planteadas , durante las líneas de comentarios sostenidas con los profesores nuestra tarea para abordar un análisis interpretativo puede ser respaldado por una amplia relación con el estudio de la cultura en el ámbito de lo cotidiano, en donde el principal factor de estudio se relaciona con la función social que desempeña la docencia en las escuelas primarias de nuestro país.

Al pertenecer la vida cotidiana a un diseño cultural de actitudes por parte de los individuos, la acción educativa se convierte en una realización de los fenómenos existentes en el plano contextual de la escuela. Por consiguiente los profesores tienen en su haber una carga ilimitada de acciones supeditadas al diseño propio del fenómeno histórico, en donde la carga principal es justamente la adquisición de códigos valorativos determinados por la dimensión de vida personal en la que se encuentran básicamente las tradiciones, costumbres y vivencias que en muchas de las ocasiones no son lo fuertemente necesarios para actuar en un nivel de las convicciones personales.

No obstante, existe otra connotación que explica la acción que el sujeto tiene como la representación de un ser social; esta connotación tiene sus referencias en la producción de parámetros de pensamiento que aborda el ámbito de la ideología como implicación necesaria para la toma de conciencia. Es en esa acción donde puede inscribirse un modelo convencional con el que pueda trabajarse para la motivación y sensibilización.

Por eso creemos que la sensibilización ha estado gestándose desde el plano de lo cotidiano, en donde la principal herramienta que utilizamos fue la persuasión. Implicación importante, puesto que nunca antes se había generado al interior de la escuela prácticas en las que diera apertura a los niveles de opinión que tienen los profesores. Cuando hay reconocimiento por las acciones productivas y significativas, entonces los grados de sensibilización comenzarán a despertar en el sujeto una serie de intereses y percepciones que antes no eran vistas ni siquiera por ellos mismos.

Finalmente hemos de aceptar que no todo se ha gestado en el plano de la cordialidad, puesto que hay muchos otros elementos que impiden el paso directo a la transformación de la conciencia docente y por consiguiente actúan como vectores negativos en el escenario mismo de la escuela objeto de estudio.

Nuestra expectativa —como ya hemos afirmado anteriormente— es continuar trabajando en el marco de la sensibilización, porque representa la fase más complicada para configurar niveles de conciencia que logren aproximarse a las acciones pertinentes, lo cual significa centrarse sobre la base del reconocimiento, que el trabajo docente en un

Es por eso que lo importante para la sensibilización es abordar al sujeto desde su propio diseño y calidad de vida (cultural, social, psicológico, etc.) que lo llevará luego, a cambios de conducta que conjunten una serie de convicciones particulares y grupales, para generar nuevos modelos de trabajo inteligente, productivo y competitivo, no sólo para la escuela a la que sirven sino para la comunidad en la que está inserta.

Por tanto a través de una serie de estrategias congruentes y sistematizadas, hemos de lograr dichos cambios de conducta, esto naturalmente por medio del marco de la planeación, siguiendo los pasos que ésta comprende, es por eso que la evaluación para las siguientes fases (una vez concluida la primera) tendrá la misma configuración que la anterior, ya que los parámetros metodológicos de construcción teórica y de investigación así lo requieren, no obstante es necesario aclarar que el resto de la evaluación, para las siguientes fases, no se llevó a cabo por las circunstancias que se relacionan con el hecho de la gran apatía que prevalece en nuestra escuela, situación que nos hace insistir sobre la fase de sensibilización, ya que ésta es el factor determinante que nos ha de anclar justamente a la siguiente fase, que es precisamente la aplicación de la alternativa misma, que es donde se podrán vislumbrar los primeros cambios que han de llevarnos precisamente a nuestro objetivo deseado: La conformación del CT. bajo perspectivas crítico reflexivas.

Para culminar este trabajo de investigación, hemos de presentar esquemas básicos de la planeación de la propuesta, en los que se incluye un resumen, de cada una de las fases que serán trabajadas de manera constante al interior de nuestra escuela.

# PLANEACIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO CENTRADO EN EL CONSEJO TÉCNICO

## FASES O ETAPAS

1ra. Diagnóstico.

## UNIDADES O CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

4.1. el dinamismo actual de nuestra escuela: Un panorama general de la participación cotidiana de los docentes.

- ▶ La capacidad de reconocer problemas, requiere de la responsabilidad de los sujetos involucrados para resolverlos.
- ▶ La participación colectiva como andamiaje para la integración grupal.
- ▶ La tarea transformadora de los sujetos a través de adquirir altos niveles de conciencia y pensamientos.

## ESTRATEGIAS DIDACTICAS

Observación directa con el objeto de obtener datos cualitativos del problema a tratar de nuestro objeto de estudio.

- ▶ Investigación directa y participante.
- ▶ Lo cual nos conduce lo más cercanamente posible a la raíz que origina el problema de la nula participación del colectivo escolar, en estudio.

## ACTIVIDADES

## INSTRUMENTO DE REGISTRO

Cuestionario: Tiene la capacidad de obtener las condiciones sociales y personales de los profesores sujetos a la investigación cualitativa.

Diario de campo: Su función principal es la de reconocer el marco de pensamiento y actitud que prevalece en el docente.

## IDENTIFICACION DE CONCEPTOS, TEORIAS Y AUTORES QUE APOYEN LA INVESTIGACION

Movimiento Social.  
Teoría. Sociológica.  
Autor: Sologne.  
Concepto: Estudios de la realidad cotidiana.  
Teoría: Perspectiva Crítica.

## PLANEACIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO CENTRADO EN EL CONSEJO TÉCNICO

### FASES O ETAPAS

2ra. Sensibilización  
Motivación.

### UNIDADES O CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

4.2.1. Sensibilización y motivación, el camino para llegar al cambio sociocultural de las relaciones interdocentes.

- ▶ La reflexión sobre la realidad se logra mediante sensibilización y motivación.
- ▶ La sensibilización como esfuerzo incansable de comunicación interactiva.
- ▶ La sensibilización implica romper con esquemas tradicionales de percibir al mundo.

### ESTRATEGIAS DIDACTICAS

Incentivación de diálogos y pláticas informales con la intención de conocer los diferentes niveles de conciencia docente, al tiempo de detectar el sentido de pertenencia hacia la institución educativa. Así mismo el de ubicar el grado de cultura en el que se encuentra el individuo.

- ▶ Realización de reuniones de trabajo, para detectar el nivel de integración grupal.
- ▶ Concertación de conferencias, con comunicólogos o especialistas en diversas áreas sociales para abordar el tema de las relaciones humanas y comunicaciones.
- ▶ Investigación directa y participante, la cual conduce lo más cercanamente posible a la raíz que origina el problema, de la misma participación del colectivo escolar en estudio.

### ACTIVIDADES

Inicio de pláticas a cualquier momento, especialmente los encuentros de dos o más elementos sobre el tema de las relaciones humanas.

Utilización de cuestionarios, para que a través de éstos, se logre reconocer el impacto logrado, en los sujetos asistentes a dichas conferencias.

### INSTRUMENTO DE REGISTRO

Diario de campo, el cual lleva como primera pretensión rescatar el concepto que se tiene de la sensibilización, como parte de la comunicación en el medio escolar.

Posteriormente las anotaciones deberán hacerse en una perspectiva analítica para obtener datos más claros y en un segundo momento realizar la concepción de estos datos, con los obtenidos en las reuniones de trabajo.

A través de las informaciones obtenidas por medio de los cuestionarios, se reconocerá el impacto causado a cada uno de los elementos asistentes a las conferencias, con la intención de buscar posteriormente los parámetros de solución a problemas derivados del mismo.

### IDENTIFICACION DE CONCEPTOS, TEORIAS Y AUTORES QUE APOYEN LA INVESTIGACION

Autor: Álvarez Román.  
Concepto:  
Comunicación.  
Teoría: Las relaciones humanas.

Autor: Paolo Freire.  
Concepto:  
Concientización de la realidad.  
Teoría: Crítica.

# PLANEACIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO CENTRADO EN EL CONSEJO TÉCNICO

## FASES O ETAPAS

3ra. Proyecto Académico.

## UNIDADES O CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

4.3.1. La comunicación como base primordial para un acercamiento interactivo de los sujetos participantes dentro del marco del C.T.

▶ La comunicación como transformación de ideas, en función del contacto entre individuos.

4.3.2. La comunicación y sensibilización como puntos generadores para llegar a la conformación de dinámicas de grupo enmarcadas en el C.T.

4.3.3. La conformación de equipos de trabajo al interior del C.T., para la priorización de problemas académicos dentro del aula.

▶ La interrelación docente como parte generadora del proyecto curricular.

▶ La esencia del Consejo Técnico: La integración de equipos docentes y proyecto curricular.

## ESTRATEGIAS DIDACTICAS

Diálogos y pláticas informales acerca de la importancia actual del C.T.

▶ Entrevistas con cada uno de los docentes inmersos en el contexto escolar que permita saber las expectativas de cada uno de ellos, y hacia dónde han de dirigirse.

▶ A través de pláticas subliminales, hacer notar en el directivo que su capacidad de liderazgo es indispensable para generar trabajo colegiado y crear un espacio generador de estrategias enfocadas a elevar los índices de participación y colaboración docente.

▶ Aplicación de técnicas graduales para la priorización de problemas académicos dentro del aula.

## ACTIVIDADES

Inicio de pláticas en cualquier momento y de manera especial en los encuentros de dos o más elementos, tratando de abordar el tema del C.T.

Elaboración de guiones para generar entrevistas informales a cada uno de los docentes.

Encontrar los momentos oportunos para platicar con el directivo, de manera que no se sienta agregado ni colocado en posiciones incómodas respecto a su capacidad de liderazgo.

Haciendo una plática cotidiana para abordar temas como "El trabajo colegiado e intergrupala" considerando las garantías y limitaciones que conllevarían a esta modalidad de trabajo.

Las técnicas grupales que han de aplicarse son: Discusiones en grupos pequeños: Las cuales se utilizan para detectar problemas pedagógicos e iniciar la búsqueda de soluciones a partir de un marco informal y democráticos de la comunicación.

## INSTRUMENTO DE REGISTRO

El diario de campo, cuya utilidad debe ser cualitativa para recabar información necesaria para intentar la solución de problemas de tipo educativo.

La grabadora y audiocintas en las que se tendrán argumentos verdaderos para generar una interpretación cualitativa en tomo a los saberes y actitudes del personal docente y directivo.

## IDENTIFICACION DE CONCEPTOS, TEORIAS Y AUTORES QUE APOYEN LA INVESTIGACION

Autor: Álvarez Román  
Concepto: Comunicación.  
Teoría: Psicología de las relaciones humanas.

Autor: Jiménez Flores.  
Concepto: Gestión Escolar  
Teoría: Psicología de las relaciones humanas.

Autor: Ander-Egg  
Concepto: Proyecto Curricular.  
Teoría: Crítica.

Autores: M. Bael y M. Bohlos Raudabaugh  
Teoría de los procesos de grupo

# PLANEACIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO CENTRADO EN EL CONSEJO TÉCNICO

## FASES O ETAPAS

3ra. Proyecto Académico.

## UNIDADES O CATEGORIAS DE ANÁLISIS

## ESTRATEGIAS DIDACTICAS

## ACTIVIDADES

Paneles, debate y razonamiento: Estas técnicas tienen el objetivo de dar a conocer los problemas detectados a través de las encuestas aplicadas, con la intención de analizarlos y resolverlos a partir de un objetivo común del colectivo. Propuestas de Trabajo.

