

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**“Entre la incertidumbre y la utopía, el porvenir:  
Estudio exploratorio para detectar los niveles de cambio educativo  
en el trabajo cotidiano de una escuela secundaria”.**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA  
MARÍA ELENA PATIÑO POZAS**

**CON LA ASESORÍA DE  
ALBERTO FLORES MARTÍNEZ**

**Febrero de 2005**

**A todos los que hicieron posible este  
trabajo, en especial  
a mis hijos, por su paciencia  
y a Roberto, por su apoyo.**

## ÍNDICE

❖ <a href="#"><u>PRÓLOGO</u></a>	1
❖ <a href="#"><u>CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL</u></a>	5
➤ <i>LOS INICIOS</i>	<a href="#"><u>6</u></a>
➤ <i>UN PRIMER ESCENARIO DE CAMBIO</i>	<a href="#"><u>7</u></a>
➤ <i>LA GESTACIÓN DEL NUEVO ESCENARIO DE CAMBIO</i>	<a href="#"><u>9</u></a>
➤ <i>LA CRISIS</i>	<a href="#"><u>12</u></a>
➤ <i>LA CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO PROYECTO ESCOLAR</i>	<a href="#"><u>15</u></a>
➤ <i>LA PUESTA EN MARCHA DEL NUEVO PROYECTO ESCOLAR</i>	<a href="#"><u>16</u></a>
➤ <i>RESUMEN</i>	<a href="#"><u>22</u></a>
❖ <a href="#"><u>CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL</u></a>	27
➤ <i>¿ÉPOCA DE CAMBIOS?</i>	<a href="#"><u>28</u></a>
➤ <i>¿POR QUÉ OCURRE EL CAMBIO?</i>	<a href="#"><u>31</u></a>
➤ <i>¿CÓMO OCURRE EL CAMBIO?</i>	<a href="#"><u>33</u></a>
• <i>Desde la Teoría de Grupos</i>	<a href="#"><u>34</u></a>
• <i>Desde la Teoría de los Tipos Lógicos</i>	<a href="#"><u>36</u></a>
• <i>Cambio como aprendizaje</i>	<a href="#"><u>42</u></a>
• <i>Aprendizaje como cambio</i>	<a href="#"><u>44</u></a>
➤ <i>¿QUÉ ES EL CAMBIO EDUCATIVO? Una aproximación conceptual</i>	<a href="#"><u>50</u></a>
➤ <i>¿POR QUÉ IMPULSAR CAMBIOS EDUCATIVOS?</i>	<a href="#"><u>55</u></a>
➤ <i>¿PARA QUÉ IMPULSAR CAMBIOS EDUCATIVOS?</i>	<a href="#"><u>58</u></a>
➤ <i>¿EL CAMBIO, CAMBIA? Una aproximación histórica a la evolución del fenómeno de Cambio Educativo</i>	<a href="#"><u>63</u></a>
• <i>Antecedentes</i>	<a href="#"><u>63</u></a>
• <i>1ª Ola de Escuelas Eficaces</i>	<a href="#"><u>64</u></a>
• <i>2ª Ola de Escuelas Eficaces</i>	<a href="#"><u>65</u></a>
• <i>3ª Ola de Escuelas Comprehensivas</i>	<a href="#"><u>67</u></a>

➤	<i>¿CÓMO IMPULSAR CAMBIOS EDUCATIVOS? Algunas condiciones para lograrlo.</i>	<a href="#">73</a>
	• Una base pedagógica.	<a href="#">73</a>
	• Un paradigma para la implantación.	<a href="#">78</a>
	• Una estrategia para concretar cambios	<a href="#">100</a>
➤	<i>¿CÓMO HA INFLUIDO EL FENÓMENO DE CAMBIO EDUCATIVO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN?</i>	<a href="#">111</a>
	• Resistencias	<a href="#">113</a>
	• Culturas Colaborativas	<a href="#">122</a>
❖	<b>CAPÍTULO III. <a href="#">METODOLOGÍA EMPLEADA</a></b>	126
➤	<i>PRIMER INTENTO: LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN</i>	<a href="#">126</a>
➤	<i>REFORMULANDO: EL ESTUDIO DE CASO</i>	<a href="#">130</a>
➤	<i>VERSIÓN TERMINAL: EL ESTUDIO EXPLORATORIO</i>	<a href="#">134</a>
❖	<b>CAPÍTULO IV. <a href="#">UNA APLICACIÓN</a>. "Los contratos didácticos desde la perspectiva rizomática"</b>	139
➤	<i>FASE I. LOS ANTECEDENTES.</i>	<a href="#">142</a>
➤	<i>FASE II. LA INTERVENCIÓN EN MARCHA.</i>	<a href="#">147</a>
➤	<i>FASE III. EL TRAMO FINAL.</i>	<a href="#">159</a>
❖	<b>CAPÍTULO V. <a href="#">EPÍLOGO</a></b>	165
➤	<i>EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.</i>	<a href="#">165</a>
➤	<i>EN EL ÁMBITO DEL AULA.</i>	<a href="#">169</a>
➤	<i>EN EL ÁMBITO DE LA RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA.</i>	<a href="#">172</a>
➤	<i>EN LA ESFERA PERSONAL DE LA AUTORA.</i>	<a href="#">172</a>

❖	<u>CAPÍTULO VI. REFLEXIONES.</u>	176
	➤ Características del Cambio y del Cambio Educativo	<a href="#">176</a>
	➤ Tipos y niveles de Cambio en la escuela	<a href="#">177</a>
	➤ Una propuesta de abordaje	<a href="#">178</a>
	➤ Algunos elementos para la Nueva Escuela del Siglo XXI	<a href="#">180</a>
❖	<u>FUENTES DE CONSULTA.</u>	182
	➤ <i>BIBLIOGRAFÍA</i>	<a href="#">182</a>
	➤ <i>HEMEROGRAFÍA</i>	<a href="#">187</a>
	➤ <i>OTROS DOCUMENTOS</i>	<a href="#">187</a>
	➤ <i>OTRAS FUENTES DE CONSULTA</i>	<a href="#">189</a>
❖	<u>ANEXOS</u>	191
	➤ <i>GUÍA DE OBSERVACIÓN</i>	<a href="#">191</a>
	➤ <i>ENTREVISTAS DE PROFUNDIDAD</i>	<a href="#">191</a>
	• Entrevista 1	191
	• Entrevista 2	193
	• Entrevista 3	194

## Índice de figuras

Figura 1	Historia organizacional de la escuela	<a href="#">5</a>
Figura 2	Permanencia de innovaciones aúlicas	<a href="#">23</a>
Figura 3	Niveles de cambio	<a href="#">40</a>
Figura 4	Un jarrón o dos personas	<a href="#">47</a>
Figura 5	Composición del Cambio Educativo	<a href="#">51</a>
Figura 6	Las cuatro dimensiones del cambio	<a href="#">54</a>
Figura 7	Desarrollo profesional del profesorado a partir de su contexto de trabajo	<a href="#">80</a>
Figura 8	Distintas categorías de Aprendizaje Organizacional	<a href="#">85</a>
Figura 9	Promesas alrededor de las escuelas como OA	<a href="#">97</a>
Figura 10	Realidades alrededor del Proyecto Escolar	<a href="#">111</a>
Figura 11	Algunas características del fenómeno de resistencia	<a href="#">114</a>
Figura 12	Modalidades de oposición al cambio	<a href="#">115</a>
Figura 13	Orígenes de las resistencias	<a href="#">118</a>
Figura 14	Culturas docentes	<a href="#">129</a>
Figura 15	Distintos niveles en el proceso de cambio e innovación educativa	<a href="#">133</a>
Figura 16	Posible recorrido arborescente para el caso de Contratos Didácticos	<a href="#">134</a>
Figura 17	Un rizoma	<a href="#">136</a>
Figura 18	Relación entre mesetas para la experiencia de Contratos Didácticos	<a href="#">140</a>
Figura 19	Meseta de Antecedentes *	<a href="#">146</a>
Figura 20	Meseta de Intervención	<a href="#">152</a>
Figura 20-5	Metodología didáctica	<a href="#">153</a>
Figura 20-6	Ciclos de aprendizaje	<a href="#">154</a>
Figura 20-7	Ciclos de aprendizaje y sus posibilidades creativas	<a href="#">154</a>
Figura 20-8	Comparación entre distintos niveles de aprendizaje en alumnos diferentes	<a href="#">155</a>
Figura 20-9	Distintos niveles de aprendizaje en un estudiante	<a href="#">156</a>
Figura 20-10	Distintos momentos de aprendizaje de una misma clase en un momento determinado	<a href="#">157</a>
Figura 21	Meseta de etapa final	<a href="#">163</a>

\* Para ver esta figura, hay que correr el archivo meseta1.ppt

## Índice de Tablas.

Tabla 1	Desarrollo organizacional de la Secundaria 150 TM	<a href="#">24</a>
Tabla 2	Características del cambio como aprendizaje	<a href="#">44</a>
Tabla 3	Características del aprendizaje como cambio	<a href="#">49</a>
Tabla 4	Evolución temporal del cambio Educativo	<a href="#">70</a>
Tabla 5	Relación entre distintos tipos de aprendizaje y categorías de cambio educativo	<a href="#">90</a>
Tabla 6	Matriz de Antecedentes	<a href="#">142</a>
Tabla 7	Matriz de Intervención	<a href="#">147</a>
Tabla 8	Matriz del tramo final	<a href="#">158</a>

## Listado de abreviaturas.

AO	Aprendizaje Organizacional
APF	Asociación de Padres de Familia
CA	Coordinación Académica
CAM	Centro de Apoyo al Magisterio
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CE	Cambio Educativo
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CPA	Comunidad Profesional de Aprendizaje
CPS	Consejo de Participación Social
CSES	Coordinación Sectorial de Educación Secundaria
CT	Consejo Técnico
DC	Diario de Campo
Edusat	Sistema de Educación por Satélite
ES1-150	Escuela Secundaria Diurna número 150, turno matutino
ESPC	Escuela Secundaria Pública de Calidad
GBE	Gestión Basada en la Escuela
IA	Investigación - Acción
IFE	Instituto Federal Electoral
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
OA	Organizaciones que aprenden
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
ONG´s	Organizaciones No Gubernamentales
PAT	Plan Anual de Trabajo
PE	Proyecto Escolar
PEC	Programa Escuelas de Calidad

PNDU	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PNE	Programa Nacional de Educación
RBE	Revisión Basada en la Escuela
SAE	Servicios de Asistencia Educativa
SAID	Sistema Automático de Inscripción y Distribución de Alumnos
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UIA	Universidad Ibero Americana
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UPN	Universidad Pedagógica Nacional



*Aquí hemos utilizado lo que nos unía, desde lo más próximo a lo más lejano.  
Gilles Deleuze y Félix Guattari*

## ❖ PRÓLOGO

El presente trabajo no es un análisis exhaustivo acerca de la naturaleza del cambio educativo, ni tampoco una revisión técnica de la estructura o impacto de la puesta en operación de los proyectos escolares, es más bien una oportunidad para compartir una experiencia educativa que muestra algunos de los Niveles de Cambio Educativo detectados en el trabajo cotidiano de una escuela secundaria de nuestra ciudad en los primeros años del siglo XXI, con instrumentos tales como diario de campo (DC), entrevistas y rizoma.

“Entre la incertidumbre y la utopía, el porvenir” como experiencia pedagógica, es un estudio de caso en el que se exploran algunas manifestaciones abordables del fenómeno de Cambio Educativo: Modificación de las formas de interacción y de trabajo entre los distintos actores educativos, variaciones en sus roles, en sus formas de comunicarse o en sus posicionamientos éticos, y ante la emergencia de problemas viejos con trajes nuevos, cambios en las actitudes, sentimientos y percepciones de los distintos agentes educativos. De ahí la amplitud de este trabajo y, por lo mismo sus posibilidades y limitaciones.

Referenciar el Cambio es hablar de lo variable, de lo diverso o de lo heterogéneo, y al mismo tiempo, hablar de lo di-símbolo: lo aprehensible o lo inaprehensible, lo que ya pasó y la medida en que me afectó o, lo que está pasando y que me abre una ventana de oportunidad; es jugar con el tiempo comprimiéndolo o dilatándolo para percibir, interpretar y significar lo cotidiano. Es pues, una manera de aprender de la experiencia individual y colectiva.

Para dar cuenta de un universo tan grande y aparentemente disperso, se optó por una estructura dividida en seis capítulos: el primero de ellos da cuenta del Marco Contextual de la escuela en estudio, resaltando algunas de las variables que se van estudiando a lo largo del mismo.

El Capítulo II es un acercamiento a la llamada “Teoría del Cambio Educativo”, su intención no es mostrar directamente los diversos paradigmas que abordan el cambio, sino más bien, ilustrar con las opiniones de directivos, profesores y alumnos las distintas categorías pedagógicas o filosóficas que dan cuenta de las

dimensiones que componen al cambio, sus relaciones con los fenómenos de innovación, reforma, reestructuración y transformación educativa, las técnicas pertinentes a este fenómeno, los riesgos intrínsecos y algunos de sus resultados, en una perspectiva que asume que vivimos en la transición entre Modernidad y Postmodernidad.

El Capítulo III refiere la Metodología empleada y muestra los cambios que tuvimos que implementar debido a las particularidades de la escuela en estudio.

El Capítulo IV describe una estrategia de Intervención Pedagógica que intentó mejorar la calidad educativa del centro en estudio como base de la detección y análisis de algunos cambios educativos que se presentaron en el desarrollo de esta experiencia, la cual se analiza mediante el empleo del Modelo de Rizoma.

El Capítulo V es un Epílogo que describe las condiciones al final del periodo en el que estuvimos trabajando, así como el estado de cosas reinante a un año de habernos separado de la institución.

Finalmente, en el Capítulo VI comparto algunas Reflexiones que la sistematización de esta experiencia me deja, incluyo aseveraciones de tinte científico al lado de percepciones y emociones que pretenden dar cuenta de la complejidad inmanente de este tipo de procesos.

De acuerdo con los amables comentarios de los lectores del borrador de esta tesis, uno de los méritos de este trabajo radica en el esfuerzo por mostrar la diversidad de situaciones que constituyen la complejidad de la vida escolar, lo cual abre la posibilidad de hacer distintas lecturas de los hechos y con ello la interpretación de los mismos y sus consecuentes acciones. Lo anterior puede ampliar la lectura de la realidad desde tres flancos:

Primero.- Dado que los temas tratados en este trabajo son relativamente independientes, fue posible crear un texto con estructura rizomática; en ese sentido puede ser leído iniciando en cualquier lugar y en cualquier orden (incluido el secuencial), o siguiendo una cierta dimensión.

De éstas he seleccionado dos: La impronta de valores empresariales en la escuela y la relación cambio-aprendizaje.

Destaco la primer dimensión por considerar que es un silencioso y constante cambio que se está imponiendo en este momento histórico.

Tocante a la segunda dimensión, seleccioné el Concurso de Danza de varias experiencias de aprendizaje de la escuela cuya idea central fue “cambios para aprender”; para contrastarla con la de Cine-debate cuya idea generadora fue “Aprendizaje para cambiar”

Un seguimiento a estos temas puede realizarse si se hace uso de los indicadores inteligentes resaltados en azul en la versión magnética, (el hipervínculo se realiza haciendo clic sobre la palabra indicada, una vez que el ícono “mano señalando” haya aparecido) o a partir de múltiples pies de página en el texto escrito (página : párrafo) .

Espero que esta característica se convierta en una posibilidad concreta de realizar formas alternativas de lectura e interpretación respecto a procesos cuya complejidad requiere formarnos y ejercitarnos en estrategias alternativas para su aproximación.

Segundo.- Resaltar por medio del título de esta tesis, que más allá de la crónica, es la toma de posición que realizan los sujetos la que condiciona la posible trascendencia del Cambio Educativo, decisión que explico a continuación.

*Tomar una posición* es estar en el medio, es tomar conciencia del momento histórico que vivimos y del potencial que tenemos para transformarlo, es estar **entre** el estado inicial y el estado final de un proceso social mediante una serie de procedimientos dinámicos y no lineales, tal vez rizomáticos, que puedan repetirse tanto como sea necesario, configurando a su paso distintos niveles de cambio que, son el objeto de estudio de este trabajo.

Tomar una posición no es creer en determinismos, por el contrario, es aceptar la existencia de **incertidumbres** detectadas al mirar hacia el futuro y sentir la inseguridad laboral, al percibir una fluctuación que prevenía a la comunidad para creer e incluso cuestionar la posibilidad de un cambio educativo o las potencialidades de uno más de los programas federales (en este caso el Programa Escuelas de Calidad [PEC]), o el sentir perplejidad ante las acciones, pensamientos y decisiones de otros.

En este escenario, emerge un ingrediente de **utopía** de parte de quienes anhelamos una verdadera transformación educativa que nos sirvió inicialmente para sostenernos frente a las adversidades, las críticas y los fracasos; después para ratificar nuestro ideal de hombre y de mundo por medio del ejercicio de ser histórico y finalmente, para construir el presente en función de lo posible, es decir, decidir un **porvenir**, que aunque con rupturas, devenires y crisis, no deje de ser esperanzador.

Tercero.- Comprobar que todos los que participamos en esta experiencia, hemos constatado distintos niveles de cambio educativo y que éstos pueden ser nuevamente convertidos en oportunidades de aprendizaje no formal al tender puentes que acerquen los supuestos de los docentes y los de quienes como yo, pretendemos ejercer una Pedagogía a su servicio.

[Octubre de 2004.](#)

*La vida sólo puede ser entendida hacia atrás, pero debe vivirse hacia delante.  
Goethe.*

## ❖ CAPITULO I. MARCO CONTEXTUAL

A través de un breve recorrido temporal, en este capítulo proporcionaré una imagen panorámica de algunas de las características de la escuela en estudio, que –a juicio de la autora– configuraron el escenario en donde se gestó el Proyecto Escolar (PE) al que me refiero a lo largo de todo este trabajo.

En un primer momento, propongo cinco etapas (ver figura 1) para identificar las variables participantes en este proceso, de manera que se facilite la comprensión de su influencia y alcance en el desarrollo de los sucesos que se analizan a lo largo de este trabajo. En un segundo momento, ofrezco una tabla que sintetiza el contenido de este apartado.

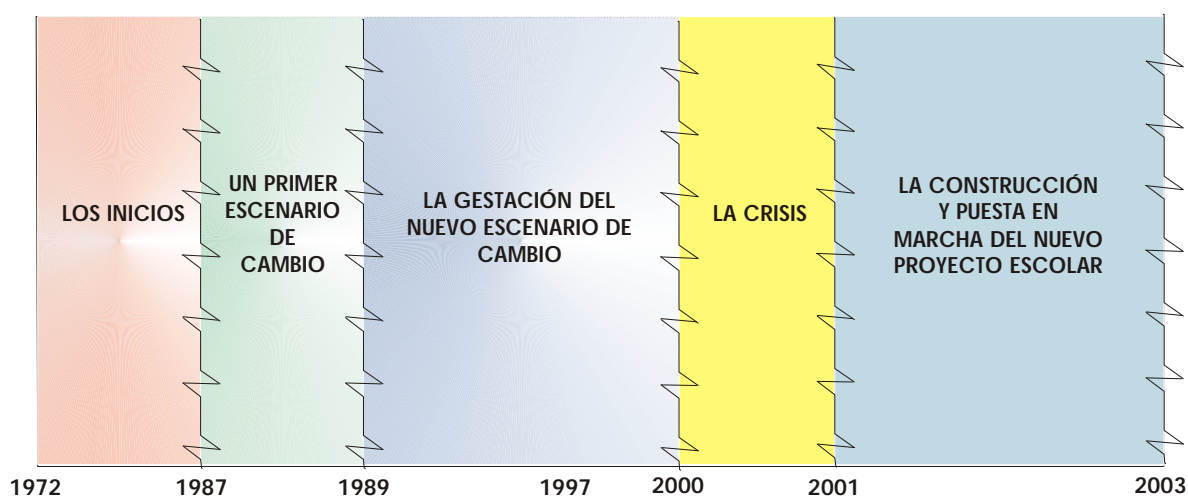


Figura 1. Historia organizacional de la escuela

En la figura 1 puede observarse que algunas etapas se traslapan en el tiempo, lo cual ocurre porque la emergencia de una fase no implica necesariamente el final de la precedente, esta situación se analiza con más detenimiento en el Marco Conceptual bajo el subtítulo “¿El cambio, cambia?”

[índice](#)

## ➤ LOS INICIOS.

Actualmente la Escuela Secundaria Diurna 150 "Ángel Salas Bonilla" TM (ESI - 150) es un centro educativo público, localizado al sur de la ciudad en una hermosa colonia urbana de clase media, circundada por múltiples servicios, pero no siempre fue así, este centro vio la luz en 1971 en el seno de otra secundaria más antigua de la misma colonia.

Durante el periodo 1971-1973 a instancias de la *participación de padres de familia y profesores* comprometidos, se construye por decreto presidencial un inmueble amplio y funcional adecuado para atender hasta setecientos alumnos; en 1972 el nuevo edificio estuvo listo, la escuela se independiza y estrena instalaciones, administración y docentes para atender a su propia matrícula de alumnos.

El modelo de *organización escolar* se basó en un organigrama vertical encabezado por la directora, seguida del subdirector y los profesores organizados en academias. El contacto escuela-Secretaría de Educación Pública (SEP) lo realiza la directora y consiste en cumplir las órdenes que se prescriben y en administrar los recursos con que se cuenta.

Al igual que en todas las escuelas públicas, la preocupación por aprovechar al máximo el *tiempo dedicado a la enseñanza* se tradujo en el control de asistencia y puntualidad, para lo cual se usó una tarjeta para checar entrada y salida diaria<sup>1</sup>.

Respecto a las *formas de enseñanza*, Rosa una vecina y exalumna de esa época relata:

"Se enseñaba igual, pero aquí además te daban danza, había maestros muy populares debido a sus cualidades humanas y profesionales (...) te alentaban o aconsejaban sin necesidad de recurrir a promesas de puntos extra<sup>2</sup>. Además, era muy importante obedecer a los maestros o aparecer en el Cuadro de Honor de la escuela".

[índice](#)

➤ *UN PRIMER ESCENARIO DE CAMBIO.*

En este periodo la SEP impondrá La Modernización Educativa, la Red Escolar y el Proyecto Escolar (PE), cuyas implicaciones cambiarán el escenario educativo de la escuela, veamos cómo.

En 1987 asume el cargo directivo la maestra Graciela retomando el Concurso de Danza, el cuidado de murales autóctonos y el Certamen de Teatro de su antecesora y agregando como toque personal su tendencia a impulsar la innovación educativa<sup>3</sup>.

Efectivamente, siendo la directora la máxima autoridad de la escuela, sus órdenes se efectuaban, pero al mismo tiempo se instalaba una *comunicación semiclandestina* entre los profesores que no se oponía abiertamente a los deseos de sus autoridades, pero que tampoco les facilitaba las cosas.

Esta tensión fue resuelta por la maestra Graciela construyendo un polémico *liderazgo* situacional que centró la relación laboral en el trabajo académico; la gestión se desarrolló alrededor de conseguir medios y materiales, supervisar y difundir las actividades académicas, cumplir con las autoridades superiores de SEP y sostener charlas con los docentes, los alumnos y sus padres.

Paralelamente algunos profesores de manera individual, proponen otras *innovaciones*: La Semana Cultural de la Física y la Química, el Intercambio Cultural México-Estados Unidos, la Banda de Guerra, el Jardín Botánico, los Paseos Culturales, las Muestras Gastronómicas y las Semanas de Higiene a cargo de personal de la Secretaría de Salud, entre otras cosas.

En respuesta a estas propuestas, el subdirector recibía y archivaba los documentos para después enviar el reporte de "entregado" signado por la dirección, a la oficina de la inspección<sup>4</sup>, mientras que la directora impulsaba el nacimiento de Red Escolar y las Aulas Modelo equipadas con medios electrónicos, materiales didácticos varios y mobiliario nuevo para dar viabilidad y permanencia a los proyectos de los innovadores. La SEP incentivó varios de estos trabajos con diplomas e incluso premió a una profesora con una computadora *laptop* en el Concurso de Experiencia Didáctica<sup>5</sup>; por su parte el Escalafón Vertical no reconoció el esfuerzo de una de las responsables de Red Escolar por no tener derecho a puntuación<sup>6</sup>, Carrera Magisterial se mantuvo ajena a estas actividades.

En la cotidianidad de las aulas regulares, las *experiencias de aprendizaje* de los alumnos se restringieron casi siempre a escuchar la exposición oral del maestro, usar libro y cuaderno y lo que se determinara para cada proyecto propuesto por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)<sup>7</sup>.

En 1992 la comunidad docente se convirtió en Escuela Piloto para trabajar con *Proyecto Escolar* (PE), reto al que respondió diseñando e implementando el PE por medio de articular las propuestas que entre todos ya habían trabajado<sup>8</sup>, después describieron la actividad en un documento que se llamó "Metodología para la Excelencia Académica".

La dinámica de las *juntas colegiadas* no está clara. Según describe la directora:

Las reuniones del Consejo Técnico siempre fueron colegiadas (...) el concepto "*Excelencia*" fue muy debatido no sólo con argumentos, sino también con diversas acciones: un profesor le hacía reverencias al tiempo que le decía "Para que su *Excelencia* [sic] pase". (Las cursivas son mías.

Por su parte, Miguel, uno de los profesores con mayor reconocimiento a su capacidad y autoridad moral, relata<sup>9</sup>:

"Las juntas anteriores (refiriéndose a este periodo) no eran aburridas porque eran cortas, se informaba sintéticamente de las decisiones u órdenes de las autoridades superiores, se presentaba algún avance pedagógico o didáctico como pudiera ser un experimento para la clase de química o una estrategia a utilizar en otras materias, se discutía acerca de los alumnos y se tomaba una decisión".

El maestro Roberto, quien se convertiría después en Coordinador Académico, coincide con él, pero agrega:

"Ya tenían la lista de los <<*alumnos más conflictivos*>> a los que se criticaba ferozmente, no se analizaba integralmente su caso y se terminaba con la decisión de reprobarlos en masa o expulsarlos con la anuencia del Consejo Técnico que según, éramos todos" <sup>10</sup>.

Pese a todo, las actividades programadas se realizaban contra viento y marea, la directora realizaba el seguimiento y evaluación observando las clases o "atando cabos en los pasillos", regularmente los resultados los daba a conocer como comentarios.



Respecto a la participación de los padres de familia, ésta era como espectador en los distintos eventos o, para pagar cosas. Según relata Paz, la tesorera de la Asociación de Padres de Familia (APF)

“Siempre se ha considerado invitarnos a las fiestas, una vez hasta vino el Secretario de Educación (...) además, como APF siempre hemos pagado el mantenimiento de la red desde que se inauguró”.

En estas condiciones y pese a que la administración central de SEP propuso llevar un control extra en el *registro de asistencia y puntualidad* por medio de una libreta de firmas, contratar más personal pero con menos carga horaria, controlar (o restringir) los permisos económicos, promover exhortos, notas malas, descuentos e incluso suspensiones, no se pudo evitar que casi toda la planta docente agotara sus doce días económicos al año; situación que no extraña si se considera que en esta etapa sostuvieron un *ritmo de trabajo promedio* caracterizado por cinco proyectos colaborativos de Red Escolar y siete proyectos extracurriculares además de sus clases regulares, para cada ciclo lectivo.

A este esfuerzo, la SEP respondió otorgando a la maestra Graciela un reconocimiento como “La mejor directora de la zona XX en el ciclo escolar 1990-1991”, de manera que “Metodología para la excelencia académica” tendría una vigencia total de siete años, dándole renombre y prestigio a su escuela<sup>11</sup>.

Queda claro que esta dinámica de trabajo (que fue seria y responsable), hizo que PE fuera identificado como trabajo de la dirección y *no* una *estrategia colegiada* para concretar cambios educativos, aun sin proponérselo.

[índice](#)

### ➤ LA GESTACIÓN DEL NUEVO ESCENARIO DE CAMBIO.

En esta etapa considero el periodo comprendido entre 1992 y 2000 debido al enorme cambio en el perfil del alumno y cuatro eventos de esa década que seguirían definiendo el desarrollo organizacional de esta escuela, veamos como.

El INEGI demostraba<sup>12</sup> que los índices de explosión demográfica comenzaban a decaer y con ellos la demanda de estudiantes de educación básica; la Reforma Educativa del periodo Salinista creaba al Sistema Automático de Inscripción y

Distribución de Alumnos (SAID), promulgaba entre otros documentos al Acuerdo Secretarial 200<sup>13</sup> y declaraba la obligatoriedad de la educación secundaria a la que los padres de familia respondían prefiriendo a las escuelas más antiguas y de mejor renombre. Esto, aunado a la cercanía geográfica entre las secundarias del barrio, pusieron a la Secundaria Diurna 150 (ES1-150) en un escenario amenazante: se preveía la drástica disminución de la matrícula escolar y así ocurrió en el ciclo escolar 1998-1999.

Ante la *disyuntiva* de perder matrícula estudiantil o puestos de trabajo, la maestra Graciela, directora en turno, solicitó el apoyo de su planta docente instruyéndolos para que realizaran *campañas de difusión de la escuela* entre los futuros egresados de primaria, el impacto de este esfuerzo fue nimio pues casi nadie colaboró, al “no ser ésa, tarea docente”.

Como respuesta, la directora acató las instrucciones del SAID y de la Inspección de Zona para completar la matrícula estudiantil de *primer año con jóvenes provenientes de otras colonias* no necesariamente cercanas<sup>14</sup> y además, en un esfuerzo por sostener la capacidad instalada de la escuela (y con ella las plazas docentes), facilitó el ingreso de alumnos repetidores o con mala conducta en segundo y tercer año.

Tres años de repetir esta estrategia bastaron para cambiar el escenario de desarrollo de la escuela. Así, de atender a hijos de profesionistas clase medieras se pasó a atender a una población residente de colonias urbano-populares y usuarios constantes de productos, servicios e información de muy diversa índole no mediada por supervisión u orientación alguna, que configuraron un perfil de *estudiante* creativo, inquieto, inteligente, *indisciplinado* y propenso a las agrupaciones vandálicas<sup>15</sup>.

Los padres de familia no respondieron a las convocatorias de la escuela, y por ello hubo ocasiones en que las boletas se enviaron a casa y las juntas se reservaron para situaciones muy importantes.

Así, la asistencia regular de los papás cambió de invitado o pagador al de quejoso ante inconformidades en calificaciones o asuntos de indisciplina estudiantil. Lo primero se arreglaba directamente con los maestros y lo segundo con las orientadoras, éstas regularmente finiquitaban la suspensión del infractor mediando estrategias de seguimiento que a veces sólo eran conocidas por ellas

mismas; conflictos o irregularidades muy sentidas se denunciaban de manera oral o por escrito y se convertían en potestad exclusiva de la directora<sup>16</sup>.

En general continuaron las características en gestión y práctica docente de la etapa anterior, pero su efectividad disminuyó.

Las estrategias docentes de ese momento no fueron suficientes como para atraer la atención de estos nuevos usuarios (los alumnos y sus padres), quienes parecían no demostrar interés ni respeto por las formas y tradiciones de la escuela. Ante esta situación, los docentes reaccionaban con inquietud y desconcierto, mientras que la dirección se encargaba de nutrir la escuela con tecnología educativa ajena a los intereses de su magisterio<sup>17</sup>, imponiendo su punto de vista sobre el de los docentes:

“No es que no quiera expulsar a ciertos alumnos, es que no puede hacerse si el padre de familia no está de acuerdo...la educación es obligatoria.

¡Oigan compañeros!, el Acuerdo 200 nos prohíbe reprobado alumnos, al menos deben alcanzar el 5 por asistencia y esfuerzo personal, el examen no es tan importante”. (DC, junta colegiada de mayo de 2002)

Esta situación ocasionó que los maestros se sintieran molestos y “atados de manos”, la *indisciplina escolar* se convirtió en algo *cotidiano*, las sanciones reglamentarias se mostraron insuficientes y el *malestar docente* creció al lado de la disminución de innovaciones educativas.

Miguel afirma: “Hay tres temas tabú en esta escuela: la disciplina de los estudiantes, la aplicación de la normatividad de SEP a los maestros y los criterios para otorgar días económicos” (Entrevista 2)

El cambio educativo no fue una decisión consensuada, el impacto vertical de la Modernización Educativa había tomado desprevenidos a los actores educativos de este centro escolar, las reglamentaciones nunca fueron cabalmente entendidas y mucho menos discutidas analíticamente... La prioridad de la enseñanza y el aprendizaje estaba dejando un espacio desierto que empezaría a llenarse con la anomia o la colaboración fingida de los profesores, la cual culminaría en una anarquía organizacional representada por múltiples demandas laborales absurdas y situaciones de empoderamiento inadecuadamente canalizadas<sup>18</sup>.

[índice](#)

## ➤ LA CRISIS.

Podemos decir que desde antes de 2001 la gestión directiva ya era eficaz, en ese año se obtuvieron doscientas butacas nuevas adicionales al mantenimiento regular que provee SEP, una nueva impermeabilización para varios edificios, se implementó el Aula de Medios II y se instituyó el mantenimiento preventivo y correctivo de la Red Escolar completamente a cargo de la APF<sup>19</sup>.

El *Control del tiempo de enseñanza* continuó como estaba, y aunque los índices de asistencia y puntualidad de los docentes se conservaran, pudimos detectar otras situaciones en las que algunos profesores solicitaban paseos culturales [sin programación previa y a veces sin retroalimentación del mismo], *se ausentaban de las sesiones de trabajo* si había personal externo, o si se apoyaban con multimedios o en internet; además de que practicaban salidas o entradas al aula fuera de tiempo<sup>20</sup>.

Ante los cada vez más frecuentes, pero rutinarios reclamos de los *padres de familia*, la directora tomó un curso en modalidad virtual del Tecnológico de Monterrey sobre Habilidades Directivas, ocho profesores estuvieron en Carrera Magisterial y dos en cursos de actualización debido a su gran índice de reprobación<sup>21</sup>.

En esta aparente calma, ocurrió que en septiembre de 2001 el profesor Alejandro, subdirector de esta escuela por 11 años, fue sustituido sin que se supieran las causas de tal decisión y sin que se dieran muestras de apoyo al mismo por parte de sus compañeros. Su reemplazo fue la maestra Paty, quien pese a tener una Maestría en Geografía, había ejercido el cargo directivo por 11 años bajo comisión<sup>22</sup>.

Las maestras Graciela y Paty resultaron antagónicas, ambas percibían la realidad desde puntos de vista opuestos y no se concedían terreno para el diálogo sincero, su relación fue degenerando de la diferencia, a la molestia, al hostigamiento y finalmente a la separación<sup>23</sup>.

Se instaló un discurso de empoderamiento vehiculado por múltiples demandas signadas por Paty y respaldadas por las docentes y empleadas menos colaborativas, también hubo investigaciones inconclusas por parte del inspector de zona e incluso llamamientos de la Contraloría de la Federación que distrajeran

a los maestros de su actividad principal, la maestra Graciela invertía tiempo, energía y material para responder a los diferentes ataques.

Como era de esperarse, en ausencia de liderazgo directivo y alejada la actividad sustancial de la escuela, la *anarquía* organizacional reinó, los docentes interpretaron el momento como la coyuntura para tomar partido, y así se formaron tres fracciones: una en apoyo a la directora, otra en apoyo a la subdirectora y una aparentemente neutral.

Por este tiempo se instaló el Programa Escuelas de Calidad (*PEC*) a nivel primaria y se promovía el Programa Escuela Pública de Calidad para Secundaria (*ESPC*), la directora mostró interés en el segundo programa y sometió a consulta docente la decisión de ingresar a éste, en ese marco de acciones sostenía conversaciones con las distintas fracciones docentes que le permitieron ver la necesidad de promover un cambio suficientemente abarcativo que lograra aglutinar a la comunidad en un proyecto de trabajo conjunto.

En esas condiciones impulsa una amplia *evaluación diagnóstica* que permitiera a la comunidad *regresar a los cauces institucionales*, inició en marzo de 2002 a cargo de un pequeño grupo de docentes a favor de la Directora y de una servidora (como prestadora de servicio social), este trabajo sacó a la luz muchas de las molestias más sentidas por la comunidad, que intentaron tener cauce y retroalimentación en un Taller para docentes llamado "Reconociéndonos en comunidad"<sup>24</sup>

Más que una *iniciativa de desarrollo organizacional*, este espacio resultó catártico. Las reacciones (manifestadas como resistencias) se presentaban intensas y diversas; desde la sorpresa y la indignación hasta la agresión, pasando por propuestas de mejora estructural, innovaciones al interior de las aulas o la remoción velada de algunos compañeros docentes, todo ello en una atmósfera de incertidumbre, miedos o silencios prolongados.

Recuerdo también a la profesora Alma Rosa al revisar la opinión que los alumnos tenían de sus docentes en un completo silencio, mientras sus ojos incrementaban de brillo... o la ocasión en que pese a las indicaciones de la directora, diez y seis maestros dejaron el aula sin decir palabra alguna.

Miguel fue específicamente a ver a la Directora para comunicarle su desagrado por mi intervención, decía: "Todas las dinámicas de la maestra son muy *infantiles*, yo soy un adulto ¿por qué me pone a jugar?, además sus referencias son oscuras"...<sup>25</sup>

Teresa, una maestra de Español, era participante asidua de los proyectos colaborativos del ILCE, me entregó una carta personal en la que me dice: "Tu trabajo es creativo, singular y entusiasta, has logrado decir -sin mencionar- los problemas de la escuela. Buenas dinámicas, me hace recordar porque soy maestra"

No obstante lo anterior, todos los comentarios, propuestas, exigencias, sentires y críticas de los maestros fueron recogidos en un documento provisional al que se le llamó *Anteproyecto Escolar*, éste era a grandes rasgos una *síntesis de los anhelos, dolencias y experiencias* que los *docentes* habían dejado ver durante el citado taller y que necesariamente era una construcción parcial e inconclusa.

Hubiera querido que esta visión se retroalimentara con la visión de al menos una persona de las diferentes fracciones, pero no fue posible, el fin de año lectivo nos alcanzaba, todavía quedaban demandas administrativas por responder y la temporada vacacional era la necesidad más solicitada por esa comunidad escolar.

Yo misma había cambiado, de confiar ampliamente en el poder de la estadística y algunas técnicas de manejo de grupos para deshacer muchos de los mitos instalados en la cultura de esa escuela: "los repetidores son la causa del declive académico de la escuela", " *es falso que los maestros no estamos en el aula*, son los alumnos los que andan paseándose por ahí", ahora percibía una realidad escolar compleja y rica en emociones encontradas en las que el hecho parecía ser menos importante que la interpretación del mismo.

La tregua implícita acordada por la comunidad abría las posibilidades de comenzar nuevamente; por ello se pensó en diversas estrategias de tinte cultural para reflexionar y actuar en armonía con los valores universales, tales como la confrontación abierta para manejar conflictos mediante diálogos abiertos y francos en los que se no se ocultaran los desacuerdos y se aspirara a ganar – ganar (es decir, a un trato en el que todos salieran beneficiados), además de cabildeos y consultas a la comunidad<sup>26</sup> que se postularon como los nuevos medios para el manejo de conflictos.

[índice](#)

➤ *LA CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO PROYECTO ESCOLAR.*

Durante las vacaciones del verano de 2002, la Directora impulsó varias *estrategias de cambio* : buscó y encontró el apoyo de sus autoridades y de la Delegación Política, facilitó el trámite de jubilación de algunos compañeros de trabajo, amplió su equipo directivo legitimando sus nombramientos, retomó la normatividad como estrategia para regular los permisos y las sanciones administrativas, se abrió a la participación de especialistas universitarios e implementó mecanismos de apertura democrática para aglutinar, conciliar, expresar y compartir ideas y sentimientos entre las distintas fracciones de docentes y entre los padres de familia<sup>27</sup>, este trabajo se registró en la visión y estrategias del PE.

En estas singulares condiciones y bajo la lógica sugerida por los apoyos técnico-pedagógicos de SEP inicia la Construcción del Nuevo *Proyecto Escolar*. Las reuniones colegiadas eran el producto de someterse a la norma institucional, las discusiones iniciaban, pero los consensos se diluían ante los *juegos, bromas* o sarcasmos de algunos maestros, sus antiguos líderes magisteriales se habían jubilado o estaban próximos a hacerlo, eran patentes los distintos intereses hegemónicos entre los profesores y directivos, además de que las continuas interrupciones debidas al cambio de horario de algunos docentes eran el marco adecuado para abandonar las reuniones sin llegar a acuerdos<sup>28</sup> (DC Juntas colegiadas de agosto, septiembre y octubre).

En un intento por dar mayor seriedad al trabajo colegiado, al tiempo de motivar mayor interés en los maestros, se propuso un taller de lectura para profesores que se constituyó en una estrategia capaz de anclar las discusiones al tema pedagógico, mejorando así el clima institucional.

Más por constancia que por convencimiento, se lograron espacios para la concertación que dieron lugar a acuerdos que quedaron registrados en un nuevo *Proyecto Escolar*<sup>29</sup>.

Habían transcurrido ocho meses desde la decisión de arreglar los problemas, cuando el ingreso al PEC era posible. En este nuevo escenario, podían dejar atrás las rencillas y reiniciar el camino de la mejora educativa a través de integrar todas las propuestas de trabajo de los profesores<sup>30</sup> en un esquema coherente de

compromisos y acciones colaborativas que se escribió en el *Plan Anual de Trabajo (PAT)*<sup>31</sup>.

[índice](#)

### ➤ LA PUESTA EN MARCHA DEL NUEVO PROYECTO ESCOLAR.

En diez y ocho meses de proceso, la Gestión del Cambio implementada en la escuela había favorecido la revitalización de la misma por medio de *nuevas alianzas y roles* entre los distintos actores educativos de la comunidad, *creando nuevas expectativas, tensiones y resistencias* que se percibieron respectivamente como acciones docentes tendientes a responder los retos que sus alumnos demandaban, estrategias de conciliación y múltiples oposiciones.

Por ejemplo, el Proyecto “México en la línea de sus manos”, la articulación “Periódico mural - cine debate - actividades lúdicas” o la experiencia de Contratos Didácticos fueron tres *actividades docentes* sobresalientes.

Las *confrontaciones o cabildeos* como *estrategias de conciliación y consulta* ilustran un estado de tensión, porque causaron recelo en algunos docentes que se tornaron más discretos en sus comentarios, para otros fue la oportunidad de reclamarle a su directora inequidad en el trato y para otros más, la oportunidad de conocer el contenido del buzón de sugerencias sin propósitos claros<sup>32</sup>.

Como *resistencias* podemos mencionar el incumplimiento parcial de los profesores con sus horarios o sus obligaciones, confrontaciones viscerales en los plenos colegiados, tratar de desprestigiar a otros colegas, etc<sup>33</sup>.

La gestión pretendió ser colaborativa y estratégica, en ella se pueden identificar las siguientes características:

#### *Organización del trabajo.*

Aunque se conservó la estructura organizacional de la escuela, también se favoreció el protagonismo de los *nuevos puestos*: la Coordinación de Servicios de Atención Educativa (SAE), la Coordinación Académica (CA) y la Red Escolar.



### *Liderazgo directivo.*

El carácter académico del liderazgo directivo cambió el rol supervisor para sostener más charlas con los docentes, los alumnos y sus padres; delegó el *seguimiento* cercano en el *coordinador académico* y monitoreó los avances del PE a partir de los reportes de rendición de cuentas que realizaron los profesores y de las juntas de rendición de cuentas con los papás. En lo administrativo radicalizó el *control de tiempo de enseñanza*.

Todo comenzó al plantear el problema al Consejo Técnico para que éste lo resolviera, la respuesta de los maestros fue reducir el tiempo muerto (tiempo dedicado a actividades extracurriculares) e impedir al máximo la movilidad de los estudiantes mediante un fuerte control de parte de los prefectos y de una comisión de disciplina; la dirección ignoró lo primero y coincidió con lo segundo, implementando además un *control de entrada y salida de los profesores al aula a cargo de los prefectos*. La medida nunca funcionó debido a que fue interpretada por los maestros como "formas de vigilancia y represión", y por generar fricciones y malos entendidos entre el personal de SAE y el académico cuando los primeros demostraban a los segundos que a cierta hora, el Profr. X estaba en tal lugar y no en su aula; esta dinámica complicó los problemas en lugar de aliviarlos<sup>34</sup>.

### *Proyecto Escolar y Trabajo Colegiado.*

En 2002-2003, la SEP determinó que el PE fuera un documento estratégico que habría de regir la vida institucional de la escuela para los próximos cinco años y que además debía incluir tres anexos: un Plan Anual de Trabajo (PAT), una solicitud de apoyo financiero para realizar el PAT (cálculo de costos para cada subproyecto o actividad académica) y un resumen de apoyos financieros solicitados.

Aunque la idea no quedó clara para la mayor parte de los docentes, el PE se confeccionó con las proposiciones del anteproyecto del periodo anterior y la conjunción de todas las propuestas de trabajo de los docentes pasó a llamarse PAT.

Cuando los profesores entregaban sus planes anuales de trabajo, el CA leía y hacía comentarios o propuestas para relacionar el trabajo presentado con el de

otros compañeros; ante esto los docentes se sorprendieron y la mayoría recibió con beneplácito las recomendaciones.

En al menos siete de las once juntas programadas, la directora tuvo que ausentarse o permanecer sólo tiempos parciales, dejando al CA a cargo él continuó con el taller de lectura para profesores, las rendiciones de cuentas y el registro y seguimiento de los acuerdos colegiados.

Para difundir el PE se realizó un video que se presentó a toda la comunidad, previamente se explicó la estructura del PAT resultante, de manera que los docentes pudieran hacer los cambios que consideraran convenientes<sup>35</sup>.

A estos esfuerzos la maestra Gaby dijo:

“Es demasiado *repetitivo lo del PE*, ya hay que cambiar de tema. Cada junta regresamos a lo mismo, se dice evaluación y no evaluamos nada...y el problema principal que es la indisciplina, ni se toca”<sup>36</sup>

### *Experiencias de enseñanza y aprendizaje.*

Más tarde que temprano se quiso pensar en los problemas de aprendizaje y de conducta en una relación cercana, lo cuál exigió que las orientadoras estuvieran más atentas al desarrollo (que incluía problemas, estímulos y también castigos) de alumnos de carne y hueso, no sólo desde la queja a sus padres o la confección de estadísticas.

Así surgen iniciativas como los Contratos Didácticos dirigida a alumnos con riesgo de reprobación a cargo de prestadores de servicio social de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Taller “Contra la violencia, eduquemos por la paz” a cargo de estudiantes de la Universidad Ibero Americana (UIA) en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), dirigida a los “agresivos” alumnos de tercer año.

A nivel escuela se pusieron en marcha varios programas: La elección y consulta juvenil 2002 “Exprésate 10/31” a cargo de personal del Instituto Federal Electoral (IFE) en colaboración con SEP que fomentó una participación cívica, crítica y creativa al *permitir* a los alumnos formular sus propias campañas proselitistas para formar su sociedad de alumnos, el “Cine-debate en la escuela” y

el Taller “Adolescencia y proyecto de vida” fueron iniciativas ideadas para facilitar a los adolescentes identificar algunos de los mitos que rodean su existencia, así como adquirir competencias para la convivencia y la vida futura. En iniciativas independientes, la red escolar propuso un concurso de graffiti y al interior del taller “Adolescencia y proyecto de vida” se realizaban varios trabajos de este tipo a manera de expresión juvenil alternativa. Los alumnos del taller no quisieron participar en el concurso ni exponer sus trabajos porque pensaban que era una estrategia para detectarlos y expulsarlos<sup>37</sup>.

A nivel de aula, el grupo de silentes contó con la asesoría personalizada de un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) que favorecieron su lecto-escritura en español usando medios visuales y un *software* educativo de uso específico.

Es de notarse la diferencia entre los estilos de trabajo de los agentes externos (a quienes se les llama señor, señora, chava, licenciado, o psicóloga) y los agentes internos, quienes invariablemente son maestro o maestra (aunque se trate de la trabajadora social o de las orientadoras). Los primeros tienden a técnicas no formales, mientras que en los segundos domina lo formal, aunque ambos protagonistas centren sus estrategias en el alumno.

#### *Actualización y Capacitación.*

Todo el equipo directivo tomó diferentes *cursos de formación en gestión escolar*, el subdirector en el Centro de Apoyo al Magisterio (CAM) y los otros tres en la UPN, todos concluyeron sus estudios. Siguieron participando ocho maestros en *Carrera Magisterial* y se envió obligatoriamente a cuatro profesores a *Cursos de Actualización* debido a sus altos índices de reprobación, cinco docentes más participaron en un curso breve sobre *Habilidades Docentes* a cargo de una institución privada asociada a conocida televisora mexicana.<sup>38</sup> Adicionalmente, dos de las orientadoras también llevaron cursos sin que se les presionara, una impulsó un taller de padres con cuya sistematización aprobó su *seminario de titulación profesional*, la otra realizó un *diplomado* en la UPN sobre sexualidad en adolescentes.

### *Mecanismos de evaluación y superación docentes.*

La evaluación es difícil de caracterizar, se dirigió a alumnos, a profesores y a escuelas, desde la mirada interna y también desde la visión externa, a veces con indicadores cuantitativos, otras con valoraciones cualitativas.

En este caos, los procedimientos determinados por el escalafón vertical, la carrera magisterial, las calificaciones de los alumnos y hasta los pareceres de la directora siguieron siendo reconocidos como mecanismos de evaluación, pero a partir del ciclo 2002-2003 iniciarían otros procesos con poca conciencia de las dimensiones técnica, ética y política de las diferentes áreas.

Bajo la línea de transparencia que exige el PEC, inicia con mucha incertidumbre la *Rendición de Cuentas*. Desde la perspectiva del equipo directivo se pensaba en un informe de labores en el que se comparaban planeado vs. real, se creía que la explicación del desfase apuntaba hacia la práctica de auto-evaluación y que la suma de todas las rendiciones de cuentas, se orientaba hacia la evaluación institucional.

Algunos maestros se manifestaron en contra de la administración pública en turno, suponían que era una estrategia más para controlarlos; otros creyeron que era un mecanismo para confrontarlos con los padres y así exacerbar sus fallas.

En la práctica, la rendición de cuentas para los maestros fue un informe de actividades en los que la columna de observaciones en general estaba vacía dado que el impacto del trabajo con proyectos educativos seguía ausente de sistematización y amplia discusión por parte del colegiado.

Respecto a *auto-evaluación*, un profesor dijo: "no creo en eso", se dedicó a llenar y entregar el cuestionario guía en el menor tiempo posible; otros no expresaron nada verbalmente, pero le secundaron en los hechos, sólo dos de los veinte profesores que contestaron el cuestionario se tomaron tiempo para la reflexión.

No obstante, el coordinador académico *sintetizó los reportes de trabajo de los maestros en un solo documento* a partir de los datos escritos, charlas informales con los maestros e incluso de la interpretación que podía hacer de sus observaciones, a grado tal que en su reporte de seguimiento y evaluación del PE de junio de 2002, se lee: "...estas iniciativas (refiriéndose a los proyectos

descritos en el párrafo anterior) fueron adecuadas a las características, ritmos y estilos de aprendizaje de sus destinatarios”.

#### *Infraestructura.*

En el año escolar que nos compete, se equipó el Aula de Silentes con diez computadoras, se compraron *medios audiovisuales* para diez salones de clase, cuatro de ellos, más la red escolar se equiparon con circuito cerrado de televisión educativa por satélite (*Edusat*), además se contó con *biblioteca de aula* en cada salón y a dos de ellos se les amuebló con mesas de trabajo, además se mejoró el *sistema eléctrico* y parte del *hidro-sanitario*<sup>39</sup>. La gestión de los padres de familia logró que se colocaran pisos y se realizara la impermeabilización profesional en toda la escuela.

#### *Participación social.*

En este curso se buscó enterar de manera más eficaz a los padres de familia acerca del rendimiento de sus hijos, para ello se institucionalizaron llamadas por teléfono, visitas domiciliarias y muestras pedagógicas antes de las firmas de boletas.

Ocurrió también la *autonomía total de la Asociación de Padres de Familia (APF)*<sup>40</sup>, en contraste el recientemente constituido Consejo de Participación Social (*CPS*) sólo se dedicó a firmar los convenios y trámites requeridos por el PEC, a asistir únicamente a la rendición de cuentas de junio en calidad de invitado y a coordinar la faena anual de limpieza en las aulas.

Resalta la presencia de *externos*: prestadores de servicio social, equipos de investigadores universitarios, personal de la delegación política y hasta personas asociadas con conocida televisora comercial.

#### *En mi esfera personal.*

Mi rol en esta etapa fue como asesora, logré sumergirme en la profundidad de la gestión y darme cuenta de mis límites. Mi ecléctica herencia cultural altamente influenciada por mi anterior formación profesional en Física, algunas corrientes de pedagogía crítica, uso de tecnologías informativas, planeación estratégica y

elementos de Gestión Escolar<sup>41</sup>, se confundían y confrontaban en mi imaginario, dando por resultado una alta frustración e incluso sentimientos de inseguridad y desengaño cuando me enfrentaba a las constantes resistencias y al rutinario ajuste entre plan y realidad.

¿Me hace falta mayor seriedad en mis estudios? ¿No estoy aplicando bien el paradigma o el paradigma no alcanza para explicarme lo que veo? ¿Padezco el síndrome de utopía? Eran algunas de las interrogantes que frecuentemente me formulaba, sobre todo cuando los ritmos de trabajo en la Escuela Secundaria se empalmaban con los de la Universidad, sobreviví a esta vorágine a partir de un supuesto básico: "las personas son las más importantes".

[índice](#)

## ➤ RESUMEN

Este es el relato sintético de un primer acercamiento al fenómeno de Cambio Educativo en una escuela secundaria urbana del siglo XX, al revisar su historia organizacional se comprueba un *interés sostenido por proporcionar un mejor servicio educativo*<sup>42</sup>, así lo manifiestan los tradicionales Concursos de Danza Regional y Teatro, el hecho de que hayan sido participantes desde la etapa de pilotaje en el diseño e implementación de Proyecto Escolar en el D.F., la creación y seguimiento de innovaciones en el aula que lograron trascender a nivel escuela, como muestra: La Semana de Física y Química, los Proyectos Colaborativos de Red Escolar y el Proyecto de Trabajo con Alumnos Silentes en Aulas Regulares. (Ver figura 2).

En ella, se observa una cierta tendencia a la innovación<sup>43</sup> a partir de 1992; de las seis experiencias presentadas, cuatro lograron sobrevivir y tres se convirtieron en tradición. Sin embargo, al acercarnos a la etapa de crisis, constatamos que aunque sus iniciativas efectivamente generaron mejoras cualitativas en el aprendizaje de sus alumnos, no fueron capaces de superar ampliamente los retos que les plantearían un nuevo perfil de estudiante.

Actividad	91	92	93	95	96	97	98	99	2000	01	02	03	04
Taller de teatro													
Proyecto escolar													
Concurso de Danza regional													
Semana de física y química													
Proyectos colaborativos red escolar													
Integración de sordos al aula regular													

Figura 2. Permanencia de innovaciones áulicas.

Según muestra la tabla 1 se detecta una complejidad creciente en las formas en las que la gestión escolar se desarrolló y en el peso relativo que las distintas variables tuvieron en los distintos momentos. Al revisarlas, me surgen las siguientes preguntas:

- ¿A lo largo del tiempo, qué es lo que cambia y qué permanece constante?*
- ¿A qué se deben estos cambios?*
- ¿Los cambios tienen la misma intensidad? ¿A quiénes afectan?*
- ¿Existe relación entre el cambio y el aprendizaje?*
- ¿Qué es lo que la organización-escuela ha aprendido en esta historia?*
- ¿Es posible construir un proyecto cuando no se deconstruyen las antiguas prácticas?*
- ¿Cuál es el futuro que edificará la comunidad de esa escuela?*
- ¿El cambio educativo es una opción o una utopía?*

Interrogantes a los que intentaré responder a lo largo del Capítulo II y en las reflexiones del Capítulo VI.

CATEGORÍA / ETAPA	Los inicios 1972-1987	Un primer escenario de cambio 1987-1989	La gestación del nuevo PE 1989 -2000	La crisis 2001 - Ago. 2002	La construcción del nuevo PE Ago. 2002 - 2004	La puesta en marcha del nuevo PE Oct 2002 - 2003
Aportaciones desde Reformas Educativas	Revolución Educativa de 1972	- Modernización Educativa, - Proyecto de Gestión e Innovación Educativa - Proyecto Red Escolar	Se agrega el Proyecto "Hacia una nueva Escuela Urbana del siglo XXI".	Nacen el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y Escuela Secundaria Pública de Calidad (ESPC)	PEC	PEC
Organización escolar	- Organigrama vertical. - Profesores en Academias	- Se adiciona el Consejo Técnico. - Inicia trabajo con Proyecto Escolar. - Inicia la Red Escolar.	-Adicionalmente, aparecen grupos balcánicos, - Participación esporádica de externos	- Balcanismo - Colegialidad artificial - Mayor presencia de externos	- Equipo directivo - Trabajo colegiado con talleres para profesores, - CPS con tareas burocráticas, - PE adicionado con PAT, apoyo financiero y resumen. - Presencia constante de externos.	- ídem columna anterior.
Infraestructura	- Edificio nuevo sin acabados	- La Biblioteca cede su espacio físico a la Red escolar.	- Nacen Aulas Modelo, - Compra de tv, videos y audio - grabadoras - Uno de los talleres se convierte en auditorio	- Nace el Aula de Medios II.	---	- Pisos en todo el edificio, impermeabilizante profesional, auditorio completo, reparación sistema eléctrico e hidráulico.



Categoría / Etapa	Los inicios 1972-1987	Un primer escenario de cambio 1987-1989	La gestación del nuevo PE 1989 -2000	La crisis 2001 - Ago. 2002	La construcción del nuevo PE Ago. 2002 - 2004	La puesta en marcha del nuevo PE Oct 2002 - 2003
Clima institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La población atendida también es vecina cercana.</li> <li>- "Buenos alumnos", hijos de padres profesionistas.</li> <li>- Maestros muy comprometidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llega nueva directora, conserva algunos rasgos de su antecesora.</li> <li>- Promueve innovaciones docentes desde el interior de la escuela.</li> <li>- Nacen Carrera Magisterial y fortalecimiento para docentes en servicio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes de otras colonias.</li> <li>- Cambios en el perfil del estudiante.</li> <li>- Reacciones docentes: inquietud, molestia, anomia y malestar docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disputa por el poder entre directivas</li> <li>- Resistencias encubiertas</li> <li>- Escisión de la planta docente</li> <li>- Mayor indisciplina estudiantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboración como estrategia de reconciliación.</li> <li>- PAT = redes colaborativas primitivas</li> <li>- Múltiples resistencias abiertas</li> <li>- Invitación al diálogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambio de personal (jubilaciones, permutas, nuevos ingresos)</li> <li>- Confrontaciones, resistencias abiertas</li> <li>- Temor e incertidumbre</li> <li>- Redes de trabajo primitivas</li> <li>- Mayor capacitación y actualización docente y directiva</li> <li>- Múltiple evaluación en modos y niveles</li> </ul>
Liderazgo directivo	Se desconocen los datos	Nueva directora, autoritaria	Situacional - social	Situacional - aislado	Democrático social	
Tipo de comunicación	--	Semiclandestina	Se agrega uso de circulares y arreglos particulares,	Ídem columna anterior	- Consultas, confrontaciones, buzón de sugerencias	Ídem columna anterior

Categoría / Etapa	Los inicios 1972-1987	Un primer escenario de cambio 1987-1989	La gestación del nuevo PE 1989 -2000	La crisis 2001 - Ago. 2002	La construcción del nuevo PE Ago. 2002 - 2004	La puesta en marcha del nuevo PE Oct 2002 - 2003
Control de tiempo de enseñanza	Checar entrada y salida	Se agrega libreta de firmas	Se agrega tabla - resumen	Ídem	Se agrega registro en aula.	Ídem columna anterior
Incentivos para docentes	Escalafón vertical	Se agrega Carrera Magisterial	Agrega reconocimientos simbólicos	Ídem columna anterior.	Ídem columna anterior.	ídem columna anterior.
Formas de enseñanza	- Reconocen compromiso docente. - Nacen concurso de danza, taller de teatro y murales autóctonos	- Se adicionan otras <i>innovaciones áulicas extra-curriculares</i> , - Nacen los Proyectos Colaborativos de Red Escolar	Ídem columna anterior	- Actividad sustantiva descuidada casi por completo. - Inspección impone <i>actividades extra</i> , - Los múltiples concursos se institucionalizan.	- Se ordena seleccionar <i>actividades de apoyo</i> del Catálogo de Proyectos y Servicios de la Subsecretaría de Educación Pública para incorporar en los planes anuales de trabajo docente.	- <i>Proyectos transversales</i> desde SEP, - Intervenciones a cargo de externos. - Gran desequilibrio entre actividades rutinarias y transversales.
Materiales didácticos.	Láminas, acetatos, libros de consulta.	Computadoras, mesas y sillas. Distinto software educativo y de aplicación usuario, uso de internet.	Se agregan TV, video y audio - grabadoras, videoteca y enciclopedias digitales.	Se agregan mesas de trabajo, sillas y mayor uso de internet. Libros de texto gratuitos.	Ídem anterior, las presentaciones en multimedios se popularizan.	Se agrega cañón proyector, reproductor de cd, EDUSAT, más computadoras, y rincones de lectura por aula
Participación de padres de familia	- Solicitud de servicio a autoridades	- Invitados a eventos magnos, - Pagadores del mantenimiento de red escolar	- Alrededor de la APF se aglutinan los padres colaborativos. - Los otros son ausentes o quejosos.	- Abundan los padres quejosos. - La APF se declara a favor de la directora.	- La APF logra su Autonomía total. - Nace CPS con funciones burocráticas - Nace taller con PF	- Ídem columna anterior

Tabla 1. Historia Organizacional de la Secundaria 150 TM.

[índice](#)

## ❖ CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL

La intención de este apartado es aproximarnos al fenómeno del Cambio en general y posteriormente al del Cambio Educativo en particular, mostrando los alcances y limitaciones de los diversos paradigmas que abordan estos fenómenos, por medio de las opiniones de los directivos, profesores y alumnos de la escuela en estudio<sup>44</sup>.

Esta estrategia permite ilustrar las distintas categorías pedagógicas o filosóficas que dan cuenta de las dimensiones que componen al cambio, facilita identificar qué ideas, sucesos o implicaciones son relevantes para cada paradigma, mostrando las semejanzas y diferencias entre los diversos modelos y la pertinencia (o no) de aplicar sus respectivas técnicas para abordar este fenómeno en función de sus posibles repercusiones.

Para ello, inicio este trabajo estableciendo que vivimos inmersos en una densa combinación de elementos de la Modernidad y la Postmodernidad que condicionan las formas de interpretar y transformar la realidad, hecho que se convierte en una constante y que se detecta por medio de las acciones y opiniones de los distintos agentes educativos a los que se hace referencia a lo largo del trabajo. Este título continúa tratando de responder a las interrogantes planteadas al final del capítulo uno, con párrafos que en su nombre llevan las preguntas clásicas formuladas al revisar un *corpus* teórico, o bien con partes de éstos.

De esta forma: ¿Qué es lo que cambia y que permanece constante? es respondida por medio de la Teoría de Grupos y la de Tipos Lógicos, mientras que ¿A qué se deben estos cambios? es contestada por medio de ¿Por qué ocurre el cambio?. Respecto a ¿Los cambios tienen la misma intensidad? y ¿a quiénes afectan?, se dibuja una respuesta desde la Relación Cambio - Aprendizaje, así como desde Resistencias y Culturas Colaborativas. Por su parte, Organizaciones que aprenden y ¿El Cambio, cambia? corresponden al interrogante ¿qué ha aprendido la organización-escuela en esta historia? Y ¿Cómo impulsar CE? Algunas condiciones para lograrlo, contesta a ¿será

posible construir un proyecto cuando no se deconstruyen las antiguas prácticas?

Finalmente, el importante tema referente a qué si el cambio educativo es una opción o una utopía, es contestado someramente en los párrafos ¿Por qué y para qué impulsar CE?, al tiempo que ¿El cambio, cambia? y el Capítulo VI demuestran su posibilidad (entendida como la viabilidad de la utopía).

[índice](#)

### ➤ ¿ÉPOCA DE CAMBIOS?

Cambio, transformación, reestructuración, innovación, reforma... son términos cada vez más coloquiales, les escuchamos en los distintos medios como parte sustantiva de discursos políticos, económicos, comerciales, estéticos y hasta educativos, cuyo uso indiscriminado y a veces confuso me impulsa a preguntarme: ¿Qué es el cambio? ¿Qué lo produce? ¿Es esta la época de cambios?

Para contestar a esas interrogantes, iniciaré enunciando una definición tentativa de cambio seguida por una descripción de las características de la Modernidad y la Postmodernidad presentes en nuestra época y su correspondiente identificación en la escuela en estudio.

Llamaré Cambio a “la modificación de una o varias situaciones en un espacio o tiempo determinado, cuyas pautas de construcción están promovidas por una poderosa y dinámica confrontación entre dos inmensas fuerzas sociales contemporáneas: las de la Modernidad y las de la Postmodernidad” <sup>45</sup>.

Desde el punto de vista político, en la Modernidad se pensaban sistemas centralizados donde el poder y el control con respecto a la capacidad de decisión, el bienestar social, la educación, la intervención y reglamentación económica descansaban en un solo personaje: el líder; llámese director, supervisor o jefe. Mientras que en la Postmodernidad la necesidad de flexibilidad y de dar respuestas rápidas se refleja en la capacidad descentralizada de decisión por medio de estructuras más uniformes y menos jerarquizadas, como el Consejo Técnico; o en grupos de alta especialización donde los roles y funciones cambian constantemente para dar respuesta

cooperativa a los sucesivos e imprevisibles problemas y oportunidades, como es el caso del equipo directivo.

En el plano organizacional moderno, ampliamente analizado por Weber, se tenían entes grandes, complejos y burocratizados por jerarquías segmentadas con funciones diferenciadas racionalmente, y en cuyo seno, las carreras profesionales se organizaron en progresiones lógicas de categoría y antigüedad.

En este aspecto, hay que reconocer los esfuerzos de la SEP por descentralizarse formalmente tendiendo a unidades más pequeñas, aunque persista la idea del control y el ejercicio del poder a través de organizaciones jerárquicas burocráticas donde el reconocimiento es proporcional a la "altura" del puesto que se desempeña, tal como ocurre con el Escalafón Vertical.

En contraste, la Postmodernidad prioriza la creatividad, las empresas virtuales o pequeñas y las funciones que haya que hacer en el momento en que haya que hacerlo; así mismo promueve los esquemas globales, solidarios y colaborativos.

Las discusiones colegiadas para encontrar soluciones alternativas a los problemas, las innovaciones escolares, los puestos de Red de Escolar, Coordinación Académica (CA) y Coordinación de Servicios de Asistencia Educativa (SAE); así como el trabajo académico con Proyecto Escolar, ilustran respectivamente el párrafo anterior.

En el plano económico<sup>46</sup>, la Modernidad se caracterizó por producciones en serie y volúmenes masivos como los que sugieren los macroindicadores escolares: matrícula, eficiencia terminal o índice de deserción, poca variabilidad como la que indica la obligatoriedad de un "uniforme completo y bien presentado" o la prohibición de usar "peinados modernos" , así como por la asistencia de obreros manufactureros que pueden ser identificados entre las filas de quienes ya no ingresarán al ciclo de educación media superior.

En cambio, la economía postmoderna produce pequeños y variados productos, generando más servicios que manufacturas.

Considero improcedente aplicar analogías procedentes de la economía postmoderna al ámbito escolar ya que, al ser la escuela una organización social

dedicada al aprendizaje no puede compararse con una fábrica, sus egresados no son productos y si lo fueran no puede tratarse de una producción pequeña pues constitucionalmente, el sistema educativo mexicano es para todos; tampoco puede tratarse de una producción variada pues los planes de estudio y la cultura escolar dominante exigen mínimos curriculares y productos de aprendizaje homogéneos que impiden grandes diferencias entre los egresados.

Sin embargo, hay que reconocer que la visión de *"escuela como servicio educativo con actividades diversas y divertidas"* está cobrando terreno, así lo sugieren las [campañas de difusión](#) que muestran trípticos con fotografías de concursos y que se distribuyen entre los futuros egresados de primaria para tratar de atraerles a las distintas escuelas secundarias<sup>47</sup>.

En el plano cultural de la condición postmoderna, se pone mayor énfasis en el software que en el hardware y más en la información e imágenes que en los productos y cosas cuya producción semiótica inherente está prácticamente en manos de los medios de comunicación masiva aunque carezcan de credibilidad y de un discurso crítico que revele sus verdaderas intenciones.

En esta escuela como en otras muchas, la lecto-escritura de los alumnos es deficiente y el discurso crítico magisterial es tímido aunque las clases se apoyen con cd-tecas, internet o videos y se trabaje con muchos proyectos colaborativos de Red Escolar<sup>48</sup>.

En la dimensión personal, la Modernidad se distinguió por la existencia de sistema, orden y sentido de pertenencia a un grupo e identidad colectiva; mientras que en la Postmodernidad los papeles y las funciones cambian constantemente.

El Profesor Miguel se siente muy orgulloso por los resultados de sus proyectos académicos, exige la aplicación escrupulosa de normas y reglamentos, minimizar los tiempos de juntas no programadas y evitar actividades cocurriculares en tiempo de clases, entre otras cosas. Dado que la directora impulsa las actividades en función de oportunidades y necesidades organizacionales, se producen discusiones viscerales. Él comenta "si estoy mal por hacer bien las cosas, entonces mal cumpliré con mis obligaciones para estar bien en la escuela"<sup>49</sup>.

El énfasis racional de la modernidad llevó en algunos casos a la casi extinción de la espiritualidad o el sentido de lo mágico, fortaleciendo la desafección, la impersonalidad, la alienación y la falta de sentido de la vida íntima.

Aunque la visión escolar de la institución incluye la “atención de grupos marginales con equidad”, y que de hecho hay un grupo integrado con sordos y normoyentes; en la práctica algunos docentes sugieren la “canalización de esos chicos a educación especial, pues para eso es...”<sup>50</sup>, otros prefieren “expulsar a los jóvenes más inquietos porque distraen a los demás y no dejan trabajar”<sup>51</sup>; e incluso hay profesores que se esfuerzan por comunicarse con ellos, creando estrategias incluyentes centradas en sus características personales.

La dinámica postmoderna puede dar lugar, en un proceso de personalización a una creciente potenciación individual, pero su falta de permanencia y estabilidad también puede provocar mayor fragmentación y crisis en las relaciones interpersonales al no existir más anclajes que ellas mismas y no de tradiciones u obligaciones que garanticen su seguridad y continuidad<sup>52</sup>.

Como muestra, está la situación de Roberto, él ha tenido que desvelarse continuamente por dar a la escuela un mínimo de orden organizacional y de rigurosidad académica al cuidar escrupulosamente la escritura y exposición de varios documentos de trabajo que se requieren para agilizar la gestión interna de la escuela y la imagen de la misma al exterior; ha aprendido muchas cosas en poco tiempo y ha desarrollado habilidades que no tenía; no recibe pago por horas extra pero sí su registro de notas malas por retardos, el reconocimiento como un “secretario de lujo” y las exigencias de una burocracia que no concibe que el diseño, elaboración y edición de un video de la escuela no pueda realizarse en treinta y ocho horas. En estas condiciones, él se pregunta a menudo: ¿Será posible seguir cooperando cuando el orden administrativo no reconoce el trabajo diario?<sup>53</sup>

Como se ve en esta exposición, la escuela en estudio posee rasgos postmodernos que conviven tensamente con la herencia moderna aún presente que logran que los cambios se hagan visibles en varios planos, pero que todavía no logra explicar por qué ocurren los cambios. [índice](#)

### ➤ ¿POR QUÉ OCURRE EL CAMBIO?

Al ser el cambio una parte necesaria de la experiencia cultural, se nos impone tratar de entenderlo en su o sus razones de ser (Cf. Freire, 2001; 40). Varias son las teorías propuestas para este fin, avancemos revizando dos perspectivas al respecto.

En un nivel macro, Pilar Pozner (2000,5), afirma que:

“... las profundas transformaciones económicas que se viven en la actualidad por todos los confines de la Tierra, así como su velocidad de ocurrencia, tienen su origen en los procesos de globalización que se verifican como resultado de la revolución tecnológica (robótica, biotecnología, tecnología de la información, nuevos materiales, etc.), la apertura comercial, la desregulación financiera, la organización de la producción a gran escala con amplias variaciones por citar los principales rasgos que definen y configuran el nuevo orden económico mundial. Esto ha traído aparejada una profunda transformación en los procesos económicos y productivos, en la organización social y en la concepción del mundo y de la vida a grado tal que trastocan valores, instituciones y creencias de la vida individual y social.”

En el campo de las explicaciones locales, Bolívar (2000; 64-65) cita a Van de Ven y Poole (1995) para explicar el cambio en las organizaciones por medio de cuatro modelos: Evolutivo, Dialéctico, Teleológico y Ciclos de vida.

En el primero, se supone que el progreso necesariamente conduce a cambios, el segundo sostiene que el cambio es una confrontación entre dos poderosas fuerzas (como las de Modernidad y la postmodernidad o las protagonizadas por actores clave en luchas particulares), el tercero afirma que el cambio es una opción y el cuarto sostiene que el cambio es inherente a las mismísimas fases de desarrollo de la organización, como si se tratara de un ser vivo.

Saturnino de la Torre (1998; 21) hace uso del modelo dialéctico en combinación con el teleológico cuando explica la naturaleza del cambio en una escuela:

“Para que algo cambie es preciso que se dé un *desajuste en el sistema*, que se genere una tensión diferencial entre lo que se tiene y lo que se desea, entre la molestia que genera un problema y la satisfacción de solucionarlo.

La conciencia de una situación problemática proporciona un motivo frecuente para iniciar cambios. **El problema y su proceso creativo son motivo del cambio, no su motor.** El conocimiento comienza por sentir la necesidad de saber, la innovación por el problema y la necesidad de cambio, para cambiar se requiere tomar en consideración el contexto, y plantearse cuestiones axiológicas, al lado de estrategias y recursos para una aplicación exitosa”.



Por nuestra parte, para explicar por qué ocurre el cambio optamos por una combinación entre el modelo dialéctico y el de ciclos de vida al considerar la historia organizacional de la escuela.

En efecto, si consideramos que la demanda para incrementar las cargas de trabajo de los maestros fue posible entre otras cosas, debido al uso de multimedios, a la participación obligada en otros tantos proyectos colaborativos; así como el deseo de los mismos por mejorar sus condiciones de trato en el trabajo y el hecho de que la pugna entre directivas abría la posibilidad de hacer realidad este deseo, se puede entender por que la comunidad se fraccionó, este era el inicio de un cambio. Al seguir el desarrollo de esta etapa, identificamos a las primeras consultas y al anteproyecto escolar como el proceso creativo que permitió a la directora responder a esa misma necesidad de otro modo, logrando además que se hicieran conscientes muchas fallas e incluso conflictos mal atendidos que se constituyeron como los motivos para el actual cambio de la escuela en estudio<sup>54</sup>.

Por tanto, si la revolución tecnológica y la tensión entre problemas y soluciones promueven la intensidad y velocidad de los cambios, entonces debemos esperar que el proceso de cambio aún continúe y que por tanto a todo aquello que conforme nuestra cotidianidad se le llame *Época de Cambios*. Si ponemos nuestra atención en una parcela particular de ésta, como la educación o aún más, en la formación pedagógica, podemos llamar "**CAMBIO EDUCATIVO**" al conjunto de modificaciones que en ella encontremos.

[índice](#)

### ➤ *¿CÓMO OCURRE EL CAMBIO?*

Este apartado contestará las preguntas del marco conextual acerca de ¿qué es lo que realmente cambia y qué lo que permanece constante?, ¿a quiénes afecta? y ¿cuál es la relación entre cambio y aprendizaje?

Inicio por un razonamiento que nos permita redefinir la primera pregunta de investigación de este punto para poder establecer dos tipos particulares de cambio que desde su definición contestan a quienes afectan. A lo largo del párrafo presento varias metáforas (cuya lectura es prescindible) para formalizar las aseveraciones más importantes que se identifican por estar

encuadradas. Finalmente termino este punto analizando la relación entre los dos tipos de cambio, de donde deduzco las características de la relación Cambio - Aprendizaje. [índice](#)

- *Desde la Teoría de Grupos.*

Si sólo percibimos el cambio cuando lo invariable se modifica y sabemos que el cambio cesó porque ahora percibimos un estado de constancia, entonces Cambio y Persistencia son ideas unidas a pesar de su naturaleza aparentemente opuesta (Watzlawick *et. al.*, 1976). ¿Qué es lo que hace que persista una situación? o equivalentemente ¿qué es preciso que ocurra para cambiarla?

Para responder a estas interrogantes, Watzlawick y su equipo hacen uso de una analogía con la Teoría de Grupos (Galois)<sup>55</sup> que asocia un tipo de cambio al interior de las organizaciones definido como  $c_1$  que hace posible la estabilidad de la misma, y otro basado en la Teoría de los Tipos Lógicos (Russell, 1906), llamado  $c_2$  que ocurre fuera de la organización y que produce cambios en su estructura.

*Algunas importantes consecuencias derivadas de la Teoría de Grupos aplicada a los fenómenos sociales.*

1. La agrupación de objetos es el elemento más básico de nuestra percepción y concepción de la realidad, su *característica en común* es la que le *otorga estructura y establece invarianza*<sup>56</sup> *dentro del sistema*, por ello se hace imposible que cualquier miembro o combinación de ellos esté *fuera* de él.

Consideremos una comunidad educativa, sus alumnos (buenos, malos o como quiera que sean) pertenecen al sistema-escuela por el solo hecho de ser, y además le proveen estructura e invarianza porque son la razón de ser de esa institución.

2. Notemos que invarianza en el resultado, no implica invarianza en el proceso; por lo que puede ocurrir “que todo cambie, para que todo siga igual”.

En mayo de 2002 se identificaba como problema “el que algunos jóvenes no entraran a clase”, en su análisis concluían que faltaba una mejor vigilancia por parte del personal así como una mejor clase (producto de una buena preparación y de materiales adecuados), por ello se instaló el “sistema de aula por asignatura”, posteriormente aula modelo; así cada maestro (o asignatura) podría tener un aula bonita y bien equipada, y además usaría su tiempo libre para preparar mejor sus clases, los prefectos controlarían el tránsito y los alumnos se despejarían un poco. Después de dos meses de trabajo, seguía habiendo alumnos sin entrar a clase, los prefectos trabajaban más y los docentes estaban en su salón, nuevamente hubo quejas pero ahora argumentando que el sistema hacía perder el tiempo a los alumnos y les daba muchas oportunidades para “escondarse”, así que se volvió a cambiar a “aula por grupo”...y los mismos alumnos siguieron sin entrar a clase<sup>57</sup>.

3. El *miembro de identidad* puede actuar sin provocar cambio alguno, su función es favorecer la estabilidad del grupo, es decir no producir cambios en la estructura del grupo.

Consideremos el imaginario del “buen alumno” como un rasgo de identidad escolar que actúa en los profesores de esta escuela confirmando sus creencias y haciendo estable su *modus vivendi*. Cuando se llegaban a encontrar alumnos con esta característica, ratificaban sus teorías implícitas. Cuando no era así, trataban de adaptar al mal estudiante (pues estaban seguros que era lo más adecuado) y si fracasan, lo excluían culpando al propio chico, a sus papás, o a la dirección, pues indagar en el grado de responsabilidad atribuido al docente les significaría cuestionar sus propias afirmaciones, modificar su praxis y en consecuencia desestabilizar su anterior forma de vida.

4. La función del *miembro recíproco*, es producir cambios acentuados para conservar la invarianza del grupo, de hecho es la acción entre contrarios dirigida a fortalecer la identidad del grupo aun en un estado de cambios sucesivos.

Un profesor le inquiría a la directora “¿De qué sirve que uno castigue a ciertos alumnos, si usted les libera de la sanción?”<sup>58</sup>

5. Por tanto, la *Teoría de Grupos* aplicada a fenómenos reales facilita identificar la peculiar interdependencia entre persistencia y cambio donde “cuanto más cambia algo, más permanece lo mismo”; es decir, es una base para pensar acerca de la clase de cambios que pueden tener lugar dentro de un sistema que, en sí, permanece invariable.

En el caso de los niños indisciplinados de la escuela, los cambios pueden ser a nivel del cumplimiento de los alumnos, a nivel de la actitud de la directora –como lo exigen muchos profesores- pero también a nivel de las creencias docentes; sin embargo no cambiará algo mientras la dinámica de interacción entre los distintos actores educativos se conserve aunque se intenten muchas acciones del tipo: “papás vigilen a sus hijos”, “maestra, déjenos actuar” o “profesores consideren el desarrollo integral de sus alumnos”, ya que las creencias y actitudes subyacentes se han mantenido invariables.

[índice](#)

- *Desde la Teoría de los Tipos Lógicos.*

Se llama *Clase* a la *totalidad* de cosas unidas por algo en común, mientras que a los respectivos elementos se les sigue llamando *miembros*. Queda claro que “cualquier cosa que comprenda o abarque a todos los miembros de una colección, no tiene que ser miembro de la misma”.

Los enunciados lógicos se hallan dispuestos en una jerarquía. En el nivel más bajo disponemos de funciones satisfacibles por individuos (1er orden); a continuación, funciones satisfacibles por conjunto de individuos (2º orden); después, funciones que lo son por conjunto de conjuntos de individuos, y así sucesivamente. Ejemplificando en la escuela, podemos tener las siguientes categorías:

1º orden: individuos, es decir los alumnos

2º orden: Conjunto de alumnos, es decir un grupo

3º orden: Conjunto de grupos o Conjunto de Conjuntos de alumnos, es decir un grado escolar

Los candidatos para satisfacer las funciones de un nivel dado se dice que constituyen un **Tipo**.

Al ordenar los conjuntos en una 'Jerarquía de tipos" se impide que algún conjunto sea un miembro de sí mismo y al mismo tiempo se les coloca como elementos de un orden superior; por ejemplo: las manzanas pertenecen al conjunto de todas las manzanas, pero este conjunto sólo puede ser un elemento de un conjunto de segundo orden, tal como el conjunto de todas las frutas. Los conjuntos de segundo orden sólo pueden ser elementos de conjuntos de tercer orden, y así sucesivamente.

Pasar de un nivel a otro (de miembro a clase o viceversa) supone una variación, un salto, una discontinuidad o *transformación* que proporciona un camino que conduce *fuera* del sistema<sup>59</sup>.

Consideremos como sistema al conjunto de creencias y prácticas que se fincan en torno a "los *malos estudiantes*" (considerados como una clase para los profesores). Cuando inicié el trabajo de [intervención pedagógica](#) partí de supuestos diferentes ("malos estudiantes" como miembros de la clase escuela) y realicé una práctica docente que puso énfasis en la individualidad de cada alumno, de manera que éstos lograron productos de aprendizaje similares a los de los buenos estudiantes<sup>60</sup>.

Al separar los niveles lógicos, se evitan paradojas y confusiones, pues se eliminan los conjuntos auto-contradictorios; de ahí que todo lo que pueda decirse, sea verdadero o falso acerca de los objetos de un tipo, no puede significativamente decirse de los objetos de un tipo diferente.

En varias ocasiones, escuchamos decir a los profesores "...los grupos estrella y los *grupos estrellados*"<sup>61</sup>, cuando en realidad sólo se referían a ciertos alumnos que pueden o no pertenecer a esos grupos.

Obviar u olvidar esta sutileza ha dado lugar a juicios precipitados que pueden impedir que los alumnos se superen;

Gerardo, un joven considerado mal estudiante, me comentaba: "Hice mi tarea, traje el material, le estaba poniendo atención y nada más por usar mi diadema, me sacó, me dijo que como siempre, se trataba de mí". En contraste, algunos estudiantes de un "grupo estrella" destruyeron ratones de computadora sin que se les impusiera sanción alguna.

*Algunas consecuencias importantes derivadas de la Teoría de los Tipos Lógicos aplicada a los fenómenos sociales.*

1. La Teoría de los Tipos Lógicos no se ocupa de lo que sucede al interior de una clase, es decir, entre sus miembros, proporciona una base para considerar la relación existente entre miembro y clase y la peculiar metamorfosis que representan las mutaciones de un nivel lógico al inmediato superior.

2. Si aceptamos esta básica distinción, se deduce que existen dos tipos de cambio: uno que tiene lugar *dentro* de un determinado sistema, que en sí permanece inmodificado, y otro, cuya aparición cambia al sistema mismo. Al primer tipo de cambio se le llama "cambio de primer orden" o [cambio<sub>1</sub>](#) y al otro, "cambio de segundo orden" o [cambio<sub>2</sub>](#).

Para aclarar estas ideas, pensemos en una persona que tiene una pesadilla, *dentro* de su sueño puede hacer muchas cosas: Correr, esconderse, luchar, gritar...ningún cambio verificado de uno de estos comportamientos a otro podrá finalizar la pesadilla. A este tipo de cambios se les llama **Cambio<sub>1</sub>**.

El único modo de salir de su sueño supone un cambio del soñar, al despertar, que por supuesto no forma parte del sueño, sino que es un estado completamente distinto. A esta clase de cambio se le llama **Cambio<sub>2</sub>** que es por tanto, **cambio del cambio**<sup>62</sup>.

Trasladándonos al ámbito escolar, podríamos considerar como Cambio<sub>1</sub> a las juntas colegiadas a las que se agregaron actividades como el taller de lectura para profesores, la presentación de los resultados estadísticos, las propuestas directivas para ser modificadas en discusiones en plenaria o en pequeños grupos, los compromisos firmados por todos y otras tantas cosas que no lograron que se dejara de considerar la ocasión como "siempre lo mismo" pues en realidad, no afectaron al sistema mismo<sup>63</sup>.