A partir de la jerarquización de problemas se dará inicio a la posible solución de los mismos, discutidos en los grupos de trabajo.

Estudio de caso: Aquí se reconstruye de manera formal los problemas escolares en estudio

Método de reunión en corrillos (Phillips 66): Consiste en participación y discusión de todos los docentes para plantear problemas y posibles alternativas de cambio.

Propuesta de trabajo en el aula: Su objetivo es procesar y sistematizar la información obtenida con miras a enmarcarlos en procesos teóricos y metodológicos para líneas de acción concretas a través de estrategias.

## IDENTIFICACION DE CONCEPTOS, TEORIAS Y AUTORES QUE APOYEN LA INVESTIGACION

## INSTRUMENTO DE REGISTRO

# PLANEACIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO CENTRADO EN EL CONSEJO TECNICO

**FASES O ETAPAS**

**UNIDADES O CATEGORIAS DE ANÁLISIS**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

**ACTIVIDADES**

**INSTRUMENTO DE REGISTRO**

**IDENTIFICACION DE CONCEPTOS, TEORIAS Y AUTORES QUE APOYEN LA INVESTIGACION**

3ra. Proyecto Académico.

▶ Reproducción de materiales bibliográficos en los que se establezcan los propósitos actuales de la educación, así como buscar apoyo mediante cursos, talleres y ponencias que manejen temas enfocados a la comunicación y a las relaciones humanas.

▶ Intercambio de experiencias personales en torno a las nuevas implicaciones de la función docente.

Entrega de materiales bibliográficos al cuerpo docente, con el objeto de profundizar sobre los propósitos pedagógicos tanto del interior del aula como en el espacio del C. T.

Así mismo, concertación de citas con especialistas que aborden el tema de las relaciones humanas para dar continuidad a lo iniciado en la fase de sensibilización.

Platicas y/o reuniones informales para sugerir, investigar, analizar y proporcionar técnicas, métodos y didácticas pedagógicas que pueda ser utilizada en y para el proceso de enseñanza aprendizaje, así como configurar nuevos parámetros de intercambio pedagógico.



# PLANEACIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO CENTRADO EN EL CONSEJO TÉCNICO

## FASES O ETAPAS

3ra. Proyecto Académico.

## UNIDADES O CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

## ESTRATEGIAS DIDACTICAS

▶ Interrelación curricular por ciclos escolares.

▶ Generar el Proyecto Académico por Grados.

## ACTIVIDADES

Intercambio académico formal y concreto al interior de las aulas de trabajo. Ello significa que un profesor titular de un grado "X" podrá estar en contacto con alumnos de otro titular del mismo grado y así respectivamente.

La dinámica sería abordar un contenido curricular cualquiera para planearlo teórica y metodológicamente en la asignatura que el docente prefiera o en la que tenga mejor dominio.

Construcción del Proyecto Curricular basado en las actividades de interrelación curricular por ciclos escolares.

Significando así, que la planeación docente sea significativa y productiva.

## INSTRUMENTO DE REGISTRO

El diario del profesor como registro de las actividades realizadas al interior de cada grupo, establecido un juicio cotidiano y crítico a razón de saber cuál ha sido el impacto de trabajar de manera conjunta e interrelacionada con el diseño curricular entre los grupos de un mismo grado.

## IDENTIFICACION DE CONCEPTOS, AUTORES QUE APOYEN LA INVESTIGACION



# PLANEACIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO CENTRADO EN EL CONSEJO TÉCNICO

## FASES O ETAPAS

4ra. Evaluación

## UNIDADES O CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El Paradigma de evaluación naturalista permite valorar holísticamente los fenómenos escolares en su nivel de transformación.

- ▶ La objetividad de la Evaluación produce efectos significativos en la interpretación de los procesos de cambio.

- ▶ La evaluación como postura fenomenológica y holística para entender la causalidad de la realidad.

## ESTRATEGIAS DIDACTICAS

Observación, muestreo y selección de resultados desde la postura etnográfica para conocer los avances y logros de la propuesta en marcha de las primeras fases.

- ▶ Descripción y juicio crítico.

- ▶ Reflexión personal y autocrítica.

- ▶ Uso de la observación participante para obtener información importante y fidedigna en torno a la realidad escolar, sujeta a la investigación.

## ACTIVIDADES

Crear espacios constantes para fomentar el acercamiento entre las opiniones diversas que los profesores poseen como parte de su desempeño empírico y/o teórico de su trabajo docente.

Creación de espacios constantes que den como resultado la reciprocidad de ideas y formas de pensar entre los docentes.

Pláticas individuales de manera informal con cada uno de los sujetos en diferentes momentos y circunstancias determinadas.

## INSTRUMENTO DE REGISTRO

Diario de campo tiene como objetivo, la elaboración de escalas de interpretación y estimación para reconocer la fiabilidad y validez de las actividades puestas en marcha.

Observación participante su empleo para la evaluación, pretenderá averiguar si los sujetos sometidos a dicha observación están procesando o reaccionando ante un parámetro nuevo de acción y de conducta.

## IDENTIFICACIÓN DE CONCEPTOS, TEORIAS Y AUTORES QUE APOYEN LA INVESTIGACION

Teoría: El modelo de evaluación Naturalista y la Investigación educativa, desde un enfoque cualitativo.  
Autores: H. S. Bholá, J. P. Goetz y M Le Compte  
Concepto : Evaluación.

## BIBLIOGRAFIA CAPITULO 4

- Adorno, Theodor. *Tabúes relativos a la profesión de enseñar, en la docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. Antología preparada por Raquel Glazman, México, el caballito 1986. pp. 13-36
- Alvarez Roman, Jesús Antonio. *Las relaciones humanas*. México, Jus, 1976, pp. 236
- Ander-Egg, Ezequiel. *La planificación educativa*, Buenos Aires, Humanitas, 1990. pp. 187
- Bhola, H.S. *Paradigmas y modelos de evaluación, en la evaluación de proyectos, programas y campañas de alfabetización para el desarrollo*. Instituto de la UNESCO para la educación. Chile, 1992. pp. 27-52
- Freire, Paulo. *Acción cultural y concienciación, en la naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*, Barcelona, M.T.C./Pardos, 1990. pp. 85-109
- Heller, Agnes. *El contacto cotidiano, en Sociología de la vida cotidiana*, 2ª. Ed. Barcelona, Peninsula, 1987. pp. 423
- Jiménez Flores, María Elena. *Simulación o realidad en la gestión hoy en día en VII encuentro educativo mitos valores y realidades de la práctica docente*. Memorias, UPN, México, 1998. pp. 52-54
- Solagne, Alberro. *Protagonismo de lo rutinario, cotidiano, en análisis de la practica docente propia*. Antología Básica, México, UPN, 1994. pp. 9-12

## CONCLUSIONES.

A lo largo de todo este proyecto de investigación y a través del desarrollo de teorías y metodologías sobre la explicación e interpretación de la dimensión fenomenológica que presenta nuestra escuela objeto de estudio, llegamos a una reflexión central, de la cual se proyectan otra serie de patologías que influyen de manera significativa sobre el marco institucional, normativo, pedagógico y social que envuelve al dinamismo actual con el que trabaja nuestro centro escolar.

La idea central que queremos ubicar se relaciona precisamente por empezar a comprender que la escuela a la que servimos, se concibe -a nuestro buen juicio - como un espacio latente de necesidades múltiples. Necesidades que parten del marco del reconocimiento social, en donde se establece que para actuar bajo direcciones de racionalidad y calidad educativa, es necesario como primera instancia que profesores y directivos tengan dada firmemente la idea de que como protagonistas directos al quehacer escolar, nos compromete y exige fabricar telones y escenarios más claros sobre los procesos y dinámicas que utilizamos para dar un conocimiento efectivo y de cara hacia las demandas implícitas que exige la comunidad, así como la sociedad en su totalidad.

Lo dicho, implica una necesidad de apropiarse del rigor entero de la historia institucional que ha construido la escuela misma. Historia que se ha desenvuelto en tan sólo uno de los dos planos básicos que le atañe, y nos referimos justamente a aquel nivel estructuralista, que se ha configurado a través del diseño tradicional del Sistema Educativo y que lejos de incentivar modelos operables para que el conocimiento sea producido y resignificado por los profesores, sólo sigue una línea vertical en la planeación, aplicación y toma de decisiones por éstos, y justamente en este quehacer tradicional, el maestro se apropia de rangos y roles exclusivos que le exigen rendir cuentas a la fuente básica, de la cual forma parte: el Sistema Educativo.

Al respecto, podemos decir entonces que actuamos más para rendir cuentas a nuestras autoridades, que todos nuestros actos, solo van encaminados a cumplir una serie de requisitos normativos y burocráticos, olvidándonos por completo que nuestra verdadera obligación se encuentra con nuestros alumnos, por tanto es a ellos a quienes deberíamos

rendir cuenta de nuestros actos, a través de un verdadero compromiso; humano, moral y profesional.

En la actualidad, a la escuela se le exige también que sea capaz de remitirse e influir en los procesos y resultados que se obtienen al trabajar con los beneficiarios (alumnos) y con la comunidad en la que la escuela presta sus servicios.

No obstante hemos encontrado a través de toda esta acumulación de informaciones, investigaciones e interpretaciones, que mientras no exista un verdadero compromiso por parte del Sistema Político de nuestro país, los intentos y ensayos que se realicen por acrecentar y sistematizar procesos cualitativos en la enseñanza, quedarán siempre desfasados frente a las necesidades básicas que demanda nuestra sociedad.

Otra de nuestras reflexiones finales, es acerca de la dificultad extraordinaria que existe para lograr anidar en el pensamiento de cada uno de los profesores, nuevas posturas con relación al acto educativo, ya que se encuentran envueltos en una inmensa maraña de vicios y costumbres que no les permite recorrer el velo de la ignorancia, llevando a cuestas, pesadas cadenas como son: la indiferencia plena y una nula conciencia del rol verdadero que deben desempeñar ante la sociedad, esa sociedad por la cual viven y existen.

Y por supuesto, no debemos dejar de lado, el otro ángulo que da forma a esta *figura* patológica de tradiciones, el directivo pieza importante en los procesos del mejoramiento continuo en la educación.

Sin embargo, estos personajes, carecen de la coherencia vital, que debe acompañar a la autoridad que encabeza una institución educativa, como son experiencia y convicción personal, que dan como resultado un tipo de liderazgo, necesario para involucrar a todos aquellos que se mueven bajo su mando.

Desgraciadamente podemos decir a este respecto, que los directivos interpretan equivocadamente su rol, y sólo se limitan a cumplir una sola de las funciones que la parte

técnica, normativa y jurídica les señalan; controlar, no así; estimular, apoyar, consensar, mantener y mejorar.

Esta es quizá, una de las más importantes patologías que urge erradicar, dentro de nuestro Sistema Educativo, a través de un examen concienzudo y selectivo, que determine a la persona que tenga una verdadera capacidad de guiar, conducir y liderar, nada menos que a una institución escolar y a quienes integran ésta.

De no ocurrir esto, y mientras las instancias correspondientes continúen otorgando puestos directivos, a través del dedazo o del compadrazgo, esa tan anhelada calidad educativa, nunca la veremos reflejada en nuestras escuelas y mucho menos en nuestros alumnos.

Todo esto nos conduce finalmente a suponer que en nuestra escuela la prioridad fundamental, son los profesores y directivo, ya que se conducen a ojos cerrados, sin saber la dirección precisa que deben tomar, algunos caminan con precaución preguntándose hacia donde han de dirigirse, algunos otros solo avanzan sin importar a dónde, ni bajo que condiciones lleguen.