Una forma de salir de este estado sería por medio de la reflexión - acción, la reflexión en la acción o la generación de aprendizajes organizacionales de tipo II, pero no ha sido posible debido a una combinación compleja de distintos factores<sup>64</sup>.

3. El Cambio<sub>1</sub> se basa en la retroalimentación negativa, los parámetros individuales varían de manera continua equilibrando y corrigiendo las desviaciones, lo que ocasiona que la estructura del sistema no se altere.

En el Cambio<sub>2</sub>, el sistema cambia cualitativamente en base a retroalimentación positiva; al aumentar las desviaciones, se producen cambios en el conjunto de reglas que rigen su estructura u orden interno, iniciando así el desarrollo de nuevas estructuras de manera discontinua.

4. Para ilustrar la relación entre Cambio<sub>1</sub> y Cambio<sub>2</sub>, tomaré una metáfora proveniente de la Física Moderna y me apoyaré con la figura 3, ella representa el comportamiento de un sistema cuyo estado más estable es  $E_0$ , (la energía que *une* al sistema), cuando este sistema interactúa con su entorno puede cambiar su estado dando un "salto" a otro nivel  $E_i$  que dependerá de una exacta cantidad de energía que se agrega al sistema. Si queremos llegar a un estado  $E_1$  pero no agregamos la energía suficiente, se produce alguna pérdida de energía (que puede ser calor, oscilación u otra) y nuevamente el sistema vuelve a su estado  $E_0$ . Si queremos llegar a  $E_1$ , pero agregamos energía de más, se produce algún tipo de emisión y el sistema vuelve a permanecer inalterable. Cuando la energía es la adecuada, se produce el cambio, pero hay que seguir manteniendo la energía para que no decaiga.

Cada  $E_i$  representa un cierto *nivel de cambio*<sup>65</sup>, no se trata de posiciones puntuales, sino de planos que al verles de perfil dibujan una línea; en este espacio, cada línea es metanivel respecto a los que están por debajo de ellas, es decir  $E_2$  es un metanivel respecto a  $E_1$ , así como  $E_3$  lo es respecto a  $E_2$ ,  $E_1$ , o  $E_0$ .

En cada nivel (meseta) persisten los cambios<sub>1</sub>, no pueden escapar del plano que les contiene porque, de acuerdo con la metáfora, se requiere de una cierta energía extra. Pero al hacerlo estaríamos tratando de llegar al siguiente metanivel, si lo logramos habríamos operado un cambio<sub>2</sub>, pero si no es así, la energía extra simplemente se disipará y el sistema permanecerá como estaba.

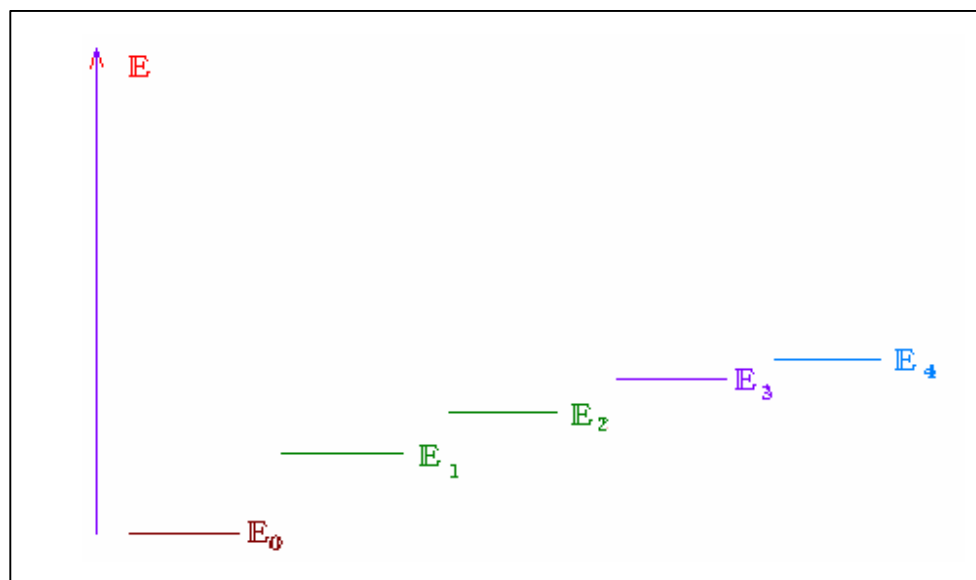


Figura 3. Niveles de Cambio.

Análogamente, consideremos el sistema escuela y apoyémonos en la fig 18, donde cada meseta representa un nivel de cambio.

Ésta también tiene una cierta energía (sinergia) que la mantiene funcionando ( $E_0$ ); cuando queremos generar un cambio<sub>2</sub>, debemos agregar energía del entorno que puede ser el movimiento que genera la política educativa, las demandas sociales, prácticas docentes. Si ésta no es la suficiente, se produce calor (malestar docente, mala administración, colegialidad artificial entre otras cosas, todos ejemplos de cambio<sub>1</sub>), que en cuanto se agotan hacen que la escuela vuelva a quedar igual.

Si agregamos energía de más en una sola dirección (o de parte de unos pocos actores), podremos presumir de un logro efímero, y después la escuela volverá básicamente a su estado inicial.

Si se trata de la energía adecuada, podremos esperar que el cambio trascienda pero habrá que seguir manteniendo la sinergia inicial para que se consolide una nueva estabilidad por medio de un liderazgo efectivo, motivación y manejo de conflictos, fortalecimiento de relaciones afectivas, reconocimiento a los logros, evitar simulaciones u ocultamiento de información, entre otras cosas. (Ver [figura 18](#))

5. El cambio<sub>2</sub> ocurre siempre por un factor externo al nivel más bajo de cambio (en este caso, algo ajeno a lo que hacemos siempre) y por tanto es no inteligible o extraño al entorno de cambio<sub>1</sub>; en otras palabras, el cambio<sub>2</sub> no puede ser realizado con los métodos del cambio<sub>1</sub>.



En la escuela, el *factor externo* y la *imposibilidad de métodos del cambio<sub>1</sub>*, no se refieren a la imposición histórica de las reformas educativas ni a la legitimación de cualquier intervención externa, más bien pretenden señalar el hecho de que en tanto no nos arriesguemos a vernos desde fuera en el plano de la praxis, no podremos originar cambios<sub>2</sub> porque “más de lo mismo, sólo generará, lo mismo”<sup>66</sup>.

6. Por lo mismo, el lenguaje empleado para el entorno de cambio<sub>1</sub> no puede ser el mismo para cambio<sub>2</sub>; esto puede dar lugar a limitaciones lingüísticas que no alcanzan a definir con claridad qué es lo que se quiere.

En la junta colegiada de septiembre de 2003, la directora solicitaba la colaboración de sus profesores explicando la diferencia entre cooperar y colaborar; además ponía a su consideración las bondades de convertir la escuela en una organización que aprende ilustrando con situaciones cotidianas aparentemente divergentes; uno de los maestros, comentó en cuchicheo: “Debería decirnos concretamente que quiere y dejar de perder el tiempo con tanto rollo”.

7. Las cuatro propiedades de todo grupo que son responsables de la interdependencia entre persistencia y cambio dentro del grupo, no son por sí mismas miembros del grupo, están por encima y son *meta* respecto a él.

8. Los grupos son tan sólo invariantes al nivel del cambio<sub>1</sub> (nivel del cambio de un miembro a otro que también es conocido como “más de lo mismo” y que representa el nivel en el que “entre más cambian las cosas, más permanecen iguales”).

Lo anterior queda ilustrado al considerar todas las características de su cultura escolar que fortalecen la identidad o la estabilidad de la escuela<sup>67</sup>, incluidos los mecanismos de inscripción y expulsión de alumnos.

Al mismo tiempo, estos grupos están abiertos al cambio al nivel del cambio<sub>2</sub> (es decir cambios en cuanto a las reglas que gobiernan su estructura o su orden interno).

Un liderazgo directivo pedagógico, así como las observaciones y señalamientos que pudieran indicar los jefes de clase o incluso consultores externos, pueden constituir *líneas de fuga*<sup>68</sup> capaces de

alentar cambios<sub>2</sub> desde el plano de creencias docentes donde reinan los cambios<sub>1</sub>.

9. Por tanto, la teoría de grupos y la de tipos lógicos se revelan no sólo como compatibles, sino también como complementarias.
10. La [capacidad de aprender](#) está relacionada con el Cambio<sub>2</sub>. Los sistemas que tienen la capacidad de variar de manera cualitativa son mucho más capaces de adaptarse a las alteraciones de su ambiente que los sistemas que sólo admiten cambios de primer orden<sup>69</sup>.

11. Considerando el tipo de aprendizaje logrado en cada caso, podemos establecer dos relaciones: Cambio como aprendizaje y Aprendizaje como cambio. [índice](#)

- [Cambio como aprendizaje.](#)

1. Lograr un cambio<sub>2</sub> de manera intencional sólo es posible si hemos aprendido la lección, de ahí que esta relación se refiera al posible cambio generado por un aprendizaje<sup>70</sup>.
2. Considerando el [tipo de aprendizaje](#) logrado en cada caso, podemos afirmar que el aprendizaje de ciclo simple corresponde a la práctica de cambio<sub>1</sub> y análogamente, los aprendizajes de ciclo doble, triple o siguiente corresponden al cambio<sub>2</sub><sup>71</sup>.
3. Si consideramos la relación aprendizaje - solución de problemas, notamos que desde la perspectiva de cambio<sub>1</sub>, las soluciones parecen ser "[rayos de iluminación](#)" y serán efectivas sólo en la medida en que "más de lo mismo" fortalezca la *estabilidad*<sup>72</sup> del sistema dejando intacta su estructura.

Durante mayo de 2003 cuando el discurso del cambio generaba más incertidumbres que certezas<sup>73</sup> en la red escolar hubo un concurso, se trataba de saber quién era el profesor más carismático, no se dijo cuál era la intención de esta iniciativa, pero se sabía que el *desempeño del CA* (uno de los principales promotores del Cambio Educativo) no era del todo agradable a las expectativas de algunos docentes. *¿Buscarían estabilidad, cambiando al CA?*

4. Desde la perspectiva de Cambio<sub>2</sub>, las soluciones se consideran como un simple cambio de las premisas que rigen en el metanivel siguiente, es decir, la solución se descubre como resultado de examinar los supuestos acerca de los puntos y no los puntos en sí, por ello, de acuerdo al tipo de cambio que se quiera lograr hay que ubicarse en el nivel meta inmediatamente superior<sup>74</sup>.

La intervención pedagógica partió del examen de los supuestos acerca de lo que produce “malos estudiantes” y no de los estudiantes así llamados.

5. El cambio<sub>2</sub> es aplicado a aquello que dentro de la perspectiva del cambio<sub>1</sub> parece constituir una solución, debido a que dentro de la perspectiva de cambio<sub>2</sub>, tal <<solución>> se revela como la causa del problema que se intenta resolver al colocar la situación sobre una base diferente.

Para los maestros de la escuela, el problema es que los “alumnos indisciplinados no dejan trabajar, e interrumpen a sus compañeros”<sup>75</sup>, la solución es “excluirlos” sacándolos de clase, enviarlos a orientación, suspenderlos varios días o expulsarlos. Note que todas estas actividades son las adecuadas desde la perspectiva de Cambio<sub>1</sub>.

Desde la perspectiva de Cambio<sub>2</sub> esos son los problemas a resolver, pues mientras que el profesor asuma un sólo estilo de enseñanza y/o un único perfil de estudiante, está descartando a priori a quienes no cumplen con ese requisito, haciendo así que la exclusión sea la causa del problema y no la solución<sup>76</sup>.

6. Si recordamos que el Cambio<sub>2</sub> posee siempre la índole de discontinuidad o de salto lógico, podemos esperar que las manifestaciones prácticas del cambio<sub>2</sub> aparezcan ilógicas y paradójicas. En realidad se trata de emplear otras lógicas alternativas a la clásica o aristotélica, así como considerar la contradicción aparente, problemas ambos de formación y organización.

Por ejemplo, alguna de las sesiones del Cine-debate en la que una ayudante de laboratorio, reclamó a la directora: ¿Si nuestro problema es la indisciplina, cómo les permite a esas mujeres generar mayor desorden?<sup>77</sup>

Ella hacía corresponder los conceptos orden (quietud, pasividad) con disciplina (obediencia) como dos conceptos clave para generar

aprendizajes. Para nosotras, el aprendizaje se generaba de intensa actividad (intelectual, motora, sensorial, etc.) y de la exploración de sus propios conceptos al contrastarlos con los demás; el resultado: mucha gente moviéndose y platicando entre grupos.

7. La Tabla 2 “Cambio como aprendizaje” sintetiza lo expresado hasta el momento.

Aprendizaje		Cambio		
Problema detectado	Tipo de Aprendizaje empleado	Solución de problemas	Cambio producido	Tipo de manifestación
- Inestabilidad - ineficiencia	- Nivel cero - Ciclo simple	- Correcciones - “Rayos de iluminación”	C <sub>1</sub>	- Estabilidad - Mejora
- Grado de integración a la comunidad - Cumplimiento de metas	- Doble - Triple	- Cambio de premisas - Modificación de normas, estrategias u objetivos	C <sub>2</sub>	- Innovación - Posibles paradojas - Transformación

Tabla 2. Características del Cambio como Aprendizaje

[índice](#)

- *Aprendizaje como cambio.*
  1. Cuando hablamos acerca de cambio en conexión con la formulación de problemas y la solución de los mismos nos referimos siempre al Cambio<sub>2</sub>, cuando éste toma la forma de innovación generalizada, deberá darse un tiempo para que las demás personas la hagan suya, de manera que el aprendizaje que se logre pueda ser considerado como un cambio que al ser permanente y consciente se instale como [Cambio<sub>2</sub>](#)<sup>78</sup>.
  2. Hay al menos tres formas erróneas para abordar un problema (y permanecer en el reino de los cambio<sub>1</sub>): las simplificaciones, el síndrome de utopía y los errores de tipificación lógica.

*Las Simplificaciones o negación de la realidad.*

Consiste en comportarse como si el problema no existiera; actitud que puede generar las siguientes situaciones:

- i. El reconocimiento del problema y cualquier tentativa de solución se consideran como locura o maldad, tal como ocurre con ventilar secretos de familia, manifestar abusos clericales o corruptelas gubernamentales; fenómenos que en conjunto representan resistencias grupales e individuales tendientes a evitar desequilibrios en el sistema. Así ocurre cuando se denuncia que algunos maestros no están en su salón cuando deberían estar o cuando éstos cuestionan las líneas políticas de alguna autoridad de SEP.
- ii. El problema que exige un cambio se complica crecientemente por los [problemas creados por la solución](#). Este tipo de arreglos se convierten en “terribles simplificaciones” si no se acepta que al cambiar las circunstancias, los remedios han de cambiar con ellas: por ello la indisciplina o el desinterés estudiantil no pueden seguir siendo abordados desde medidas excluyentes, hacer eso puede favorecer la vagancia y la delincuencia en las calles, y a futuro generar una sociedad más inculta, agresiva y temerosa.
- iii. Una simplificación satisface el concepto identidad (propiedad iii de los grupos), pero dado que los miembros del grupo son problemas humanos éstos tienen tendencia a intensificarse cuanto más tiempo permanezcan sin resolver<sup>79</sup>. Al no haber resultado concretos, la estabilidad del sistema es cero, no así su flujo de intensidad<sup>80</sup> pues durante el proceso hay actividades, emociones y sentimientos a veces muy difíciles de manejar<sup>81</sup>.

Etiquetar alumnos como “malos” tal vez sea una acción que no repercute en el equilibrio de la escuela vista como sistema cerrado, sin embargo está dañando la formación de esos estudiantes y puede tener repercusiones de más largo alcance que las que pudieran ocasionar las peleas entre ellos o los posibles accidentes a que se expusieron cuando subieron al techo del auditorio para obscurecer la sala en donde se exhibiría una película.

*El "Síndrome de Utopía".*

Consiste en ver una solución dónde no hay alguna, instándose como solución última y absoluta.

Podemos ubicar dos clases: en la primera hay un deseo por mejorar una situación dada en el que el cambio intentado convierte alguna dificultad inmodificable en problema<sup>82</sup> tal como señalaba una maestra que identificaba la admisión de niños de otras colonias como aquello que desmerita el nivel académico de la escuela; en la segunda se asume que la ausencia de una dificultad es un problema que requiere acción correctora, convirtiendo la situación en un pseudo-problema; así ocurre con exigir a los alumnos un sólo un estilo de vestir, tipo de peinado e incluso largo del cabello.

Cualquiera que sea su manifestación, en todos los casos se detecta una discrepancia entre lo que es (actualidad) y lo que puede llegar a ser (potencialidad). (Cf. Watzlawick, 1976; 85).

Cuando se aplica un cambio a "las cosas deben ser de un cierto modo" (los papás deben evitar el incumplimiento de tareas de sus hijos), y no "el modo como las cosas son, exige un cambio" (el incumplimiento de tareas de los alumnos exige por ejemplo un cambio de estrategia didáctica), se incurre en un error porque se intenta un cambio<sub>1</sub> dónde sólo un cambio<sub>2</sub> conduciría a una solución.

*Los Errores de Tipificación Lógica.*

Se trata de órdenes contradictorias como "Sé espontáneo" o bien cuando creamos *situaciones insostenibles* como elegir democráticamente a un dictador o exigir puntualidad en la clase y llegar tarde a ella.

3. Según Watzlawick, hay al menos dos formas de favorecer los cambios<sub>2</sub>: la Reestructuración y la Práctica del cambio.

### *La Reestructuración.*

La reestructuración es cambiar el propio marco conceptual o emocional en el que se experimenta una situación y ubicarla dentro de otra estructura que aborde los *hechos correspondientes* a la misma *realidad* concreta igualmente bien o incluso mejor, cambiando así por completo el *sentido* de los mismos<sup>83</sup>.

De esta afirmación y con la ayuda de la figura 4, podremos desprender cuatro enunciados trascendentales para entender la relación Aprendizaje como cambio.



Figura 4. Un jarrón o dos personas. Anónimo

Primero. Cualquier opinión o atribución de sentido de algo es meta con respecto al objeto de dicha opinión y pertenece por tanto al nivel lógico inmediato superior.

Segundo. La realidad a la que se hace referencia corresponde más bien a las opiniones, *significado* o valor atribuido al fenómeno en cuestión<sup>84</sup>. Así, la opinión "la indisciplina de los estudiantes" es un problema, puede coincidir o no con la realidad, tal como la opinión "hay una copa" en la figura 4, puede coincidir o no con la realidad.

Tercero. Dado que ser miembro de una clase, no significa que no se pueda ser miembro de otra clase, entonces es una elección el considerar, examinar o circunscribir los hechos a esa(s) cierta(s) clase(s) o a otra;

pero una vez hecha ésta es imposible e improcedente incurrir en simplificaciones<sup>85</sup> y en consecuencia, cambia el marco conceptual o emocional desde el que nos disponemos a abordar los problemas iniciales.

En el caso de la figura 4, podemos escoger entre “hay una copa” o “es la sombra de dos rostros” en función de lo que hemos aprendido con anterioridad), pero una vez hecha ésta, el resto de las acciones depende de esa elección.

En el caso de la escuela, entender la indisciplina como la falta de apoyo desde las familias no ayuda mucho, de hecho genera cansancio y malestar entre los docentes, sentimientos de culpa en algunos padres de familia y confusión entre los estudiantes<sup>86</sup>; ubicarla como el producto de la interacción compleja de muchos factores puede ayudar a mejorar las técnicas de enseñanza, a crear propuestas curriculares más comprensivas, a buscar apoyos y compartir saberes con otros profesionales, o a entrenarnos en manejo de conflictos, entre otras cosas.

Cuarto. La reestructuración por tanto, opera en el nivel de meta-realidad en la que puede tener lugar un cambio.

Esto involucra seleccionar entre “más de lo mismo” (control, vigilancia paterna, castigos, entre otras cosas); o cambiar los referentes de análisis y práctica.

### *Práctica del Cambio.*

[La Práctica del Cambio](#) es abordar problemas, implica considerar cómo se formula un problema y cómo se construye su solución (es decir, que tanto hemos aprendido del problema o que tanto queremos aprender de él mediante la reflexión en la acción); aplicando un procedimiento en cuatro etapas:

- (i) Una clara definición del problema en términos concretos,
- (ii) Una investigación de las soluciones hasta ahora intentadas
- (iii) Una clara definición del cambio concreto a realizar y
- (iv) La formulación y puesta en marcha de un plan para producir dicho cambio<sup>87</sup>.



Sin embargo, antes de la implementación, hay que considerar los siguientes aspectos críticos:

- i) Un problema ha de ser problema<sup>88</sup>, no un pseudo-problema o un obstáculo.
- ii) Esta especie de diagnóstico muestra que clase de cambio no ha de ser intentado, también nos dice qué es lo que sostiene a esa situación y por tanto nos dice en donde ha de ser aplicado el cambio.
- iii) Para definir con claridad un problema o un cambio, es conveniente delimitarlo y hacer preguntas pertinentes, lo cual ahorrará tiempo y esfuerzos.
- iv) El objetivo del cambio es la solución intentada y equivocada, la táctica elegida ha de ser traducida al lenguaje propio de la persona, es decir ha de ser presentada en la misma forma en que el sujeto conceptualice su realidad.

4. La Tabla 3 "Aprendizaje como cambio" sintetiza lo expresado hasta ahora:

Cambio => Aprendizaje				
Problema detectado	Tipo de cambio implementado	Solución intentada	Aprendizaje logrado	Tipo de manifestación
- Desviaciones a la norma - Inestabilidad o desequilibrio en el sistema	C1	- Simplificaciones - Utopías - Errores de Tipificación lógica	A. de nivel cero A. ciclo simple	- Estabilidad, - Adaptación, Retorno al equilibrio (sanciones, marginación, etc.)
	C2	- Reestructuración - Práctica del cambio	Aprendizaje de ciclo doble, triple o posterior.	Transformación o transición

Tabla 3. Características del Aprendizaje como Cambio

5. Comparando la información de las tablas 2 y 3 podemos concluir que cambio y aprendizaje constituyen una relación dialéctica que puede tener mayores probabilidades de concretarse y desarrollarse en la línea de la creatividad si se instala al abrigo de marcos legales que sean flexibles y al mismo tiempo que promuevan la mayor variedad de aprendizajes.

Hasta aquí, podemos afirmar que en la escuela estudiada, efectivamente hay una alta incidencia de cambios<sub>1</sub> y que en la fracción de docentes a favor de la construcción de estrategias incluyentes descansa la posibilidad de que los cambios<sub>2</sub> trasciendan en el tiempo. También hemos podido notar que los cambios implementados afectan irremediabilmente a toda la comunidad aunque con velocidad e intensidad diferente, esto les abre la posibilidad de trascendencia espacial y temporal, sea considerando el cambio como oportunidad de aprendizaje o bien provocando cambios como producto de nuestros aprendizajes, lo cual nos invita a profundizar en un análisis más detallado del Cambio Educativo.

[índice](#)

➤ *¿QUÉ ES EL CAMBIO EDUCATIVO?  
Una aproximación conceptual.*

Aunque Rosa María Torres (2000,4) afirma que poco se sabe aun de cómo opera y en qué condiciones se da el Cambio Educativo<sup>89</sup>, considero que los esfuerzos de sistematización a lo largo del tiempo de varios autores en torno a los qué, para qué, por qué, quién y cómo del Cambio Educativo fueron conformando el corpus teórico de la ahora llamada "Teoría del Cambio Educativo" caracterizada por la diversidad de sus comunidades discursivas, la polisemia de muchos de sus términos y la activa construcción e interpretación de hechos y hallazgos. Por ello creo conveniente, explicitar el sentido de cada uno de los términos que se usarán en lo sucesivo.

Tejada (1998:26) define al Cambio Educativo como "cualquier modificación no evolutiva que se produce en una realidad educativa" y que se caracteriza por las siguientes categorías:

- a. Es intencionalmente positivo porque siempre busca el perfeccionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN) respecto a sus operaciones destinadas a conseguir los objetivos educativos.
- b. El "Cambio Educativo" es un término abarcativo y por ello distinto a reforma, renovación o innovación que tipifican categorías diferentes de cambio debido a sus alcances y consecuencias. (Ver Fig. 5)

REFORMA es un cambio estructural del Sistema Educativo Nacional (SEN) que parte de factores sociopolíticos, económicos, culturales y axiológicos que se regulan a través de leyes y que se vehiculan mediante planes y programas (Torre, 1992)<sup>90</sup>.

INNOVACIÓN se refiere a "un cambio interno a la escuela que afecta a las ideas, prácticas y estrategias, a la propia dirección del cambio y a las funciones de los individuos que participan" (Tejada citando a Estebaranz, 1994; 950). Se trata de cambios en los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento, cambios más internos y cualitativos (Tejada citando a González y Escudero, 1987), cambios en los elementos curriculares hasta su internalización orientados a la mejora y crecimiento personal e institucional (Tejada citando a Torre, 1994).

Si una experiencia de cambio no afecta a estos ejes fundantes, se trata de una MEJORA del sistema vigente y no de su transformación (Aguerrondo, 1995:21).

Al respecto, podría considerarse que la construcción del PE de esta escuela es una innovación porque favoreció el crecimiento institucional al afectar las ideas, prácticas y estrategias de la comunidad de ese momento, sin embargo, dado que no se pudo avanzar hacia los cambios curriculares, la implementación del PE *únicamente* representa una mejora.

La RENOVACIÓN implica un cambio a un estado nuevo con la específica consideración del anterior como viejo. La TRANSFORMACIÓN implica dos realidades, la nueva y la previa -no necesariamente considerada como la vieja- en la que penetra, resultando de ello una realidad innovada. La renovación es pues un factor de la innovación (Tejada, 1998).

La REESTRUCTURACIÓN consiste en crear escuelas que se centren más en las necesidades de los alumnos respecto a las oportunidades de aprendizaje activo fundado en la experiencia, que sea más cooperativo y conectado con la cultura, que apoye los talentos y los estilos de aprendizaje individuales. (Hargreaves, 1999; 265).

En la escuela, podemos identificar a un cierto grupo de docentes que intenta crear estas oportunidades de aprendizaje.

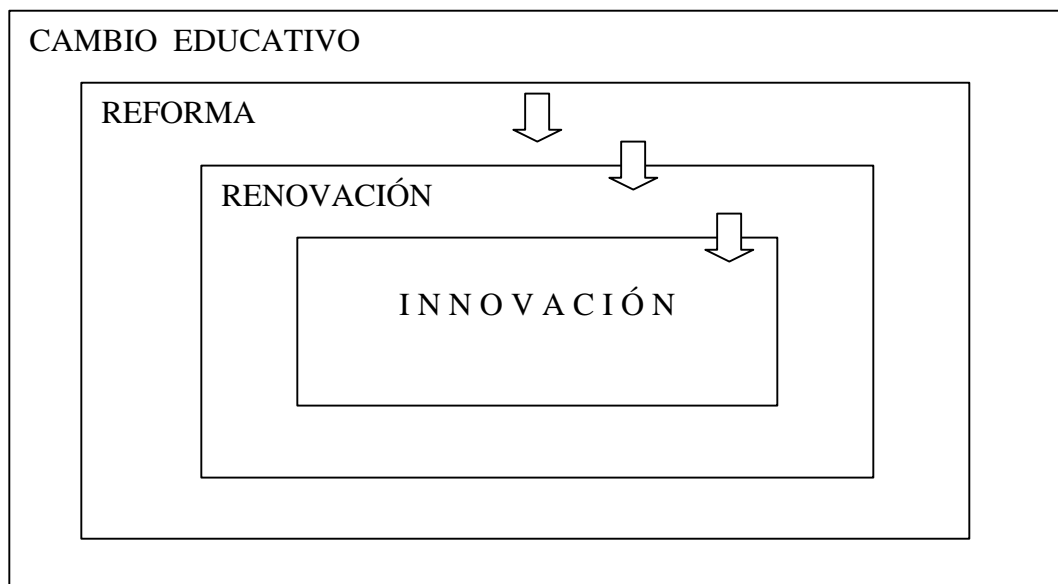


Figura 5. Composición del Cambio Educativo  
(Tejada, 1998; 30) [Las flechas indican el sentido de inclusión]

- c. El cambio es un fenómeno complejo porque la enseñanza y los fenómenos sociales no obedecen siempre a leyes científicas, sino sobre todo, a reglas sociales en función de las cuales el intento de cambiar será construido institucional y personalmente en el contexto de su realización práctica (González. y Escudero, 1987: 181), La *legitimación social e ideológica*, impide que el cambio se realice por el cambio, por tanto, es prácticamente intransferible<sup>91</sup>.
- d. El Cambio tiene un *componente* azaroso y otro *deliberado* y planificado, ya que tiene elementos imprevisibles aunque se pueden ubicar fases y procedimientos que le den cuerpo, así como momentos de apertura al sistema, de conformación de procesos, de correcciones y de salidas, como los momentos de consulta, catarsis, discusión y decisión de las

etapas de crisis y diseño del nuevo PE . Esto significa que aunque puede ser visto como un fenómeno técnico que conlleva ciertos patrones de acción y desarrollo que se materializan en prácticas y/o tecnologías organizativas y personales, es también un proceso estratégico de aprovechamiento de oportunidades<sup>92</sup>.

- e. Es el resultado de cierta *energía del sistema* que necesita ser reencauzada para ser positiva, a menos que seamos incapaces de controlarla y destruya o modifique al sistema de tal forma que éste sea irreconocible.

Las acciones de la directora para reunificar a su comunidad ilustran este proceso, ya que si no las hubiera puesto en marcha, hubiera perdido su puesto y la escuela sería algo diferente a lo que es ahora<sup>93</sup>.

- f. *No se da de forma aislada*, afecta tanto a la macroestructura como al Gobierno o la Sociedad, así como a la microestructura representada por órganos, personas o estructuras en los ámbitos pedagógico, administrativo, organizacional y comunitario.

La indagación y la decisión que resolvería la *disputa de poder* entre las directivas que se registra en la Etapa de Crisis, fue resuelta por autoridades de SEP. Ellos determinaron que la maestra Graciela continuara en funciones y le abrieron las posibilidades para que efectuara todos los cambios estructurales y a nivel de gestión que favorecieran la concreción de su PE. Así, el ámbito organizacional de la escuela se vio perturbado con la creación de dos nuevos puestos y la jubilación de varias compañeras que habían retrasado mucho su trámite, lo pedagógico se afectó por medio de la creación y seguimiento de su PE y PAT; lo social a través del incremento en participación de la APF y de otras personas externas a la escuela<sup>94</sup>.

- g. Morrish (1978)<sup>95</sup> ubica cuatro dimensiones del cambio en función de las incidencias que se vayan presentando: la constructiva o transformadora, la destructiva, la creativa y la neutra. La interacción de estas dimensiones, produce cuatro tipos especiales de cambio: Mejora, Reconstrucción, Encubrimiento y Diversificación<sup>96</sup>. (Ver Fig. 6).

La Mejora es la interacción de las dimensiones creativa y constructiva, en las que pueden detectarse varios niveles de cambio: para la dimensión creativa: invención y creación. Para la dimensión constructiva: innovación, renovación, revisión y progresión.

La Reconstrucción es la interacción entre las dimensiones constructiva y destructiva; es decir, se trata de la deconstrucción. Los niveles de cambio pertenecientes a la dimensión destructiva son la perturbación, la deformación y la destrucción.

El Encubrimiento es la interacción entre las dimensiones destructiva y neutra, este sector habla de la corrupción universal que no solo atañe a quienes la ejercen, sino también a quienes la fortalecen con una actitud de aparente neutralidad.

La Diversificación es el producto de la interacción entre las dimensiones neutra y creativa, los niveles de cambio correspondientes a la dimensión neutra son la sustitución, variación, evolución y revolución.

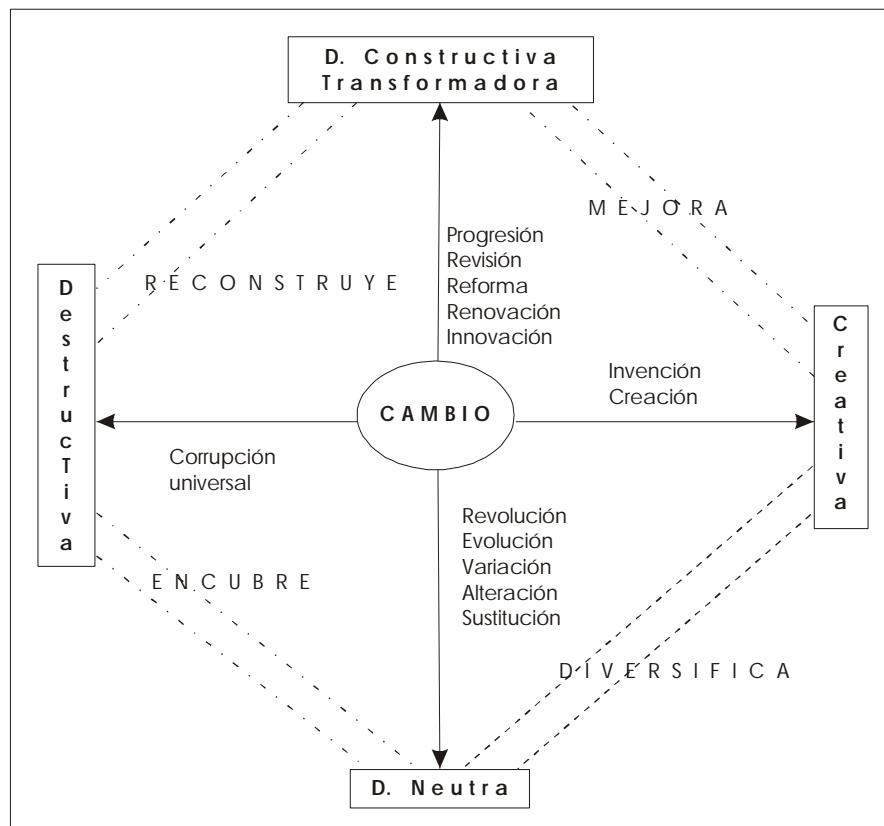


Figura 6. Las cuatro dimensiones del cambio (Morrish, 1978)

- h. Sintetizando al estilo de Saturnino de la Torre (1998, 5), tenemos que:

EL CAMBIO

Es meta y es camino,  
 es plataforma del pensar,  
 es estrategia y es destino,  
 es torbellino que avanza sin cesar.

¿Qué es el cambio? ¿Qué lleva consigo?

El cambio es un proceso a través del cual  
 el presente se torna recuerdo y el futuro realidad,  
 la ciencia se hace posible casi al tiempo que verdad,  
 las nuevas tecnologías envejecen sin apenas madurar,  
 las reformas educativas se modifican antes de llegar al final.  
 El profesorado se resiste, lo teme, lo huye y lo evita si puede,  
 o lo sueña como pirámide que va ascendiendo peldaño por peldaño,  
 como agente de cambio que transforma el centro a base de innovaciones.  
 Así se hace la reforma, paso a paso, desde la base hasta la cúspide.

- i. Pese a todo lo anteriormente expuesto, se suele compartir –en general– una doble imagen del cambio. Por una parte de acuerdo con la herencia de racionalización de la *modernidad*, se continúa estimando que son necesarios algunos elementos estructurales de planificación y gestión: estructuras, propuestas de diseño externas, liderazgo, planificación estratégica, etc<sup>97</sup>.

Por otra, en congruencia con la fragmentaridad de nuestra condición postmoderna, está emergiendo una *imagen de impredeción* procedente de la teoría del caos: el cambio es un proceso evolutivo o progresivo, inmanejable, que no se deja atrapar bajo un esquema formal o planificación temporal, dado que las soluciones no están dadas de antemano<sup>98</sup>. Al fin y al cabo, se suele argumentar, el ángulo cultural del cambio educativo, que no se deja gestionar, está profundamente determinado por creencias, prácticas y relaciones entre agentes educativos, así como por factores externos, por lo que no puede ser predeterminado (Bolívar, 1999, 51).

- j. Por último, Tejada (1998:35) advierte: “podría establecerse una larga discusión acerca de qué es y que no es cambio educativo...a sabiendas de que no agotaremos la complejidad del tema...dependiendo de los criterios

que se impliquen en tareas cuantitativas, cualitativas, ideológicas [y metodológicas]” [índice](#)

➤ *¿POR QUÉ IMPULSAR CAMBIOS EDUCATIVOS?*

Cualquier proyecto pedagógico parte de la definición del ideal de hombre y de mundo al que se aspira avanzar, proceso condicionado por preferencias ideológicas, filosóficas y políticas acotadas por el momento histórico que se viva, y que en el fondo reflejan nuestra esperanza en un mundo mejor, una manera particular de entender la realidad, de priorizar intereses y de concretar acciones. Como ejemplo, nuestra prolija historia en materia de educación que registra álgidos debates políticos por imponer una visión educativa sobre otra<sup>99</sup>.

Por ello, al margen de la legitimidad que pueda competir a una u otra, comparto con Freire (2001; 49) que **la razón** última para impulsar cambios en general, y educativos en particular **es “la convicción de superar las injusticias que exige la transformación de las estructuras sociales por medio del ejercicio calculado de la imaginación de un mundo menos desagradable y cruel, un mundo que aun no existe y que es distinto al que ahora está ahí y al que tenemos que dar forma”.**

Reconstruir la voluntad social de mejora por medio de un proyecto pedagógico de cambio revela un horizonte de posibilidades futuras que puede contribuir a reorientar las tendencias del pasado o a volver más complejos los problemas heredados (CSES, 2002: 4).

Veamos que ocurrió en la escuela cuando el equipo directivo se amplió con dos funcionarios más: El CA y la Coordinadora de SAE; se buscaba dar mayor seriedad y solidez al trabajo pedagógico considerando el perfil de alumno y la complejidad de gestión de una escuela tan grande, para ello se pensó en delegar funciones y descentralizar decisiones en el equipo directivo, de manera que la atención y el servicio educativo que recibieran los alumnos fuera más efectivo<sup>100</sup>.

En la práctica y después de un año de ejercicio profesional, los resultados fueron:

a) Las funciones se entrecruzaron dada la complejidad de los problemas que se atendieron, al respecto el CA comentó: “En nuestra escuela, regularmente los



alumnos que reprueban también tienen mala conducta, a veces los papás se quejan y señalan las fallas de los maestros y éstos señalan las de los alumnos" ¿Se trata de un problema académico o uno de orientación? Seguramente es de ambos, pero no hemos podido llegar a acuerdos para delimitar bien nuestras funciones<sup>101</sup>.

b) La directora siguió tomando las decisiones, aunque a veces pidiera opiniones; su ejercicio de delegación consistió en solicitudes de trabajo concreto que le valieron al CA el calificativo de "eficiente *secretario de lujo*, discreto y fiel"<sup>102</sup>.

c) La atención a alumnos se convirtió en una tensión expresada por prácticas de supervisión disciplinaria y/o expulsión de quienes no respondieran a las expectativas de la coordinadora de SAE (o algún grupo de profesores que presionara al respecto), y las prácticas docentes de quienes apoyaron estrategias de intervención psicopedagógica con alumnos disruptivos. Uno de los profesores expresaba: "Yo siempre he dicho que en la escuela, orientación es una especie de Ministerio Público..."<sup>103</sup>

A nivel de análisis, podemos decir que el desacuerdo pedagógico que señala el CA apunta a diferencias de tipo ideológico y filosófico ya que la tensión expresada entre los grupos simpatizantes con "vigilar y castigar" y los de "orientación e intervención" muestran que no se pensaba en el mismo ideal de alumno y que por tanto, tampoco se interpretaba la realidad con mirada similar. De hecho el proyecto pedagógico de cambio sólo contaba con la legitimidad política que su momento de desarrollo histórico le había dado. Práctica conjunta que se tradujo en mayor complejidad para resolver los problemas heredados.

Sin embargo, al considerar que la indeterminación del futuro de las sociedades significa que las posibilidades de mejora están en nuestra capacidad para reconocer y abordar los problemas a pesar de su complejidad y en la posibilidad de producir una sinergia de voluntades para construir el futuro deseable<sup>104</sup>; se puede esperar que la situación cambie<sup>105</sup>. No me refiero a la expresión moderna del sueño ingenuo o mítico, sino a la expresión postmoderna de la utopía viable, entendida como la construcción del mañana a partir de la confrontación creativa de sus desafíos<sup>106</sup>, espacio en el que la educación y la pedagogía tienen un papel protagónico dada su función social (Cf. Delors, 1996 y Morin, 2000).

En esta lógica, los sueños utópicos son proyectos por los que se lucha, para construirlos es necesaria la participación voluntaria de los otros, la

constitución de una intención colectiva y por supuesto la intervención activa en el estado de cosas dado. **Su realización no se verifica sin obstáculos** (...) supone avances, retrocesos, marchas a veces retrasadas, esperanza en el futuro, constancia y eficacia en el presente, así como tolerancia a la frustración y a la incertidumbre; se necesita tener y renovar saberes específicos como el dominio de los avances científico-tecnológicos y la comprensión de la naturaleza humana, en cuyas competencias se despierte la curiosidad y se base la práctica (Cf. Freire. 2001. Pág. 91).

Veamos algunos ejemplos: 1º El seguimiento al PE y al Programa Anual de Trabajo (PAT) de la escuela reporta que 80% de los proyectos colaborativos propuestos por los profesores de la escuela se concretaron, que la expulsión de algunos estudiantes creció sin mediar estrategias de orientación, que el taller con padres fue difamado o minimizado por actores anónimos, que el cine-debate se practicó con algunas discontinuidades en tiempo, formas y espacios<sup>107</sup>.

2º Varios profesores se aventuraron a iniciar nuevas prácticas docentes: El intenso y complejo trabajo de la maestra Tere al enseñar la lecto-escritura en español con el grupo de sordos<sup>108</sup> es una pequeña muestra de quienes siguieron conservando esperanza en un futuro mejor, así lo sugiere su constancia y eficacia en el trabajo pese a las críticas y el eventual sentimiento de impotencia, incertidumbre y frustración que experimentó cuando constataba que sus planes de clase no funcionaban, lo cual lejos de ahuyentarla, la impulsó para buscar otras estrategias de enseñanza y aprendizaje.

3º Red Escolar realizó otras producciones videográficas (no programadas), se inauguraron otros espacios para periódico mural, personal docente regularmente no cooperativo realizó cuestionarios para conocer las expectativas de sus alumnos, y dos maestras se inscribieron en cursos de especialización sin que se les mandara<sup>109</sup>.

¿Estaríamos frente a la sinergia colectiva? ¿Habría esperanza para la utopía?  
¿Se trataba de una respuesta ante lo novedoso o simplemente una competencia por conservar el *status quo* anterior al proceso de cambio?

No conocimos la respuesta en ese momento, los eventos se sucedían con mucha rapidez y la comunicación asertiva se esfumaba entre los vapores de la resistencia del grupo opositor a la dirección, mi única *referencia* era mi precaria conciencia de *ser sujeto histórico*, tópico en el que profundizaré en los capítulos IV y V de este trabajo.