Esa transformación de ideas, para obtener nuevos niveles de conciencia, es sumamente necesario, si queremos lograr nuestras pretensiones, esto obviamente ha de llevarse a cabo a través de procesos inteligentes y pacientes.

Es por eso que toda esta investigación, cuyo anclaje principal se centra en el Consejo Técnico, es prometedora, muy difícil de edificarlo, pero representa un escenario en el cual pueden iniciarse procesos para dialogar productivamente y así construir voluntades que accedan a un diseño diferente de escuela, una escuela constructora de conocimientos que satisfagan las necesidades básicas de sus demandantes.

# ANEXOS

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**U.P.N**  
**UNIDAD 098 OTE.**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN '94.**

El presente cuestionario tiene como finalidad, conocer cuáles son los saberes y experiencias profesionales que has tenido a lo largo de tu práctica docente, en relación al funcionamiento del Consejo Técnico Consultivo.

En este sentido, cabe mencionar que la formación dada por medio de las preguntas, será confidencial, por lo que pedimos contestes con sinceridad.

Así mismo, agradeceremos tus respuestas y opiniones, ya que éstas contribuirán a conformar un trabajo de investigación educativa.

**DATOS PERSONALES:**

Nombre: \_\_\_\_\_

Grupo que atiendes: \_\_\_\_\_

Escuela donde laboras: \_\_\_\_\_

Años de servicio: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:**

Marca con una " X " la respuesta que consideres correcta y en el caso de las preguntas que se encuentran en cada cuestión, describe tu opinión.

1. - ¿Consideras que el Consejo Técnico es visto como un requisito administrativo?

SI

NO

¿Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. - ¿Cómo es llevado a cabo el Consejo Técnico en tu centro de trabajo?

a). - De manera administrativa.

b). - De manera informal.

c). - El director es quién determina las actividades que han de realizarse a lo largo del ciclo escolar.

3.- ¿Cómo consideras que debe ser un Consejo Técnico?. Numéralo por orden de importancia.

a). - El lugar donde todos se comunican abierta y respetuosamente, para resolver problemas y necesidades de aprendizaje de los alumnos.

b). - El espacio para organizar actividades cívico-sociales y otras.

c).- Para dar a conocer las actividades administrativas que determinan las autoridades: entrega de estadísticas, convocatorias, actividades.

4. - Desde tu punto de vista ¿qué posición asume el director de tu escuela en relación al Consejo Técnico?

a). - Indiferente.

b). - Informal.

c). - Administrativa.

5. - ¿Consideras que el directivo debe generar equipos de trabajo docente al interior de tu escuela?

SI

NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. - ¿Cuáles son los niveles de participación docente que existen en tu escuela?

a). - Todos tienen el mismo espíritu de colaboración.

b). - Sólo algunos.

c). - Ninguno.

7. - ¿Consideras que el profesor debe estar en constante formación y actualización?

SI

NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. - En los últimos dos años ¿has tratado de hacer algún cambio nuevo e importante al interior de tu aula y en tu manera de enseñar?

SI

NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. - Como profesor frente a grupo, ¿consideras necesario:

a). - Realizar tu trabajo docente de manera grupal con maestros del mismo grado?

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b). - Realizarlo de manera individual?

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c). - Otras \_\_\_\_\_

Especifica: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. -¿ Cuáles son los objetivos primordiales que deben perseguirse en la formación de equipos de trabajo?

a). - La realización de Proyectos Académicos.

b). - Para mejorar las relaciones humanas.

c). - Para reconocer la capacidad profesional de cada profesor.

11. - ¿Qué entiendes por un Proyecto Académico?

a). - El conocimiento de plan y programas.

b). - Las formas de abordar los contenidos académicos.

c). - Las estrategias encaminadas hacia las necesidades y expectativas reales de los alumnos en torno a su aprendizaje.

d). - La realización del avance programático.

12. - Si en tu centro donde laboras se formaran equipos de trabajo, para realizar un proyecto académico, ¿tú formarías parte de éste?

SI

NO

¿Para qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. - ¿Qué actividades propones para que el Consejo Técnico sea un espacio en donde se recaten las verdaderas necesidades de los docentes en torno al proceso e enseñanza-aprendizaje de los alumnos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14.- ¿Qué planes de acción considerarías útiles para que el Consejo Técnico se realice un trabajo técnico-pedagógico?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

SUGERENCIAS Y OBSERVACIONES.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**U.P.N**  
**UNIDAD 098 OTÉ.**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN '94.**

El presente cuestionario tiene como finalidad, conocer cuáles son los saberes y experiencias profesionales que como directivo has tenido a lo largo de tu práctica educativa, en relación al funcionamiento del Consejo Técnico Consultivo.

En este sentido, cabe mencionar que la formación dada por medio de las preguntas, será confidencial, por lo que pedimos contestes con sinceridad.

Así mismo, agradeceremos tus respuestas y opiniones, ya que éstas contribuirán a conformar un trabajo de investigación educativa.

**DATOS PERSONALES:**

Nombre: \_\_\_\_\_

Actividad que desempeñas: \_\_\_\_\_

Escuela donde laboras: \_\_\_\_\_

Años de servicio: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:**

Marca con una " X " la respuesta que consideres correcta y en el caso de las preguntas adicionales en cada cuestión, describe tu opinión.

1. – Como directivo ¿Consideras que el Consejo Técnico es visto como un requisito administrativo?

SI

NO

¿Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. - ¿Cómo haces funcionar el Consejo Técnico en la escuela de la cual eres responsable?

a). - De manera administrativa.

b). - De manera informal.

c). - Tu eres quién determina las actividades que han de realizarse a lo largo del ciclo escolar.

3.- ¿Cómo consideras que debe ser un Consejo Técnico?. Numéralo por orden de importancia.

a). - El lugar donde todos se comunican abierta y respetuosamente, para resolver problemas y necesidades de aprendizaje de los alumnos.

b). - El espacio para organizar actividades cívico-sociales y otras.

c).- Para dar a conocer las actividades administrativas que determinan las autoridades: entrega de estadísticas, convocatorias, actividades, etc.

4. -¿Qué posición asumes como directivo, en relación al Consejo Técnico?

a). - Indiferente.

b). - Informal.

c). - Administrativa.

5. - ¿Consideras que como directivo, debes generar equipos de trabajo docente al interior de tu escuela?

SI

NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. - ¿Cuáles son los niveles de participación docente existentes en tu escuela?

a). - Todos tienen el mismo espíritu de colaboración.

b). - Sólo algunos.

c). - Ninguno.

7. - ¿Consideras que como directivo debes estar en constante formación y actualización?

SI

NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. - En los últimos dos años ¿has tratado de hacer algún cambio nuevo e importante en la manera de dirigir tu escuela?

SI

NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. - Como director, ¿consideras necesario:

a). - Realizar tu trabajo ayudado por todos los miembros que conforman la planta docente de tu escuela?

SI

NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b). - Realizarlo de manera individual?

SI

NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c). - Otras \_\_\_\_\_

Especifica: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. -Desde tu postura como directivo, ¿Cuáles crees que sea el objetivo primordial en la formación de equipos de trabajo?

- a). - La realización de Proyectos Académicos.
- b).- Para mejorar las relaciones humanas.
- c). - Para reconocer la capacidad profesional de cada profesor.

11. - ¿Qué entiendes por un Proyecto Académico?

- a). - El conocimiento de planes y programas de estudio.
- b). - Las formas de abordar los contenidos académicos.
- C). - Las estrategias encaminadas hacia las necesidades y expectativas reales de los alumnos en torno a su aprendizaje.
- d). - La realización del avance programático.

12. - Si como directivo tuvieras la oportunidad de realizar un proyecto académico ¿Invitarías a tu planta docente a formar parte de éste?

SI

NO

¿Para qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. - ¿Qué actividades propones para que el Consejo Técnico sea un espacio en donde se recaten las verdaderas necesidades de los docentes y de la escuela en torno al proceso e enseñanza-aprendizaje ?

---

---

---

14.- ¿Qué planes de acción considerarías útiles para que en el Consejo Técnico se realice un trabajo técnicopedagógico?

---

---

---

SUGERENCIAS Y OBSERVACIONES.

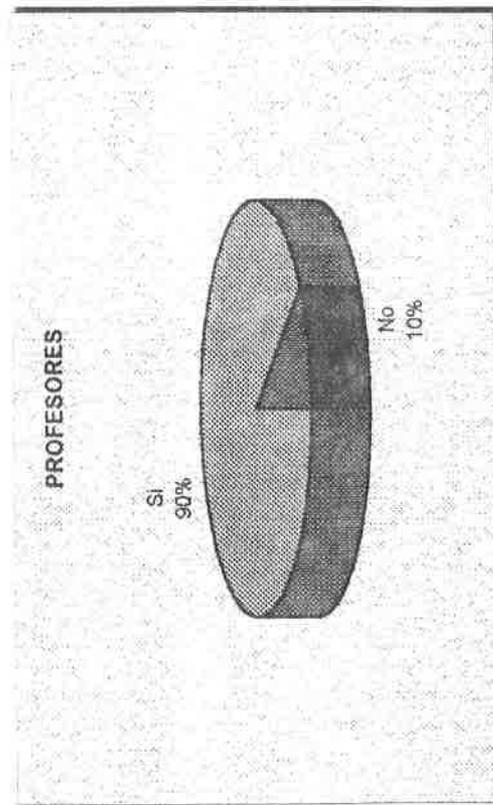
HOJA 1

NIVEL PROFESORES

ITEM 1A

Consideraciones de los profesores en relación al Consejo Técnico, desde un enfoque administrativo.

Si.- 90%  
No.- 10%



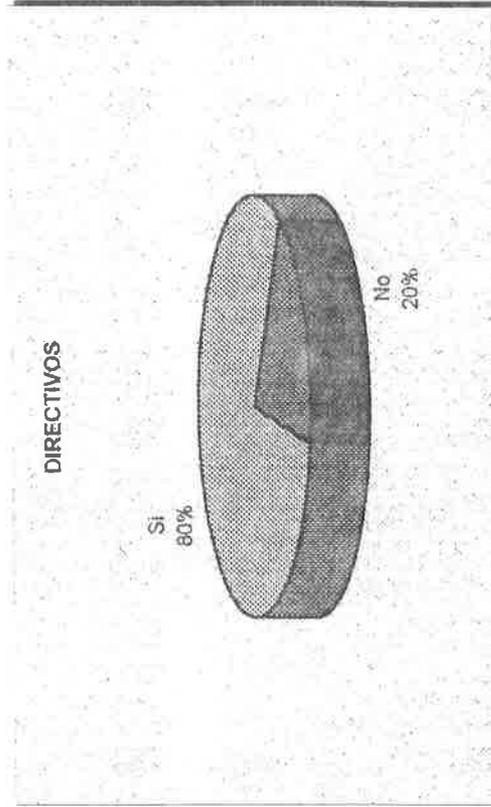
Gráfica 1

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 1B

Consideraciones de los directivos en relación al Consejo Técnico, desde un enfoque administrativo.