[índice](#)

## ➤ ¿PARA QUÉ IMPULSAR CAMBIOS EDUCATIVOS?

Si el por qué apunta a un gran ideal, el para qué debe hacerlo a un alcance más real y cercano, en nuestro caso: la escuela. En esta lógica, la transformación de las estructuras sociales del por qué debe traducirse a la transformación de las **estructuras organizacionales** del para qué, de dónde su impacto nos proporciona la respuesta que buscamos.

Al respecto, Guerra comenta: "Para impulsar cambios educativos es necesario *transformar la cotidianidad de las escuelas* mediante innovaciones resguardadas por sendas reformas educativas destinadas a mejorar la calidad de aprendizaje de las comunidades educativas"<sup>110</sup>.

Consideremos las implicaciones de esta frase: Primero evidencia que innovación, reforma y cambio no son sinónimos<sup>111</sup>, sino términos resbaladizos no necesariamente incluyentes que cuando se entretajan producen la llamada Transformación Educativa (Tejada, 1998:28-32); segundo, enfatiza un ideal poli-semántico *calidad de aprendizaje* y por tanto poli-dimensional, por ello complejo. Tercero, centra la atención en lo cotidiano, es decir, busca elementos observables y tangibles mediados por una o varias innovaciones, que como vimos deben ser planeadas y significativas.

Lo anterior nos permite concluir que el Aprendizaje Significativo de los actores educativos es lo que nos capacita para la transformación; colocándolo como el elemento estratégico del cambio, a la enseñanza a nivel táctico y a las prácticas en el nivel operativo<sup>112</sup>.

Consideremos la siguiente estampa para ubicar las formas como interactuaron los niveles estratégico, táctico y operativo del cambio educativo en el supuesto de mejorar la calidad de los aprendizajes en la escuela referenciada.

La *estrategia* de la inspección de zona correspondiente a la Secundaria 150 consistió en que las escuelas a su cargo participaran en una serie de actividades cocurriculares a lo largo del año escolar, para lo cual entregó un calendario a los respectivos directores. En la escuela, el equipo directivo determinó como estrategia que cada maestro seleccionara dos actividades del Manual de Servicios y Proyectos Educativos (MPSE) que debían incluir las determinadas por la inspección. (Oficio escolar de fecha septiembre de 2002).

El *nivel táctico* correspondiente a la enseñanza era algo mucho más complejo y sutil, puesto que las actividades cocurriculares eran consideradas como sobrecargas y no alternativas para manejar el currículo, se les dedicaba poco tiempo o se verificaban sólo para cumplir, el caso extremo era el de concursos, en donde se ponían en práctica con pocos alumnos para asegurar el triunfo<sup>113</sup> o con todos a costa de abarcar más tiempo que el asignado a cada materia<sup>114</sup>.

La supervisión del manejo y cumplimiento de los planes y programas de estudio atravesaba por la entrega anual de los planes de trabajo docente y las visitas de los jefes de clase, ignoro si hubo sistematización al respecto.

La concreción de una o ambas modalidades de enseñanza-aprendizaje representó el *nivel operativo* del cual se generaron varios productos de aprendizaje<sup>115</sup>.

Al revisar la experiencia anterior bajo la mirada teórica, se pueden señalar varios aspectos:

- El nivel estratégico se funde y se confunde con el orden jerárquico, si la transformación depende de lo significativo y éste depende de las experiencias y actitudes; esto no se da porque en el fondo subyace la misma actitud: orden jerárquico-imposición por un lado, y por el otro subordinación-obediencia o subordinación-resistencia.

- Tomemos un ejemplo para tratar de analizar el nivel táctico y el nivel operativo: el *Concurso de Danza* (evento considerado como una innovación en su escuela y respaldado por su PAT).

Inicialmente era una experiencia de aprendizaje como cambio, una ocasión de esparcimiento y difusión cultural que el maestro de Física realizaba para [imprimir un cambio de ritmo a su clase y con ello favorecer la aprehensión de los conceptos](#) que su materia exige; la propuesta le pareció buena a la directora y quiso extenderla a toda la escuela, ordenó que cada grupo seleccionara un estado de la república y un bailable representativo; lo anterior ocasionó **un cambio<sub>1</sub>**, (más de lo mismo) y no un **cambio<sub>2</sub>** a grado tal que el profesor de Física tuvo que desaparecer del escenario.

A través de este proyecto se buscó reforzar prioritariamente elementos nacionalistas<sup>116</sup>, y en menor grado desarrollar habilidades motrices y sensibilidad artística; para ello los bailables se acompañarían por una investigación monográfica

del estado de la república seleccionado, que pondría en relieve datos antropológicos, históricos, geográficos y económicos.

Los responsables de la implementación serían el maestro de danza y los de educación física; en la práctica, se contrató a un coreógrafo profesional eventualmente para que preparase a los alumnos; en otros, bastó con el trabajo de los profesores de danza y los de educación física. El vestuario fue libre en las primeras eliminatorias, pero si ganaran, éste se volvería obligatorio y regularmente elegante y cómodo.

Para llevar a cabo el concurso, se ensayó en las casas de alumnos cercanos a la escuela y supervisados por algún adulto responsable, el proceso pasó por eliminatorias locales por grado para las que se suspendieron clases, las finales fueron eventos magnos en donde los jueces fueron personas externas pertenecientes al INBA u otros organismos artísticos.

Durante años, su calidad fue reconocida por autoridades de SEP y externas, por ello y posterior al concurso, se presentaron en las verbenas de la delegación política, otras secundarias y universidades, e incluso algunos alumnos fueron premiados con becas del INBA para estudiar danza.

Tras bambalinas, detectamos que algunos alumnos se resistían a participar, otros encontraban el sentido al final del ciclo secundario, los maestros se quejaban por la pérdida de tiempo, pocos padres no justificaron el gasto en vestuario, los directivos se emocionaron ante los resultados<sup>117</sup>.

- En este desarrollo se pueden detectar aspectos de la obsesión por la competencia, la eficiencia y el mercado, así lo muestra el formato de concurso, el reconocimiento a los ganadores, el cuidado en la imagen y la contratación temporal de otros profesionistas, entre otras cosas.
- El concurso enfatiza habilidades sobre conocimientos (así lo demuestra el hecho de que no siempre se desarrollan las investigaciones que acompañan al bailable). Para la mayoría de los alumnos, el concurso es una actividad más de la escuela. Según dice la maestra Obdulia (recientemente jubilada): "Los ganadores desarrollan buena habilidad motriz, algunos manifiestan admiración por las tradiciones y culturas autóctonas, otros manifiestan mayor seguridad en sí mismos después de varias puestas en escena en foros diferentes"<sup>118</sup> ; parece que el conocimiento llega a ser significativo sólo para los ganadores.

- Este proyecto supone un currículo transversal al exigir investigaciones que muestren los contenidos antropológicos, históricos, geográficos u otros asociados a la danza, sin embargo no logra detectarse ni valorarse, dado que los maestros se quejan “de la pérdida de tiempo”, y que no reconocen ni relacionan estos conocimientos con los de su materia, pese a que se expresan en la competencia final.
- El concurso es una suspensión para la mayoría de los docentes no otra alternativa para manejar el currículo, ¿[será ausencia de conocimiento](#), el peso de la costumbre o la influencia de su cultura balcánica? La distribución por asignaturas del currículo fortalece el ejercicio de prácticas segmentadas por la disciplinariedad que no facilitan la presencia de actividades globalizadoras.
- La innovación sólo parece ser percibida por el profesor de danza quien recibe el respaldo de la dirección, lo que ha asegurado su [permanencia](#) e institucionalización por más de quince años.
- Los ensayos en casa son un esfuerzo extra debido a que no hay espacios temporales ni recursos materiales para estas actividades en la escuela. La figura del coreógrafo apunta a tratar de descargar a tres profesores de un exceso de trabajo (**seiscientos cincuenta alumnos**) por un lado y por otro, asegurar el éxito en la contienda final. La situación resalta la rígida estructura horaria, la sobrecarga de trabajo en los docentes y un metaprendizaje (éxito y mejora) que no se dice pero que está presente en esta actividad, así como una tentativa para darle cauce [sin violentar](#) “demasiado” a la normatividad.<sup>119</sup>

- En consecuencia, **la enseñanza como nivel táctico es frágil** debido a que la identidad colectiva de los docentes es débil, **los productos de aprendizaje del nivel operativo pierden su significatividad** entre la indiferencia de los profesores y el *glamour* con que la directora realiza el concurso.
  - De ahí que la transformación parezca viable pero débil, derivada de la posibilidad de hacer cambios a la dimensión organizacional de la escuela, el apoyo brindado por los padres de familia y los significados que éstos asocian a las actividades escolares, cambio que deberá ir acompañado

con apuntalamientos en la formación docente y en el manejo del currículo.

Por todo lo anterior, en respuesta a la pregunta ¿Para qué impulsar cambios educativos? quiero enfatizar la *intención de mejorar* los distintos aspectos de nuestra vida como individuos o como colectivos vía el aprendizaje significativo.

Marco la urgencia de hacerla ya, de manera creativa pero no ilusa, inoperable o impuesta, sino al contrario, respaldada por los justificantes y anhelos expresados en las políticas educativas, los cambios estructurales en la organización y gestión de las escuelas y la disposición de las comunidades que les pongan en práctica, con todas sus consecuencias.

Esto implica también la elección de cómo hacerlo: en la escuela estudiada, se inició por medio del *enfoque sociopolítico*<sup>120</sup> y posteriormente, por medio del *enfoque sociocultural*<sup>121</sup> dirigido hacia el aprendizaje de distintas formas de ser y de convivir en la perspectiva de convertirse en una *Organización que Aprende*<sup>122</sup>.

[índice](#)

➤ *¿EL CAMBIO, CAMBIA?*

*Una aproximación histórica a la evolución del fenómeno de Cambio Educativo.*

Situarse en un escenario de Cambio Educativo a lo largo del tiempo, nos conduce a considerar las sucesivas reformas, transformaciones, mejoras y al conjunto de hechos comprendidos a lo largo de sus respectivas vigencias. Bajo este criterio, podemos ubicar tentativamente a las siguientes grandes etapas en la estructuración de la Teoría del Cambio Educativo en México.

- *Antecedentes.*

- a) En 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública y la consideración de la educación como garante de un proyecto de nación, se siembra la simiente de un conjunto de cambios que configuran la historia

moderna de la educación en México, fue una etapa prolija en acciones y filosofía de la educación. (Cf. Martínez, 1998:292)<sup>123</sup>

- b) En los años sesentas se hablaba de que el positivismo se había agotado y que los supuestos de la Modernidad empezaban a mostrar cansancio; la educación estaba en crisis y la frase "cambio educativo" señalaba la necesidad de resolver las carencias de los modelos educativos de esa época; en nuestro país se crea el llamado Plan de Once años dedicado a la formación de profesores en escuelas normales, el incremento de escuelas básicas y la introducción de libros de textos.
- c) En pleno auge de la **Teoría de la Reproducción** (Gentles y Giles, 1970); se suponía que la escuela no podía compensar las diferencias procedentes de la familia y/o clase social, por lo que las reformas educativas de esta época trataron de integrar a los grupos marginados a la escolarización mediante un incremento de la cobertura del sistema educativo nacional. En México iniciaba la Reforma Educativa de 1972 que trajo aparejado el "boom educativo"; se construyeron muchas escuelas básicas (como el centro en estudio), se ampliaron las modalidades de estudio y se vivió el nacimiento del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)<sup>124</sup> entre otras.

En este periodo priman las reformas "desde fuera" (copias de iniciativas extranjeras) y las de "arriba para abajo" (imposiciones del Estado para ser aplicadas en todas las escuelas del país). Se piensa que todo cambio está subsumido en las reformas, incluso la innovación. (Torres, 2000, 12).

Aproximadamente de 1975 a 1985 se vive una etapa "congelada", la reforma es entendida como sinónimo de progreso y por ello de mejora, cobrando un papel que se suponía sólo correspondía al sector educación.

Paralelamente, empieza a conocerse un conjunto de reportes de investigación educativa que difundían experiencias docentes que mostraban interpretaciones diferentes del hecho educativo respecto a las determinadas



por los reformadores, se incorpora el término "OLEADA"<sup>125</sup> para enfatizar la naturaleza dilemática del cambio.

[índice](#)

- *1ª ola de "Escuelas Eficaces".*

Corresponde a la década de los ochenta, su mayor aportación fue desmentir el pesimismo estructural de la Reproducción al demostrar que "bajo ciertas condiciones, existen escuelas (llamadas eficaces) que marcan diferencias en los resultados conseguidos por sus alumnos, sin importar sus orígenes socio-económicos" (Fullan, 1982).

Se trató de un conjunto de investigaciones acerca de las condiciones y variables que constituyen una escuela eficaz, en función de estos estudios, expertos en planificación y política educativa diseñaron políticas y programas masivos que se implementaban en las escuelas ( Elliot, 2000; 63-65).

Las reformas de esta época son consideradas vanguardistas y tecnocráticas al obedecer al cuidadoso diseño de autores reconocidos, que pese a las investigaciones, prescripciones y controles, no conseguían los resultados esperados<sup>126</sup>.

Desde el punto de vista de los reformadores, el Cambio es esencialmente un objetivo unidireccional y externo, a lograr en los demás. Asumida la verdad y calidad técnica de la propuesta, la ejecución -por parte de los docentes- aparece como un problema de información y capacitación, a fin de asegurar la interpretación correcta y el manejo de la propuesta. Así queda instaurado el mecanismo que permite concluir que, si la reforma tiene problemas, éstos serán problemas de ejecución, nunca de diagnóstico, planificación o diseño. (Torres, 2000; 12)

Obdulia, una maestra recientemente jubilada, dice que en la etapa de inicios, se vive la época de esplendor: la mayor matrícula registrada y los mejores promedios escolares, surgen varias de las tradiciones de la misma; y aunque no se trabajaba formalmente en colegiado, los profesores compartían los mismos valores... se atendía a alumnos disciplinados y entusiastas<sup>127</sup>.

[índice](#)

- *2ª Ola de "Escuelas Eficaces".*

Este periodo corresponde a la segunda mitad de la década de los setenta y primeros años de la década de los ochenta, incluye al Movimiento de Reestructuración Escolar y al de Mejora de la Escuela, enfatiza la singularidad de la organización escolar, la gestión basada en la escuela y el centro educativo como unidad de cambio.

Como ejemplo nacional del primer tipo, se cuenta al Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992) que se caracterizó por un discurso que impulsaba el rediseño, reforma, reinención y transformación de la escuela mediante una gestión por la calidad total que mediante presiones y controles externos exigió a los profesores mayor calidad, eficacia y satisfacción de los usuarios<sup>128</sup>.

Las reformas educativas de esta época se concentran únicamente en superar las deficiencias de la escuela pública, consideran a la reforma como un conjunto de eventos acotado por el periodo presidencial, dándole un carácter "espectacular" que se refuerza al crear la ilusión de que lo que se dice se hace a través de la publicación de resultados cuantitativos que promueven los éxitos y ocultan las debilidades, manejan un lenguaje dual acerca del papel de los docentes (protagonistas en el papel, ejecutores en la práctica), anuncian medidas sin previa información o consulta y se niegan al análisis crítico de los procesos al descuidar los procesos de sistematización y evaluación de los mismos<sup>129</sup>.

Por todo ello, este periodo ha sido distinguido por su falta de visión holística y de sistema, lo cual lleva a concebir el Cambio como una respuesta a los problemas de la educación, antes que a la educación como problema. (Cf. Torres, 2000)

En la secundaria 150 se comienza a gestar un nuevo escenario de acción, se preparan festivales masivos de mucho lucimiento que incluyen visitas de funcionarios, develamiento de placas y discursos de políticos en campaña que, en conjunto explican el comportamiento de la directora .

Las características descritas antes traslucen una visión simplista, normativa, voluntarista y unilineal del cambio educativo, concebido a partir de intervenciones verticales, sectoriales (e intra-escolares), uniformes,

instrumentales y dirigidas desde instancias centrales, sin una estrategia expresa de información, comunicación y debate público, realizable en corto tiempo, y según un plan prefijado de antemano (ídem Torres).

El Movimiento de Mejora de la Escuela, por su parte, se dedicó a impulsar innovaciones educativas locales *dentro* del aula; mediante gestión interna, se pensaba que si se lograban generar las condiciones internas en las escuelas para promover su desarrollo, se alcanzarían mayores cuotas de aprovechamiento y rendimiento escolar. En México, el “Proyecto de gestión e innovación en la escuela primaria” es un ejemplo de este momento (SEP, 1994)<sup>130</sup>, uno de sus productos principales es el llamado Proyecto Escolar, estrategia institucional que se constituye como parte de la materia de estudio de este trabajo.

Este es el periodo 1987-2000, la Semana Cultural de la Física y la Química fue tal vez la innovación áulica de mayor consistencia; y el Trabajo con Aulas Modelo lo fue a nivel organizacional. Así mismo, las tradiciones de danza y teatro se convierten en eventos de <<*mayor lucimiento*>>. Mucho trabajo, cuidado de la imagen escolar al exterior, líderes docentes (no equipos), *ausencia de sistematización y de evaluación* son los rasgos particulares de esta etapa en la escuela referenciada<sup>131</sup>.

En el marco de esta reforma, la innovación educativa se concibe de manera descontextualizada y sin historia, y su ampliación e institucionalización (pasar de lo micro a lo macro, del proyecto a la política) tienden a verse como un mero proceso de expansión, pudiendo trasladarse y replicarse de un lugar a otro.

A la investigación empírica se le atribuye la capacidad de dirimir “lo que funciona” y “lo que no funciona” en general, pudiendo las “lecciones aprendidas” en cada situación concreta también ser generalizables a cualquier contexto y momento.

El ensayo continuo, el partir de cero [siempre], el activismo sin reflexión, la falta de sistematización y evaluación, el exitismo, la certeza y la infalibilidad como principios, impiden tanto el aprendizaje individual como institucional, y por lo tanto el propio cambio [personal e institucional], ingrediente y condición indispensable del CAMBIO [como fenómeno global]. (Torres, 2000; 16)

[índice](#)

- 3ª ola. “Escuelas comprensivas”.

Se trata de una síntesis entre los esfuerzos por impulsar reestructuraciones y la mejora escolar, busca concretar el imaginario de “una buena escuela”.

Surgen en la década de los 90´s, las reformas de este periodo rompen con los modelos de las épocas anteriores al considerarse más que de gobierno, de Estado; cuentan con cierta variedad filosófica y pedagógica, pero coinciden en adecuarse a los cambios y no anticiparse o incidir sobre éstos para re-direccionarlos; lo cual parece insinuar la naturaleza irremediable del cambio (Torres, 2000).

Se instalan como mitos fundantes las siguientes propuestas: Desarrollo Humano (PNDU, 1995), Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad (CEPAL, 1992), Los Cuatro Pilares de la Educación (Delors, 1996) y Construcción de la Ciudadanía (mezcla heterogénea de corrientes y críticas alternativas en educación).

Su discurso filtra los *valores empresariales* a través de su lenguaje y sus prácticas: asimilar la escuela a una empresa y los alumnos a clientes, el director a gerente y la gestión escolar a la administración y la supervisión, se impulsa la competencia entre escuelas como clave de la calidad, se exige eficiencia al sistema educativo nacional y se monitorea regularmente por medio de los índices de rendimiento académico, deserción, matrícula y eficiencia terminal a instancias de recomendaciones de organismos económicos internacionales.

El proyecto escolar de la escuela apunta al desarrollo de los cuatro pilares de la educación, en particular aprender a aprender y aprender a convivir<sup>132</sup> aunque se prefiera expulsar a los alumnos deficientes o de mala conducta para elevar o conservar los índices de aprovechamiento académico, este tipo de jóvenes recorren las distintas escuelas de la zona; en el ciclo 2002-2003 se recibieron cinco alumnos que venían de otra secundaria diurna, treinta muchachos provenientes de escuelas particulares y veinte más de secundaria técnica<sup>133</sup>.

Al mismo tiempo, la impronta empresarial hace gala en el discurso directivo: “Miren compañeros, en la junta de directivos vimos que nuestra *productividad* ha bajado... no tuvimos una gran *demanda* en la inscripción... hay que hacer campaña <sup>134</sup> para *promover* nuestra *fuentes de trabajo*”<sup>135</sup>.

El [discurso de la "excelencia"](#) se asume como la actitud de los ganadores:

"Hay que sostener el *prestigio* de la escuela, en una escuela se hace x, en la otra se hace y, nosotros haremos z<sup>136</sup> ...la maestra Tere no quiere preparar pastorela en esta escuela porque Chela va a querer *ganar*... y de eso, no se trata"<sup>137</sup>.

Torres (2000, 17-22) dice que otro de los rasgos de este periodo es proponer flexibilidad, autonomía, resolución de conflictos, cooperación, creatividad y trabajo en equipo como los valores y actitudes a desarrollar, lo cual abre la posibilidad para desarrollar liderazgos, en particular el del director en su papel pedagógico, además de considerar la emergencia de la participación cercana de padres de familia, Organizaciones No Gubernamentales (ONG`s) y empresas como mecanismos de financiamiento compartido o de recuperación de costos, además de concederles un rol de vigilancia cercana de la escuela<sup>138</sup>.

La presencia de externos también fue una novedad, se firmaron convenios de colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y se restableció el nexo que tenía este centro escolar con Escuelas Asociadas a la UNESCO, todo con el fin de promover alternativas pedagógicas para brindar mejor educación a los estudiantes<sup>139</sup>.

Una característica más de esta etapa, es la emergencia del pensamiento postmoderno, la comprensión de la singularidad de las escuelas ampliada con los estudios sobre cultura escolar, su posicionamiento como organizaciones que aprenden y el reto de convertirse en unidades autónomas, todo ello abre grandes posibilidades para la creatividad e innovación, ratificándolas como parte del proceso de cambio, pero no necesariamente como productos del mismo.

Este es un aspecto que apenas empieza a explorarse en la escuela mediante el Taller de lectura para profesores, en ese espacio los maestros conocieron algunos de los términos relacionados con clima institucional, culturas docentes, desafíos para la secundaria del siglo XXI, desempeño de directivos y organizaciones que aprenden. Sus reacciones ante las críticas de autores de la talla de Tedesco o de Santos Guerra fueron explosivamente airadas en la plenaria, pero parece que cambiaron la opinión de quienes empiezan a indagar nuevas formas de trabajo y de relación<sup>140</sup>.

A manera de síntesis, la Tabla 4 presenta una aproximación que ubica *grosso modo* la evolución temporal de la hoy llamada Teoría del Cambio Educativo.

ETAPA	PERIODO	HECHOS RELEVANTES	CARACTERÍSTICAS O APORTACIONES	
			En general	En la escuela
Antecedentes	1920-1930	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Misiones culturales</li> <li>• Escuela rural mexicana</li> <li>• Muralismo y cultura popular</li> </ul>	Se trata de importantes iniciativas nacionales propias que lograron trascender por su originalidad, respeto y potencialidad de nuestros rasgos culturales y el apoyo de los gobiernos de esa etapa.	No existía la escuela
	60´s	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de once años</li> </ul>	Reformas "desde afuera" y de "arriba para abajo".	Etapa Inicios.
	70´s	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría de la reproducción</li> <li>• Reforma educativa de 1972</li> </ul>	Se cree que todo cambio está subsumido en la reforma.	
Congelamiento	1975-1985 aproximadamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobre difusión de innovaciones educativas.</li> </ul>	Se consideraba que las reformas educativas y su impacto sólo competían al sector.	Etapa Inicios
1ª Ola de Escuelas Eficaces	80´s	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desmienten los supuestos de la Teoría de la Reproducción.</li> <li>• Inicia la investigación que caracteriza a las llamadas Escuelas Eficaces.</li> </ul>	<p>Se trata de reformas verticalistas, vanguardistas y tecnócratas.</p> <p>El Cambio es esencialmente un objetivo unidireccional y externo a lograr en los demás.</p> <p>Se asume que si el cambio no ocurre es debido a que los profesores lo operan mal.</p>	Un primer escenario de cambio

ETAPA	PERIODO	HECHOS RELEVANTES	CARACTERÍSTICAS O APORTACIONES	
			En general	En la escuela
2ª Ola de escuelas eficaces		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluye a los movimientos de Reestructuración y Mejora de la escuela.</li> <li>• En México pueden ser ejemplificados por la Modernización Educativa de 1992 y el Programa de Innovación y Gestión en la escuela primaria.</li> </ul>	<p>Las reformas son acotadas por periodos gubernamentales y se operan mediante intervenciones verticalistas del centro a la periferia.</p> <p>Incluyen consultas masivas y fomentan una imagen exitista (que oculta errores, amplifica aciertos, enfatiza resultados y minimiza procesos).</p> <p>En Mejora de la escuela, el paradigma dominante es Gestión Basada en la Escuela (GBE).</p> <p>Se acepta la singularidad de cada centro escolar y se le postula como unidad de cambio.</p> <p>En consecuencia el cambio es de abajo para arriba y la reforma es conducida por los propios profesores.</p>	<p>Un primer escenario de cambio</p> <p>La gestación del nuevo PE y crisis</p> <p>Apenas empieza a conocerse con la llegada de PEC</p> <p>Para algunos profesores, no es creíble.</p>

ETAPA	PERIODO	HECHOS RELEVANTES	CARACTERÍSTICAS O APORTACIONES	
			En general	En la escuela
3ª ola de escuelas comprensivas	90`s	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una síntesis entre Reestructuración y Mejora de la escuela para dar cuerpo al imaginario de "una buena escuela"</li> <li>• Surgen varias propuestas educativas que pueden funcionar como mitos fundantes: Desarrollo humano, (PNDU, 1995); Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL,1992), Los cuatro pilares de la educación (Delors,1996) y Construcción de la ciudadanía (mezcla heterogénea de corrientes y críticas alternativas en educación)</li> </ul>	<p>Las reformas se consideran más que de gobierno, de Estado.</p> <p>Existe gran variedad filosófica y pedagógica.</p> <p>Se asume la adecuación al Cambio</p> <p>Se filtran valores empresariales a la escuela.</p> <p>Se empuja la participación de la sociedad</p>	<p>Como ejemplo el PEC</p> <p>En el ámbito pedagógico, los docentes conservan estilos más clásicos.</p> <p>Estilo gerencialista de la directora</p> <p>Los externos aparecen en el escenario escolar.</p> <p>El Proyecto Escolar retoma elementos de Los Cuatro Pilares de la Educación.</p>

**Tabla 4. Evolución temporal del Cambio Educativo en México.**



➤ *¿Cómo impulsar Cambios Educativos?  
Algunas condiciones para lograrlos.*

El marco contextual de este trabajo nos muestra que en el momento en que inicia nuestra investigación, el espacio donde podíamos movernos eran los límites, exigencias y ventajas marcados por el Programa Escuelas de Calidad y el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que existía la demanda inmediata de regresar su equilibrio sistémico a la escuela y el deseo de responder a quienes sinceramente creían en la mejora escolar; este confuso aglomerado de ideas e intenciones debería tener un cauce, sólo contábamos con el PE y la intención de producir cambios educativos no cosméticos a través de Gestión Basada en la Escuela (GBE), era claro entonces que debíamos profundizar en las bases teóricas.

En un primer análisis de la situación de este centro, pudimos constatar que el Cambio Educativo exigía de un bagaje técnico, ético y sociocultural para poder planearlo, implementarlo, desarrollarlo y evaluarlo<sup>141</sup>. La gestión requería de un pensamiento alternativo, probablemente sistémico, capacidad de liderazgo y una alta dosis de paciencia y perseverancia para reunir innovación, reforma y cambio en unidades coherentes a partir de las visiones particulares de los distintos participantes, la implementación y seguimiento del PE demandaba el uso de técnicas y estrategias generadas por cada uno de los colectivos docentes involucrados<sup>142</sup>. El problema era: ¿Cómo comenzar, cómo articular las ideas y las acciones? ¿Tenían razón quienes nos consideraban ilusos e ingenuos? ¿Estábamos preparados para semejante hazaña? ¿Qué haríamos si fallaba?

Fue hasta el momento de escribir estas líneas que pude reunir en una imagen integrada los tres elementos que usamos intuitivamente para generar cambios educativos en la secundaria citada: una base teórica para justificar la posibilidad real del cambio educativo, el paradigma de organizaciones que aprenden para guiar el cambio y el proyecto escolar como una técnica para concretar las acciones docentes; tres unidades conceptuales que expondré a continuación, de manera sintética. [índice](#)

- *Una Base Pedagógica.*

De acuerdo con Freire (2001), el distanciamiento objetivo entre el mundo al que se aspira y el que tenemos es la razón suficiente para

impulsar el cambio, para lo cual se requiere constatar la realidad presente (*diagnóstico*) y la esperanza en un futuro viable, seleccionar el mañana aspirado (*visión*), planear la estrategia de acción (*PAT*) y persistir en su consecución con profundas convicciones éticas (*seguimiento y evaluación*)<sup>143</sup>.

El procedimiento señalado en el párrafo anterior no es una secuencia lineal de acciones, sino el aprendizaje en la acción de la vida misma a partir de la conciencia del ser en compañía de otros seres, es tomar una postura coherente entre el decir y el hacer mediado por la denuncia de lo problemático y el anuncio de un futuro más digno y por ello esperanzador. Veamos como trató de hacerse en la escuela:

Ahí se realizó una amplia Evaluación Diagnóstica (2002), que abarcó características físicas del inmueble, las condiciones de operatividad de la escuela, rasgos socioeconómicos y culturales de cada actor educativo de esa comunidad y algunos indicadores orientados a rastrear las causas de reprobación.

Se postuló una visión (como prueba de la constatación de la realidad y la aspiración por el mañana deseado), así como diversas estrategias de acción a través del PAT.

Sin embargo, *no todos* los actores educativos fueron consecuentes con una profunda *ética de trabajo*. A la fecha se sigue luchando con los retrasos o salidas prematuras de clase de alumnos (y a veces de maestros) o con la indiferencia y confusión de colegas y profesores ante actos vandálicos e indisciplinarios de algunos educandos; semejante estado de cosas se registraron en el proyecto escolar como el problema a resolver: la indisciplina [de estudiantes y de docentes]<sup>144</sup>.

La intención de las juntas colegiadas era favorecer la toma de consciencia de uno con sus iguales<sup>145</sup>, pero en la práctica parecían arenas en las que se debatían la visión hegemónica de la directora y los constantes cuestionamientos del maestro Miguel, los silencios prolongados de algunos profesores o el "hacer por cumplir" de otros docentes (DC Taller "Reconociéndonos en comunidad", mayo de 2002). En entrevista, algunos mentores dijeron "no tiene caso participar, la directora no va a cambiar de opinión..."<sup>146</sup>

Aunque existió la intención de vincular la teoría con la práctica; impusimos la necesidad de que *todos* los participantes mostraran las características deseables por el marco conceptual, igualmente

esperábamos de todos un compromiso, profesionalización y entusiasmo que evidentemente no existía; en la misma lógica, juzgamos que todo el proceso estaba mal, pero no era así: el maestro Miguel trataba de denunciar lo problemático; los *silencios u obediencias forzadas* representaban la falta de esperanza en un futuro digno y esperanzador que debilitaba los consensos y por ende abundaba la incoherencia entre el decir y el hacer, a grado tal que las últimas rendiciones de cuentas y las auto-evaluaciones docentes expresaban "*todo va bien*", mientras que los índices de aprovechamiento iban a la baja al mismo tiempo que la indisciplina hacia arriba<sup>147</sup>.

Freire invita a los descorazonados a *cambiar su actitud* cuando afirma: "Cambiar es tan difícil como posible, cambiar es la negación del determinismo y por ello es asumirse como ser histórico con posibilidad de elección y de juicio, es asumir el *riesgo de la opción* y movilizarse en ruta a la visión perseguida, es ser eficaz en el dominio de las técnicas, tácticas y estrategias, es ser objetivo comunicando y evaluando las acciones, es asumir la adaptación como un paso necesario para constatar la realidad y no como una realidad inmodificable".

En la escuela no se aceptó el riesgo de la opción, por ejemplo cuando la directora afirma "Me llamaron de la inspección (de la Región, o de la Coordinación Sectorial) y me dijeron..., me solicitan..."<sup>148</sup> no sólo está fortaleciendo el determinismo histórico o la adaptación al sistema, está evitándose antagonismos.

Esta práctica también se observa en algunos profesores que al consultárseles para alguna actividad "dicen que si, pero no dicen cuando" o por aquéllos que prefieren *callar* antes que comunicar y evaluar objetivamente el peso de las acciones escolares<sup>149</sup>.

Si cambiar es renunciar a la "acomodación", negarse a la domesticación, el inmovilismo y a la desesperanza a cambio de una lectura crítica del mundo que haga posible la creación de nuevas estrategias de lucha, me pregunto:

¿Las reincidentes *actitudes*<sup>150</sup> de algunos "alumnos *indisciplinados*" que se atreven a contestar a sus maestros cuando creen que hay abusos, que no toleran la simulación de una clase no preparada o que se niegan a bajar los picos de sus peinados si no se les da una buena razón, son ejemplos de personas que se niegan a la domesticación o sólo son conflictos de adolescencia?

¿Es su lucha una rebeldía o una incipiente *lectura crítica del mundo* que les rodea?

¿Trascenderán la acomodación propia de su edad para cambiar el mundo que les rodea?<sup>151</sup>

¿La misma escuela como institución moderna, impersonal, fría, podrá adquirir alguna forma de conciencia o de auto-reflexión?

¿Podrá desarrollar algún tipo de aprendizaje?<sup>152</sup>

*¿Por qué Freire? Aspectos críticos de esta base pedagógica.*

Considerando la insistente recomendación del pedagogo brasileño acerca de “hacer lo que se dice y decir lo que se haga”, considero pertinente realizar las siguientes anotaciones:

1. Según explica Anahi Mastache: “En Paulo Freire el cambio individual y social se requieren mutuamente, y ambos se relacionan con su concepción de educación, ya que sólo son posibles si en los oprimidos se produce un cambio de percepción del mundo, a través de una educación concientizadora. A la vez, y en sentido inverso, la educación se identifica con el cambio, no sólo del sujeto, sino también de las estructuras sociales y culturales”, por eso para Freire es impensable una **educación** verdadera que no sea una **fuerza impulsora del cambio** individual y social<sup>153</sup>.
2. Esta identificación de la educación con el cambio es posible porque sus representaciones de la educación incluyen la mediación, el orden simbólico y el acceso al tiempo historial y al espacio local, permitiendo la aceptación de la existencia de los procesos de cambio.
3. De los puntos 1 y 2 se deduce que la posibilidad de cambio es una constante en la obra de Freire, así lo refleja su inquebrantable convicción de construir el *cambio* social a partir de la *transformación* de las condiciones sociales en las que las individuos vivimos y nos desarrollamos<sup>154</sup> [las cursivas son mías].
4. Sin embargo, debo admitir que no puede considerarse a Freire como uno de los autores de la Teoría del Cambio Educativo porque en su

obra no puede detectarse la problematización del mismo, dado que él le asume como condición o como ideal.

5. Por tanto, mi propósito al proponer el pensamiento de este autor como una base pedagógica para explicar el cambio educativo no es agregar intenciones que él no tuvo, sino retomar los asideros teóricos desde los cuales buscó la transformación social para insertarlos como un tipo específico de cambio<sup>155</sup>.
6. En otro aspecto, la obra freiriana enfatiza que cambiar la situación de oprimido no implica derrocar al opresor y luego cambiar su lugar, (esto sería cambio<sub>1</sub>) sino concientizarse para poder asumir su organización y la responsabilidad por la transformación social, ello conlleva una representación del hombre como un ser de la *praxis* que se integra en el mundo por medio de sus actos de creación, recreación y cambio del mundo, la historia y la cultura, estas pueden ser las posibles líneas de fuga que harían posible un cambio<sub>2</sub><sup>156</sup>.
7. Si consideramos las situaciones estructurales de trabajo y desarrollo en las que crecen nuestros niños y jóvenes y en las que laboran los maestros de educación básica, podemos asociarles el rol de oprimidos y de acuerdo con Freire, es a ellos a quienes corresponde la responsabilidad de la transformación en la escuela a través de sus *praxis*<sup>157</sup>.
8. Según Adriana Puigróss<sup>158</sup>, la crítica más constante a Freire ha sido la falta de rigurosidad categorial, el uso de términos pertenecientes al marxismo (clase social) o al funcionalismo (roles), fuera del contexto de la teoría correspondiente. Se le ha acusado de "mezclar" aspectos de un pensamiento cristiano inspirado en Manuel Mounier y Jacques Maritain con enunciados marxistas; de no haber abandonado el funcionalismo, de desarrollista y espiritualista. Todo ello es cierto y constituye, precisamente, lo que ha permitido que la obra de Freire perviva, cuando mucho de lo de alrededor se ha caído, no obstante, su originalidad radica en las *articulaciones que realiza*<sup>159</sup>, *arista que también puede ser leída como la emergencia de las categorías postmodernas en plena modernidad* [las cursivas son mías].

9. Si consideramos el surgimiento de los nuevos sujetos que se crearon en el espacio teórico-político-histórico que denominamos *modernidad* como producto de la síntesis entre múltiples determinaciones de un lento amasado que combinó ingredientes del más viejo pasado de las sociedades, con elementos de la sociedad moderna, y con demandas que trascienden las posibilidades de solución, requerimos de una relación que integre sin aniquilar y que aporte sin deificar, tal vez un tipo de relación entre los sujetos, y entre la educación y la política. La no esencialidad de educador y educando posibilitan la constitución de nuevos sujetos que ocupen tales posiciones. De allí que en el momento de la crisis de los modelos cerrados y universalistas, la pedagogía de la liberación, en versiones varias, brote en lugares tan distantes como Malasya y Sud-África, Filipinas y Bolivia<sup>160</sup>.

10. El planteamiento de Freire se complementa con el hecho por Deleuze cuya filosofía es de los márgenes, de las minorías; no tanto del otro, de lo opuesto o de lo oprimido, sino de lo desdeñado, olvidado o dejado al margen, donde irónica y distanciadamente puede haber florecimiento. [índice](#)

- [Un paradigma para la implantación de Cambios Educativos.](#)

En el párrafo ¿Para qué impulsar Cambios Educativos? (Pág. 68) he expresado que para contestar la pregunta es necesario vincularla a un cómo, anunciando el concepto de una Organización que Aprende (OA) pero,

*¿Qué son las OA?*

Como idea es una representación generativa que expresa una visión deseable de la realidad, pero que *no describe el contexto previo*. Es una imagen evolutiva que genera un proceso de cambio continuo y de auto-transformación dentro de una organización a la que hay que dotarle de energía y movimiento para hacerle vivir<sup>161</sup> (Cf. Bolívar, 2000, 226). Como teoría, comparte los siguientes principios con otros enfoques contemporáneos del Cambio Educativo:

1. El *Centro Educativo como unidad de cambio*.- Equivale a la unión de políticas educativas, demandas del entorno y aprendizaje de alumnos y profesores determinando sus propias prioridades<sup>162</sup>.
2. *Compromiso activo por la mejora continua*.- La mejora es consecuencia de movilizar la energía interna <sinergia> de una organización, sus competencias y capacidades propias a través de experimentar nuevas prácticas, examinar críticamente las habituales y difundir las mejores mediante aprendizaje y desarrollo personal y de equipo, es realizar trabajo coordinado en redes horizontales de flujos de información (internas y externas) que se esfuerzan por compartir metas en colaboración<sup>163</sup>.

OA no niega el conflicto, exige cierta disposición para cambiar los marcos habituales de pensamiento, fortaleciendo la habilidad para comprender y compartir (conocimiento en la acción), consensuando visiones comunes sobre los objetivos de la organización.

3. *El Cambio Educativo como aprendizaje*.- El foco del cambio son las <<condiciones internas>> del centro, rediseño de roles, relaciones y procedimientos, empleo de recursos (tiempo y espacios) y colegialidad entendida como la reprofesionalización de la enseñanza y práctica docente (*empowerment*); que implica la posibilidad de un cambio en la cultura escolar basada en el trabajo en equipo y la modificación de conocimientos, normas, creencias y destrezas de los profesores<sup>164</sup>.

4. *Enfoque sistémico del cambio*.- Se refiere a integrar los diversos niveles y componentes del sistema mediante estrategias de innovación tales como apoyo y recursos externos.
5. Su *objetivo último* es la institucionalización, en el sentido de llegar a ser parte de los modos habituales de actuar de la escuela. No se trata de reemplazar un orden por otro, ni de vivir la moda de los cambios; se trata de generar, legitimar y hacer trascender cambios<sub>2</sub>.
6. El *desarrollo profesional del profesorado* se incardina en sus contextos de trabajo bajo el esquema de la figura 7.

Esta representación intenta ilustrar un proceso cíclico en el que no es importante por que bloque se comience, sin embargo, para fines didácticos

iniciaré con “conocimiento situado” y continuaré con los demás recuadros en el sentido de las manecillas del reloj.

“Conocimiento situado” se refiere a los saberes que tienen los profesores producto de su práctica, misma que les motiva a hacerse preguntas y a buscar respuestas, proceso en el que se constituyen como “Profesores-investigadores”. Cuando varios profesores-investigadores se reúnen para discutir acerca del currículo, forman un “análisis colegiado” capaz de producir ámbitos de mejora que una vez sistematizados les llevan a generar “proyectos de desarrollo organizacional” que son, justamente otros “conocimientos situados”.

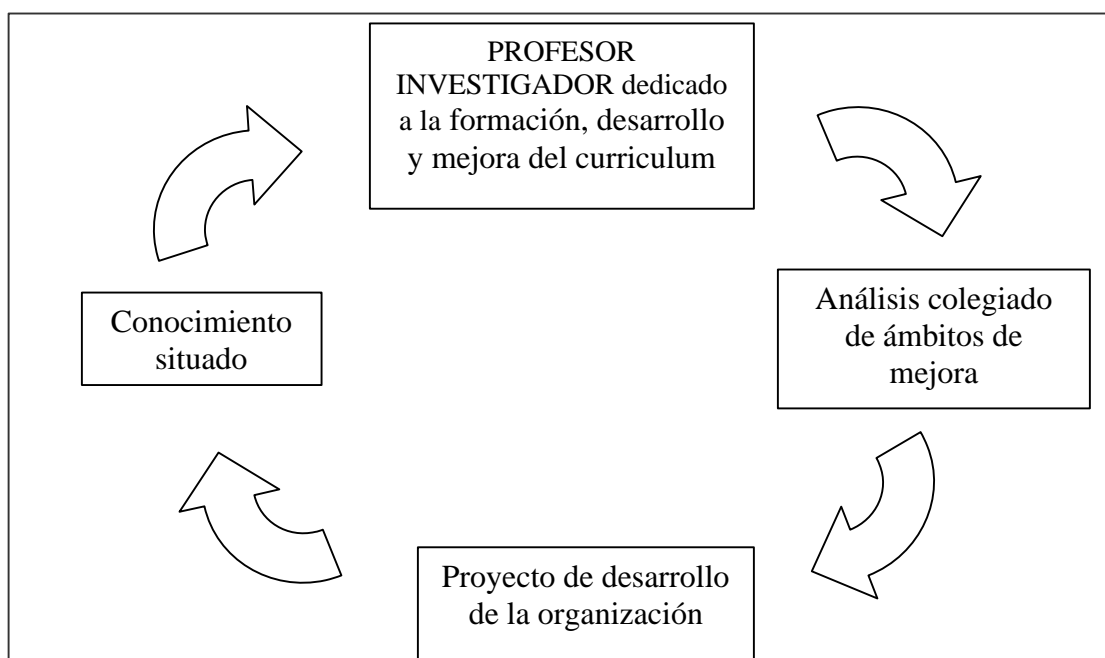


Figura 7. Desarrollo profesional del profesorado a partir de su contexto de trabajo.