Si.- 80%  
No.- 20%



Gráfica 2

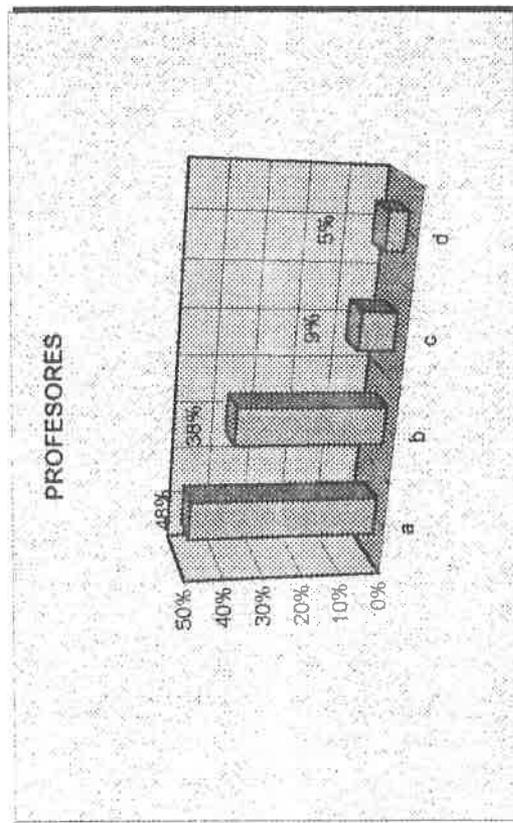
HOJA 2

NIVEL PROFESORES

ITEM 2A

El funcionamiento del Consejo Técnico en los centros de trabajo desde la postura de los profesores.

- a).- De manera administrativa. 48%
- b).- De manera informal. 38%
- c).- El director es quien determina las actividades que han de realizarse a lo largo del ciclo escolar. 9%
- d).- No contestó. 5%



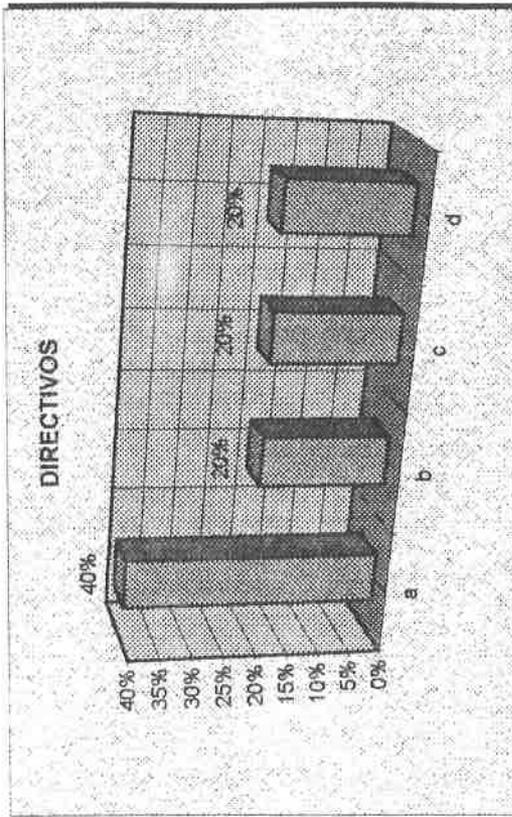
Gráfica 3

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 2B

El funcionamiento del Consejo Técnico en los centros de trabajo desde la postura de los directivos.

- a).- De manera administrativa. 40%
- b).- De manera informal. 20%
- c).- El director es quien determina las actividades que han de realizarse a lo largo del ciclo escolar. 20%
- d).- No contestó. 20%



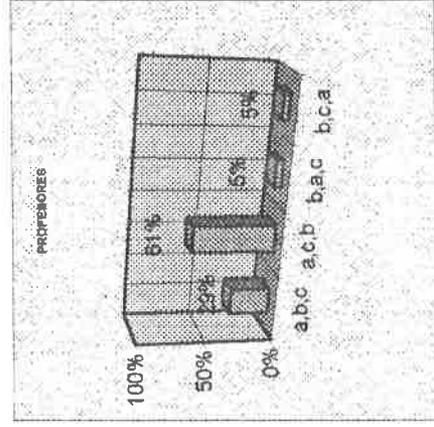
Gráfica 4

NIVEL PROFESORES

ITEM 3A

Consideraciones de cómo debe ser el Consejo Técnico, bajo un orden de importancia, desde la postura de los profesores.

- a).- El lugar donde todos se comunican abierta y respetuosamente, para resolver problemas y necesidades de aprendizaje de los alumnos. 29%
- b).- El espacio para organizar actividades cívico-sociales y otras. 61%
- c).- Para dar a conocer las actividades administrativas, que determinan las autoridades; entrega de estadísticas, convocatorias, actividades extraculturales, etc. 5%



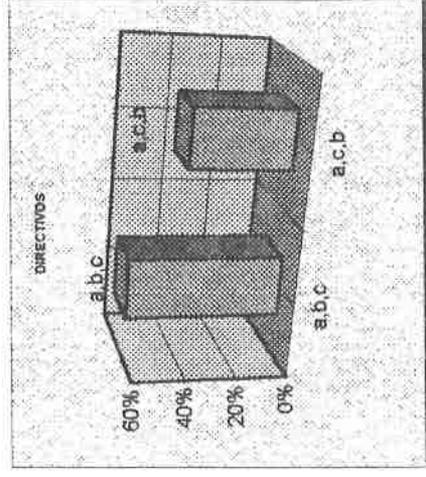
Grafica 5

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 3B

Consideraciones de cómo debe ser el Consejo Técnico, bajo un orden de importancia, desde la postura de los directivos.

- a).- El lugar donde todos se comunican abierta y respetuosamente, para resolver problemas y necesidades de aprendizaje de los alumnos. 60%
- b).- El espacio para organizar actividades cívico-sociales y otras. 40%
- c).- Para dar a conocer las actividades administrativas, que determinan las autoridades; entrega de estadísticas, convocatorias, actividades extraculturales, etc. 0%



Grafica 6

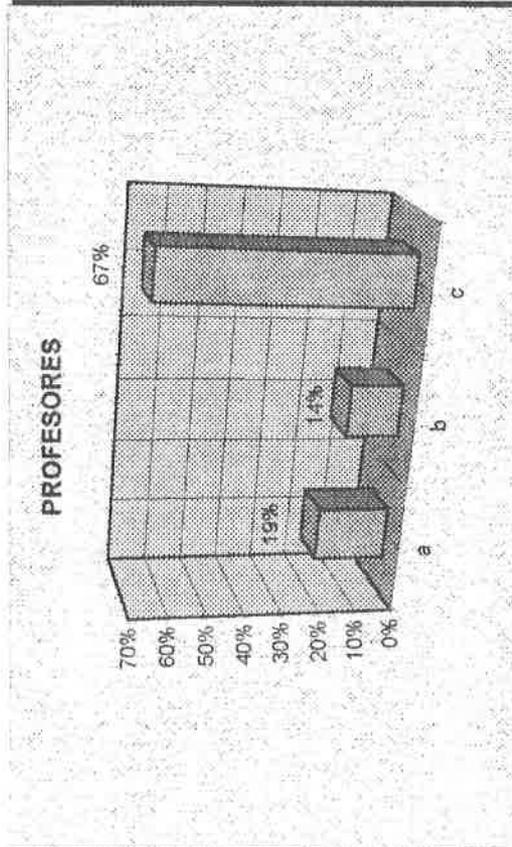
HOJA 4

NIVEL PROFESORES

ITEM 4A

Papel del director al interior del Consejo Técnico desde la perspectiva de los profesores.

- a).- Indiferente. 19%
- b).- Informal. 14%
- c).- Administrativa. 67%



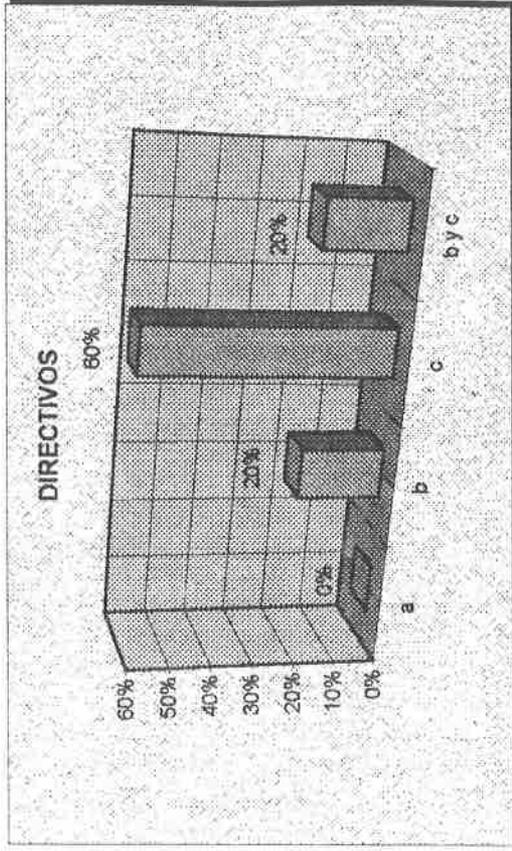
Gráfica 7

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 4B

El funcionamiento del Consejo Técnico en los centros de trabajo desde la postura de los directivos.

- a).- Indiferente. 0%
- b).- Informal. 20%
- c).- Administrativa. 60%
- b y c).- Informal - Administrativa. 20%



Gráfica 8

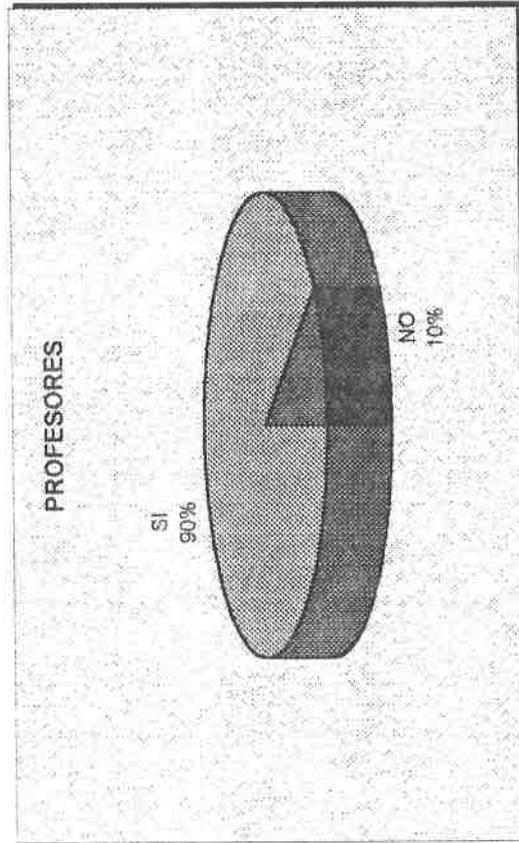
HOJA 5

NIVEL PROFESORES

ITEM 5A

Consideraciones que tienen los profesores acerca de si el directivo debe generar equipos de trabajo docente al interior de una escuela.

Si.- 90%  
No.- 10%



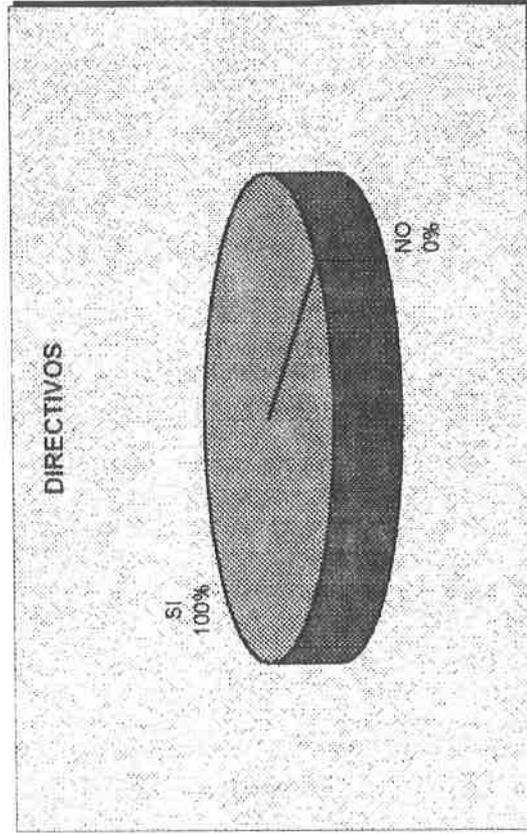
Gráfica 9

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 5B

Los directivos como generadores de equipos de trabajo al interior de la escuela.