7. Las OA constituyen una línea sugerente en la coyuntura postmoderna para guiar los cambios educativos promoviendo el desarrollo de los centros educativos, bajo los siguientes postulados:
  - a. Efectuar rupturas con el pensamiento analítico-cartesiano, para desarrollar la capacidad de ver y trabajar a nivel de sistema.
  - b. Dejar el individualismo liberal de la modernidad para dar paso a una cultura basada en la naturaleza comunitaria del yo y en valores trascendentales tales como el amor, la admiración, la humildad y la



compasión, que faciliten acciones coordinadas para constituir las realidades pensadas.

Cuando un pequeño equipo de tres compañeras observábamos los estilos de trabajo de algunos docentes de la Secundaria 150, pudimos percatarnos que tres de los cuatro integrantes del equipo directivo, tomaban decisiones considerando su impacto en el resto del sistema, así como anticipándose a las eventualidades esperadas. También encontramos docentes “con amor a la camiseta” que fomentan a partir de sus prácticas, valores trascendentales; además constatamos que dos de las diez academias de la escuela lograban asumir acciones coordinadas y prácticas comunes ¿Serán ellos quienes ejercen liderazgo para iniciar una ruta hacia las OA?

*¿Por qué se requieren las OA?*

En las condiciones actuales de cambio acelerado y tiempo comprimido, la capacidad de aprender de una organización puede delinear las posibilidades reales de adaptarse a su medio ambiente -ya de por sí cambiante-, modificarlo o perecer. (Bolívar, 2000)

La primera vez que se practicó el mecanismo de *Rendición de Cuentas* en la escuela, fue impresionante observar la tensión emocional que producía en los profesores, no les resultaba fácil explicar[se] los motivos por los que sus planes fallaban, alguien expresó: “No fue posible el mantenimiento al jardín botánico porque... ¡no había candados!”.

En contraste, la profesora Irene explicaba: “El Proyecto Éntrale a leer, favorece la ortografía de los alumnos al pasar por varias revisiones, cuando ingresan al foro remoto su escritura va más reforzada y ellos mismos la cuidan más por temor a quedar mal con sus destinatarios...lo curioso es, que cuando intentamos dictado en el cuaderno me vuelvo a encontrar con ceros o cincos...En cuanto avance, me parece que hemos cumplido pues lo planeado es lo que estamos realizando. Miguel interpeló comentando que no se trataba de halagar la tecnología o presumir sus proyectos, sino de desarrollar las habilidades”<sup>165</sup>.

Conforme el ciclo lectivo avanzaba, el proceso se fue haciendo cada vez más rutinario hasta el extremo en el que algunos profesores escribían en sus informes “todo va conforme lo planeado... estamos cumpliendo”, situación a la que la directora no ponía atención, sólo en una ocasión presencié todo el proceso, escuchó y criticó la propuesta de un profesor y le exigió alternativas para reducir su índice de reprobación<sup>166</sup>.

Cuando el entorno acelera su cambio, ignorarlo –como en el primer párrafo-, adaptarse o adoptar pasivamente las presiones externas para cambiar –como en el tercer párrafo- puede significar el declive progresivo por selección natural, de ahí que las OA sean más una necesidad, que una elección.

Sin embargo, coincido con Bolívar cuando dice que: Las escuelas (sean o no OA) no van a desaparecer mientras que el Estado las tenga bajo su custodia, ¿Qué pasaría si éstas se privatizaran? ¿Qué pasaría si éstas no mejoran su eficiencia aunque estén bajo custodia pública?

*¿Qué podría aprender una organización escolar?*

Durante el trabajo de campo realizado y a partir de algunas observaciones, pudimos darnos cuenta de la pertinencia de desarrollar algunas competencias para la escuela en estudio<sup>167</sup>.

1. En la zona escolar a la que pertenece la Secundaria 150, los directores compiten por la matrícula de alumnos por medio de *estrategias publicitarias* que exhiben las fortalezas institucionales proyectando una imagen exitosa...una vez conseguida la inscripción el desarrollo de las competencias individuales pasa a segundo plano. La maestra Elizabeth explica: “si no puedes aprenderte el nombre de cada alumno, mucho menos puedes hacerles un currículo individual, tenemos muchísimos alumnos y poco tiempo para atenderlos”. De aquí que,

Debamos aprender a sobrevivir en la [competencia](#). Se aprende para sobrevivir como modo de desarrollo adecuado a la incertidumbre y competencia global feroz (Bolívar, 2000).

[Competitividad](#) es por tanto, orientar el servicio educativo para desarrollar las competencias de los educandos a partir de sus características individuales, aun en horizontes futuros no predecibles y no para competir.

2. El profesor Miguel expresaba su añoranza por los viejos tiempos: “Cuando usted y yo nos formamos, la disciplina era más firme y nos dedicábamos a trabajar...ahora la situación [en la escuela pública] ha cambiado para peor, las normas sobre-protegen a los alumnos, los derechos de los niños son aberrantes porque no enfatizan sus obligaciones, hasta se nos exige

trabajar con discapacitados o con chicos con problemas psiquiátricos, no sólo psicológicos...entiendo la situación de muchos de nuestros alumnos, pero creo que deben ser enviados a educación especial, para eso es"<sup>168</sup>.

De ahí que también podamos aprender a ser más eficientes y dinámicos como servicio público. La defensa de la Escuela Pública no puede ser hoy a la defensiva, ostentando los antiguos ideales aun cuando deban ser recordados como conquista y memoria colectiva, defender un sistema centralizado, ciego a las diferencias y al entorno periclitado...Es neoconservador y anti-ético (Bolívar, 2000; 229).

Una posibilidad para la escuela del siglo XXI es [integrar](#) más que excluir.

3. Consideremos varios hechos:

- a. De acuerdo con la evaluación diagnóstica de este centro escolar, sus profesores tienen un **hijo** en promedio, que **asiste a escuela privada**.
- b. En una junta colegiada celebrada ocho meses después del diseño del nuevo proyecto escolar, los profesores dibujaron su escudo de armas como parte de una técnica de fortalecimiento de valores; **sólo para dos de los veinte que participaban en el ejercicio, la escuela seguía ocupando un lugar relevante**, en contraste la perspectiva de poner negocios era la más popular.
- c. Respecto a los retos de la docencia de cara al siglo XXI, la maestra Gaby dijo: " ¡Ya basta de que se nos responsabilice de todo!, ¿qué pasa con las **estructuras** y normas que el sistema nos **impone**, por qué no consideran el **exceso de trabajo** que desarrollamos<sup>169</sup>, qué pasa con la invasión cultural que exporta la TV y modas extranjerizantes?...**Una escuela de calidad, requiere de alumnos de calidad** " [las negritas son mías]<sup>170</sup>.

¿Qué ha ocurrido con la memoria histórica de estos docentes? ¿Es utópico proponer el cambio? ¿Por qué la relación auto-desarrollo - trabajo no les resultaba transparente?

De aquí la urgencia por rescatar nuestra memoria histórica como medio para dignificarnos y fortalecernos como docentes, así como para difundir desde los propios centros escolares el [prestigio y valía](#) de nuestro sistema público.

### ¿Cómo aprende una organización?

Bolívar (2000; 18-23) afirma que “el entorno de trabajo impulsa y refleja el aprendizaje, entendido como un proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia, lo cual posibilita la efectiva solución de problemas vista como la relación crítica entre educación, trabajo y desarrollo personal”. Este proceso, llamado Aprendizaje Organizacional (AO)<sup>171</sup>, configura una imagen más postmoderna del CE; entendido como un proceso continuo e interno en lugar de provenir de afuera; interactivo más que estructural.

Tal como la maestra Gaby nos comparte: La experiencia de trabajo de los docentes de esta escuela se ha convertido en rutina<sup>172</sup>.

De aquí que no pueda transformarse porque regularmente responde a la imposición estructural de normas y procedimientos emanados de alguna autoridad, imposibilitando a su vez aprendizaje organizacional (Cf. Bolívar, 2000; 54-76).

Según Argyris y Schön (1978; 331) “El AO es la capacidad de una organización para la transformación consciente de su propia teoría de la acción<sup>173</sup> y la habilidad de los individuos para apreciar y transformar los sistemas de aprendizaje en que viven”. Para la construcción de este aprendizaje, se pueden emplear varias estrategias de aprendizaje organizacional, entre las que destacan la Revisión Basada en la Escuela (RBE), Autoevaluación Institucional, Mejora de la Escuela y Programa de Desarrollo Institucional.

Cuando una o varias de estas estrategias se implementan, dan lugar a varias *categorías de aprendizaje*, que a juicio de Bolívar (1999) son: (ver figura 8).

Esta representación no debe ser interpretada como un proceso lineal, sino más bien, una especie de “cuantización”, que denota tipos lógicos diferentes; es decir, hasta que por lo menos dos personas tengan la disposición de ser equipo hay posibilidades de aprender en equipo; análogamente, hasta que al menos dos equipos tengan la voluntad de discutir colegiadamente, se puede aprender como centro. Este proceso

mejorado consecutivamente nos aproximará cada vez más a ser una organización que aprende.

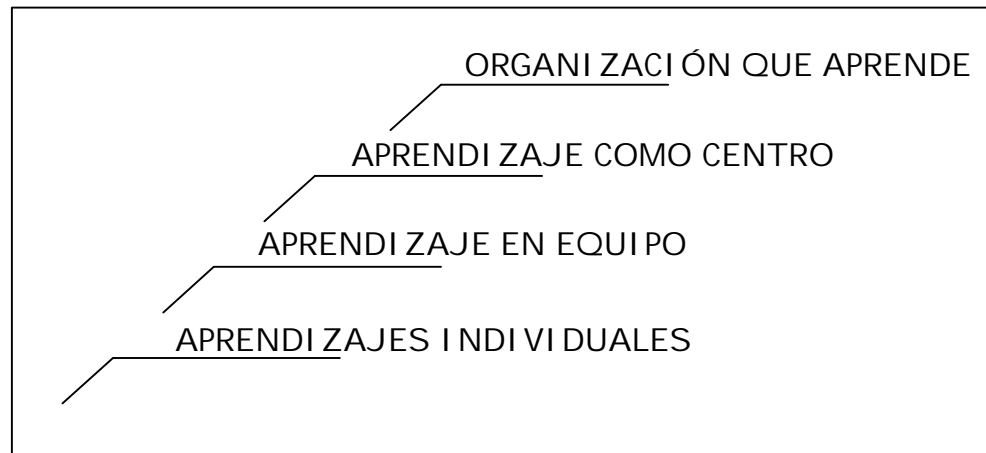


Figura 8. Distintas Categorías de Aprendizaje Organizacional.

### *Aprendizaje Individual.*

Podemos asumir que si una organización aprende es porque los individuos que la integran han logrado aprendizajes, los cuales pueden ser de nivel cero, de ciclo simple, doble o triple.

El *Aprendizaje de nivel cero* es "la mera ejercitación de un reflejo condicionado" tal como sonreír cuando el jefe bromea o el ir a comer cuando el timbre suena (Gore, 1996; 203).

El *Aprendizaje de ciclo simple* (incremental o de mantenimiento) es aquél que adapta sus respuestas para *corregir* o conseguir sus objetivos, dejando constantes sus modos de pensar y de hacer (Teorías en uso), centrándose en los medios y eficiencia de lo habitual, por lo que no pone en cuestión las normas de la organización, se restringe a corregir aquello que le indiquen como erróneo y se auto-limita ante el incumplimiento de sus expectativas. Para él, la resolución de problemas corresponde al establecimiento del *status quo organizacional*.

Por ejemplo, el eficiente registro de inasistencias y retardos del personal docente que realiza Rosa, una profesora de nivel C en Carrera Magisterial, trabajo con el que cubre entre seis y diez horas de su carga total que es de diez y ocho horas.

El *Aprendizaje de Ciclo Doble* (sistemático o anticipatorio) es aquél en donde la disfunción estrategias-resultados se atribuye a las creencias y

reglas subyacentes en la organización, por lo que siempre depende de los contextos particulares. Cuando ocurre un error, éste es corregido en forma que implique la modificación de normas, estrategias y objetivos implícitos en la institución; se trata del ciclo cuestionar-proponer-hacer; donde resolver los conflictos y errores desde una postura de apertura al cambio produce un aprendizaje significativo.

Este aprendizaje es necesario cuando lo que no funciona es la corrección de los aprendizajes de ciclo simple, es decir, se trata de un aprendizaje que corrige la corrección.

Su carácter interpretativo hace que las personas que lean la realidad en términos de ganar-perder, tiendan a ver la situación en términos de competencia; análogamente, una persona burocrática tenderá a ver la situación en términos de reglamentos, y así sucesivamente.

Lo anterior queda más ilustrado en los siguientes ejemplos:

- Cuando la maestra Tere cuestiona el sentido de su posición de asesora de grupo en [oposición](#) a la función de tutoría que ejerció el intérprete de lenguaje de señas mexicanas - español con los estudiantes sordos, ella se *propone* renunciar al cargo y después de una aclaración respecto a las diferencias en los roles, decide *continuar* en su trabajo<sup>174</sup>.

- Cuando el maestro Roberto intentó *resolver los conflictos* vía un diálogo argumentativo en lugar de aceptar críticas, imposiciones y descalificaciones generadas desde emociones o intuiciones: "Ustedes *critican* fuertemente el desarrollo de las juntas y el hecho de que la directora no esté, pero cuando ella sale, ustedes también lo hacen ¡Ya basta, no sólo me digan que estoy mal, argumenten, démonos una *alternativa de acción!*...en esa reunión no ocurrió más<sup>175</sup>. Sin embargo en la marcha, algunos profesores se acercaron a su CA para plantearle otras posibilidades de acción para resolver problemas de aprovechamiento y disciplina con los estudiantes<sup>176</sup>.

- La constante *crítica* del profesor Miguel frente a su directora: "Usted dice que se está trabajando en la disciplina escolar, pero ustedes no hacen nada por resolverlo ¿qué hacen? ¿de qué sirve que uno aplique un castigo si ustedes los liberan?"

El *Aprendizaje de ciclo triple* trata de ver el aprendizaje como una posibilidad entre otras, se dice que es un aprendizaje sobre contextos de contexto porque trata de entender las características en las que se

produce un aprendizaje (ídem Gore). Para identificarlo plenamente, revisemos el siguiente pasaje:

El proyecto escolar de la escuela señalaba como causa de la indisciplina a la débil práctica de valores universales, por ello el PAT contenía varias acciones destinadas a fortalecerlos, una de ellas fue el *cine-debate*, actividad propuesta por la coordinadora de SAE y que estaba unida a la realización de un periódico mural mensual que versaba acerca de una lista predeterminada de valores escogidos por la maestra Irene, autora de esta otra idea, se esperaba que el resto de las academias apoyara estos esfuerzos para fortalecer los valores declarados en su PE.

Con ese supuesto, se armó un procedimiento que concretó la [Práctica del Cambio](#) orientando la Reestructuración de la comunidad mediante una estrategia con cuatro momentos de acción: primero leer el periódico mural, segundo retomar el tema y desatar una reflexión colectiva al interior de la junta colegiada, tercero solicitar pensamientos cortos y personalísimos a todos los alumnos vía sus profesores referentes al valor que se estaba cuestionando, cuarto en el auditorio de la escuela se vería una película y se realizaría un debate que confrontaría los pensamientos de maestros y alumnos antes y después del filme, dejando constancia de esta actividad a través de diferentes productos plásticos que se exhibirían todo el mes. La evaluación se realizaría al interior de la junta colegiada y el procedimiento se repetiría durante todo el ciclo lectivo. (Ávila, 2003).

En marzo de 2003 se intentó la concreción de toda la estrategia con el tema de asistencia. La junta colegiada de ese mes había tratado de desconfianza y se tocó tangencialmente el problema de asistencia de los maestros en el aula.

El periódico mural salió en la fecha programada pero como se exhibió en la mampara de red no toda la comunidad estaba al tanto, se pidió a la coordinadora de SAE que solicitara los pensamientos a los alumnos - ignoramos si lo hizo o como lo hizo- lo importante es que los alumnos llegaron sin el producto solicitado.

Los profesores bajaron con sus grupos, la exhibición de la película fue difícil (se perdió el micrófono, el personal de apoyo no nos ayudó a mover las sillas y para obscurecer el aula, algunos alumnos se ofrecieron a poner cartones sobre los domos, para lo cual subieron al techo del auditorio).

Sólo con dos de seis profesores pudimos establecer colaboración, el resto *nos dieron la espalda* (literalmente hablando) aunque el desorden y el descontrol de grupos empezaran a primar.

No se pudo realizar un gran debate abierto, así que lo hicimos con las personas que podían escuchar[se]<sup>177</sup>.

Todos los alumnos realizaron un gran mural con distintos materiales plásticos para dejar constancia de su nuevo concepto de asistencia. Éste se guardó en el auditorio bajo llave, después se desechó y [nadie lo retomó](#) en sus clases.

Tres alumnas nos felicitaron por la actividad, una preguntó: ¿Cuándo es la próxima?, en el pasillo escuchamos “Pues aunque había planeación, no hubo resultados...del dicho al hecho hay un buen trecho”, la directora se presentó en el auditorio al finalizar el evento, quería saber porque los profesores se quejaban tanto de nuestro trabajo...aunque entendía que podían ser referencias falsas, expliqué lo que había ocurrido, ella me pidió un informe detallado y que prepara una buena disertación para “poner en su lugar a quienes nos ridiculizaban”, hice el informe.

En la junta colegiada desistí de la confrontación, hablábamos lenguajes distintos, nosotras al lado de la ponente del taller del día, expusimos la relación enseñanza-aprendizaje en las corrientes pedagógicas activas, el aparente desorden y la influencia de la teoría del caos, varias profesoras preguntaron: “¿Entonces, no se requiere que todos estén en orden? Si por orden entiende rigidez, no. Lo que importa es que los alumnos puedan [construir conocimiento significativo](#) y que nos den muestras de que existe.

Otro compañero docente explicó: “La Pedagogía es una hermosa poesía, elegante, coherente, ideal y por ello irreal; es imposible aplicarla cuando nuestros alumnos no respetan ni formas ni modos”.

Los maestros que nos minimizaban o consolaban habían accionado [procedimientos de aprendizaje](#) de ciclo simple, los que reflexionaron, cuestionaron e incluso cambiaron, lograron aprendizajes de ciclos doble.

Ana Lilia, la asistente de laboratorio, le reprochó a la directora: “Usted dice que se trabaja en pro de la disciplina, sin embargo las actividades que nos traen no provocan sino más desorden, indisciplina y hasta riesgos...yo tuve que salir de mi laboratorio porque había alumnos montados en los techos sin que nadie les dijera nada, *la señora Marielena* [no sabe nada](#) y si algún alumno se lastima, no responderá por ello”. (Las cursivas son mías).

Como podemos constatar la experiencia no funcionó con todos, llama la atención el hecho de ignorar sobre todo los aprendizajes logrados por los alumnos, el equipo de intervención y el de los profesores ahí



presentes, además de centrar el análisis en las fallas de nosotras y de los alumnos sin considerar la ausencia (¿saboteo?) de recursos y la exclusión de algunos docentes del acto educativo de ese momento, esto corrobora la necesidad de cambiar las formas de pensar y de actuar de algunos de nosotros.

Este es un ejemplo de aprendizaje del contexto donde la ayudante pudo haber logrado aprendizajes de ciclo doble si se hubiese arriesgado a hacer y no sólo a cuestionar.

Por nuestra parte consideramos que sí logramos este tipo de aprendizaje pues no percibimos la situación como fracaso o como la oportunidad de confrontarnos en la arena de "saber o hacer", "Teoría vs. Práctica" o "aceptar que perdimos"; [no se trataba de competir](#), nuestra función era la de integrar y nos dolía la exclusión, por eso intentamos tender puentes de comunicación.

Ante esto, la respuesta fue variopinta confirmando que la dimensión personal es la de mayor potencial para el logro de cambios educativos, la más hiriente de todas las contestaciones nos confirmó la necesidad de seguir intentando pero confiriéndole más importancia a los imprevistos. Estos hechos nos hicieron recordar un dicho de Fullan "el cambio tiene una parte caótica e imprevisible"

Por tanto, lograr aprendizajes de ciclo triple requiere de una sólida gestión del cambio, basada en una buena coordinación de acciones, disposición personal para cambiar y de persistencia a lo largo del tiempo.

*Aprender a aprender* es modificar los modos habituales de pensar y de actuar (Senge, 1992), lo que esperaríamos es que la propia escuela identificara sus formas de aprendizaje y se entrenara en ellos concientemente.

Retomando la relación entre tipo de aprendizaje y categoría de cambio educativo logrado, tenemos la tabla 5.

Nivel de aprendizaje	Foco	Aspecto de aprendizaje	Resultados de C. E.	Ejemplo en la escuela referenciada
Simple	Reglas	Cambio en las reglas organizacionales existentes con mejora en los procedimientos habituales.	Mejora	Rosa realizando un soporte del registro de faltas y retardos para compararse con las tarjetas de chequeo.
Doble	Explicaciones	Repensar las reglas, conociendo las razones de su existencia y cuestionando dichas razones	Innovación	Roberto implementando cambios en la dimensión organizacional
Triple	Principios	Cuestionar los fundamentos de la organización, particularmente la relación entre deseos e identidad y su relación con el entorno.	Desarrollo.	Constantes impugnaciones del maestro Miguel.

Tabla 5. Relación entre tipo de aprendizaje y categorías de cambio educativo (Bolívar, 2000; 30).

[La cuarta columna es mía].

### *Aprendizaje en Equipo.*

Según Senge, el aprendizaje en equipo está en la base de las OA, pues favorece la construcción de la identidad personal y profesional, así como la colaboración, además tiene como funciones incrementar la producción y generar apoyo y bienestar entre los miembros, de ahí que:

El análisis del aprendizaje organizacional de las academias es imprescindible en la ruta que hará posible aproximarse al aprendizaje de la escuela como organización.

Como bien sabemos, no se ordena la constitución de un equipo, sino que se construye favoreciendo su fortalecimiento en uno o varios aspectos, como puede ser el de constitución, el de operación, el de reconstitución y el de relaciones externas.

Constitución.- Representa la configuración del grupo como entidad, incluye reclutamiento, socialización, adquisición y adaptación de medios y recursos, así como establecimiento y elaboración de metas.

La composición de la academia está predeterminada desde la SEP, su estructura la define el Manual de Organización y Procedimientos de la Escuela de Educación Secundaria, sus integrantes son asignados desde la propia SEP en base a solicitud de las necesidades de cobertura de las distintas escuelas, su principal rasgo de identidad es impartir la misma disciplina, pueden o no poseer recursos y medios propios (como en los laboratorios o los talleres), asumen las metas que desde las reuniones colegiadas se establecen.

Operaciones.- Reseña lo que hacen los grupos, conlleva supervisión y liderazgo en la solución de problemas y conflictos al ejecutarse.

No se puede especificar con claridad lo que hace cada academia dado que no pueden reunirse o es muy difícil hacerlo, lo anterior debido a la creencia de que es mejor contar con más profesores de tiempo parcial para no desatender los grupos en caso de que los maestros gocen de día económico o que falten, sin embargo cuentan con distintos niveles de supervisión: su Jefe de Academia (aunque sólo sea nominal), la Coordinación Académica y la Dirección al interior de la escuela; así como una Jefatura de Clase externa, cuyo liderazgo actúa predominantemente sobre la solución de problemas administrativos, de disciplina estudiantil, de relaciones de trabajo y en menor grado sobre propuestas de innovación o intervención pedagógica.

Reconstrucción.- Se refiere al aprendizaje de nuevos conocimientos, el grupo usa sus tareas como base para modificarse a sí mismo y a la propia organización en la medida que los componentes (personas, medios y metas) aprenden por/en la puesta en práctica de su proyecto.

Caracterizar el *estadio de reconstrucción* es todavía más difícil, en el aspecto cotidiano de la práctica docente, el aprendizaje es débil debido principalmente a la imposibilidad de reunirse como grupo. En el ámbito de las Reuniones de Consejo Técnico aunque se preparen actividades dirigidas a la academia, el aprendizaje sigue siendo débil debido a la ausencia de sistematización de datos y de una cultura propositiva de evaluación. A nivel de zona, sólo se realiza una junta de academia entre varias escuelas una vez al año, según comenta el profesor Enrique: "en esas reuniones jugamos o dejamos pasar el tiempo, hasta que el jefe de clase exige el producto...pero a veces, esa es la única ocasión en la que los vemos..."

Relaciones externas.- Se trata de guiar y gestionar las relaciones del grupo con los sistemas en que está inmerso

La noción de sistema no está reconocida en la cotidianidad de la escuela, a grado tal que para algunos profesores compartir experiencias de una materia con otra en el trabajo colegiado, es una manera de relacionarse externamente. Momentos correspondientes al cine-debate o los conciertos de música de la Secretaría de Marina; sugieren ser "ocasiones para descansar"; mientras que situaciones de intervención pedagógica, como los talleres vivenciales o los contratos didácticos, aluden "intervencionismo" e implican resistencias de intensidad variable<sup>178</sup>.

Siendo el aprendizaje de las academias, como el de cualquier grupo, contingente a su composición, atributos de los miembros, estructura, pautas de interacción, historia personal y de desarrollo, tareas asignadas, proyectos u objetivos, afirmo que no se favorece el trabajo de equipo aunque se aspire a fortalecer el trabajo de centro dado que ser "jefe de academia" no incentiva ni económica ni académica ni nutre afectivamente a nadie; no se distribuye la autoridad ni el proceso de toma de decisiones se democratiza, porque las figuras de supervisión son figuras de control y no de apoyo; tampoco incrementa la eficacia y responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los miembros de la organización porque no elimina las tensiones inherentes al diálogo reflexivo en el trabajo colegiado.

### *Aprendizaje como Centro.*

Aprender como comunidad significa mejorar el aprendizaje de los alumnos vía el manejo más eficiente del currículo convirtiéndose en una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA)<sup>179</sup> lo cual implica iniciar un proyecto, elegir sus metas; resolver sus cuestiones técnicas eligiendo los medios adecuados, resolver los conflictos con honestidad y respeto, y ejecutar las acciones de manera responsable.

Este aprendizaje puede activarse de dos formas: Por exploración (experimentación), que consiste en la difusión de ideas y prácticas que den lugar a competencias nuevas; y por explotación, es decir, gestionando la experiencia acumulada.

Las múltiples referencias a las prácticas innovadoras de esta escuela, sugieren un aprendizaje por exploración; sin embargo, el hecho de partir siempre de cero hace que el conocimiento derivado de las experiencias docentes se quede en lo empírico y sólo en el autor, por ello es deseable que los datos se sistematicen, y que la experiencia se evalúe y se difunda; de hacerlo se estaría en la ruta de gestionar la experiencia acumulada, incluyendo su parte experimental.

De acuerdo con el tipo de aprendizaje logrado, las organizaciones pueden ser de tipo I o de tipo II.

*Las organizaciones de tipo I* expresan sólo las opiniones que la cultura institucional establece como apropiadas, imposibilitando la comunicación abierta y reduciendo la capacidad de elección. Producen imágenes distorsionadas de la realidad que las incapacita para detectar los errores y corregirlos, generando a su vez estancamiento e imposibilitando el cambio, sin embargo *aportan seguridad y reducen la ansiedad*, haciéndolas útiles para lo rutinario<sup>180</sup>.

*Las organizaciones de tipo II* expresan lo que sienten manteniendo una comunicación abierta; logran igualar la teoría declarada con la teoría en uso, legitimando la información y facilitando las correcciones y redefiniciones de su propia teoría en acción. Requieren un ambiente de trabajo que fomente la colaboración, camaradería, confianza y búsqueda de la verdad (información, análisis y comprobación), que no intente salvar las apariencias al romper con la cultura organizacional de “desocialización” de los miembros.

La actitud del maestro Roberto ilustra muy bien este aspecto, para la Jornada 2003 de Seguimiento y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad<sup>181</sup>, este maestro realizó un video y se condujo con honestidad y veracidad al dar a conocer datos reales de su diagnóstico escolar, limitaciones estructurales para realizar el seguimiento y resultados no siempre espectaculares porque no mejoran sustantivamente la calidad educativa; un grupo de directores e incluso un inspector saltó de su asiento para impugnar los resultados [y para respaldar a *autoridades* de SEP], el hecho no trascendió pues el conferenciante expresó: “mi intención no es entrar en polémica, estos resultados *sólo* son de *mi* escuela” [las cursivas son mías].

Esto implica la necesidad de robustecer el pobre sentido de comunidad que regularmente tenemos manteniendo un diálogo propositivo que sostenga la autonomía de los equipos en comparación con los estándares esperados por los mandos medios (directores, inspectores o jefes de enseñanza), para ello hay que centrarse en el análisis y puesta en marcha tanto del currículum abriendo la posibilidad de nuevos agrupamientos al *reestructurar el tejido social* de la institución vía la ruptura de cotos de poder<sup>182</sup>.

Recorrer este camino, es convertir nuestras escuelas de establecimientos dedicados a la enseñanza a organizaciones que aprenden: sociedades que miran el futuro en relación al presente, que tienen institucionalizados procesos de reflexión en la acción, que planifican y evalúan su acción como una oportunidad para aprender de ellas mismas a lo largo de su desarrollo y, en suma capaces de sostener un meta-aprendizaje: aprender cómo aprender (Cf. Senge, 1992).

#### *Aspectos Críticos de las OA*

Para evitar caer en la seducción del sueño posible sin prestar rigurosa atención a la implementación, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

##### *Limitaciones de las escuelas como OA.*

a. Culturales.- Recordando que OA tiene su origen en el mundo empresarial, es imprescindible vigilar que la transposición didáctica a un contexto cultural distinto, como es la escuela, no la despoje de su propia identidad<sup>183</sup>.

La directora de la escuela suele expresar frases como: "sus clientes son los padres de familia y a sus hijos ¡hay que satisfacerlos!" o "Cuidemos nuestra fuente de trabajo, *promocionando nuestra escuela*".

¿Se trata de puentes que acercan la organización-escuela y la organización-empresa, o de desvirtuar las acciones sustantivas de la escuela (difusión de la cultura, ciencia, tecnología y las artes) a cambio de la lógica de mercado?<sup>184</sup>

b) *Micro-política escolar.- La articulación horizontal no es la invitación a la anarquía o la falta de respeto a la autoridad, sólo es una técnica colaborativa que minimiza el aislamiento docente.*

Durante algunas reuniones colegiadas en las que se analizaba el avance del Proyecto Escolar, el equipo directivo realizó varias consultas y expresó algunas críticas, las respuestas docentes fueron variadas: "¿por qué no nos dice lo que quiere hacer y dejamos de perder el tiempo?"<sup>185</sup>. Otro dijo: "Bien, lo que usted dice << puede ser >> cierto [sic], pero ¿ustedes qué han hecho para mejorar la situación?", unos más cuestionaron ¿Los puestos de coordinación son directivos? ¿Qué autoridad ostentan para decir lo que dicen?"<sup>186</sup>

Análogamente, *la redistribución de espacios no es "cambiar de dueño", sino usar los espacios para que atiendan mejor las necesidades educativas de los actores educativos.*

En la escuela, las aulas se distribuyen de dos formas: "Aulas Modelo" ubicadas en la planta baja, a cargo de un profesor responsable y aulas para cada grupo, situadas en el resto del inmueble.

Entre marzo y mayo de 2003, se colocó piso a todas las aulas por grupo, por tal motivo, los alumnos fueron reubicados en las "aulas modelo". Los profesores responsables sintieron invadidos sus espacios<sup>187</sup> y como tenían que cambiar de salón para poder atender a sus grupos, las aulas modelo fueron deterioradas por los alumnos, en uno de los salones destruyeron teclados de computador, en otros, mancharon paredes e incluso hubo ruptura de mobiliario.

c. Mejora continua.- Una cultura de investigación no puede mantenerse todo el tiempo, el compromiso con el perfeccionamiento puede degenerar en la desvaloración de la herencia, consolidación de la continuidad y la tradición < ingredientes vitales de la enseñanza y de la identidad escolar > (Heargreaves, 1998; 23).

La idea del movimiento innovador hacia adelante, puede ser una trampa si sólo se aspira a cambiar. Es tan importante lo que hay que mantener (continuidad, identidad, cambio<sub>1</sub>) como lo que hay que cambiarse (renovación, reestructuración, cambio<sub>2</sub>)<sup>188</sup>.

d. Autodeterminación.- Aprender es responsabilizarse por los resultados de lo que está bajo su control, la inflexibilidad de la

educación formal nos aleja de los principios de educación para la vida, no hay nexo entre escuela y trabajo.

e. Ilusiones procedimentales de efectividad. Recordemos que los principales responsables de la efectividad son la política educativa y el apoyo externo (Bolívar, 2000;233)

Durante el curso 2002-2003 se contó con diez visitas de jefes de clase y de dos visitas de la inspectora de zona. Tratar de indagar cómo apoyan el desarrollo del PE o cómo vinculan al PNE 2001-2006 con la actividad cotidiana de la escuela, son preguntas que desde este trabajo no tienen respuesta porque nunca coincidimos en tiempo y espacio, y porque no dejaron informes de incidencias escritos para la escuela, valga esto como una invitación a investigar más cercanamente las acciones concretas de los apoyos técnico - pedagógicos de SEP a nivel de secundaria.

f. *La cultura de las escuelas.*- Se refiere a las estructuras básicas y hábitos de enseñanza que impiden el AO: falta de colaboración, individualismo, baja interdependencia entre los departamentos, vaguedad o desacuerdo en las metas y anarquías organizadas, todos ellos elementos que amortiguan las propuestas de cambio<sup>189</sup>.

Al respecto, ya he comentado la balcanización de los docentes que se traduce en falta de colaboración e incluso sabotaje de metas. La baja dependencia entre departamentos tiene que ver con la estructura organizacional de SEP, las academias son agrupaciones formales, no equipo; el jefe de academia es un puesto nominal que no representa ninguna mejora salarial ni posibilidades de acción o poder; la organización curricular por asignaturas tiende a debilitar los intercambios entre academias no compatibles como "música y taller, o música y casi cualquier otra cosa" <sup>190</sup> y por tanto, a fortalecer el aislamiento docente.

### *Ahistoricidad.*

La adecuación de la teoría de las OA es posible, porque en principio NO TIENEN VALORES INCOMPATIBLES con los de la escuela pública. "En lugar del control, se apuesta por el compromiso con la organización, por medio de creación de una relación de confianza, que motive una comunión de intereses". (Bolívar,2000; 136-237)

Durante un año de investigación, constatamos que el equipo directivo impulsó varias estrategias tendientes a fortalecer el compromiso entre los distintos



actores educativos, pero la respuesta ha sido la anomia o reproches, persiste un clima institucional de desconfianza que se caracteriza por comunicación informal y ausencia de reconocimiento del otro: "¿De qué sirve tratar de implementar disciplina a los estudiantes si Orientación nunca hace nada o si la Dirección los libera por temor a las demandas de los padres?"

*Promesas.*

a. Relaciones externas.- Se trata de guiar y gestionar las relaciones del grupo con los sistemas en que está inmerso.

En la figura 9, del lado derecho se ubica la relación que la política educativa a nivel estratégico está favoreciendo con los profesores, en este caso, la facilidad de hacer gestión desde la misma escuela considerándola como unidad de cambio.

En el centro se ubica el aprendizaje de los alumnos porque es la razón de ser de nuestras instituciones escolares, le acompañan el aprendizaje de los profesores y una radical enculturación que se refiere al cambio de hábitos, valores y creencias viejas que estorben centrar los esfuerzos en provecho de los alumnos. Todo ello corresponde al nivel operativo o de las prácticas.

A la izquierda se encuentra el nivel táctico, representado por el liderazgo múltiple docente, es decir no se trata de los esfuerzos de un solo profesor sino de varios a través de cumplir con los acuerdos que colegiadamente se determinen, lo cual se llama rediseño de la enseñanza.

Sólo en la medida en que los distintos actores educativos asuman su rol, se podrá cumplir...

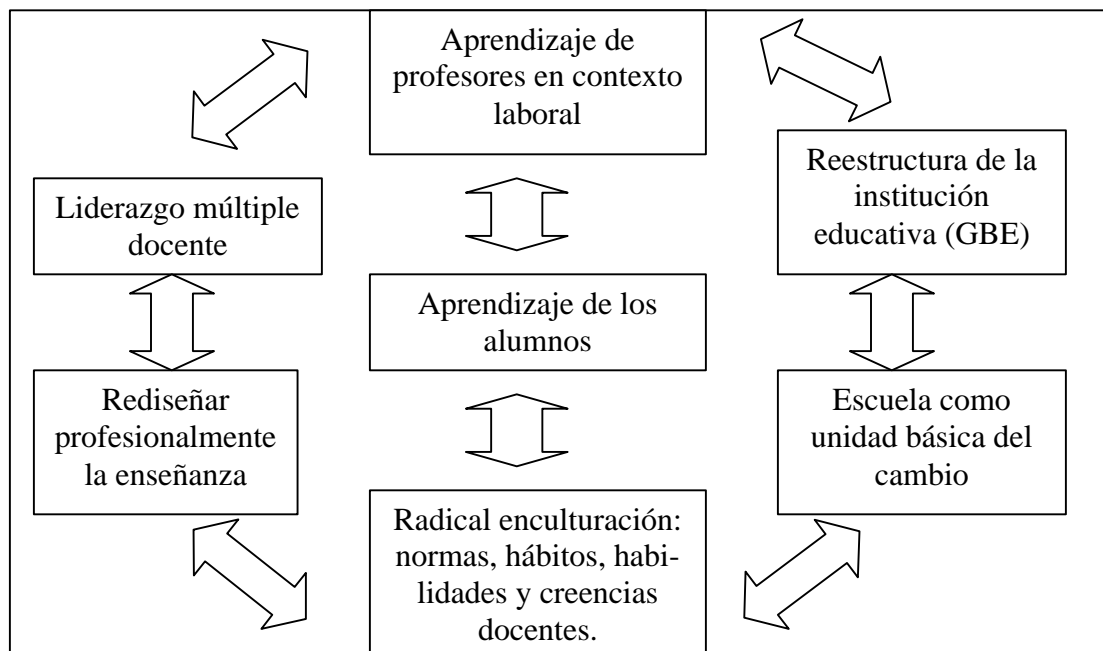


Figura 9. Promesas alrededor de las escuelas como OA

b. Compromiso social.- La idea de dinamizar el funcionamiento de las instituciones públicas por un compromiso e identidad institucional, es legítima aunque suponga serios retoques al proyecto ilustrado de una socialización de la ciudadanía en unos valores comunes.

En el mismo periodo de investigación, “como muestra de la voluntad política por un compromiso social con la educación”<sup>191</sup>, se promovieron cursos de capacitación (en modalidad curso-taller) que fueron patrocinados por conocida televisora de San Ángel, una empresa privada de desarrollo en excelencia educativa y la Oficina Regional VI de SEP.

El curso-taller estuvo integrado por cuatro exposiciones acompañadas de acetatos y tres sesiones con técnicas grupales, como contenidos se incluyeron algunas nociones de sociedad del conocimiento, elementos de gestión escolar en la línea de calidad total, articulado con técnicas de motivación extrínseca y desarrollo de habilidades directivas (supervisión de actividades y negociación principalmente).

Las participaciones se acotaron con una carta compromiso que prohibía críticas, enfrentamientos con los expositores y quejas referentes a las condiciones laborales de la docencia, y que en cambio eran reforzadas con chocolates y globos.

Los productos de aprendizaje fueron un escudo de armas y una torre armada por equipo, las evaluaciones se implementaron por medio de un cuestionario al

inicio y otro al final, a la fecha no ha habido retroalimentación de los expositores con los docentes participantes.

Los directivos que tomaron el curso dijeron estar convencidos de sus contenidos, a grado tal que los aplicaban al día siguiente en sus escuelas, no se conoce sistematización de estas acciones. En contraste, casi todos asistieron a la entrega de sus diplomas en las instalaciones de un reconocido equipo de fútbol, propiedad de la susodicha televisora.<sup>192</sup>

Al respecto, se pueden hacer varios comentarios: Si se anunció un curso-taller, ¿por qué no se impartió así? Si supervisar, negociar y motivar son las habilidades directivas que se desarrollaron ¿qué tipo de escuela están generando? ¿Cuál es el sentido de “acotar” el tipo de participación? ¿Por qué lo permitieron los directivos?

Dado que no tuvimos más elementos para indagar en estos puntos, la realidad es difusa a nuestros ojos. ¿Se tratará de la impronta empresarial en el imaginario de los directivos sin mediar procesos de reflexión crítica o realmente es un esfuerzo de compromiso social aun embrionario?

Me parece clara la necesidad de investigaciones que develen los aprendizajes y meta-aprendizajes que estas iniciativas fomentan, así como las [repercusiones](#) que tendrán en la conformación futura de la identidad escolar.

*Principios de procedimiento que pueden guiar la reestructuración.*

- a. Sustituir el aprendizaje para obtener ventajas en el mercado por criterios internos como: Institucionalización, Desarrollo Humano, Educación (instrucción y formación) de los alumnos, Buen servicio.
- b. Subordinar la lógica de la eficacia por la de equidad y solidaridad.
- c. La participación no es para hacer frente a sus competidores ofreciendo el mejor producto, sino para construir colegiadamente el modelo educativo que determine el colectivo docente, esto a la larga configurará el proceso educativo de una nueva ciudadanía.
- d. Promover las iniciativas y acciones en el trabajo que beneficien al individuo y a la organización; esto implica estimular el desarrollo de

todos sus miembros a través de conocimientos significativos globales, compromisos y visiones colectivas, así como metodologías participativas que les devuelven la facultad de tomar decisiones con responsabilidad.

e. Sustituir autoridades gestionarias o manipuladoras por líderes que confían en el poder de la gente para resolver sus propios problemas; esto no significa culpar exclusivamente a los colectivos docentes de los resultados, ni tampoco hacerse a un lado, o excluir los incentivos por considerarlos ajenos a los intereses legítimos de la educación.

La educación como servicio público, no autoriza al Estado a minimizar el sistema de estímulos ni obliga a los profesores a aceptar sumisamente malas condiciones de trabajo.

Por todo lo revisado en este apartado, me pregunto:

- ¿Será posible que en la vorágine postmoderna tenga lugar un espacio para que los docentes expliciten sus teorías implícitas?,
- ¿Reconocerán las características e implicaciones de este momento?,
- ¿Existirá la voluntad social para aprender de su propia historia?,
- ¿Podrán establecer compromisos reales que rompan las fronteras balcánicas o seguirán esperando que un líder carismático guie sus acciones y resuelva sus problemas?,
- ¿La escuela pública les significará algo más que su *modus vivendi* o retomarán su defensa vía la colaboración?

Desde la óptica de las autoridades de SEP, el PE puede responder algunas de las interrogantes planteadas en el párrafo anterior.

[índice](#)

- *Una estrategia para concretar Cambios Educativos.*

Al margen de una posible discusión acerca de la naturaleza del PE<sup>193</sup> y considerando la lógica dual del Cambio Educativo que denuncia Torres (2000), sostengo que para los reformadores, PE es una **estrategia** que asegura la forma en que cada escuela concreta sus cambios acatando la política nacional, mientras que para los centros escolares, PE es un

**instrumento**, que en el mejor de los casos, sintetiza sus aspiraciones y acciones.

Sea uno u otro, lo cierto es que para ambos interlocutores PE representa un **medio** para resolver problemas educativos y que se subordina a una lógica de construcción más social que instrumental <sup>194</sup>, tal como Alicia en "Al otro lado del espejo".

En este sentido, se enfatiza la inclusión de todos los actores educativos para favorecer la participación en colectivo, esto posibilita encontrar soluciones que favorezcan a todos y den viabilidad a los acuerdos tomados, pues sólo habiendo participado se siente el compromiso por sostener los acuerdos.

El *compromiso* es una posición reactiva [proactiva], no pasiva, ante la realidad, implica conciencia de cierto poder que apela al sentido de responsabilidad y que se traduce en acciones concretas que sintetizan la voluntad de un grupo humano para alcanzar un futuro deseado (CSES, 2002). El compromiso hace posible concretar las fases de preparación, diseño e implementación de un PE y sólo después de él es conveniente aplicar la parte técnica para sistematizar las acciones en la fase de ejecución.

Ejemplo: Si bien es cierto que al elaborar un diagnóstico explicitamos un punto de inicio que moviliza la conciencia de la realidad y al realizar un plan de trabajo concretamos la voluntad del grupo social de intervenir en esa realidad, no es todo lo que se requiere para transformarla, analicemos la siguiente estampa para identificar otro elemento necesario:

Durante el Taller: Reconociéndonos en comunidad<sup>195</sup>, la maestra Gaby señalaba la invasión de términos que poco o nada expresaban, se refería justamente a inclusión, participación, compromiso, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

La ausencia de una semántica que preparara a los profesores para el análisis de las políticas educativas que por primera vez se ponían a su consideración revelaba cierta incertidumbre y desconcierto que se reflejaba en actitudes resistentes al cambio.

Considerando lo anterior, conforme se avanzaba en el Taller de Lectura para profesores se aclaraba el significado de algunos términos, pero no

se lograba impactar la dimensión personal, por ejemplo, al postular colegiadamente una visión que incluía un buen número de términos polisemánticos, se aceptaba la existencia de un texto, pero al mismo tiempo agudizaba las contradicciones entre las distintas fracciones balcánicas, porque en la práctica se le asociaban significados que adecuaban a sus propios intereses:

“...ambiente reflexivo, participativo, democrático y con equidad” significó para los profesores opuestos a la dirección: derecho a cuestionar, criticar y rebatir, sin proponer y minimizando todo lo que se hacía. Para los maestros que simpatizaban con la directora, fue tomar en cuenta lo que otros decían, ser empáticos e incluso condescendientes y para quienes no tomaban partido no les significó algo, de hecho, en entrevista estos docentes confirmaron el desuso de la visión escolar<sup>196</sup>.

Ella explica el tipo de participación y el nivel de compromiso que reflejaron a lo largo de todo el año, aclarando entonces porque pese a que desarrollaron todas las fases de PE no lograron alcanzar todas las metas que se habían propuesto.

### *Implicaciones Pedagógicas del Proyecto Escolar.*

De acuerdo con la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en el DF (CSES), el PE se incorpora a la dinámica de la realidad, transformándola, adaptándose y aprendiendo de ella, por ello sus principales implicaciones pedagógicas son:

1. Aprendizajes significativos para la comunidad escolar, al abordar los contenidos curriculares como problemas significativos.
2. Participación en la construcción del conocimiento de su ser individual y social.
3. Compromiso de los actores del aprendizaje según modos de pensar, sentir y actuar que se consideren socialmente valiosos.

Estas acciones representan un potencial de mejora de calidad educativa en nuestro país, de ahí la importancia de saber hacerlo, implementarlo e interpretarlo en sus resultados. Analicemos el *desarrollo del PE de la escuela* a la luz de estos criterios:

### *Diseño del PE.*

En la escuela se cuenta con un buen PE<sup>197</sup> hecho por medio de la integración de todas las propuestas individuales, pero no se le reconoce como producto colectivo porque fue *escrito por una sola persona*.<sup>198</sup>

A la fecha y pese a que se le presentó en una junta colegiada ante toda la comunidad escolar y que cuenta con la firma de todos los docentes, hay quienes se dicen ajenos a él. ¿Cómo cerrar el “afectar la realidad y ser afectado por ella” en estas condiciones?

### *Seguimiento.*

Se asumió que cada maestro realizara las actividades a que se *comprometió* desde sus planes anuales de trabajo y que conforme a ello, se realizaría el seguimiento individual, el de academia sería el intercambio de ideas entre compañeros similares, y el de centro, las síntesis del de academia más la integración de los efectos de la dimensión pedagógica en las otras dimensiones<sup>199</sup>.

Sin embargo no fue así, la relación entre los contenidos curriculares, el plan anual de trabajo del profesor y el plan anual de trabajo de la escuela no es unívoca: *A la directora le interesan los concursos, exposiciones, fiestas* (que son interpretados por los profesores como imposiciones verticales); a los maestros les preocupa cubrir el plan de estudios y señalan en consecuencia lo erróneo que es invadir los espacios de aula con actividades cocurriculares [ajenas al estudio], algunos alumnos hacen lo que se les pide, otros aprovechan los distintos eventos para vagar [sic] en los patios, a los padres de familia les parece bien que el plan de estudios se complemente con actividades cocurriculares<sup>200</sup>.

En este escenario, el seguimiento fue considerado como una molestia, así lo sugiere el hecho de que en cada junta colegiada se mostraran las estadísticas de rendimiento y éstas fueran ignoradas sistemáticamente por la mayor parte de los profesores<sup>201</sup>, que los cursos de actualización se consideraran “injustos ataques personales a la eficiencia docente en lugar de signos de honestidad de quienes se negaban a aprobar a muchachos indisciplinados e incumplidos”<sup>202</sup> y que cuando se revisaron cuadernos y se realizaron algunas observaciones de clase, una profesora expresara “Parece como si la disciplina se ejerciera sobre nosotros y no sobre los alumnos”.

Cabe aclarar que para los directivos, esta actividad les permitió comprobar la importancia que los profesores daban al plan de estudio y a los productos

de aprendizaje que orgullosamente se exhibían en varias muestras pedagógicas.

Pese al rechazo de la medida, la directora, el subdirector y el coordinador académico se acercaron a los docentes a nivel personal para comentar sus avances, problemas y retrocesos; al principio esto generó mayor desconfianza, pero poco a poco facilitó un cambio de actitud que se reflejó en una mínima tolerancia hacia sus alumnos, curiosidad por conocerlos más o por probar técnicas diferentes e incluso algunas inquietudes por tomar cursos de actualización<sup>203</sup>.

En consecuencia, podemos afirmar que sí se participa en la construcción de conocimiento, pero no se sabe como es apprehendido ni en lo individual ni en lo social y que sí existe compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, aunque éste varíe para cada actor educativo.

#### *Rendición de cuentas.*

Las rendiciones de cuentas no se entendieron como *“la obligación que todo servidor público tiene de transparentar y justificar lo que hace y lo que produce”*, sino como un término abucheado y rechazado por considerarse de extracción panista y ajeno a lo escolar.

El mecanismo que se implementó para que los profesores las realizaran no reflejó completamente los factores cualitativos que estaban afectando los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque favoreció la comunicación entre grupos distintos a su academia de origen, así como el intercambio de técnicas de enseñanza, la crítica y posterior reproducción de algunas iniciativas de intervención pedagógica<sup>204</sup>.

Para algunos padres de familia, muchos de los datos que se les proporcionaban carecían de significado, uno de ellos comentó *“Soy de la idea de que se regrese al formato anterior, se pierde mucho el tiempo y no me interesa conocer los chismes de los demás, sólo lo que a mi hija concierne...”*<sup>205</sup>.

Para la Asociación de Padres de Familia (APF) de esa etapa, fue una oportunidad de desarrollo y crecimiento personal, llevaron una contabilidad impecable, ejercieron su autonomía pese a la esporádica inconformidad de la directora y realizaron sus informes de gastos con total honestidad y sencillez.



Inicialmente el Consejo de Participación Social (CPS) y la APF eran dos órganos diferentes, pero conforme pasó el tiempo y a instancias de la directora del plantel, la Presidenta de la APF se transfiguró en la responsable del CPS, adquiriendo así la obligación de firmar los reportes de rendición de cuentas dirigidos al PEC, pero no el derecho de participar en las juntas colegiadas.

Derivado de lo anterior podemos afirmar, que sólo para la APF se produjo conocimiento significativo emanado de este mecanismo; para el resto de la comunidad estos hechos no tienen sentido o no se entiende cual es, por lo mismo *no* puede hablarse de construcción de *conocimiento ni compromiso* con él.

### *Evaluación.*

Los criterios de evaluación de docentes, se redujeron a calificación. La auto-evaluación se convirtió en *auto-complacencia*, y por tanto no tiene impacto en el aprendizaje significativo individual.

La evaluación de carrera magisterial es la ocasión para ganar puntaje a costa de ser valuados siempre con los mejores alumnos, no produce aprendizaje individual ni colectivo, aunque si se traduce en ganancia económica durante un periodo de tres años.

La evaluación escalafonaria toma en cuenta la entrega de su plan anual de trabajo, asistencia, puntualidad, cumplimiento en el trabajo cotidiano y en comisiones, en tres etapas repartidas a lo largo del año; por sus características no produce aprendizaje significativo ni individual ni grupal, más bien refuerza hábitos de cumplimiento y abre la posibilidad de ascenso vertical para ocupar puestos de tinte administrativo que se traducen en mejora económica a mediano o largo plazo.

A nivel de academia, no hay evaluación intrínseca, más bien es la valoración que hace la directora de la academia que gana más concursos, y que expresa públicamente en las juntas colegiadas.

A nivel de centro escolar tampoco hay instrumentos de evaluación institucional, por lo que el hecho se convierte en la oportunidad para señalar las fallas de los otros; también continúa el silencio como medida preventiva; en ese año, el dictamen de evaluación externa del PEC no fue dado a conocer en el pleno colegiado.

Ninguna de estas variantes evaluativas se refleja en mejora económica y al ser interpretadas como sobrecarga de trabajo administrativo, no producen aprendizajes significativos, aunque favorezcan la socialización de los docentes con grupos ajenos a su academia.

Por tanto, todas las modalidades de evaluación en la escuela no fortalecen el compromiso con los actores de aprendizaje debido tanto a causas estructurales (como lo ejemplifican Carrera Magisterial y Escalafón Vertical) y a factores relacionadas con la cultura escolar que estudiaremos en el siguiente apartado.

## Aspectos Críticos de Proyecto Escolar

### *Limitaciones Estructurales.*

PE es una propuesta diseñada para comunidades educativas más bien pequeñas donde todos tienen un horario completo y hay mayores posibilidades de convivencia (Cf. Cuadernos para transformar nuestra escuela); por ello, cuando se extrapola a nivel de secundaria hay que considerar que no se cuenta con horarios completos y que los profesionales de este nivel (incluidos quienes forman el Consejo Técnico) tienen poco tiempo y disponibilidad para convivir y compartir experiencias; ello necesariamente complica la colegialidad pues debe acotarse a tiempos y espacios parciales.

Aún la figura de un CA para concentrar la información generada por este tipo de "*colegialidad cómoda*"<sup>206</sup> es cuestionable, pues no forma parte del Consejo Técnico ni es reconocido por todos e incluso atacado por quienes suponen que forzosamente todos deben estar juntos para que sea trabajo colegiado.

Además, dado que a cada materia se le asigna un número de horas bastante diverso en el currículo de educación secundaria, la dinámica de trabajo es inequitativa y genera cansancio e incluso malestar docente que limitan la participación en colegiado. Un profesor entrevistado<sup>207</sup> lo explicaba de esta manera:

- Nuestros horarios son largos y bueno, uno interacciona en los cortes entre sus clases, si se da la oportunidad de conversar pues se da y ya; pero a veces una conversación con más sentido, pues no, porque... ¿Cuál sería el tema?
- ...Usted podría compartirnos algo más de su arte
- (silencio momentáneo) No, ¿entonces a que hora trabajamos?...la situación es más sencilla, el trabajo es solo y sólo eso se hace
- ¿Y en las juntas colegiadas?
- Es que eso es sólo un *bla, bla, bla*, no me interesan las cosas administrativas, no me sirven y me quitan el tiempo.

Por si fuera poco, la organización por academia sólo favorece la comunicación entre iguales, pero no el intercambio con sus camaradas de otras asignaturas.

La organización de las academias es claramente diferenciada: los maestros de Taller trabajan con quince alumnos en sesiones de tres horas una vez por semana y cuando mucho atienden a tres grupos de estas características; los de Español y Matemáticas trabajan hasta con seis grupos de treinta y cinco alumnos en cinco sesiones de cincuenta minutos cada semana; mientras que los profesores de ciencias trabajan hasta con diez grupos a la semana de treinta y cinco personas en sesiones de cincuenta minutos, el extremo llega cuando el maestro de Música atiende a quince grupos por semana en sesiones continuas de cincuenta minutos<sup>208</sup>.

El reciente énfasis puesto en desarrollar habilidades de lecto-escritura se centra básicamente en la Academia de Español –aunque se diga que compete a todas-, así lo demuestra el hecho de que esta academia participe en el plan anual de trabajo con seis proyectos, mientras que Actividades Tecnológicas sólo lo haga con dos<sup>209</sup>.

#### *Limitaciones metodológicas y operativas.*

Al respecto, identificamos cuatro puntos:

i) Dado que no siempre se pide consejo u opinión a la comunidad o que ésta espera escuchar y no decir, o el temor (infundado o no) de que si se dice algo, pueda resultar contraproducente para el hijo(a), es posible que la consulta a padres no proporcione los datos buscados; y que la presentación de PE y la rendición de cuentas a la comunidad se conviertan en eventos tipo espectáculo y no en prácticas de convivencia y vinculación escuela-comunidad.

ii) Considerando las restricciones de tiempo y el perfil de formación de los docentes, es probable que el diagnóstico sea superficial dado que

resulta prácticamente imposible que los profesores “lleven trabajo avanzado individual o por equipos, o que el director lleve esfuerzos de síntesis”. (Cf. Aspectos metodológicos de PE, en Schmelkes (1996)).

iii) Dado que no se tiene práctica en problematizar los hechos educativos y que no se tiene la costumbre de preguntar a los apoyos técnicos de SEP, es frecuente que se confundan las causas con las consecuencias al tratar de identificar el problema a atacar durante la vigencia del PE, convirtiendo a los cuerpos técnico-pedagógicos en requisitores de documentos finales y no en facilitadores de los procesos de diseño, seguimiento y evaluación del PE.

iv) En ausencia de culturas de planeación y evaluación, estos procedimientos se perciben como sobrecargas administrativas u oportunidades de auto-complacencia, pero no un ejercicio de profesionalización docente, los compromisos no operacionalizan al PE, porque el énfasis puesto en los objetivos dirige los esfuerzos hacia los resultados.

#### *Limitaciones Culturales.*

Los profesores de secundaria tienen perfiles de formación muy diferentes, por un lado están los egresados de Normal Superior, aptos para la enseñanza y el aprendizaje de disciplinas particulares del currículo propuesto para el nivel; por otro, están los egresados universitarios regularmente muy bien preparados en sus áreas de conocimiento, pero poco diestros en el manejo de técnicas de enseñanza-aprendizaje y en la comprensión de la naturaleza humana<sup>210</sup>.

Intentar discutir desde visiones tan diferentes es difícil porque hay que comenzar por crear puentes que acerquen a estas partes, esto explica porque se producen discusiones que no logran aterrizar en acuerdos colectivos. La diversidad cultural tiene pocas oportunidades porque la estructura por academia no favorece el intercambio, al contrario fortalece una cultura balcánica que aunada a un intenso mensaje de competencia y eficiencia hace que se minimicen los argumentos de otras personas ajenas al grupo al que se pertenece, debilitando la posible colaboración y cambio educativo<sup>211</sup>.

#### *Limitaciones Micro-políticas.-*

Dada la estructura jerárquica de organización y control del sistema educativo nacional, así como las creencias que se han instalado en el imaginario de algunas de sus autoridades, tenemos que se sigue ejerciendo un liderazgo manipulador que continua ordenando y supervisando acciones para contentar a los jefes y para fortalecer la imagen escolar hacia el exterior, pero no trabajando desde la escuela, ello imposibilita que las escuelas aprendan de sí mismas y que por el contrario, se siga fortaleciendo la idea de “quedar bien con el jefe” en lugar de centrar los esfuerzos en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

La Dirección ha intentado que los propios profesores definan sus proyectos de trabajo, sin embargo no se deshace completamente de su rol ordenante. (“Escojan tres proyectos del Manual de Proyectos y Servicios, uno de los cuales será el determinado por el inspector, unos meses después impuso la realización de la *Guelaguetza* tratando de aparentar que era acuerdo colectivo).

#### *Mejora continua.*

El *compromiso profesional*, desde la óptica de los administradores se reduce a puntualidad y asistencia, participar en cuantos concursos haya y obtener reconocimientos para la escuela<sup>212</sup>; valores que no son compartidos por los profesores para quienes una verdadera mejora debe partir del mejoramiento de sus condiciones de trabajo y salario, el cumplimiento de los programas sin tantas interrupciones (concursos, juntas, etc.) y reconocimientos que se reflejen en su situación económica particular<sup>213</sup>.

Un proyecto escolar que hable de más acciones colectivas que se traducen en sobrecarga de trabajo es rechazado porque va en contra de sus expectativas personales; por lo mismo, este espacio no es considerado como una oportunidad para la profesionalización continua, no se puede aprender de los colegas porque existe mayor interés por cumplir que por aprender, por exhibir a los mejores que por resolver los problemas reales.

#### *Ilusiones procedimentales de efectividad.*

En concordancia con los indicadores cuantitativos de cumplimiento que se aplican a cada escuela en la oficina regional, las escuelas pueden caer

en la *trampa de los resultados sin considerar los procesos*; en esta lógica, PE se instala en las escuelas como un instrumento técnico y no como un acuerdo social en el que es más importante concretar el documento que superar cada fase de su diseño, implementación, seguimiento y evaluación<sup>214</sup>.

Todos esos instrumentos reflejan criterios de racionalidad técnica e instrumental propios de la modernidad. ¿Serán pertinentes para la postmodernidad?

### *Compromiso social.*

Aunque la Ley General de Educación consagra el derecho de participación de distintos órganos para coadyuvar al gobierno escolar, así como de terceros; esto no se verifica plenamente si el director sigue reportando que lo hace, pero en la práctica lo evita o lo ignora.

Esta situación se refleja en la celebración de juntas colegiadas donde no están consideradas las opiniones de estos actores y que por ende impide un consenso y que reduce a los padres de familia a firmar los informes de rendición de cuentas o a la posición de proveedores monetarios<sup>215</sup>.

### *Realidades*

La figura 10 ilustra una descoordinación de esfuerzos importante; al lado izquierdo está la política educativa, firme desde el papel, difunde la idea de escuela como unidad de cambio y la gestión basada en la escuela (todo el público sabe que una vez al mes, las clases se suspenden porque los profesores se reúnen en junta para discutir, aprender cosas nuevas y decidir asuntos de importancia para cada escuela), pero todavía lejana a las prácticas escolares cotidianas<sup>216</sup>

En el centro, el aprendizaje de los alumnos, tarea sustantiva de las escuelas. Este aprendizaje aparece como si únicamente fuera producto de las prácticas docentes y como si su función fuera aculturizar a los alumnos imponiendo un cierto conjunto de normas, hábitos, habilidades y creencias determinadas por los órganos colegiados, y que a veces nada tienen que ver con los aprendizajes académicos, *vgr* uniforme obligatorio, cabello bien peinado, y ciertos valores provenientes de la modernidad (eficiencia, competitividad, credencialización, etc.),

justamente creencias a las que las escuelas dedican mucho tiempo y energía bajo el supuesto de que están coadyuvando a la formación del estudiante y que con ello, lograrán un mejor control disciplinario, actividades que desde su imaginario hacen corresponder con el “rediseño profesional de la enseñanza”.

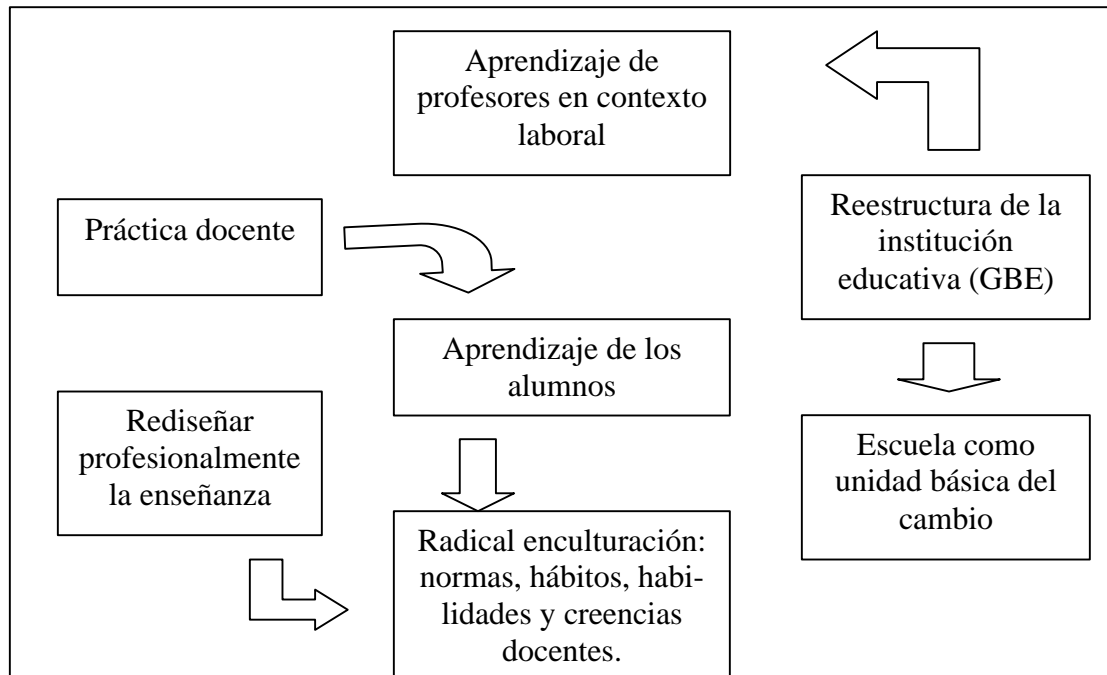


Figura 10. Realidades alrededor del Proyecto Escolar

¿Podríamos convivir mejor si nos permitiéramos creer que no todos los saberes y posturas de los estudiantes están mal?

Una coyuntura podría encontrarse en el rediseño profesional de la enseñanza, tal vez conocer y tener prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje basadas en constructivismo, pero ¿cómo pueden implementarse si los maestros sólo tienen tiempo para dar su clase?

[índice](#)

➤ *¿CÓMO HA INFLUIDO EL FENÓMENO DE CAMBIO EDUCATIVO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN?*

El fenómeno del cambio ha influido en conocimientos, creencias, arte, valores, derechos, costumbres, métodos y procedimientos; alterando y

siendo alterado por factores relacionados con nuestra subjetividad, los aspectos simbólicos y aquellos relacionados con los componentes de poder y conflicto social; esfera en la que lo educativo cobra relevancia.

De ahí que podamos afirmar que el cambio educativo transforma y es transformado por nuestro ámbito cultural<sup>217</sup>.

Como ejemplo, la descentralización educativa, que –al menos idealmente– derroca la noción de un sistema centralizado y homogéneo por el de uno integrado por varias instancias interdependientes y diversas por medio del concepto “centro educativo como unidad de cambio”. Esta idea asume que la diferencia es una realidad, por ello, busca construir una identidad que facilite caracterizar los distintos contextos en los que las escuelas se desarrollan a través de explicitar con claridad su misión escolar y el guiar las acciones hacia escenarios prospectivos más favorables en función de su visión escolar, lo cual a su vez, fortalece la diversidad cultural.

**La incorporación del carácter simbólico de la cultura, implica que la forma en que se relacionan los sujetos con su entorno no es unívoca, ya que constantemente se está interpretando y atribuyendo significados a las cosas, y es a partir de estas significaciones, como se actúa y se ve el mundo;** en una escuela, se produce y reproduce continuamente una “cultura escolar” en donde las prácticas están sostenidas por los significados e interpretaciones individuales que tiene los actores acerca de su función dentro de la institución, de cómo se representa su tarea, a sus alumnos y las demandas del entorno<sup>218</sup> (Cf. Pozner, 2001; 6).

De lo anterior podemos resaltar el hecho de que el Cambio Educativo tiene una parte azarosa capaz de transformar la esencia cultural (Cf. Fullan, 2000), en este rubro, le podemos percibir con mayor claridad, como producto y también como base de movimientos de tinte socio-histórico, confiriendo a los participantes del fenómeno del cambio un rol protagonista y no sólo de observadores pasivos o de dóciles cumplidores de órdenes; lo cual desencadenará una avalancha de acciones y reacciones que *grosso modo* podemos ubicar como *resistencias y/o colaboraciones*.



En las áreas ligadas a la gestión escolar se acepta cada vez más la idea de que las escuelas deben tener una misión [y una visión], pues el desarrollo de ésta[s] coadyuva a mantener la estabilidad del sistema (cambio<sub>1</sub>), construyendo la lealtad, el perfeccionamiento, el compromiso y la confianza en una comunidad escolar fiel, pero también provocan la herejía entre quienes cuestionan, difieren y dudan. Cuanto más estricta y ferviente es la misión, mayor es y más se extiende la herejía (Cf. Hargreaves, 1999; 186).

Para algunos maestros, ni la misión ni la visión escolar son trascendentales, dijeron “en realidad no las uso”<sup>219</sup>. Otros cuestionaron ¿Participar es decir lo que usted espera escuchar?, ¿la calidad es otra moda?<sup>220</sup>, pero también hubo quienes expresaron su beneplácito: “Me gusta la idea de la tolerancia y la corresponsabilidad, así deberíamos conducirnos”<sup>221</sup>.

De acuerdo con la óptica del equipo directivo, este tipo de expresiones no impedirían el cambio educativo en la escuela, por lo que se dieron el lujo de continuar con un todavía incipiente plan de desarrollo institucional que conforme avanzaba desataría un cúmulo de resistencias que se sortearían conforme las condiciones de cada uno de los momentos subsecuentes, y que al inicio del siguiente año escolar, prácticamente habían desaparecido [¿o adormilado?].

En este apartado, haré referencia al fenómeno de RESISTENCIA (como una particularidad del concepto que Hargreaves maneja como herejía) debido a su relación con la viabilidad<sup>222</sup> y regulación del fenómeno del cambio; así como a la colaboración como un tipo de cultura docente que puede concretar el cambio educativo.

[índice](#)

- *Resistencias.*

Antes de introducir formalmente el concepto, considero conveniente identificar algunas actitudes que nos indican cuando estamos frente a una resistencia.

*Indicadores de resistencias.*

- a) Manifestaciones no verbales.- Silencios, muecas, gestos o expresiones<sup>223</sup>.

- b) Manifestaciones referidas a los promotores.- Son confrontaciones personales o *descalificaciones* que deslegitimen la paternidad de las innovaciones o que desvíen la atención hacia intereses personales o grupales por encima del análisis de la propuesta <sup>224</sup>.
- c) Manifestaciones referidas a la propuesta.- Ridiculización, ironía o cinismo a través de frases como: "esto nunca se ha hecho" o "eso ya se hizo y no funcionó", subestimar la propuesta haciéndola odiosa o sospechosa, hacer ver que la propuesta no concuerda con las políticas institucionales, encontrar mil razones para evitarla sin discutir las razones subyacentes o realizar automáticamente contrapropuestas o enmiendas que la desvirtúen<sup>225</sup>.
- d) Manifestaciones referidas al momento y coste de la propuesta; incluye críticas sobre la pertinencia, coste humano y económico, así como aplazamiento sistemático de lo nuevo a través de discusiones bizantinas o de presuntas intervenciones de expertos con el fin de producir cansancio o aburrimiento. No se detectaron manifestaciones de este tipo.

Todas estas actitudes son comunes cuando se vive un proceso de Cambio Educativo, ya hemos visto que por su propia naturaleza, éste entraña toda una serie de problemas y dificultades que se utilizan de manera recurrente para contrarrestarlo, descalificarlo o sencillamente oponerse a él (Tejada, 1998;185). A este fenómeno se le llama genéricamente Resistencia, el cuál posee un carácter multidimensional que se ilustra en la figura 11.

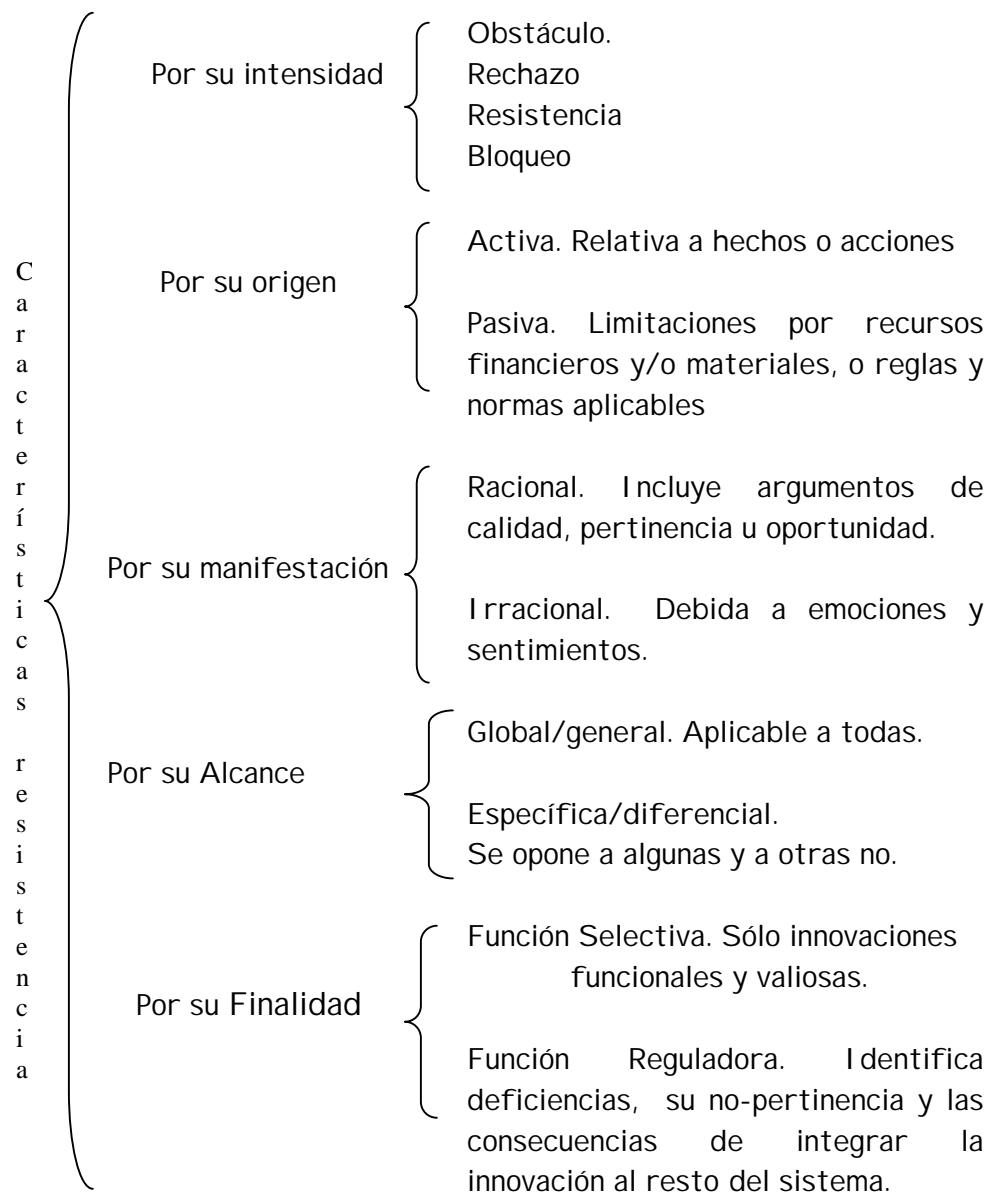


Figura 11. Algunas características del Modelo de Resistencias

De acuerdo con la intensidad de la oposición, se pueden identificar cuatro niveles: (ver figura 12)

Obstáculo es una oposición pasiva debido a elementos no reflexivos o acciones planificadas<sup>226</sup>.

Rechazo es una postura de oposición e intransigencia abierta al cambio, es irracional y global<sup>227</sup>.

Bloqueo se refiere a la paralización temporal del cambio debido a fuerzas superiores (ideológicas, políticas, órdenes administrativas, etc.)

Resistencia es una actitud pasiva y consciente dirigida a frenar el cambio.

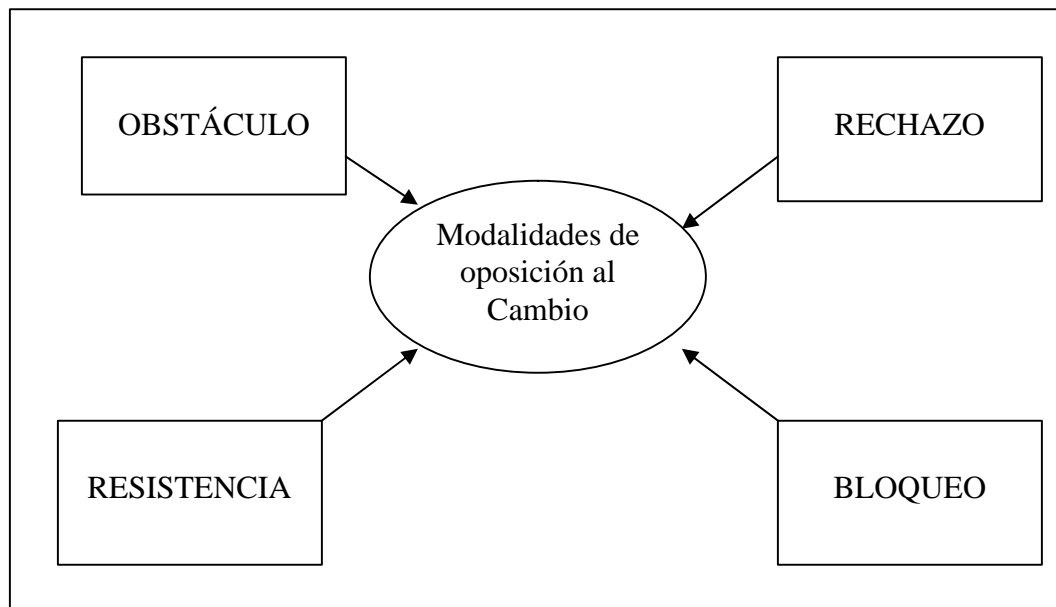


Figura 12. Modalidades de oposición al cambio. (Torre, 1994; 126)

Durante el periodo de observación en la escuela, no detectamos resistencias pasivas pese a las limitaciones económicas de las escuelas públicas, ni tampoco debidas a la normatividad pues siempre contamos con la autorización de la dirección de la escuela y porque nuestro conocimiento del Programa Nacional de Educación justificaba muchas actividades, al tiempo que el joven marco normativo de PEC nos daba un amplio margen de acción.

Así que las resistencias fueron más bien activas, de alcances específicos y no siempre tendientes a regular la aparición de innovaciones; pese a que se manifestaban por medio de argumentos presumiblemente racionales, escondían sentimientos y emociones reprimidas gestadas a lo largo de su historia organizacional que encontraban salida de esta forma.

Por tanto, las resistencias no tienen un papel necesariamente antagónico y negativo, sino más bien un carácter regulatorio y relativista que puede alentar discusiones serias tendientes a proteger al sistema escolar de la tendencia a cambiar por cambiar y con ello la pérdida de identidad y de solidez en el trabajo. Cambio y Resistencia son dos caras de la misma moneda, una relación no necesariamente antagónica (Tejada, 1998: 185).

### *Orígenes de las resistencias.*

Las resistencias no sólo se pueden explicar en base a su naturaleza sistémica, por su origen psicológico y comunicativo entre las personas, debidas a elementos organizativos, o por razones sociopolíticas y ambientales, sino por todas ellas; aunque en cada situación, unas predominan sobre otras (Cf. Tejada citando a Torre, 1994:133). (Ver figura 13).

Las resistencias debidas a los individuos se encuentran en el centro del esquema porque en realidad constituyen **el núcleo del cambio** (cambios en las actitudes, hacen viables cambios en el resto del sistema). En este ámbito podemos ubicar tres categorías: las referidas a la conveniencia de mantener la seguridad y confianza que proporciona lo conocido, las ligadas a la falta de seguridad en sí mismo y sus correspondientes regresiones y sentimientos de temor; y las debidas a dogmatismo o ignorancia.

En el primer grupo ubicamos al *hábito*, la forma en que aprendemos a hacer las cosas por primera vez (primacía), el criterio con que seleccionamos aquello que se nos hace conocido (percepción selectiva) y la tendencia a mantener las tradiciones y costumbres adquiridas durante la infancia (superego).

La desconfianza de los maestros ante los beneficios de PEC como el manejo de recursos o la posibilidad de gestión basada en la escuela se puede sintetizar en breves comentarios ¿Se trata de una nueva moda? ¿Realmente podemos determinar nuestras acciones o para variar seremos instrumentos para que la directora presuma?

Estas preguntas tienen su justificación más remota en sus experiencias anteriores de PE, pues en ellas finalmente se imponían las órdenes de las autoridades en una especie de añeja tradición de cumplimiento, pero no deben ser consideradas como deterministas, así lo muestra la maestra Dinorah cuando expresa "las posibilidades de cambio están en una misma, primero nosotros y después la escuela".

En el segundo grupo ubicamos a la *falta de seguridad en sí mismo y en los demás*, la tendencia a regresar a estadios más normales y tranquilos y los temores infundados o no en las expectativas (estatus, roles, esperanzas) que impone el futuro.

Aquí resaltan las conductas de algunos profesores que se dedicaban a jugar o a ridiculizar los esfuerzos de los coordinadores de SAE y de Academia<sup>228</sup>; a los que añoran los viejos tiempos y que llegan a calificar a los alumnos de vándalos o a los papás de irresponsables, sin considerar las condiciones de sus contextos particulares<sup>229</sup>; y a los que creen que ya no hay posibilidad para mejorar las condiciones de trabajo de la docencia<sup>230</sup>.

Finalmente, en el tercer grupo ubicamos a la *ignorancia* como una actitud que se niega a conocer el contenido de la innovación o las consecuencias del cambio por lo que les va a exigir, por la manera en que les va afectar o por temor;

Justo en el periodo correspondiente a la difusión del PE con los alumnos, se implementó un maratón para que los chicos avanzaran contestando preguntas y superando retos de habilidad física, para tal fin se pidió la colaboración de los profesores de educación física; uno de ellos participó de manera muy profesional y comprometida, el otro aparentemente no puso atención a las indicaciones para poner en marcha el maratón, no asumió la dirección del grupo encargado e incluso desaparecía por momentos, cuando se le preguntó en dónde estaba, trató de responsabilizar a varias personas por sus continuas salidas...a la fecha sigue teniendo un cumplimento similar en su trabajo cotidiano.

En este mismo bloque hay que considerar los *rasgos de personalidad más autoritarios, rígidos y duros*, que por sus propias características son incompatibles con entornos novedosos y flexibles.

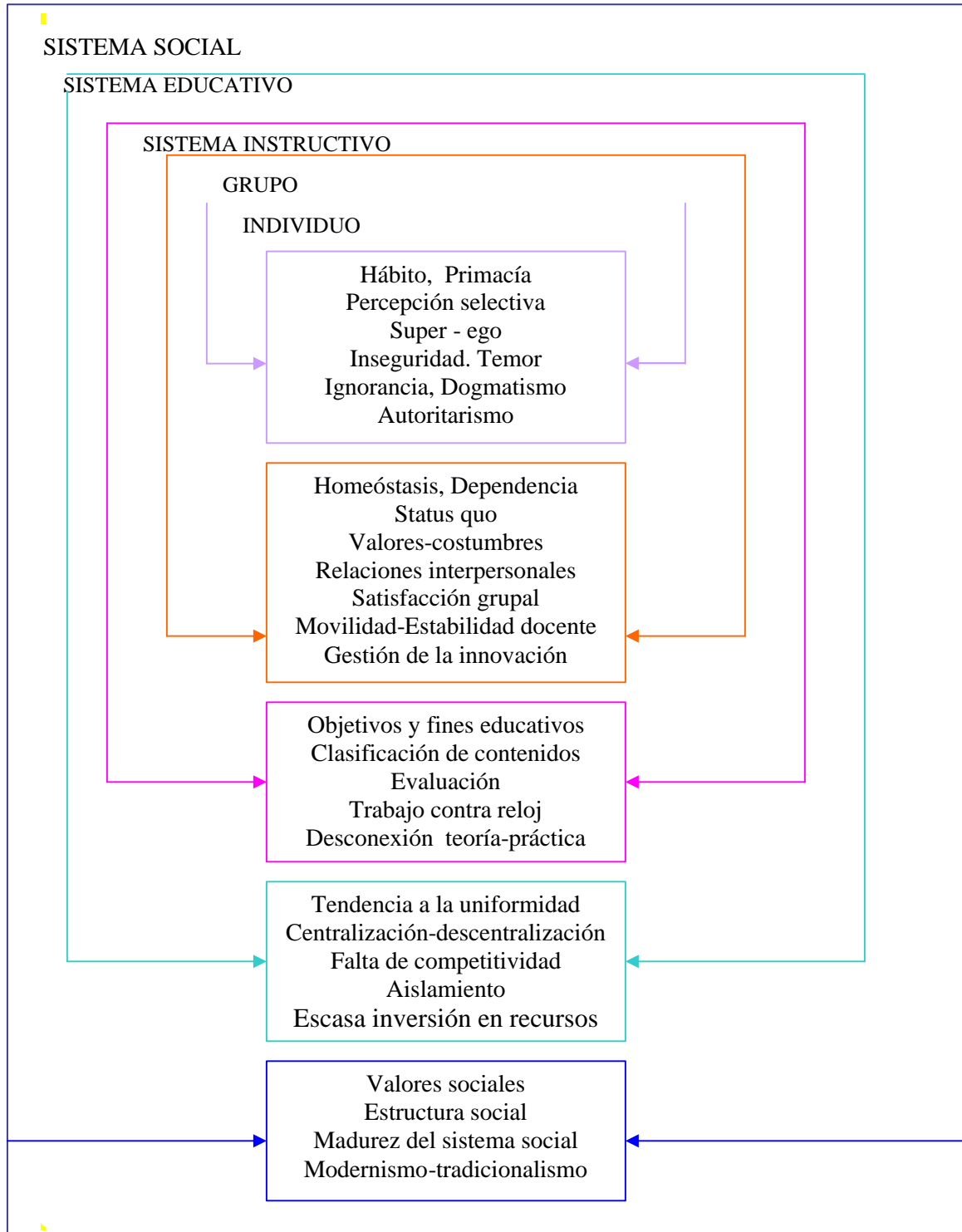


Figura 13. Orígenes de las resistencias (Tejada, 1998)

La serie de cambios que trajo la implementación de este PE no fueron bien recibidos en general por personal de la Academia de Física y Química y en particular por una ayudante de Laboratorio, quién se dijo dentista insatisfecha por su actividad actual<sup>231</sup>, que interpretó el PEC como el advenimiento de la intromisión de la iniciativa privada en la escuela y con ello su pronta privatización, argumentando razones asociadas con su anterior activismo de estudiante politécnica "...en esos tiempos, ¡qué les íbamos a pedir permiso!..." y sin mediar acciones propositivas o comunicación de algún tipo, expresó comentarios que menospreciaron actividades de intervención pedagógica sin siquiera estar al tanto de la propuesta, sus alcances, riesgos e impacto, no fue posible establecer ningún tipo de intercambio con ella.