Si.- 100%  
No.- 0%



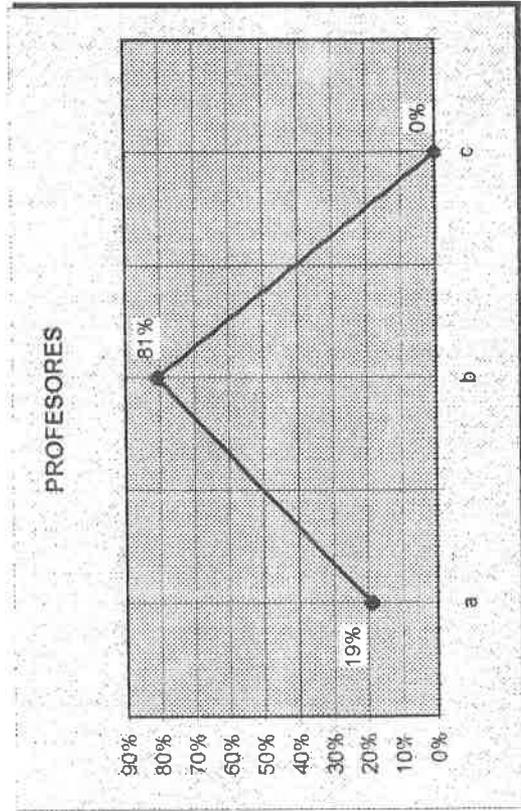
Gráfica 10

NIVEL PROFESORES

ITEM 6A

Niveles existentes de participación docente encontradas en la escuela, desde el punto de vista de los profesores.

- a).- Todos tienen el mismo espíritu de colaboración 19%
- b).- solo algunos. 81%
- c).- Ninguno. 0%



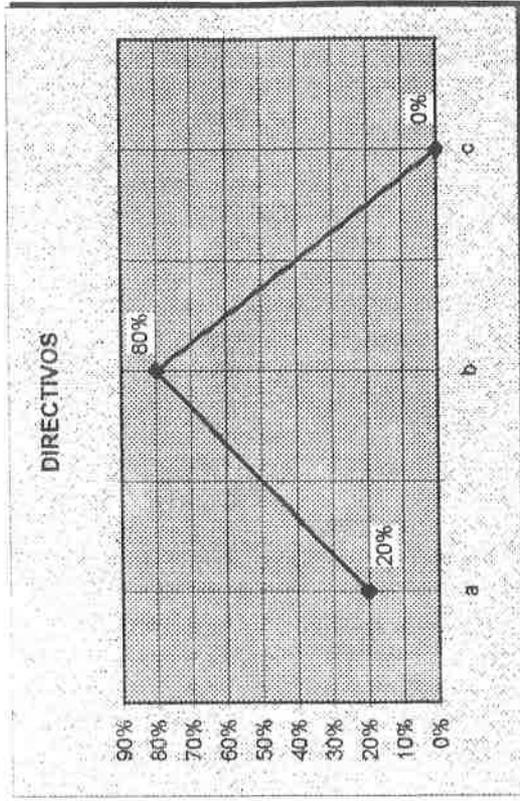
Gráfica 11

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 6B

Niveles existentes de participación docente encontradas en la escuela, desde el punto de vista de los directivos.

- a).- Todos tienen el mismo espíritu de colaboración 20%
- b).- solo algunos. 80%
- c).- Ninguno. 0%



Gráfica 12

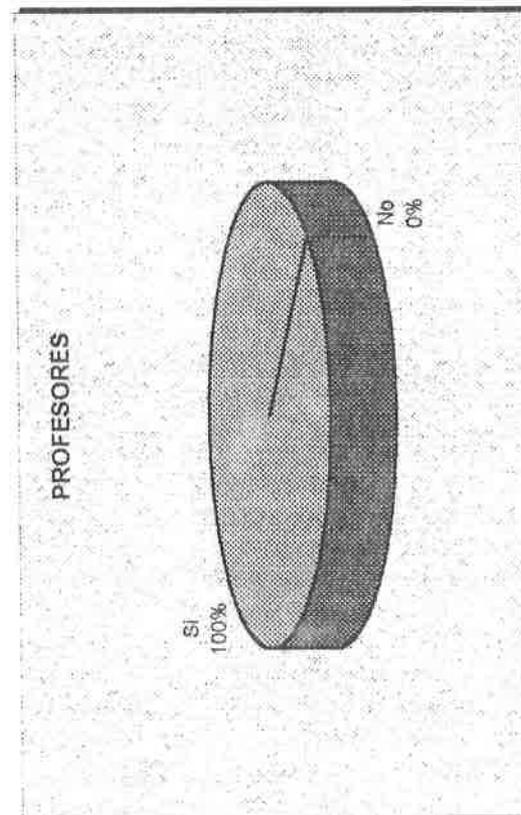
HOJA 7

NIVEL PROFESORES

ITEM 7A

Formación y actualización docente de los profesores como un deber constante.

Si.- 100%  
No.- 0%



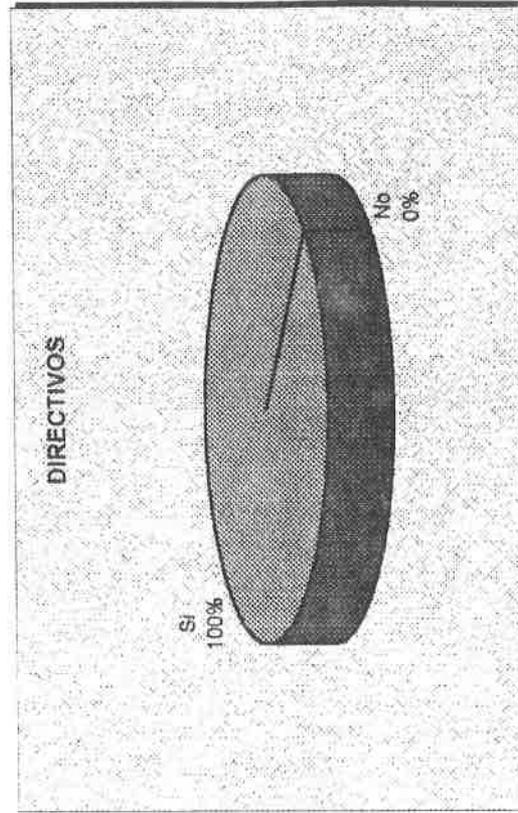
Gráfica 13

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 7B

Formación y actualización docente de los directivos como un deber constante.

Si.- 100%  
No.- 0%



Gráfica 14

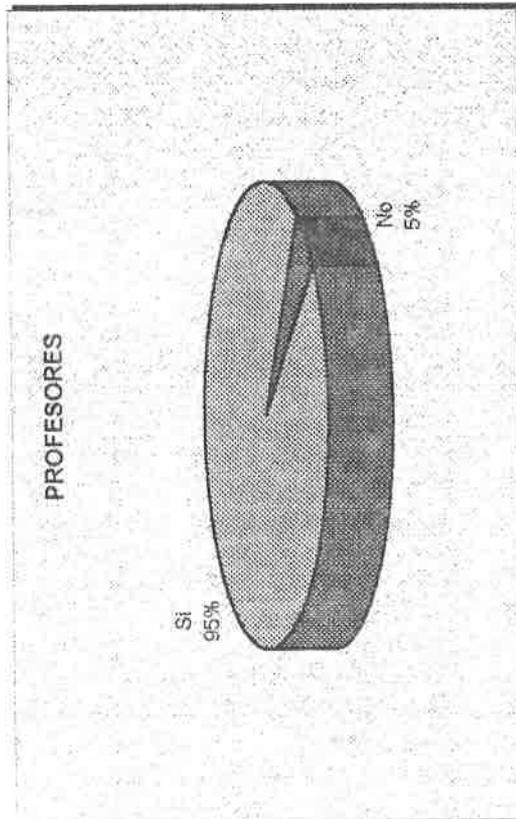
HOJA 8

NIVEL PROFESORES

ITEM 8A

Los intentos por generar cambios nuevos e importantes por parte de los profesores, en los últimos dos años.

Si.- 95%  
No.- 5%



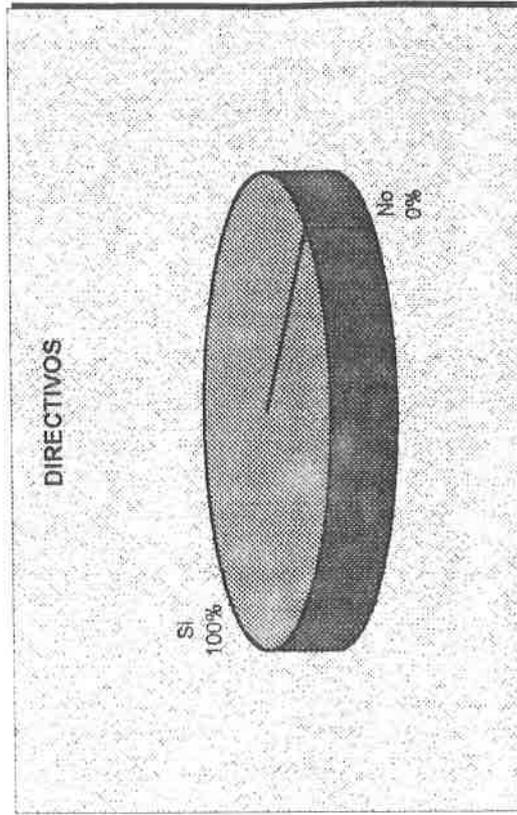
Gráfica 15

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 8B

Los intentos por generar cambios nuevos e importantes por parte de los directivos, en los últimos dos años.

Si.- 100%  
No.- 0%



Gráfica 16

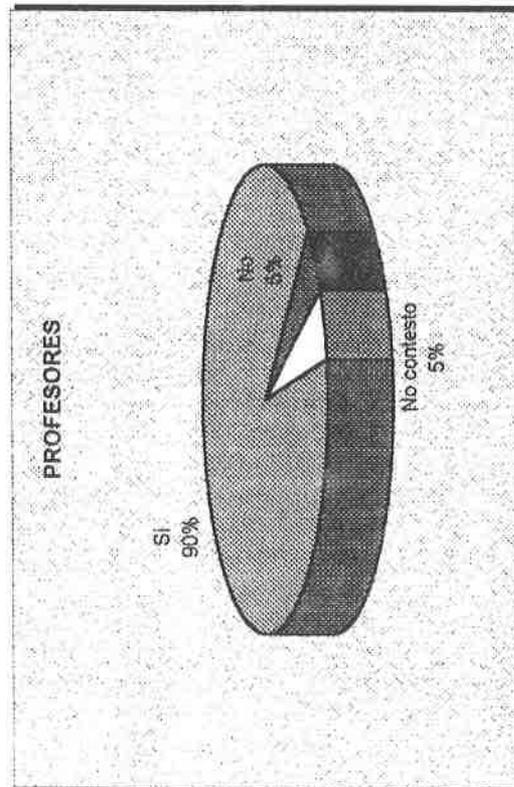
HOJA 9

### NIVEL PROFESORES

ITEM 9A

Consideraciones acerca del trabajo escolar, de manera grupal desde el punto de vista de los profesores.

Si.-	90%
No.-	5%
No contestó.-	5%



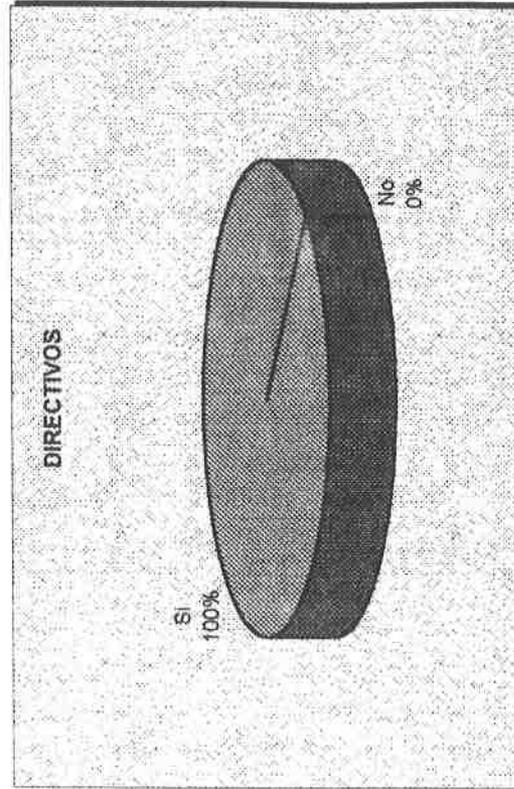
Gráfica 17

### NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 9B

Consideraciones acerca del trabajo escolar, de manera grupal desde el punto de vista de los directivos.

Si.-	100%
No.-	0%



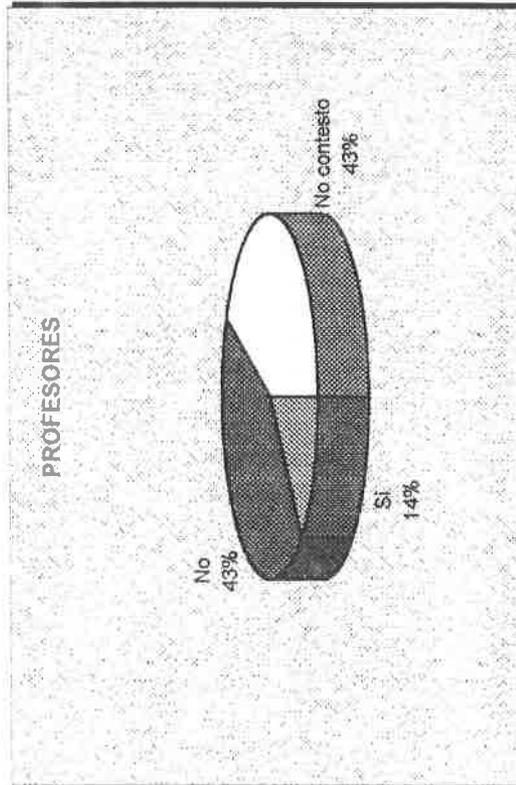
Gráfica 18

NIVEL PROFESORES

ITEM: 9A BIS

Consideraciones de los profesores para realizar el trabajo docente de manera individual.

Si.-	14%
No.-	43%
No contesto.-	43%



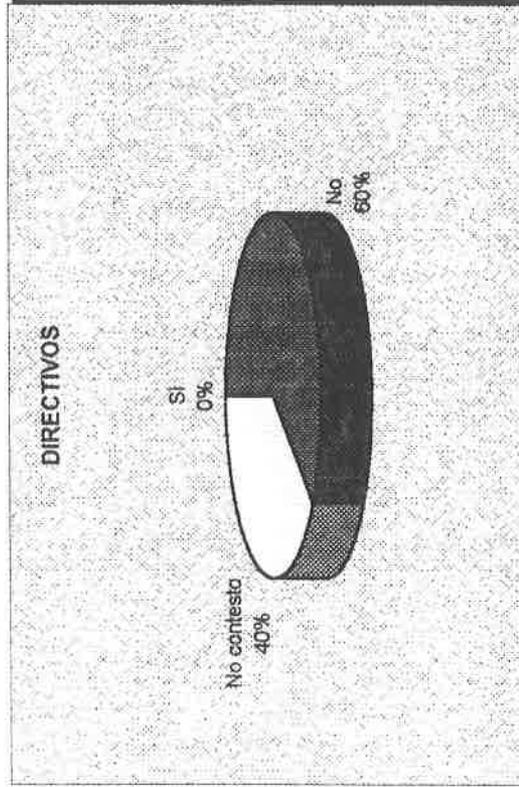
Gráfica 19

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 9B BIS

Consideraciones de los directivos para realizar el trabajo docente de manera individual.

Si.-	0%
No.-	60%
No contesto.-	40%



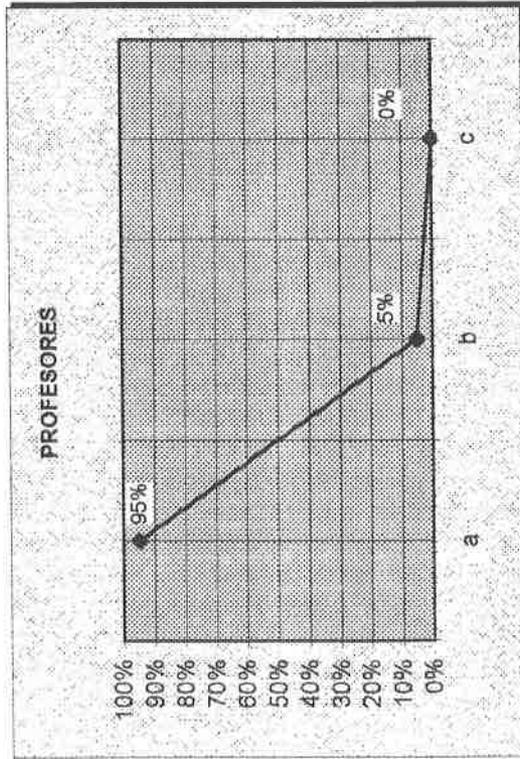
Gráfica 20

NIVEL PROFESORES

ITEM 10A

Los objetivos primordiales que se persiguen en la formación de equipos de trabajo bajo la perspectiva de los profesores.

- a).- Realización de proyectos académicos. 95%
- b).- Para mejorar las relaciones humanas. 5%
- c).- Para reconocere la capacidad de cada profesor. 0%



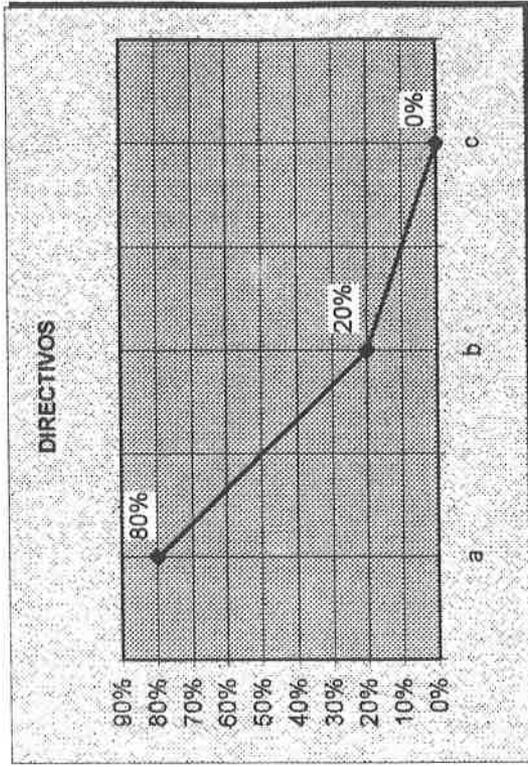
Gráfica 21

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 10B

Los objetivos primordiales que se persiguen en la formación de equipos de trabajo bajo la noción de los directivos.

- a).- Realización de proyectos académicos. 80%
- b).- Para mejorar las relaciones humanas. 20%
- c).- Para reconocere la capacidad de cada profesor. 0%



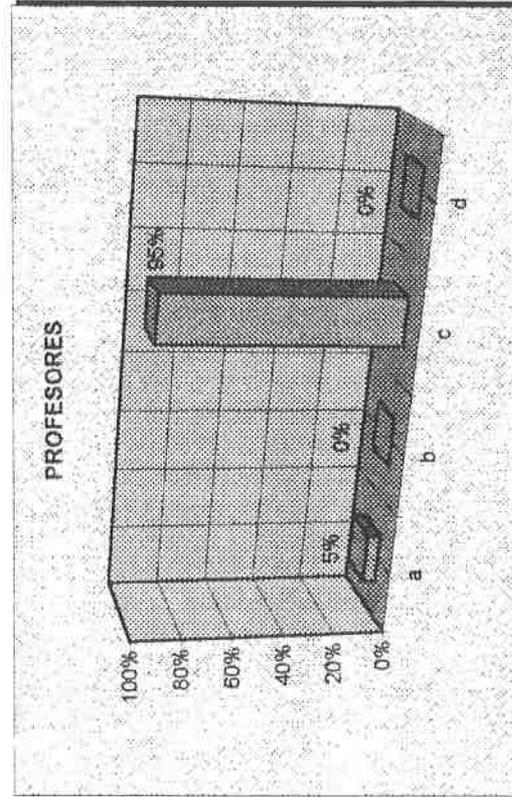
Gráfica 22

NIVEL PROFESORES

ITEM 11A

Nociones aproximadas de las implicaciones del proyecto académico desde la concepción de los profesores.

- a).- El conocimiento del plan y programas. 5%
- b).- Las formas de abordar los contenidos académicos. 0%
- c).- Las estrategias encaminadas hacia las necesidades y expectativas reales de los alumnos en torno a su aprendizaje. 95%
- d).- La realización del avance pragmático. 0%



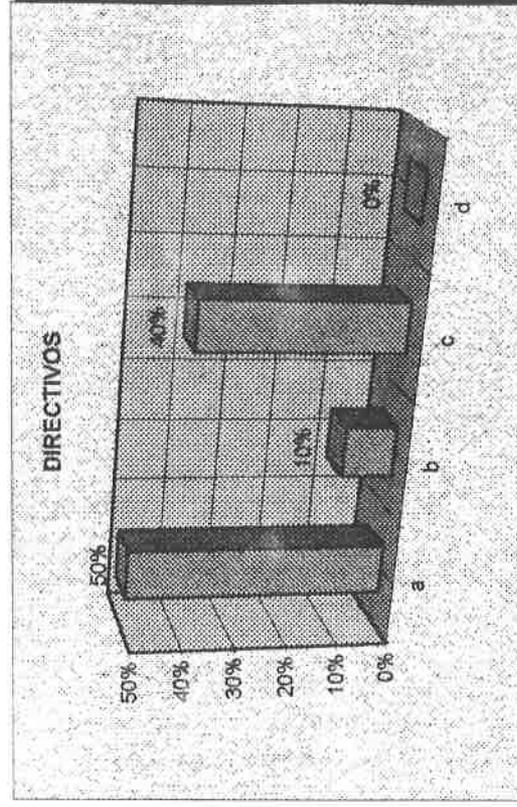
Gráfica 23

NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 11B

Nociones aproximadas de las implicaciones del proyecto académico desde la concepción de los directivos.