Otro integrante de esta academia no cooperó con el trabajo de contrato didáctico, porque no quiso escuchar la propuesta, simplemente la rechazó porque no se valía "aprobar a quienes se la pasan perdiendo el tiempo todo el año". Uno más de los maestros de esta asignatura se dijo ajeno a este tipo de actividades y por lo mismo se dispuso a leer su periódico ante los indignados ojos de los padres de familia mientras transcurrían las exposiciones de alumnos de segundo grado<sup>232</sup>.

En orden de importancia estratégica, le siguen las resistencias debidas a grupos-instituciones porque éstos constituyen la expresión más clara de la cultura escolar del centro y porque en ellos radica el potencial concreto de cambio, la anterior academia como grupo, también ilustra esta categoría.

Nuevamente, la clasificación obedece a causas que fortalecen nuestra seguridad, causas ligadas a nuestros temores y causas debidas a falta de coordinación y fortalecimiento grupal.

En el primer grupo consideramos a la necesidad del grupo de sostener su seguridad y permanencia regresando a los viejos tiempos (*homeóstasis*)<sup>233</sup>, la negativa a perder el nivel de satisfacción grupal actual, la *dependencia* de los compañeros que proveen el sentimiento de identidad y aceptación grupal, así como la tendencia a respetar las estructuras jerárquicas que a su vez resguardan los *valores* y *costumbres* que dan cohesión a la escuela<sup>234</sup>.

Tal vez este era el estadio que perseguía esta comunidad en su etapa de crisis, no era que se dieran por vencidos en sus preferencias personales, sino que se requería retornar (o avanzar) a un estado más estable en donde sus necesidades personales y grupales fueran satisfechas, así parece indicarlo el



hecho de que cuando la escuela regresó al cauce institucional, las antiguas diferencias retornaron, aunque lograron convivir en relativa calma.

En la segunda categoría ubicamos a las relaciones intergrupales fincadas en mecanismos de poder y control de la comunicación.

Según la Evaluación Diagnóstica 2001-2002, “la comunicación de esta comunidad es esencialmente subterránea”; lo anterior se confirmó cuando una madre de familia me comunicó que otra profesora no sólo no difundía el taller para padres sino que ahuyentaba a otros afirmando que esa era una iniciativa para “las manzanas podridas”<sup>235</sup>. La maestra buscaba estar bien con una cierta fracción de profesores que desconfiaba del taller de padres porque creían que era una estrategia para desacreditar a los maestros y para introducir a los papás en la vida académica, situaciones que no estaban dispuestos a tolerar. Este también es un ejemplo de simplificaciones.

En la tercera categoría, ubicamos la *inestabilidad o movilidad de los profesores y una gestión ineficiente del cambio*; dado que para lograr éxito en las innovaciones, se requiere monitoreo del equipo directivo, liderazgo pedagógico orientado a la enseñanza y a la mejora de los equipos de trabajo, apoyo en recursos, moral, control, etc

Al respecto, consideremos la siguiente estampa:

El personal de la escuela estaba compuesto por cuarenta profesores, de los cuales sólo diez eran de tiempo completo<sup>236</sup>, había sesenta y seis horas faltantes correspondientes a las asignaturas de historia y formación cívica y ética, un profesor, un trabajador manual y una secretaria no recibieron su salario de manera regular, las cincuenta y siete horas de servicio de toda la planta docente fueron dedicadas a “cuidar niños”, no hubo propuestas de innovación por parte de los docentes, un profesor recién egresado comenta “los grupos son muy numerosos, eso dificulta la experimentación y aleja la innovación”; el mejor comentario a la intervención pedagógica fue: “Pues algo hay que hacer para mejorar mínimamente la situación”.

#### *Liderazgo pedagógico de la dirección.*

La directora se distinguió por apoyar y a los maestros que impulsaran o sostuvieran innovaciones educativas, entendidas como proyectos que pudieran dar prestigio a la escuela; criterio que dio origen a las llamadas aulas modelo y que paradójicamente separaron a los docentes de su dirección. La forma de apoyar a los profesores y de expandir las propuestas de innovación a toda la escuela, es otro rasgo importante de este *liderazgo*.

Este mosaico de hechos explica porque actualmente casi no hay posibilidad para la innovación y porque hay sobradas razones para la desconfianza, la molestia y la resistencia docente.

Como *obstáculos derivados del proceso instructivo* tenemos a la ambigüedad e imprecisión de los objetivos y fines de la educación, la clasificación disciplinar de contenidos a impartirse contra reloj en un tiempo determinado que favorece el aislamiento docente, la saturación de tareas, la desconexión teoría-práctica y la incompatibilidad de tiempos de enseñanza y aprendizaje con los tiempos administrativos que se basan en una evaluación orientada a resultados cuantitativos, asistemática y ausente de valores de corrección y autosuperación.

No abundaré en este aspecto dado que las condiciones de la escuela coinciden completamente con lo reportado por la abundante bibliografía al respecto.

Los obstáculos en el sistema educativo provienen de su propia dicotomía funcional: por una parte reproductivos (transmisores de la cultura y valores socialmente aceptados) y por la otra liberadora (como aspiraciones a mejorar las condiciones sociales y económicas de los pueblos). En este sentido, las instituciones educativas se polarizarán más hacia una u otra posición, por lo que mostrarán mayores resistencias a aquellos cambios o innovaciones que más se alejen de sus patrones culturales, dando lugar a las siguientes categorías: Tendencia del sistema a la uniformidad, centralización-descentralización, falta de competitividad, aislamiento y escasa inversión tanto en la actualización de los recursos humanos como materiales.

La escuela es una organización de tipo II que responde más al rol de transmisor de la cultura y valores socialmente aceptados como "El cuidado en el uso correcto del uniforme y el prohibir <<peinados modernos>>, pues esto es tan importante como la asistencia a clases"<sup>237</sup>. En ella, la toma de decisiones es centralizada y no hay mucho interés ni por la actualización ni por el desarrollo de competencias<sup>238</sup>.

Los *obstáculos* en el sistema social se refieren a factores que en determinados momentos históricos favorecen o dificultan el éxito de las innovaciones, tal como puede ser la distribución del PIB en los distintos

periodos presidenciales, la madurez de la escuela en el manejo y difusión de innovaciones educativas o la apertura y disposición del centro y del sistema educativo para convertirse en una organización que aprende.

Si una innovación choca con los valores, normas o prácticas vigentes en la cultura del sistema social, de tal forma que no pueda ser incorporado sin alterar o desplazar a otros elementos, difícilmente será aceptada.

Los conflictos de valores son menores cuando afectan a los contenidos, a la estructura de programas o a aspectos ligados con la estructura organizacional interna, pero se acentúa cuando afecta a la función escolar, a la redefinición de objetivos o a la introducción de métodos democráticos cuando la comunidad no lo sea<sup>239</sup>.

[índice](#)

- *Las Culturas Colaborativas.*

La cultura tiene dos dimensiones importantes: El *contenido* que abarca actitudes, valores, creencias, hábitos supuestos y formas de hacer las cosas y, la *forma* que consiste en los modelos de relación y formas de asociación características en los partícipes de esas culturas.

Comprender las formas de las culturas entre docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo (Hargreaves, 1999; 191) dado que la forma de la cultura puede cambiar con el tiempo y es a través de ellas como se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de dichas culturas haciendo que éstos puedan ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre profesores.

Hargreaves identifica cinco formas de cultura entre profesores: el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial, la balcanización y el mosaico móvil (ver figura 14)

El *individualismo* se refiere al trabajo que realiza el profesor aislado; sea para protegerse de interferencias externas, sea por comodidad práctica o gusto.

Los múltiples *recursos de las aulas modelo*, minimizan la comunicación con otros profesores porque favorece un clima de comodidad, satisfacción, autosuficiencia y aislamiento de situaciones ajenas a la enseñanza.

Se llama Balcanismo a la aglomeración de individuos en grupos reducidos, cerrados y débilmente relacionados como si se tratara de pequeños estados en un reino dividido; se trata de una especie de individualismo de grupo en el que la desconfianza prima como valor fundamental, esto inhibe las posibilidades de trabajo conjunto, obstaculiza los procesos de decisión y desincentiva la comunicación.

La organización por academias facilita la aparición de este tipo de culturas, algunas de sus manifestaciones fueron: las *divisiones* entre profesores que se presentaron en la Etapa de Crisis, las preferencias al Concurso de danza, y las minimizaciones de un cierto elemento a otro de un grupo diferente al del primero<sup>240</sup>.

Al conjunto de procedimientos formales, específicos y burocráticos hechos para aumentar la atención que se presta a la planificación, las consultas y otras formas de trabajo conjunto del profesorado, se le llama *Colegialidad Artificial*.

Esta variante colaborativa puede producir la ilusión de una alta participación, pero es ficticia, genera cansancio, desconcierto y/o apatía entre los docentes por el excesivo control que se exige aunado al énfasis en los procedimientos, en contraste con la poca atención a los contenidos escolares y a su manejo.

Todas las variantes de Rendición de Cuentas ilustran esta categoría, así como todos los preparativos para el evento de la Guelaguetza<sup>241</sup>

La COLABORACIÓN es un concepto de la postmodernidad; tal como se ha presentado en el apartado de "organizaciones que aprenden", difiere de la cooperación, pues parte de la noción de equipo como colectivo, integrándolo y fortaleciéndolo, generando meta-aprendizajes mediante el trabajo en la acción<sup>242</sup>.

La COOPERACIÓN se refiere a una distribución más eficiente del trabajo, en el que cada acción del procedimiento se asigna a cada integrante del grupo, sin que se requiera que éste interactúe pues esencialmente se conserva el rasgo individualista del trabajo.

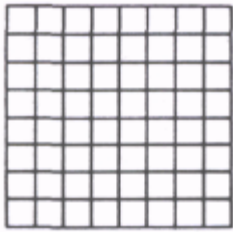
La colaboración es una respuesta productiva a un mundo donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican; por ello, las culturas colaborativas entre profesores se caracterizan por ser espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, imprevisibles y omnipresentes en el tiempo y en el espacio; produciendo en su dinámica de interacción: apoyo moral, aumento de la eficiencia, mejora de la eficacia, certeza situada, asertividad política, mayor capacidad de reflexión, mayor capacidad de respuesta organizativa y oportunidades para aprender y perfeccionarse continuamente.

¿Serían estas las características que le valieron al Coordinador Académico el adjetivo de "secretario de lujo, fiel y discreto" desde una óptica completamente moderna?<sup>243</sup>

Sin embargo, la colaboración también puede tener carácter limitado o restringido, donde los docentes sólo se dedican a actividades de puesta en acción de común de recursos, materiales e ideas; como son las preparaciones de los distintos eventos socio-culturales.

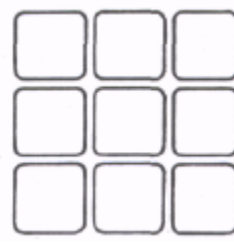
También puede degenerar en *colegialidad cómoda*<sup>244</sup> acompañada de autocomplacencia y/o conformismo, colegialidad artificial o incluso cooptación; tal como ocurre cuando se evade un trabajo conjunto que incluya la asertividad, la observación mutua, la investigación crítica-reflexiva y la búsqueda de mejores alternativas de solución<sup>245</sup>.

## 1. Individualismo fragmentario

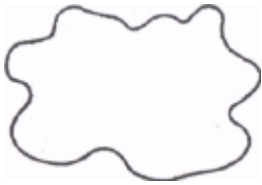


- Aislamiento
- Techo para el perfeccionamiento
- Protección contra interferencias externas

## 2. Balcanización

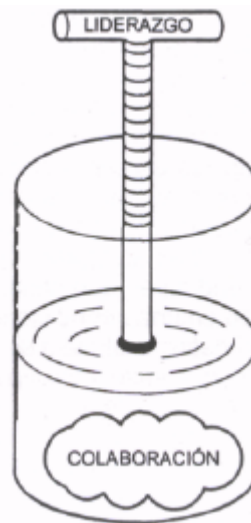


## 3. Cultura de Colaboración



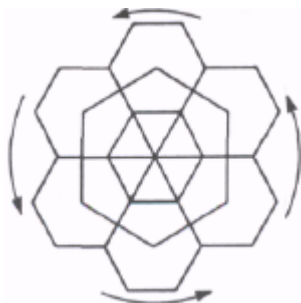
- Coparticipación, confianza, apoyo fundamental para el trabajo cotidiano
- La estructura familiar puede llevar consigo un tipo de liderazgo paternalista o maternalista
- Trabajo conjunto
- Perfeccionamiento

## 4. Colegialidad Artificial



- Estrategia para crear, imponer y controlar la colegialidad.
- Procedimiento administrativo
- Simulación segura
- Instrumento que puede suprimir el deseo de colaborar

## 5. El Mosaico Móvil



- Límites difuminados
- Categorías y pertenencia a grupos entremezcladas: flexible, dinámico, con capacidad de respuesta
- Así mismo, inseguro, vulnerable, controvertido

Figura 14. Culturas Docentes. Tomado de Hargreaves (2000; 262)

No le puedes enseñar nada a un hombre;  
sólo puedes ayudarlo a que lo encuentre por sí mismo.  
Galileo Galilei.

## ❖ CAPÍTULO III. METODOLOGÍA EMPLEADA.

### ➤ *PRIMER INTENTO: LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN.*

En septiembre de 2002, un pequeño grupo de tres estudiantes llegamos a este centro escolar para poder concretar una práctica de campo que demandaba el Programa de la materia Intervención Pedagógica correspondiente al séptimo semestre del campo de Proyectos Educativos de la Licenciatura en Pedagogía, se esperaba que diseñáramos una Propuesta de Intervención Pedagógica preferentemente, en Gestión Escolar.

Iniciamos con la elaboración de un diagnóstico institucional que buscaba describir las características de la escuela y ubicar el posible problema para realizar la intervención. Para tal fin, realizamos observación no participante, revisión de documentos<sup>246</sup> y pláticas informales con una muestra de cada uno de los actores educativos de esa comunidad.

En este proceso, pudimos constatar un clima institucional caracterizado por grupos docentes divididos (cultura docente balcánica), mucho trabajo académico logrado por prescripción (colaboración artificial), una forma de relación laboral asociada a las distintas posiciones de poder y múltiples afirmaciones de estudiantes que señalaban ausencia o retardos de profesores en sus aulas y expulsiones del salón "sin causa", entre otras cosas.<sup>247</sup>

En la marcha, detectamos distintos intereses entre los profesores y la dirección; aunque ambos interlocutores coincidían en que el *problema* principal de la escuela era la indisciplina estudiantil, explicaban sus orígenes y mecánica con argumentos diferentes; rastrear las fuentes<sup>248</sup> a que se nos hacía referencia nos permitió armar nuestra propia versión de la historia organizacional de la escuela en estudio<sup>249</sup>.

Derivado de lo anterior, identificamos como problema de intervención la disciplina institucional (de empleados y alumnos) como sustrato para resolver el problema identificado por los docentes (la indisciplina estudiantil).

Nuestra convicción como estudiantes de Pedagogía era rechazar autoritarismos, esto aunado a los supuestos anteriores, nos orilló a proponer a la Directora del plantel iniciar una Investigación - Acción (IA) como "...una forma de indagación auto reflexiva que emprendieran los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar" (Carr y Kemmis, 1988:174).

Buscábamos concretar un cambio educativo encabezado por los mismos profesores<sup>250</sup> para mejorar sus prácticas docentes y así consolidar su autoridad moral, de manera que vía el ejemplo y la acción se pudiera exigir respeto y disciplina de trabajo a los alumnos y, tolerancia y corresponsabilidad entre la comunidad escolar.

La Directora nos dio su autorización y procedimos de la siguiente manera:

- 1) Inicialmente usamos el espacio de las juntas colegiadas para desarrollar una forma de acción estratégica, que mejorara las características del proceso de cambio educativo.
- 2) Considerando la metodología sugerida para llevar a cabo Proyecto Escolar, esperábamos recorrer la espiral de planificación, acción, observación y reflexión, realizando todas estas actividades a través del seguimiento al Plan Anual de Trabajo de la escuela (PAT).
- 3) Asumimos que el proyecto escolar implicaba a todos los maestros como responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad. Por tanto, descuidamos la participación gradual de todos los implicados en el proyecto escolar.
- 4) La colaboración y la participación se practicaron por medio de un control parcial<sup>251</sup> sobre la base impuesta por la normatividad de SEP, que era percibida como "coercitiva para los maestros e incluso sobre-protectora de los derechos -pero no obligaciones- de los alumnos"<sup>252</sup>.



5) El plan de trabajo que exige la investigación-acción se identificó con el Plan de Trabajo Anual de la escuela que a su vez se basó en el problema identificado por el colectivo docente y que se registró en el proyecto escolar ya existente. La reestructuración del mismo se lograría a través del seguimiento cercano al PAT en cada junta colegiada, por medio de los siguientes pasos a seguir (Cf. Álvarez, 2003, 16):

- a. Describir la idea general que define el problema identificado<sup>253</sup>, objeto de la investigación-acción.
- b. Diseñar el plan de trabajo del proceso de acción, lo que se reelabora y registra como plan corregido. Éste debe contener: un enunciado de la idea general, un enunciado de los factores que se pretenden cambiar o modificar (acciones que se emprendan para la resolución del problema), un enunciado de las negociaciones realizadas o por realizarse con otros, antes de emprender el curso de la acción general (procurando que las primeras áreas de acción sean donde se tenga mayor libertad), un enunciado de los recursos que se necesitarán para emprender el curso de la acción prevista y finalmente un enunciado del marco ético que registrará el acceso y la comunicación de la información. Toda esta información se registraría en una carpeta bajo custodia de la Dirección integrada por "órdenes del día", "acuerdos tomados" y seguimiento al PE en el formato de Proyesco<sup>254</sup>; el desarrollo de las juntas y los acuerdos tomados por los docentes se registraron en el Libro de Actas del Consejo Técnico (CT).

Por nuestra parte, realizamos el acopio de información mediante un diario (DC) que narró lo observado en la acción (incluyendo sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones) respaldado por algunas grabaciones en videos, así como de análisis de documentos y cuestionarios<sup>255</sup>, centrándose en los siguientes conceptos de análisis: El cambio educativo como una opción ética, los alcances reales del proyecto escolar como herramienta para el cambio educativo y la gestión del cambio como proceso dialéctico que potencia la transformación de las escuelas en organizaciones que aprenden<sup>256</sup>

### *Aspectos Críticos de esta Metodología*

Ya habían pasado tres meses, cuando al triangular los datos con que contábamos, constatamos nuestro fracaso. La realidad es que no pudimos implementar esta metodología debido a varias causas:

- a) Aunque se conocía y reconocía el enunciado del problema a resolver en la escuela, en la práctica se detectaban múltiples acciones en contra a su resolución ... ausencia de llamadas de atención aun cuando los jóvenes fueran atrapados *infraganti*, alumnos sacados de clase aunque se hubiera convenido en no hacerlo, incumplimiento en los horarios de clase por parte de algunos profesores, etc<sup>257</sup>.
- b) La enunciación de los factores a cambiar se convirtió en "un tema chocante y sobradamente conocido"<sup>258</sup>.
- c) Las negociaciones por emprender se interpretaban siempre como imposiciones directivas o cooperación forzada. Uno de los rasgos más clásicos de la cultura escolar de este centro es la asignación de comisiones escolares [extra] a cada uno de los profesores desde principio de año escolar, septiembre de 2003 no se distinguió por excluir esta práctica, sino más bien por exigir más a los docentes."<sup>259</sup>
- d) Dadas las condiciones anteriores, siempre hubo trabajo alrededor de algún evento social o proyecto colaborativo, lo que significó acuerdos alrededor del uso de diferentes recursos, no siempre exentos de disgustos por los criterios usados por la dirección para asignar a los usuarios de las aulas modelo o el uso de recursos materiales<sup>260</sup>.
- e) Aunque hubo algunas confrontaciones e incluso insubordinaciones ante los deseos directivos<sup>261</sup>, no se pudieron establecer mínimos para transparentar plenamente las acciones, la sombra de la comunicación semiclandestina era una constante<sup>262</sup>. Las auto-evaluaciones docentes dejaban ver una amplia autocomplacencia<sup>263</sup> que aunada a lo anterior impidieron el ejercicio ético que exige la metodología.

Ante tal panorama, la tentación de una intervención pedagógica “intervencionista” era grande, la directora sugería “una confrontación en la que se demostrara nuestro saber experto, pues los maestros no estaban actualizados”<sup>264</sup>; además quienes lideraron la resistencia no parecían responder a las consultas, las sugerencias y los ciclos de reflexión-acción y en cambio enfatizaban situaciones de tinte personal o de trasfondo político-estructural que no se contemplaban en las órdenes del día. El equipo de intervención se desintegró y sólo quedé yo<sup>265</sup>.

[índice](#)

### ➤ *REFORMULANDO: EL ESTUDIO DE CASO*

Comenzábamos el segundo semestre del ciclo lectivo 2002-2003 cuando ante la necesidad y el deseo real de algunos docentes (incluido el mío) por posibilitar cambios educativos en esa escuela, quise creer en la posibilidad de una metodología tal vez más cercana a los referentes teóricos de esa comunidad docente<sup>266</sup> y tal vez menos amenazante y más efectiva en sus alcances, opté por el *Estudio de Caso*, entendido como “la metodología de análisis grupal cuyos aspectos cualitativos permiten obtener conclusiones de fenómenos concretos o simulados que tratan de tomar al individuo o unidad social como universo de investigación y observación” (Álvarez, 2003; 19).

Mi problema ahora era “posibilitar cambios educativos reales en la comunidad escolar”, retomé las mismas categorías de análisis planteadas para la IA y continué con la misma forma de acopio de información en el contexto de algunos encuentros y desencuentros de la vida cotidiana de la escuela, en particular los referidos al trabajo colaborativo entre profesores y la implementación de la estrategia de contratos didácticos.

Para ello, opté por el [Modelo Arborescente](#)<sup>267</sup> de Saturnino de la Torre (1998; 26), el cual ubica cuatro niveles de análisis: Epistemológico, Estructural, Procesual y Operativo. (Ver figura 15)

Las **raíces** representan las raíces subyacentes de toda innovación, tienen la triple función de fijar la innovación a la realidad educativa, de mantener una identidad dentro de la diversidad de propuestas, de alimentar el proceso y posibilitar su desarrollo.

El **tronco** representa el **primer nivel de cambio** pues nos permite justificar los diferentes tipos de conocimiento científico y representa un cambio **teórico-epistemológico**, ejemplo: si se plantea como un producto técnico se busca la eficacia,

Las **ramas principales**, conectadas, al tronco, *representen el segundo nivel de cambio*, que denominamos **estructural o de sistemas**, esto es, de elementos interrelacionados con entidad propia, pero conectados con otros elementos externos. Destacamos tres modalidades o variantes de cambio estructural:

- i) El cambio institucional o grupal
- ii) El cambio personal
- iii) El cambio formal y de materiales

Las innovaciones persiguen, u obtienen sin planteárselo, cambios a nivel institucional, a nivel personal y respecto a los elementos formales y su utilización. Cada una de estas modalidades constituyen sistemas diferenciados, al tiempo que relacionados. Un centro educativo, por ejemplo, presenta unos elementos estructurales, funcionales y ambientales diferentes de los personales. Tiene una cultura que permanece aunque cambien las personas. El amplio campo de estudio de las organizaciones es buena muestra de la complejidad que representa el funcionamiento de una institución educativa.

Es clave en una innovación el sistema formado por las personas y sus relaciones, su formación y experiencia, sus avenencias y conflictos, sus expectativas y aspiraciones, que determinan las diferentes actitudes de implicación, indiferencia o resistencia al cambio. **Las personas merecen una atención preferente, porque son ellas las que marcan la dirección, dan sentido y promueven o bloquean el desarrollo de cualquier proyecto.**

Los elementos formales, materiales, organizativos y procedimentales constituyen otro campo diferenciado por lo que respecta a su estructura y funcionamiento. El profesorado da mucha importancia a la metodología y a los materiales de apoyo. Ellos son los facilitadores del cambio a nivel de aula. Resulta mucho más fácil detectar cambios en los materiales y formas de proceder que en las personas e instituciones.

**Las ramas de segundo orden representan el tercer nivel**, en el que destacamos *el carácter procesual y evolutivo de la innovación*.

Desarrollando los tres sistemas anteriores, se hace hincapié en el *gradiente de cambio* colectivo, personal y formal. Si en el nivel anterior se priorizaban los elementos estructurales, en éste se establece el gradiente o fase de cambio generado en las personas, la institución y los materiales utilizados con motivo de la puesta en marcha de un proyecto innovador.

Entre las variantes de cambio colectivo consideraremos la evolución de la cultura de una institución educativa, la evolución del colectivo que forma dicha institución y la evolución de la propia innovación, tres aspectos dominados por consideraciones sociológicas.

Entre las variantes de carácter personal cabe referirse al cambio docente, al cambio discente, al desarrollo profesional, al personal directivo, etc. Predominan las consideraciones psicopedagógicas. Entre las variantes de índole organizacional y estratégico tenemos los cambios propiamente organizativos, los procesos y los resultados.

*El ramaje*, y todos los elementos terminales, *representan el nivel de cambio operativo*, en el que se manifiestan cambios más específicos como: el clima, la imagen del centro, las relaciones entre profesores y alumnos, la adaptación, el impacto, los grupos de trabajo, los roles, las resistencias, las actitudes, los intereses y expectativas, los aprendizajes logrados, el método utilizado, los materiales y recursos nuevos, etc.

En suma, se trata de ir observando todos aquellos elementos, situaciones y condiciones que se han modificado a causa del proyecto de innovación. No entraremos aquí en su análisis debido a su extensión, aunque entendemos que son los aspectos que más interesan al profesorado por su concreción.

Procedí a la sistematización de datos con base en las categorías de análisis y los modos de acopio de información ya señalados, agregando entrevistas de profundidad<sup>268</sup>; pero al intentar insertarlos en el Modelo *Arbóreo* de Saturnino de la Torre<sup>269</sup>, percibí muchísimos huecos y discontinuidades que me inclinaban por una parte, a pensar otra vez en errores en el diseño metodológico, y que por otro, me despertaban suspicacias, pues intuitivamente aceptaba la concreción de algunos cambios sin que hubiera sido necesario el recorrido lineal que el modelo de De la Torre exigía (ver figura 16).

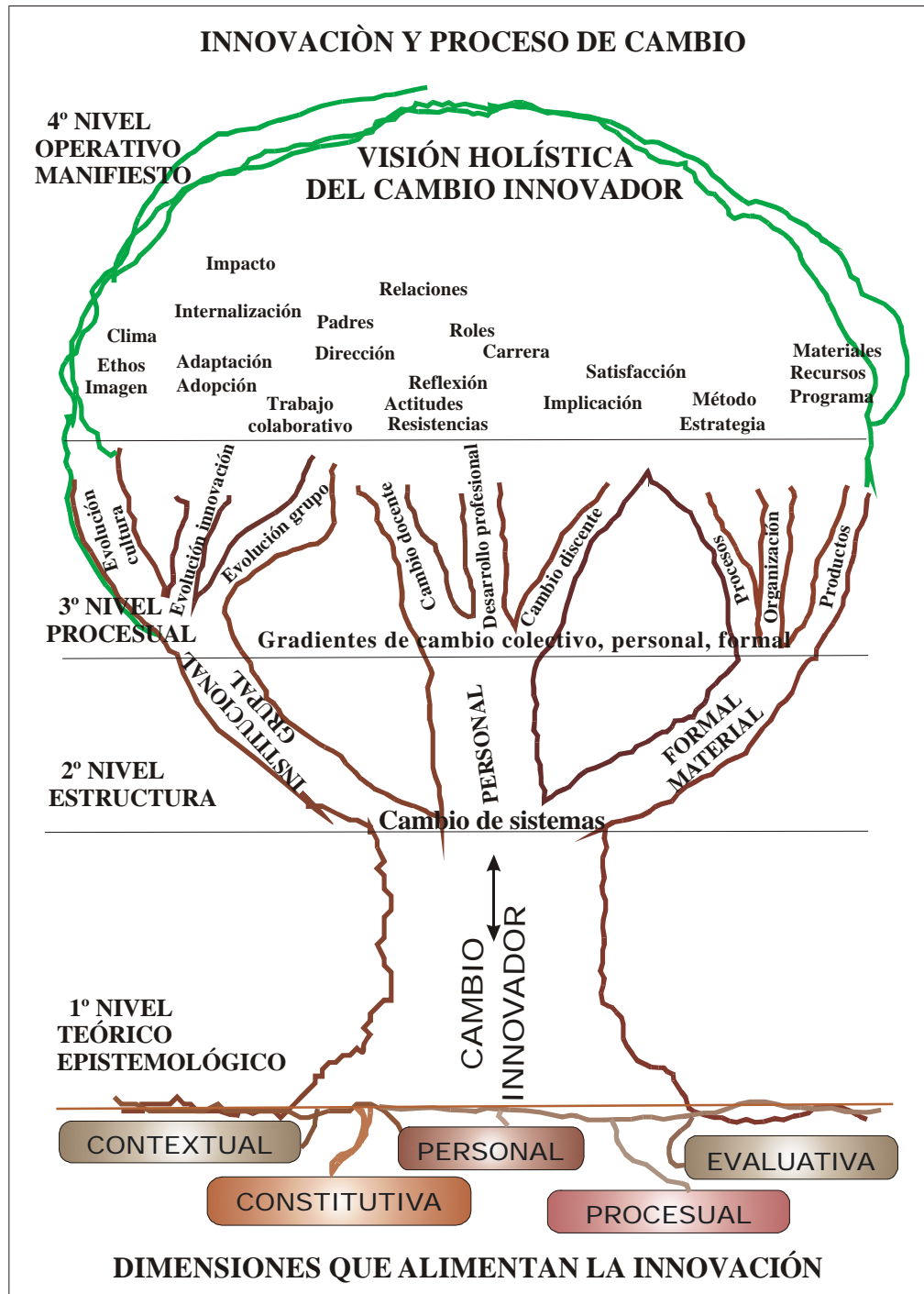


Figura 15. Distintos niveles en el proceso de Cambio e Innovación Educativa (De la Torre, 1998; 26)

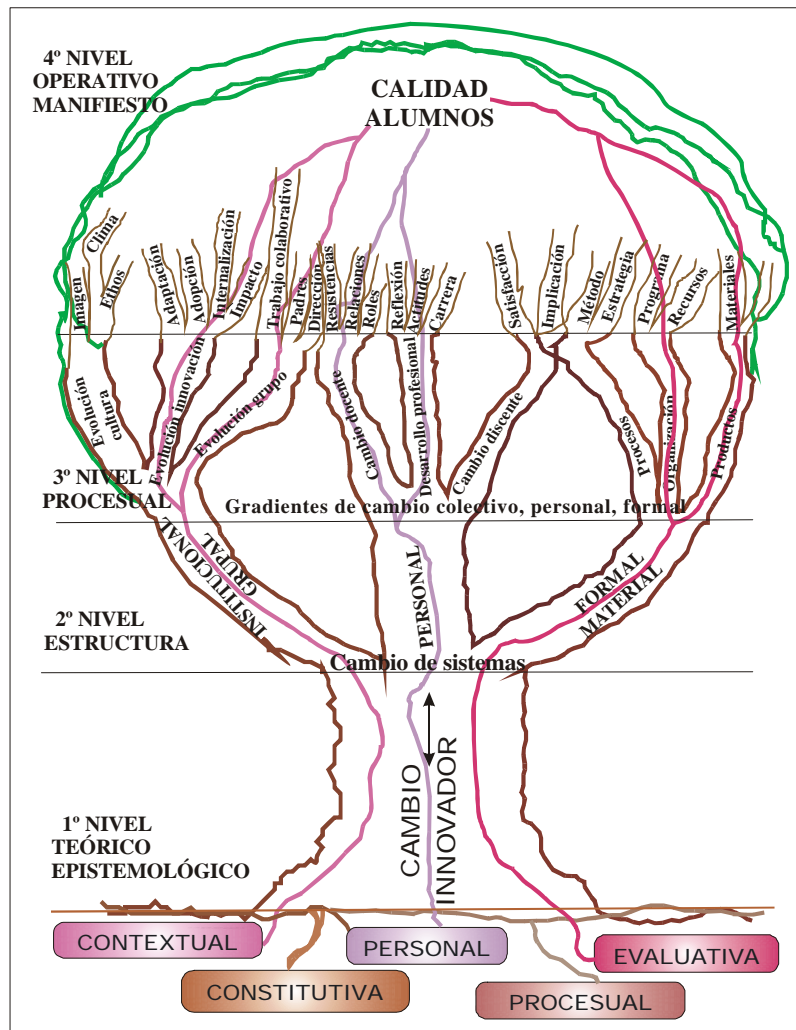


Figura 16. Posible recorrido arborescente para el Caso de Contratos Didácticos

[índice](#)

➤ **VERSIÓN TERMINAL: EL ESTUDIO EXPLORATORIO.**

Debido a la celeridad con que se presentaron los eventos en la escuela, la constante urgencia de las demandas administrativas por encima de la trascendencia pedagógica, la incertidumbre, temor y resistencias que expresaba esa comunidad ante lo desconocido o lo inédito, así como mis propias necesidades, intereses y alcances, tuve que considerar al estudio de caso más que como una explicación sobre la realidad para acceder a la verdad, como una “búsqueda de los sentidos que tiene el plantearse cierto tipo de problemas de

cara a la posibilidad real de cambios en las condiciones espacio - temporales en las que éstos ocurren”, situación que dio lugar a un *Estudio Exploratorio*.

En esta lógica, me alejé del activismo que me demandaba el apoyo a la gestión directiva de la escuela<sup>270</sup> y pude recordar que lo técnico tiene sentido si se han construido previamente los consensos<sup>271</sup>.

**Esta separación, además me facilitó reconciliarme con la figura de colectivo docente e identificar ciertos momentos coyunturales que los ritmos de su trabajo ofrecían, constatando que un trato más directo<sup>272</sup> con los protagonistas del cambio favorecía su participación y cambio**, pues como afirma de la Garza (2002,22) “un método encaminado a la transformación de la realidad, tiene que enfrentar como parte inherente del mismo, la comunicación inter-subjetiva; en particular entre teoría, cultura y subjetividad de los actores y, en su versión más acabada, la participación de los propios sujetos en el proceso de conocimiento de su situación”.

Así que reformulé mi concepto de fenómeno para verlo no sólo como producto histórico sino también en sus posibilidades de potenciación: aspirar a la transformación de la escuela requería un piso firme de posibilidades para el cambio y ello sería viable si se podían detectar, explicitar e interpretar los niveles de cambio educativo que esa comunidad experimentaba. Finalmente, postulaba al enunciado anterior como el objeto de estudio de este trabajo.

Yo quería concretar otras posibilidades de razonamiento, aproximación y percepción al problema, buscaba otras formas de relacionar los datos con los que contaba y aún más abrir otras posibilidades de cooperación entre los distintos agentes educativos; estas alternativas me las proporcionó el *Modelo Rizomático*, una propuesta postmoderna llamada también anarquista o esquizoide (Deleuze y Guattari, 1988)<sup>273</sup>.

Para estos autores, el pensamiento y el cerebro están mucho más próximos a sistemas caóticos e inciertos que a la ordenación jerárquica arborescente, por ello proponen al rizoma, (raíz subterránea, que usualmente crece en forma horizontal y que produce a su vez raíces subterráneas y tallos aéreos) poniendo en cuestión la relación intrínseca entre las varias áreas del saber, representadas cada una de ellas por las innumerables líneas fibrosas de un



rizoma, que se entrelazan y se agarran formando un conjunto complejo en el cual los elementos remiten necesariamente unos a otros así como afuera del propio conjunto. (Ver figura 17)

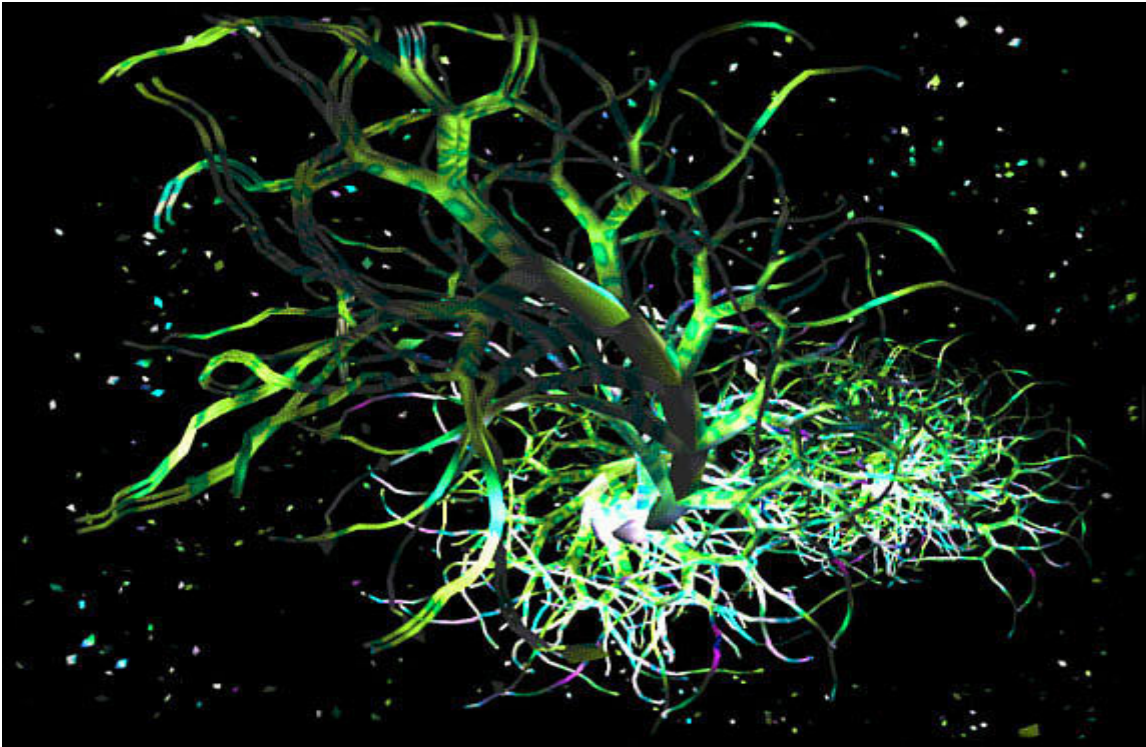


Figura 17. Un rizoma (Rhizome Org, 1998)

El modelo se basa en los siguientes principios<sup>274</sup>:

1: Principio de Conexión.- Cada punto del rizoma puede ser ligado a cualquier otro; en el paradigma arbóreo, las relaciones entre puntos necesitan ser siempre mediatizados obedeciendo a una determinada jerarquía y siguiendo un "orden intrínseco".

2. Principio de Heterogeneidad.- Dado que cualquier conexión es posible, domina lo heterogéneo, en tanto que en el árbol la jerarquía de las relaciones lleva a una homogeneización de las mismas.

3: Principio de Multiplicidad.- El rizoma es siempre multiplicidad que no puede ser reducida a la unidad; un árbol es una multiplicidad de elementos que puede ser "reducida" a un ser completo y único. No ocurre lo mismo con el rizoma, que no posee una unidad que sirva de pivote para una objetivación/

subjetivación: el rizoma no es sujeto ni objeto, sino múltiplo. "Las multiplicidades son rizomáticas, y denuncian las pseudo-multiplicidades arborescentes"<sup>275</sup>. Una multiplicidad es definida exclusivamente a través de determinaciones, tamaños y dimensiones que no crecen sin transformarse automáticamente, a través de líneas abstractas, líneas de fuga y de desterritorialización.

4: Principio de Interrupción, o corte no significativo.- También se le llama Principio de ruptura a-significante, contra el supersignificante corte que separa las estructuras unas de otras. En el rizoma no se presupone cualquier proceso de significación o de jerarquización, aunque sea estratificado por líneas, siendo así, territorializado u organizado, siempre está sujeto a las líneas de fuga que apuntan a nuevos e insospechadas direcciones y puede ser interrumpido o destruido en cualquier lugar.

5: Principio de Cartografía.- El rizoma puede ser mapeado o cartografiado, tal esbozo nos muestra que posee entradas múltiples, es decir, el rizoma puede ser abordado desde infinitos puntos, pudiendo, de ahí, remitir a cualesquiera otros en su territorio. El paradigma arborescente remite al mismo porque "toda la lógica del árbol es una lógica de la copia, de la reproducción". El rizoma, en cambio, es una exploración que descubre nuevas regiones insospechadas, nuevas facetas.

6 Principio de Decalcomanía.- Los mapas pueden, no obstante, ser copiados, reproducidos; colocar una copia sobre el mapa no siempre es garantía, pese a una yuxtaposición perfecta. Lo inverso es la novedad: colocar el mapa sobre las copias, los rizomas sobre los árboles, posibilitando el surgimiento de nuevos territorios, nuevas multiplicidades. Un rizoma no tiene compromiso con un modelo generado o estructurado. No es copia, reproducción jerárquica, como en la lógica del árbol, sino mapa, que es acto, donde todo tipo de montaje es posible.

Una aplicación detallada de la aplicación de este modelo, se describe en el Capítulo VI.

Después de diez y ocho meses de trabajo en la escuela, el proceso de cambio educativo de la comunidad docente y directiva referida, así como el mío propio, sólo podía ser considerado como inconcluso e inacabable aunque había observado y constatado distintos niveles de cambio en la gestión escolar, en

algunas actitudes docentes y discentes y en las formas de participación social<sup>276</sup>.