- a).- El conocimiento del plan y programas. 50%
- b).- Las formas de abordar los contenidos académicos. 10%
- c).- Las estrategias encaminadas hacia las necesidades y expectativas reales de los alumnos en torno a su aprendizaje. 40%
- d).- La realización del avance pragmático. 0%



Gráfica 24

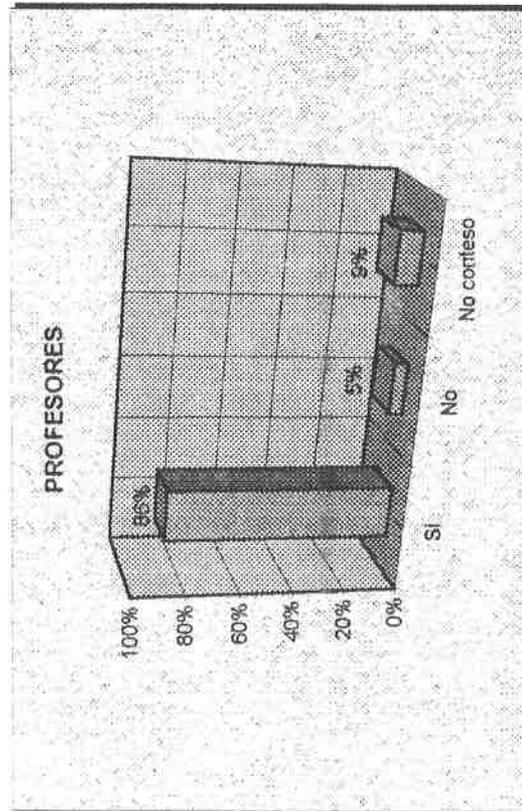
HOJA 13

### NIVEL PROFESORES

ITEM 12A

Aprobación a los profesores para la formación de equipos de trabajo con relación a la elaboración del proyecto académico.

Si.- 86%  
No.- 5%  
No contesto.- 9%



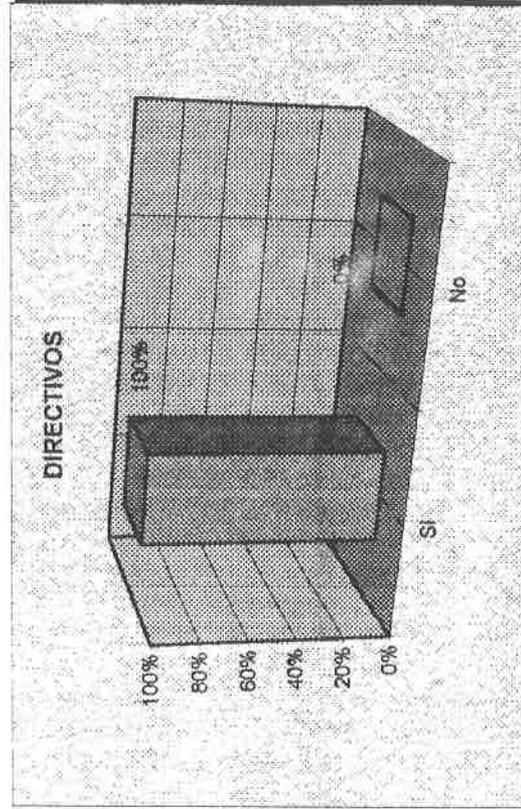
Gráfica 25

### NIVEL DIRECTIVOS

ITEM 12B

Aprobación de los directivos para la formación de equipos de trabajo con relación a la elaboración del proyecto académico.

Si.- 100%  
No.- 0%



Gráfica 26

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**  
**UPN**  
**UNIDAD 098 OTE**  
**LICENCIATURA EN EDUCACION PLAN '94**

El presente cuestionario busca como prioridad reconocer cuáles son las preferencias, gustos y experiencias profesionales que como profesor has tenido a lo largo de tu práctica docente en relación a la participación e integración grupal.

En este sentido, cabe señalar que la formación dada por medio de las preguntas será confidencial por lo que pedimos contestes con sinceridad.

Así mismo, agradeceremos tus respuestas y opiniones, ya que éstas ayudarán a construir un trabajo de investigación educativa.

**DATOS PERSONALES:**

Nombre: \_\_\_\_\_

Actividad que desempeñas: \_\_\_\_\_

Escuela donde laboras: \_\_\_\_\_

Años de servicio: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:**

Marca con una "X" la respuesta que consideres correcta.

1. Como parte del colectivo, te sientes mejor realizar las actividades escolares:

a) de manera individual

b) de manera grupal

¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. Consideras que el trabajo en equipo enriquece tus experiencias docentes?

a) Si

b) No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. ¿Te agrada compartir tus formas de trabajo y puntos de vista profesionales con otros compañeros?

a) Si

b) No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

4. Cuando debes realizar actividad de manera grupal en tu centro de trabajo, te agrada llevarlas a cabo con:

a) Profesores creativos y propositivos

b) Profesores indiferentes y tradicionalistas

c) Profesores afines a tu forma de ser y pensar

¿Por qué? \_\_\_\_\_

5. Dentro del colectivo escolar te consideras un profesor fácil de integrarte

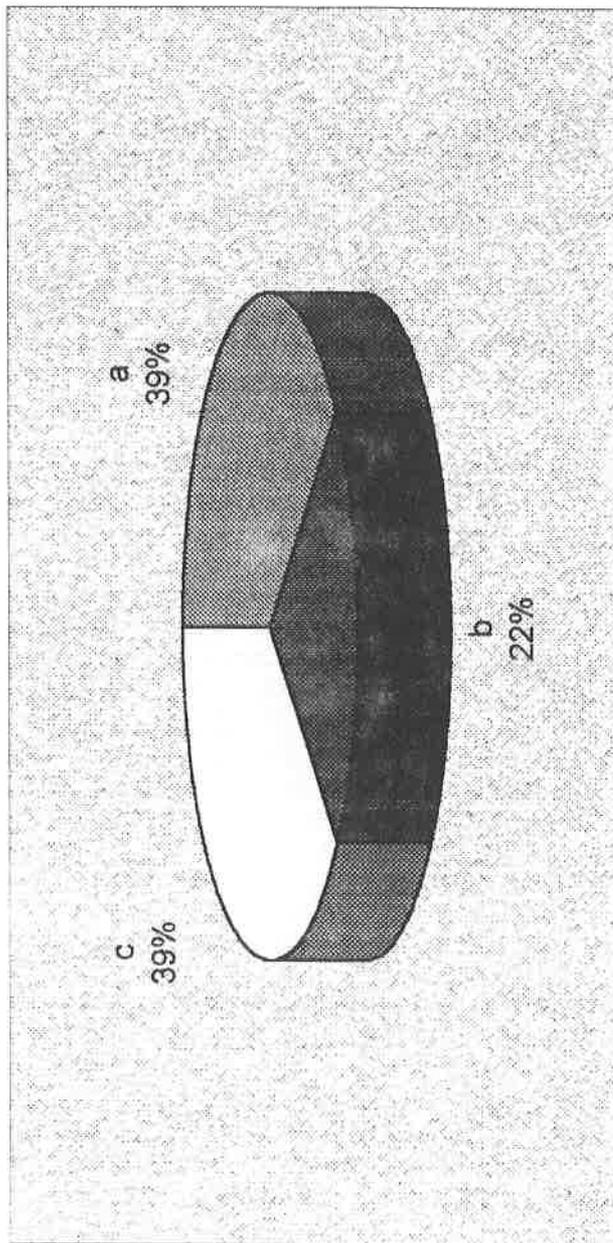
a) Si

b) No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

## REPRESENTACIÓN DE LOS PARÁMETROS DE PARTICIPACIÓN COLEGIADA EN NUESTRA ESCUELA.

- a).- Parámetro de Participación Abierta. 39%
- b).- Parámetro de Participación Indecisa. 22%
- c).- Parámetro de Participación Nula. 39%



Gráfica 27

5 de octubre de 1999.

En un día normal de trabajo, en la que mis alumnos tenían poco tiempo de haber disfrutado del recreo, nos encontrábamos trabajando, cuando recibí el mensaje de que había "reunión urgente" en el salón de COEEBA.

De manera apresurada; dejé trabajo a mis alumnos y me dirigí al salón donde nos reuniríamos, al llegar se encontraban tres profesoras, me senté al lado de ellas e iniciamos una conversación aparentemente sin objeto alguno para ellas; pero para mí sí, pues mis preguntas tenían un fin particular y la primera de ellas fue ¿cuál era su opinión acerca del trabajo colegiado? . A lo cual una de ellas respondió que era bueno; que no obstante, conocía de algunas escuelas que trabajaban de esa manera y que los resultados obtenidos habían sido positivos.

Después de esto, volví a preguntar el por qué no llevábamos a cabo este tipo de trabajo en nuestra escuela pues prácticamente era inicio de año y me parecía buen tiempo para intentarlo. A todo esto, otra de ellas argumentó que era muy difícil, ya que por años y años se había trabajado así, y ya que cada uno de los maestros tienen sus métodos ya establecidos para trabajar y otra más de las profesoras dijo que incluso los maestros no permiten que nadie más se inmiscuya en sus prácticas pedagógicas si finalmente se cumplía con los contenidos.

Posteriormente, llegaron dos profesores más los cuales al escuchar parte de la conversación, intervinieron en ésta, argumentando uno de ellos que no era conveniente que se formaran grupos colegiados al interior del plantel, puesto que existían profesores que por el hecho de tener un poco más de conocimiento, querían sobresalir humillando al resto o bien poniéndolos en evidencia, por lo que no era funcionable.

Finalmente el segundo profesor apoyó las palabras del primero, argumentando que no había necesidad de trabajar en grupos colegiados, que la prueba más clara de que el trabajo aislado resultaba más conveniente era que, las generaciones anteriores habían aprendido a leer y escribir.

Después de esto, la conversación tuvo que ser interrumpida puesto que la directora del plantel, hizo acto de presencia, dando inicio a la reunión.

FECHA: 6 de diciembre de 1999.

Son cerca de las 8:00 hrs. y uno a uno de los profesores llega de manera apresurada a la escuela para dar inicio a otro día de labores. El punto de reunión es la dirección de la escuela, ya que todos pasamos a firmar la libreta de entrada.

Está muy cercana la temporada invernal y algunos nos detenemos un poco en la dirección para tomar una taza de café caliente, situación que es aprovechada para generar algunas preguntas.

Uno de los profesores que tiene ya algunos años trabajando en esta escuela, se acerca a mí para saludarme, posterior a esto, hago el comentario acerca de un tríptico que está sobre el escritorio de la dirección, el cual contiene una invitación al Museo de Matemáticas ubicado dentro de la Escuela Normal ( BEM ) por lo que le pregunto al profesor si tiene interés en acudir al museo ya que resultaría muy interesante, a lo que éste contestó que no tendría caso puesto que no hay tiempo porque él tiene que laborar en ambos turnos y además de que resultaría muy engorroso.

Otro profesor que estaba escuchando la plática intervino diciendo que ese tipo de museos están equipados con todo lo necesario, pero que de qué servía asistir, si lo que pudiera conocerse no se podía aplicar en las aulas, ya que en el Estado de México, existen carencias y una de ellas era precisamente que no se contaba con material didáctico suficiente, a lo que le contesté que yo ya había tenido la oportunidad de asistir a dicho museo y que el material que se tenía allí era en su mayoría de desecho, por lo que él volvió a decir que los niños no necesitaban cosas novedosas para aprender, sino lo que necesitaban era comer, pues varios alumnos acudían a clase con el estómago vacío y esto era lo que no permitía un buen aprendizaje. Se hizo una pausa. Después pregunté sobre los cursos de Carrera Magisterial puesto que estos eran con el fin de actualizar a la base docente. Después de escuchar mi pregunta, respondió que sólo eran estrategias políticas para engañar a la sociedad en relación a la actualización del maestro y que por consiguiente este tipo de actividades sólo vienen a saturar nuestras actividades, además de significar una pérdida de tiempo. Después de decir esto, tomó sus cosas y se retiró. La plática continuó con el profesor con el que había dado inicio la conversación por lo que volví a retomar la pregunta en torno a Carrera Magisterial y al respecto contestó que ésta carecía de seriedad puesto que son los mismos profesores los que fungen como asesores de los cursos y lo que realmente se necesita son personas especializadas en diversas materias, por tanto, sí son una pérdida de tiempo el asistir a esos llamados cursos. Después se despidió, tomó sus cosas y se dirigió a su salón de clases.

FECHA: 9 de diciembre de 1999.

Es hora de entrada, hora también de firmar la libreta de asistencia, situación que representa una de las muchas labores y tareas que debemos realizar al interior de nuestra escuela.

Sólo algunos maestros se reúnen a esta hora, pues el resto presenta la tendencia de llegar justo minutos antes de dar las 8:00 A.M. y otros tantos lo hacen después de esta hora.

Es precisamente en este espacio donde empiezan a generarse coloquialmente algunos comentarios que involucran básicamente elementos relacionados con nuestra práctica docente.

Entre sorbos de café ( algo que acostumbran la mayoría de los profesores ), nos llamó la atención el hecho de que una maestra con gesticulación preocupante, abordó el tema del papel que ha jugado el profesor a lo largo de la historia de la educación en México, afirmando que hacía tan sólo dos décadas el maestro aún era respetado no sólo por los padres, sino por la comunidad misma.

Al respecto, se empezaron a involucrar otros maestros diciendo que esto se da porque ya muchos padres no se interesan por sus hijos y asumen una idea equivocada de lo que es educar, pensando que la escuela es donde se resuelve todo.

Otros dirigieron sus comentarios con base a la existencia de fuertes procesos de comunicación encontrados por los diferentes medios de la TV. Y la radio básicamente que dan informaciones que desvirtúan los valores positivos con los que deben actuar los niños y que luego en el salón de clases hacen y deshacen sin que tengan la menor idea de lo que es el respeto.

Seguido a estos comentarios, afirmaron también que los alumnos se someten a muchos distractores como es el caso de las famosas " maquinitas " a lo que una maestra dijo: *sí es cierto, hay veces que antes de entrar a la escuela, veo al montonal de chamaquitos jugando en la papelería de Carlos.* Al respecto, hubo quien dijo que todo esto nos compromete y exige a cambiar las formas en que nos presentamos como maestros. *Los tiempos han cambiado y los alumnos también, va a llegar el día en que seamos rebasados por nuestros pupilos y entonces, ¿qué va a pasar con las escuelas...peor aún, y con nosotros? Creo e insisto en que debemos cambiar, debemos cambiar, debemos ser más tolerantes, debemos actualizarnos, tomar en serio los cursos de actualización, porque asistimos, pero no hacemos nada, sólo cumplimos porque los valen para carrera magisterial.*

Al respecto, algunos profesores dijeron que era mejor tratar de mantenerse al margen de todo lo que ocurre en la escuela y sólo cumplir con su función, enseñando los contenidos programáticos del grado que atienden y punto.

En ese momento, el profesor de guardia fue quien interrumpió tan amena plática, cuando a los tres minutos antes de las 8:00 hrs., tocó el disco para que los alumnos fueran a

formar filas como parte de un proceso rutinario. Concluyendo. Todos nos levantamos de los asientos y tomamos nuestras cosas rumbo a nuestro sitio de enseñanza.

En nuestra intención por recabar información para la etapa de sensibilización, tuvimos que esforzarnos seriamente en la búsqueda de espacios informales en los que pudieran rescatarse situaciones que favorecieran el proceso de concientización emanada en nuestra investigación.

Enero 12 del 2000.

Es la hora del refrigerio, 25 minutos antes de las 11:00 hrs., los profesores también se disponen a disfrutar algún tipo de alimento, aprovechando que nuestros alumnos también lo hacen. Comiendo unos "taquitos" alrededor de seis maestros nos reunimos uno a uno con la expresión inicial "¡ qué frío hace!" y con nuestras manos frotándolas empezamos a platicar. Esta vez el tema fue inducido con la temática de la valoración de la tarea docente que desempeñan los profesores en los muchos de los ámbitos en los que se desenvuelven, de hecho la pregunta fue lanzada de la siguiente manera: ¿ qué importancia le damos a nuestra posición como docentes en cada uno de los ámbitos en los que nos desenvolvemos?.

Una maestra, con un suspiro sutil contestó que, pese a las condiciones actuales que vivimos, seguiremos siendo una base importante en la formación de nuestros alumnos. Sin dejarla terminar, otro maestro participa irónicamente para afirmar que dudaba mucho que los maestros fuéramos importantes, porque de ser así, la educación en las escuelas primarias fuera de calidad. " ve cómo está la escuela, basura por aquí y por allá, los baños muy sucios y la directora como si nada, nunca presta atención a los problemas básicos de la escuela, ni siquiera lo hace cuando se tratan de problemas relacionados con el aprovechamiento de los alumnos. Parece que le importa más quedar bien con su jefe que con los alumnos o con nosotros". Como si nos hubiéramos puesto de acuerdo, gran parte de los que estábamos ahí – mientras comíamos – tuvimos la oportunidad de participar en el sentido de que el papel para crear una mejor escuela no sólo corría a cargo del director ni de las autoridades, sino de todos los que pertenecemos a la escuela. A lo que contestaron que como maestros tenemos muchas limitaciones. ¡ no, no y no!, - dijo un maestro – la culpa no es de la maestros, sino de las autoridades mismas que se ponen a dictar una serie de tareas que no están planificadas y luego llegan a nosotros para cumplirlas de " hoy para ayer ", y como siempre los alumnos son los más afectados puesto que los dejamos mucho tiempo solos.

Al respecto, una maestra ( curioso es que sean siempre las profesoras las que tengan una visión más amplia para intentar la transformación educativa ) contestó que nosotros al interior de nuestro salón, también representábamos una autoridad, y que en todo caso, deberíamos reflexionar si no estamos abusando de ésta. El maestro respondió, - mejor vamos a comernos unos taquitos – y empezamos todos a reír porque desde los más profundo de nuestras actitudes, sabemos también que tenemos grandes problemas con el uso mismo de nuestro poder.

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Acuerdo Nacional para la Modernización SEP-SNTE. Mayo 1992.
- Artículo 3ro. Constitucional y Ley General de Educación. SEP, Agosto 1993.
- Ackof, Rusell. *Concepto cambiante de la planeación en planificación de la empresa del futuro*. Limusa, México, 1993, pp. 71-87.
- Adorno, Theodor. *Tabúes relativos a la profesión de enseñar en La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. Antología prep. por Raquel Glazman. México, el caballito, 1986, pp. 13-36.
- Alvarez Román, Jesús Antonio. *Las relaciones Humanas*. México, Jus, 1976, pp. 236.
- Bhola H.S. *Paradigmas y modelos de evaluación en La evaluación de proyectos, programas y campañas de alfabetización para el desarrollo*. Instituto de la UNESCO para la educación. Chile. 1992. pp. 27-52.
- Beal, M. Etal. *Técnica, en conducción y acción y dinámica del grupo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964, pp. 163-177.
- Consejos *Técnicos consultivos*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección general de Educación Preescolar. Noviembre, 1993, pp. 64.
- Chiavenato, Adalberto. *Orígenes de la teoría de las relaciones humanas*. En *Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar. Antología básica*, México, UPN, 1994, pp.99-108.
- Educación y Conocimiento*. Eje de la transformación productiva con equidad. Instituto de la CEPAL-UNESCO. Oficina regional de Educación para América Latina, Chile, 1992, pp. 164.
- Etkin, Jorge y Leonardo Schaverstein. *Institución escolar. Antología Básica*. México, UPN, 1994, pp. 37-41
- Ezpeleta, Justa. *Sobre las funciones del Consejo Técnico. Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. Departamento de investigación Educativa, Trabajo mecanoscrito, sin fecha, pp. 17
- Fierro, Cecilia y Susana Rojo Pons. *El consejo Técnico. Un encuentro de maestros*, Secretaría de Educación Pública, Unidad de Publicaciones Educativas, México, 1994, pp. 72.
- Freire, Paulo. *Acción cultural y concienciación en La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación*, Barcelona, M: E:C./Pardos, 1990, pp. 85-109.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Prologo por Paulo Freire. 23 ed. México, siglo XXI, 1997, pp.329.

- Goetz Judith y Margaret Le Compte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988, pp. 279.
- Guerrero, Araiza Cuauhtémoc. *Descentralización educativa, límites y posibilidades en Cero en conducta*, México, No. 31-32, Septiembre Diciembre, 1992, pp. 12-21
- Gutiérrez, Pantoja Gabriel. *Metodología de las Ciencias Sociales*, México, Harla, 1984, pp. Tomo I 250, tomo II
- Heller, Agnes. *El contacto cotidiano en Sociología de la vida cotidiana*, 2ª. ed. Barcelona, Península, 1987, pp. 423.
- Herrera, Lima María. *Hermenéutica y Teoría Crítica*, Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM, México, 1987.
- Hodgetts, Richard M y Steven Altman. *El proceso de motivación en La gestión las relaciones en el colectivo escolar. Antología básica*. México, UPN, 1997. pp. 178-186.
- Jiménez, Flores María Elena. *Simulación o Realidad en la gestión hoy en día, en VII encuentro educativo, mitos valores y realidades de la práctica docente*. Memorias UPN, México, 1998, pp. 52-54
- Kent, Rollin. *El trabajo de las naciones*, New York, Vintage Books, 1991, pp. 86-94.
- Namo de Mello, Guiomar. *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, Biblioteca del normalista, SEP, México 1998, pp.10.
- Nicastro, Sandra. *El director frente a los cambios*. Novedades Educativas, año 10, No. 96, 1999, pp. 6-8.
- Pastrana, Leonor. *La dimensión administrativa en La gestión como quehacer escolar, Antología Básica*. México, UPN, México, 1995, pp. 158-174.
- Plan y Programas de estudio de Educación Básica, Primaria. 1994.
- Rawls, Jhon. *Teoría de la justicia*, 1ra. ed. en español. Traducción Ma. Dolores González. México, Fondo de cultura Económica, 1976, pp. 654.
- Salonia, Antonio. *Las decisiones que afectan la calidad de la educación en Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, OREAL-UNESCO, Boletín 26, Diciembre de 1994, pp. 57-59.
- Schmelkes Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Bibliotecas para la actualización del maestro, SEP, México 1995.
- Solagne, Alberro. *Protagonismo de lo rutinario cotidiano en Análisis de la práctica docente propia. Antología básica*. México, UPN, 1994, pp. 9-12.
- Velazquez José de Jesús. *Vademécum del maestro de la escuela primaria*, 20 ed. Porrúa, México, 1997, pp. 157.