Tendría más sentido preguntarse:

¿Qué aprendimos de esta experiencia, que cómo lo aprendimos?

Y aún más importante:

¿Qué haremos con lo aprendido, que cuánto aprendimos?

Creo que sí, pues en la época de la "ignorancia construida" seguimos estando en la posibilidad de dejar de ser objeto [de intervención] para ser sujetos, sujetos históricos con derecho y responsabilidad por sus dichos, por sus actos, por su mundo y sobre todo, por su futuro.

[índice](#)

No basta con saber, también hay que aplicar.  
 No basta con querer, también hay que actuar.  
 Goethe.

## ❖ CAPÍTULO IV. UNA APLICACIÓN.

“Los Contratos Didácticos desde la perspectiva del Modelo Rizomático”.

Dado que el propósito del Cambio Educativo es mejorar la calidad de los aprendizajes, seleccionamos esta experiencia para valorar que había ocurrido, para ello usamos el rizoma porque nuestra intención era crear algo nuevo más que calcar lo dado<sup>277</sup>.

En el proceso de reconstrucción de la experiencia de intervención, pudimos reconocer la utilidad de las rupturas y discontinuidades del modelo rizomático, así como identificar las multidimensiones de la cotidianidad, algunas de sus variables, la relevancia de los datos con los que contábamos y por supuesto, los niveles de cambio que se habían experimentado hasta el momento en que este estudio exploratorio se practicaba.

Así obtuvimos una propuesta que no necesariamente facilita ni la identificación, ni la comprensión del hecho que se intenta explicar, pero que ofrece la posibilidad de “ver” la complejidad de la vida en las escuelas<sup>278</sup>, tal vez, una ayuda para la reflexión en la acción que facilite construir otras rutas creativas para la mejora de la vida institucional de los planteles escolares.

Con propósito de análisis, formé tres matrices descriptivas de la experiencia de intervención (ver Tablas 6, 7 y 8) y a cada una de ellas les asocié una meseta<sup>279</sup> que se representó por caprichosos planos que contienen varios semicírculos que a su vez simbolizan espacios de la realidad presente en distintos momentos, mismos que se unieron con líneas que corresponden a las llamadas líneas de fuga<sup>280</sup>. (Ver figura 18).

En cada matriz, la primera columna muestra una secuencia ordenadora, en la segunda columna se identifican algunas variables participantes y en la tercera se enuncian algunas de las dimensiones participantes.

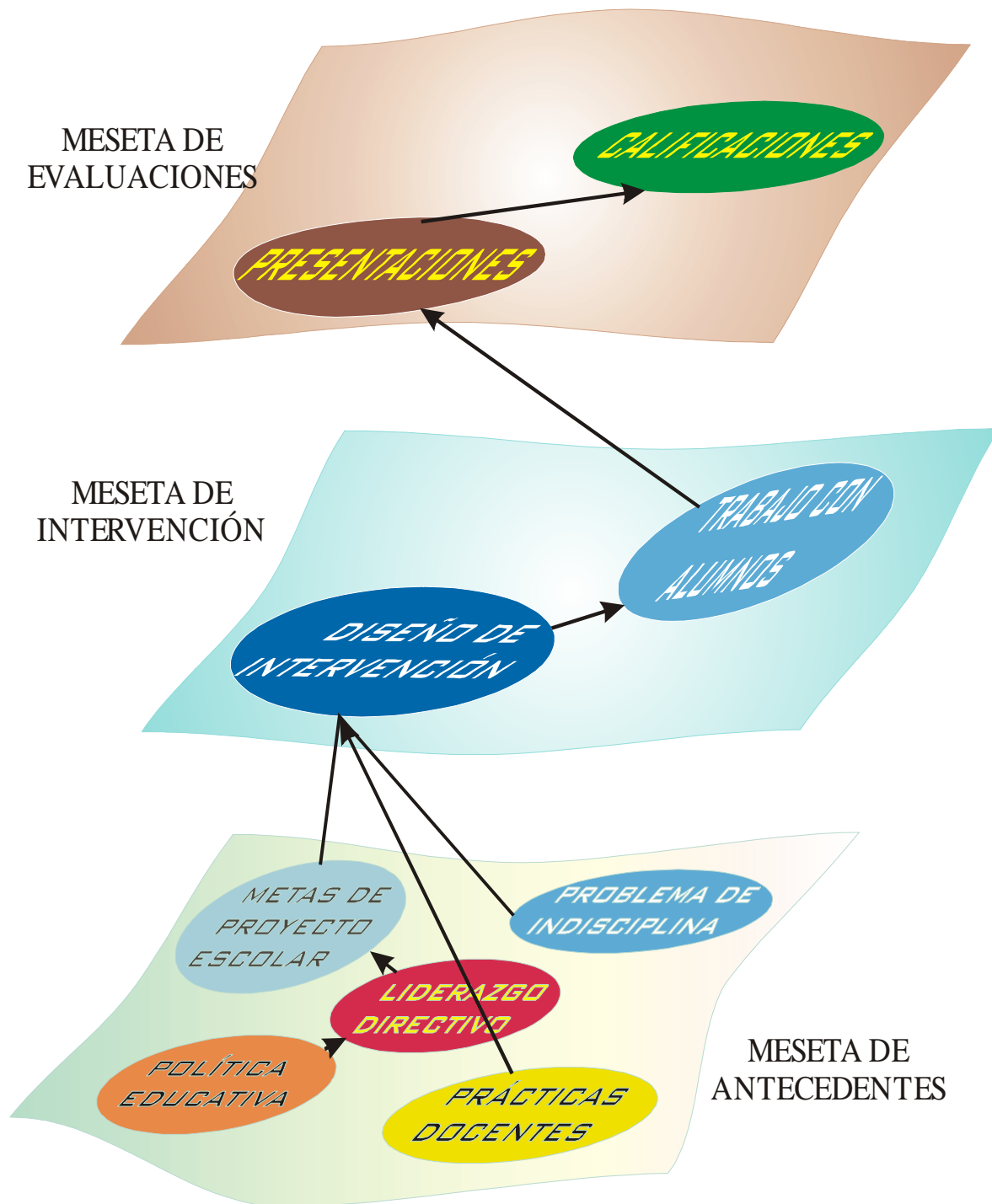


Figura 18. Relación entre mesetas para la experiencia de Contratos Didácticos

A cada matriz se le asocia una meseta detallada en la que las dimensiones se representan como raicillas de colores y en cada una de ellas, las variables se representan como puntos. La imagen resultante al conectar puntos y dimensiones corresponde a la visión detallada de cada meseta. (Ver por ejemplo la figura 19).

Para simplificar la construcción y el análisis de cada meseta, se pensó en sobreponer varios acetatos, siempre hay que comenzar con la diapositiva colocada más abajo, después la inmediata anterior y así sucesivamente.

La numeración de las diapositivas se encuentra alrededor de la figura central, comenzando por el margen superior izquierdo y siguiendo en el sentido de las manecillas del reloj.

Los puntos de intersección entre las dimensiones corresponden a las situaciones críticas, es decir, a espacios en los que se puede crecer o estancarse; es ahí donde se pueden formar líneas de fuga, puntos de creación y desterritorialización (descodificación) que tienen ese carácter ambivalente porque por ahí también corren flujos de deseo, de dinero, de mercancía, de capital cultural.

Las líneas de fuga que se detectaron se representaron por flechas que salen del plano que las contiene (note que son las mismas que se indican en la figura 18). [índice](#)

### FASE I. LOS ANTECEDENTES.

	TEXTO	DIMENSIONES DETECTADAS
1	<p>En abril de 2003, muchos <b>profesores</b> manifestaron la imposibilidad real de promover a algunos <b>alumnos</b>, debido a incumplimiento en tareas, falta de apoyo de sus padres (ausencia de vigilancia) y a actitudes de apatía y de falta de respeto hacia cualquier tipo de autoridad.</p> <p>Por otra parte, los <b>estudiantes se quejaban</b> de clases aburridas, contenidos inútiles o poco atractivos e incluso abusos de profesores “que los sacaban del salón sin razón” o “que no les dejaban entrar tarde”; en las juntas de evaluación, algunos papás se mostraban visiblemente ofendi-</p>	<p>Profesores Alumnos Cultura escolar Historia institucional</p> <p>Alumnos Currículo Didáctica Cultura escolar Padres de familia</p>

	TEXTO	DIMENSIONES DETECTADAS
	<p>-dos por los resultados académicos de sus hijos y despotricaban contra los profesores y/o sus hijos.</p> <p>La actitud del equipo directivo estaba fraccionada, Subdirector y Coordinadora de SAE impusieron un constante mecanismo de vigilancia y castigo para alumnos indisciplinados<sup>281</sup>, el CA se manifestaba ante la canalización de papás a un taller con padres de familia y al mismo tiempo atención especializada de la familia, la Directora asumía posiciones discrecionales ante una u otra propuesta.</p> <p>Los papás eran notificados de la(s) <b>falla(s)</b> de sus hijos y su consecuente castigo, el seguimiento al caso particular era difícil: con seis horas de gabinete en orientación era imposible atender a seiscientos alumnos o diseñar alguna propuesta para orientarles, además en algunas ocasiones ni siquiera se contaba con todos los registros escritos de alumnos, había indiferencia ante los hallazgos médicos de hiperkinesis, síndrome por déficit de atención o cualquier otro, se pedía el apoyo de los padres pero no se decía como o se reducía a la firma de boletas, el pago de cuotas y servicios o, a "hablar con los profesores"</p>	<p>Equipo directivo</p> <p>Acciones directivas</p> <p>Padres de familia</p> <p>Orientación</p> <p>Maestros (reacciones)</p>
2	<p>Ante tal panorama, era inminente el <b>incumplimiento de</b> tres de las <b>metas</b><sup>282</sup> propuestas desde el PAT de la escuela, me molestaba la <b>incoherencia entre</b> los enunciados de <b>misión y visión</b> escolar <b>y las prácticas</b> que ahí se desataban.</p> <p>Al cuestionarme sobre el concepto de <b>equidad</b>, confirme mi convicción para <b>evitar</b> que estos jóvenes fueran <b>expulsados sin mediar estrategia alguna</b>, por ello decidí diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica<sup>283</sup> que proporcionara situaciones de aprendizaje significativas para los estudiantes sin demandar demasiado tiempo a los profesores y que al mismo tiempo reforzara el vínculo familiar por medio de alguna actividad escolar.</p>	<p>Proyecto escolar</p> <p>Política educativa</p> <p>Cultura escolar</p> <p>Intervención con alumnos.</p> <p>Didáctica,</p> <p>profesores,</p> <p>padres de familia</p>

**Tabla 6. Matriz de Antecedentes**

Realicemos una serie de observaciones:

1. En la figura 19-1, el eje verde representa la historia organizacional de la escuela, en él seleccioné como representante de la etapa de Un primer

escenario de cambio al hecho de que “la directora manda”, de la etapa de Gestación del nuevo escenario de cambio a la “indisciplina”, y al “castigo”, de la etapa de Crisis a las “clases incompletas” y a la “ruptura directiva”, “tregua” de la etapa de construcción del nuevo proyecto y “solicita y da información” de la etapa de puesta en marcha del nuevo PE.

El eje morado corresponde a Cultura Escolar; aquí pretendí ilustrar algunos de sus razgos mas añejos, como “ir a Orientación” o el imaginario de “buenos alumnos”; también en él puede apreciarse a la indisciplina o el castigo pues aunque son datos que proporciona su historia organizacional, conforme pasa el tiempo, se constituyen en algo cotidiano y por tanto parte de su cultura.

Como puede verse, los ejes de Cultura Escolar (morado) y de Historia Institucional (verde) se entretajan, casi podría decirse que son lo mismo, debido justamente a que en esa historia es donde surgen, se funden y se confunden los conceptos que constituyen su cultura escolar.

2. En la figura 19-2, la línea naranja corresponde al eje de Política Educativa y el rojo a Liderazgo Directivo. Análogamente a la figura 19-1, también se ilustran algunos de los datos que consideré relevantes.

El eje de Política Educativa se pintó paralelo al de Historia Organizacional porque no se tocan estrictamente, la una se refleja en la otra a través de hechos y actitudes que toman forma en el Liderazgo Directivo; por ejemplo “directora manda” es consecuencia del “carácter prescriptivo de la Reforma Salinista” (esta situación se ilustra con líneas cafés); otro ejemplo corresponde a la necesidad de combinar “PE” con “criterios eficientistas”, acciones que dieron por resultado que los profesores optaran por dar “clases incompletas” a manera de pequeños descansos en sus intensas jornadas<sup>284</sup>.

3. La figura 19-3 ilustra la “ruptura directiva” en gris, señalando la división entre docentes: los que representaron la resistencia, los que se mantuvieron indiferentes (o indecisos) y los que diseñaron y realizaron las distintas actividades educativas, mismas que fueron posibles gracias a la coyuntura que abrió el PEC y a la experiencia de la escuela en el manejo de PE (línea negra).



4. Estas acciones educativas se formalizaron en un nuevo PE que se representó por líneas amarillas en la figura 19-4. Al ser éstas dirigidas sólo a los “buenos alumnos”, en su trayectoria se encuentran con muchos obstáculos, del lado de los alumnos con: incumplimiento, desinterés y aburrimiento, así como con el hecho de “no entrar a clases” o distintas actitudes indisciplinarias. Ante esta situación, los profesores implementan distintos castigos que van desde llamadas de atención o ir a orientación como medidas tendientes a retornar al imaginario de “buen alumno”, hasta sacarles de clase, suspenderlos o finalmente expulsarlos (línea azul).

Es de notarse que todas estas medidas constituyen cambios<sub>1</sub> plenamente establecidos y que se constituyen como características de su cultura escolar.

5. Al considerar la situación desde una mirada externa, identificamos al hecho de que los profesores entren tarde o salgan temprano del aula (clases incompletas) como otro obstáculo que se interpone a las distintas acciones educativas, pues favorecen el incumplimiento e indisciplinación de los estudiantes. (ver rizo rojo en la figura 19-5)
6. Para los alumnos, el punto “castigo” es transformado en aburrimiento, apatía, desinterés, incumplimiento e indisciplinación; y cuando a través del tiempo se constituye en una acción habitual, se añade la característica de “no entrar a clase” [pues el maestro lo va a sacar], formando así un verdadero tubérculo que se interpone en el flujo de una práctica docente concebida para los “buenos alumnos”. (Ver elipse azul de la figura 19-5)

Si analizamos el mismo punto desde la dimensión de padres de familia, seguramente hallaremos otras sorpresas, pero declino de ese placer por el momento para dar cabida a otra observación

7. Este devenir ocurre cotidianamente pero no es la única posibilidad, puesto que este punto podría conectarse con otros, estableciendo relaciones que tienen el potencial de originar innovaciones que desde el modelo rizomático corresponderían a otra meseta en la que los flujos de intensidad<sup>285</sup> pudieran tener otros cauces; así nace esta propuesta de

intervención: conectando los puntos expulsiones, metas, canalización, inclusión y equidad<sup>286</sup>. (Ver eje morado en la figura 19-6).

8. Me pregunto: ¿Qué pasaría si los maestros pudieran observar “un mapa de sus interacciones”? ¿Podrían generar acciones que les permitieran resolver o dar respuesta alternativa a los conflictos que cotidianamente enfrentan?

9. Pongamos por ejemplo el caso de los “buenos alumnos”, tenemos que éstos eran una realidad en la época de esplendor de la escuela y que se convierte en imaginario cuando el escenario contextual cambia; situación que denuncia la ausencia de aprendizaje organizacional al respecto y que ha inhibido la aparición de nuevas líneas de fuga; reflexionar y preguntarse acerca del significado de tal idea podría devenir en una cultura de respeto a la diversidad o en una continua pugna contra quienes no corresponden a estas características; dos mesetas posibles que aun estarían por construirse.

10. Nada en el modelo rizomático impide conectar sólo los puntos correspondientes a “expulsión” e “inclusión”, hacer esto sería imposible si los consideráramos como dos tipos lógicos diferentes, pero dado que en realidad no se les identifica así, su interacción se convierte en una resistencia, una tensión que puede tener una salida insospechada.

En la escuela, la tensión establecida entre los conceptos: inclusión, equidad, calidad (entendida como mejora del aprendizaje de alumnos); y los de: expulsión, matrícula sostenida y calidad (entendida como trabajo con “buenos alumnos”); convergió en otros planos: la confrontación que ocurrió conmigo, la resignación de algunos docentes y la confusión entre los estudiantes, entre otras cosas.

**Figura 19. Meseta de Antecedentes**

(Para una apreciación animada de esta figura, favor de cargar el archivo intervención pedagógica.ppt)

[índice](#)

## FASE II. LA INTERVENCIÓN.

Esta parte corresponde a abril-junio de 2003, periodo en el que el contrato didáctico nace y hasta que finaliza en las sesiones de presentación de trabajos por parte de los alumnos.

	Texto	Dimensiones detectadas
3	<p>El <b>problema</b> a resolver fue enunciado así: La ausencia de estrategias didácticas significativas y relevantes capaces de amarrar y estimular compromisos de corto y mediano plazo entre profesores, alumnos y padres de familia de manera eficaz.</p> <p>Los <b>objetivos</b> a alcanzar fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar el gusto por el estudio sistemático a través de la realización de una investigación significativa y de enfoque global para el estudiante.</li> <li>▪ Desarrollar habilidades para la investigación a nivel de estudiantes de secundaria a la par que hábitos de responsabilidad y cumplimiento en el trabajo.</li> <li>▪ Vincular más estrechamente la relación padre-hijo a través de un apoyo dirigido que se centre en la realización de la investigación encomendada.</li> <li>▪ Incrementar la autoestima de estudiantes y profesores a partir del sentimiento de un "trabajo bien hecho"</li> <li>▪ Proporcionar espacios de reflexión y de reflexión en la acción acerca de cómo aprenden nuestros estudiantes, cuáles son sus motivadores, por qué difieren tanto las expectativas de ellos con respecto a las de los docentes, cuál es el tipo de enseñanza y evaluación más pertinente para alumnos con las características ya señaladas.</li> </ul> <p>De manera que de lograrse, pudiéramos suponer que reintegramos a un grupo de alumnos seleccionados por su bajo aprovechamiento escolar y/o conductas disruptivas frecuentes a la vida académica regular.</p>	Acción externa

	TEXTO	DIMENSIONES DETECTADAS
4	<p>Iniciamos cuando las <b>orientadoras</b> de grado <b>integraron</b> una <b>muestra</b> de estudiantes en riesgo de reprobación y que se juzgara <b>importante "ayudarles"</b><sup>287</sup>. La Dirección esperaba que estos jóvenes <b>aprobaran</b>, yo esperaba que redescubrieran el placer de <b>aprender</b>, algunos <b>profesores</b> se dijeron <b>ajenos</b> al proceso, otros mostraban <b>curiosidad</b> y unos más esperaban el <b>fracaso</b>, los <b>papás</b> participantes dijeron sentirse <b>"útiles y unidos a sus hijos"</b>, para los <b>alumnos</b> era <b>un trabajo más</b> que les habían ordenado hacer para <b>aprobar</b>, la situación se agravaba para tercer año pues de no aprobar, su trámite de ingreso a educación media superior se esfumaba.</p>	<p>Poder y control</p> <p>Resistencia pasiva</p>
5	<p>En la estrategia planteada, cada <b>estudiante</b> <b>escogería</b> un <b>tema</b> por interés propio y a partir de él se <b>desarrollarían</b> la mayor cantidad de <b>contenidos</b> preescritos por el <b>currículo</b> de educación secundaria; para tal efecto, tendría que trabajar en la modalidad de <b>estudio individual</b> realizando una <b>investigación guiada</b> por la <b>orientadora</b> responsable, la <b>asesoría de sus maestros</b> de clase y la <b>supervisión y encomio de sus papás</b>. Se esperaba que con <b>un sólo trabajo muy bien hecho</b>, pudieran <b>aprobar todas</b> sus materias del quinto bimestre.</p>	<p>Estrategia Didáctica</p> <p>Alumnos</p> <p>Padres de familia</p> <p>maestros</p>
6	<p>En un documento, que se llamó Contrato Didáctico, cada alumno escribió el nombre de su tema, por qué quería trabajar en él y a que se <b>comprometía</b> al finalizar el periodo del mismo, las orientadoras apoyarían a estos jóvenes para que pudieran ir profundizando en su investigación hasta llegar a los productos de aprendizaje que los mismos chicos proponían. Además <b>se exigió un escrito con la investigación completa y un rotafolio electrónico</b> para la presentación de su tema ante una plenaria compuesta por sus profesores y por sus padres; <b>material</b> que se supone debía ser considerado por los docentes para decidir si el alumno merecía o no <b>aprobar</b>.</p>	<p>Productos</p>
7	<p>En una junta no programada, la directora dio a conocer la estrategia de contratos didácticos, <b>hubo firmas de "enterado" sin réplicas</b>. (DC abril 03, circular s/n)</p>	<p>Liderazgo directivo</p> <p>Cultura escolar</p>

	TEXTO	DIMENSIONES DETECTADAS
8	<p>Durante el periodo de asesorías algunos <b>estudiantes</b> fueron <b>suspendidos</b>, se les indicó que el tiempo debería ser usado para que realizaran la investigación y fueran a distintos <b>servicios de atención psicológica</b> e incluso psiquiátrica; algunos papás accedieron e iniciaron terapias breves para la familia o atención individual, para otros, la suspensión fue “una <b>forma elegante de expulsar alumnos</b>”.</p>	Cultura escolar
9	<p>En esta misma etapa se suponía que trabajaríamos dos orientadoras, la coordinadora de SAE y yo; en la práctica <b>yo asesoré a casi todos</b>, en el activismo de las funciones de la coordinadora de SAE, ésta no participó, una orientadora proporcionó <b>atención parcial</b> y la otra se dedicó a <b>generar condiciones de negociación</b> para que los profesores aceptaran participar como socios del contrato didáctico.</p>	Trabajo de equipo
10	<p>Durante el desarrollo de las investigaciones de los estudiantes, iniciamos con la formulación de preguntas simples a las que ellos deberían de contestar desde sus intuiciones, posteriormente deberían investigar en fuentes documentales y contrastar con lo que habían dicho anteriormente, escribiendo un pequeño escrito, mismo que yo revisaría en la sesión próxima.</p> <p>La táctica tuvo éxito en alumnos de primero y segundo año, no en tercero; no les hice señalamientos, continué revisando los escritos, trataba de hacer comentarios propositivos y formulaba nuevamente preguntas que pudieran mostrarles sus errores, además les sugería algún problema práctico a resolver en función de su tema, por ejemplo, si hablaban de fútbol, les pedía que calcularan el área del campo y el costo por mantenimiento.</p> <p>La resistencia de los alumnos de tercero cedió y comenzaron a entregar muy buenos trabajos.</p>	<p>Construir conocimiento por ensayo-error</p> <p>Importancia de formularse preguntas a sí mismo</p> <p>Motivación positiva</p> <p>Estrategias globalizadoras y conocimiento significativo</p>

	TEXTO	DIMENSIONES DETECTADAS
11	Durante el ulterior desarrollo de las investigaciones pude constatar la <b>habilidad</b> de muchos de ellos para <b>localizar y seleccionar información en distintas fuentes y medios</b> , en particular desde la internet; también sobresalían sus gustos estéticos y su capacidad de desarrollo creativo (una alumna compuso el rap de la botella <canCIÓN en la que invitaba a sus amigos a curarse de alcoholismo>), otro se grabó en un "toquín punk" tocando batería y expresando con claridad porque le gusta usar el cabello parado y sus ropas negras, abundaron fotografías, maquetas y trípticos informativos.	Habilidades, destrezas, conocimientos, saberes, nociones estéticas
12	Al mismo tiempo sosteníamos un <b>taller con padres de familia</b> en el que compartíamos información y técnicas de enseñanza, aprendizaje y crianza, temores, intenciones educativas y sueños en los que nos ayudábamos unos a otros, como producto de aprendizaje los papás diseñaron y presentaron un periódico mural en el que hacían público su reconocimiento "al esfuerzo de sus hijos y a otros hijos también" <sup>288</sup> (DC junio de 2003),	Padres de familia, emociones, sentimientos y saberes.
13	Estos dos <b>ejes de acción convergieron</b> en varias sesiones en las que los estudiantes realizaron un rotafolios electrónico para presentar su tema, algunos padres intentaron realizar el trabajo por ellos, otros les asistían con presencia, unos más dictándoles o haciendo sólo sugerencias para mejorar los diseños.  Así procedimos a hacer un <b>ensayo de exposición del tema</b> , había expectativa y confianza en que los resultados serían buenos.	Uso de tecnologías Variaciones en el acompañamiento paterno  Exposiciones

Tabla 7. Matriz de Intervención.

Para el análisis de esta segunda parte usaremos la figura 20, tratando de mostrar los principios de multiplicidad y calcomanía, así como una posibilidad para representar un sistema dinámico constreñido a la estaticidad de un plano.

1. La figura 20-1 ilustra el diseño de la intervención (línea morada), en ella se aprecia el trabajo de asesoras y el trabajo con alumnos (entorno en azul)

ambos dirigidos hacia el momento de la presentación del trabajo de los estudiantes ante sus profesores (línea café). Note que el nodo azul es el mismo que se presentó en la meseta de la figura 19.

Si nos fijamos en el nodo “asesoras” (trazo morado), parecería como uno se convierte en cuatro (las tres orientadoras y yo), retornando al modelo arborescente, pero no es así, en realidad ya eran cuatro y siguieron siendo cuatro. La multiplicidad se dio en efecto, cuando el alumno interactuó con la asesora<sup>289</sup>.

2. La directora (línea roja) es quien autoriza la puesta en marcha de la intervención (trazo morado), asigna el rol de asesora a las orientadoras y abre la posibilidad a los docentes para ser o no profesores socios (rayas en azul). (Ver figura 20-2)
3. La figura 20-3 muestra el trabajo de las orientadoras, ellas son las que concretan la tradición organizacional de la escuela al seleccionar a los alumnos del Contrato Didáctico, citar a sus padres a junta y asesorar los trabajos de investigación con los alumnos (líneas naranjas).
4. En el nodo (óvalo azul) “trabajo con alumnos”, he representado las divisiones que la escuela hace por grados y una más que correspondía a los alumnos con los que trabajé el taller “Adolescencia y Proyecto de vida”, las raicillas se asocian a cada uno de los alumnos de cada grado, el posible toque entre éstas representa los intercambios que se dieron cuando compartieron información, momentos o situaciones juntos, o incluso sólo intereses o afinidades.

Las líneas de fuga que salen del óvalo azul corresponden a los trabajos terminados de los estudiantes, todos ellos “cayendo” a una nueva meseta<sup>290</sup>, la de Evaluación (dibujada en café).

5. La figura 20-4 muestra la interacción con los padres de familia (línea verde bandera), cada nodo representa a una mamá o un papá.

No se trata de unir nodos-papás con nodos-hijos en una masa difusa, sino de varios nodos-papás que conectan uno a uno con algunos nodos de la meseta de alumnos al acompañar cercanamente sus procesos de investigación, aquí

caben las parejas madre-hijo, pero también el caso de mamás que “adoptaron” a otros hijos ajenos al estar al tanto de sus avances.

Como sabemos, otros padres se involucran tagencialmente, quedando representados por las guías que sólo rozan al óvulo azul y por supuesto puede que haya algunas raicillas-alumnos sin ningún contacto con raicillas-papás, debido a que no todos los padres de familia se vinculan con sus hijos por medio de las actividades escolares.

6. Cuando los alumnos establecieron contacto con los profesores socios, (línea amarilla de la figura 20-4) éstos a su vez retomaron su rol de enseñantes afectando y afectándose por los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso ilustra la propiedad de territorialización, puesto que cada que el alumno salía del territorio de la intervención (es decir, del ámbito del contrato didáctico), en realidad ampliaba el territorio de la misma integrando a nuevos elementos (como las orientadoras, los papás y los maestros); análogamente cuando el profesor territorializa su campo de acción no desterritorializa al de la intervención, sino que lo complementa.
7. Cuando termina el periodo determinado para el contrato, todas las líneas se dirigen al siguiente plano: Evaluación; no se sabe como, sólo se sabe que van hacia allá<sup>291</sup> (línea café).



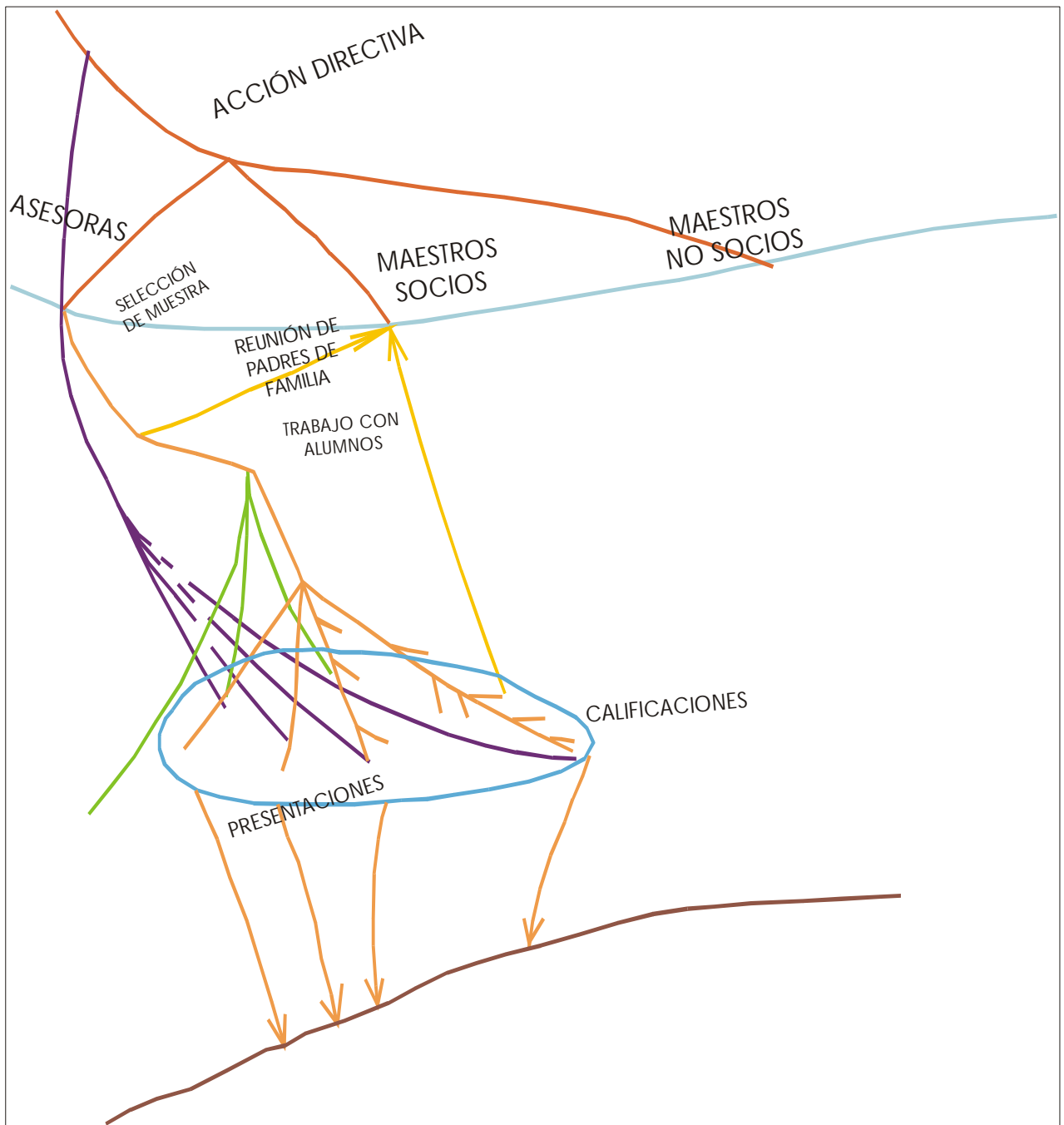


Figura 20. Meseta de Intervención

[índice](#)

8. Las conexiones entre cada raicilla (línea dorada) y la elipse azul representan el trabajo que realizaban los alumnos en el periodo de vigencia del Contrato Didáctico. Bien vale la pena observarlo en varias ampliaciones que revisaremos a continuación.
- La metodología didáctica (circuferencia azul) se ilustra en la figura 20-5, se trata de un proceso recursivo en el que cada giro denota un nivel de aprendizaje que va desde el centro hasta la periferia. En cada vuelta, el alumno se formula una pregunta y se propone una respuesta, investiga, produce al escribir lo indagado, compara con su suposición inicial y corrige si es necesario, para posteriormente llevar a revisar su trabajo.

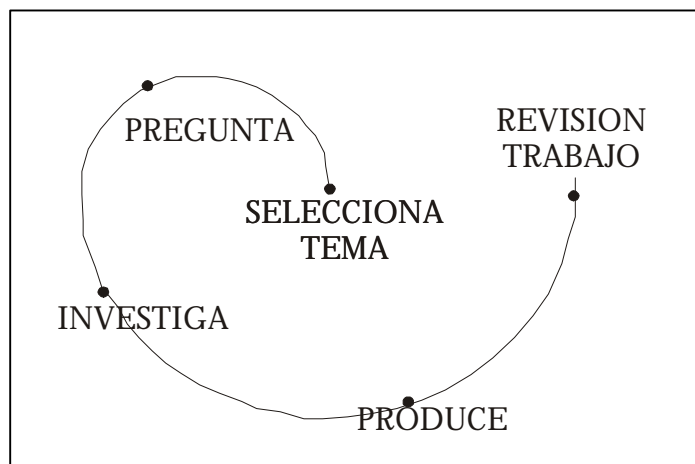


Figura 20-5 Metodología Didáctica

En la revisión, la (el) docente indaga acerca de la claridad del aprendizaje del estudiante y le formula otras preguntas que complementen las que inicialmente se había realizado, de modo que el alumno tiene que iniciar un nuevo ciclo en el que complementa su investigación, corrija errores y se presente nuevamente a revisar. El proceso termina cuando se logra un producto de aprendizaje que satisfaga al estudiante y que además cubra mínimos determinados por la (el) profesor.

La figura 20-6 muestra un proceso de aprendizaje de cinco ciclos, note que en el proceso se pueden identificar ejes de preguntas, investigaciones, producciones o revisiones que desde esta perspectiva se miran como líneas, pero que también representan planos que pueden contener actividades o hechos muy complejos.

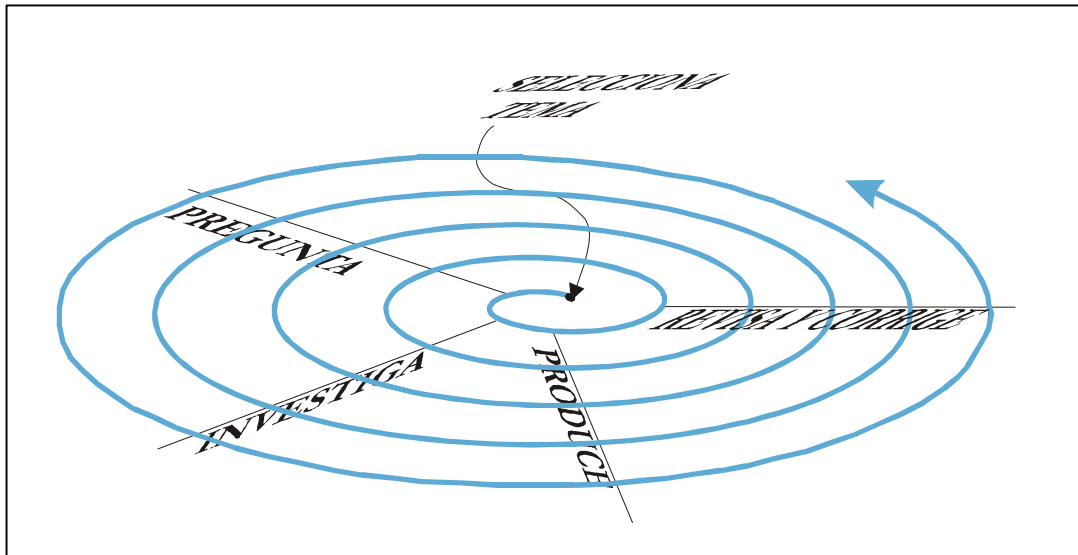


Figura 20-6. Ciclos de aprendizaje

Algo más interesante es que cada paso favorece la aparición de distintas líneas de fuga (flechas lilas en la figura 20-7) que representan posibilidades creativas generadas desde los intereses estudiantiles a través de preguntas que pueden ser o no insolentes, pero que siempre representarán interrogantes significativas para ellos.

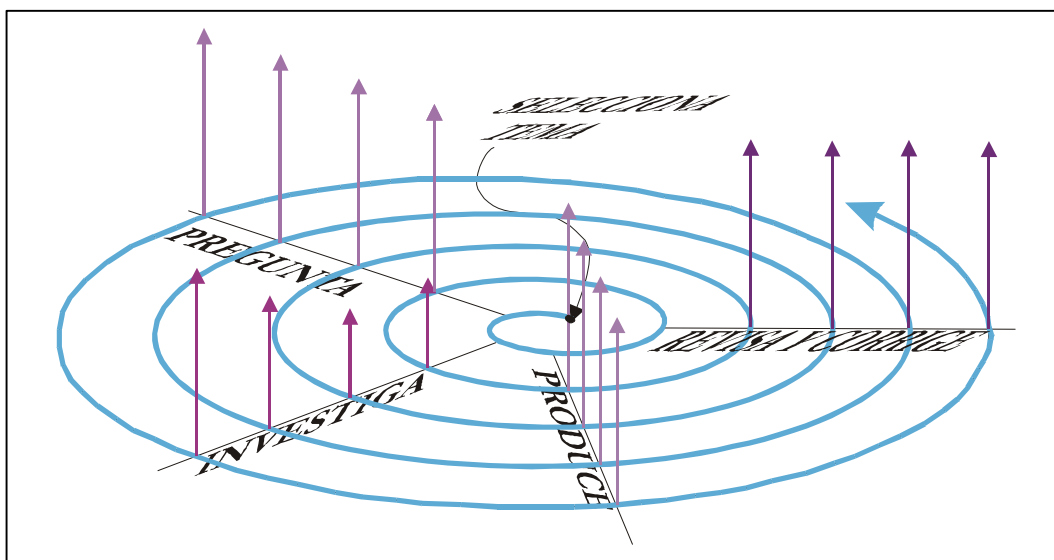


Figura 20-7. Ciclos de aprendizaje y sus posibilidades creativas

- El aprendizaje de cada individuo puede tener distintos niveles de profundidad, esto se representa por el número de ciclos que cada sujeto vaya realizando; así, podemos tener un estudiante que ha logrado un aprendizaje casi superficial (ver espiral a la izquierda de la figura 20-8) o uno con un aprendizaje más profundo como el que ilustra la hélice a la derecha de la misma figura.

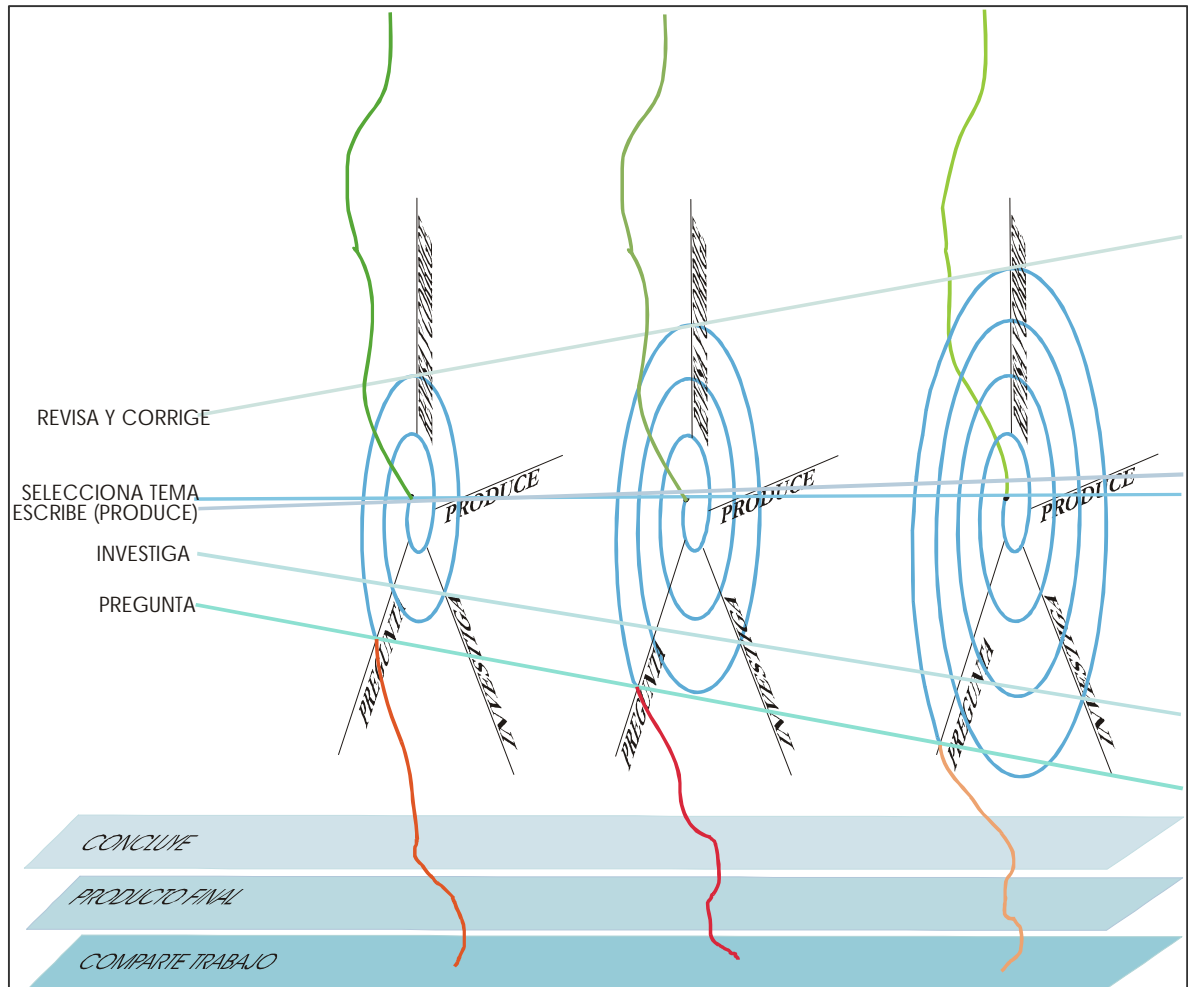


Figura 20-8. Comparación entre distintos niveles de aprendizaje en diferentes alumnos

Note que en cualquier caso, se comienza en el centro de la espiral al seleccionar tema (guía verde), y que todos en algún momento concluyen, dan forma a su trabajo final y lo comparten con otros en la presentación del mismo (guías rojas); la diferencia estriba entonces en el nivel de conocimiento y aplicación con el que cada uno llega a esos planos.

- El mismo razonamiento puede ser aplicado al avance en el tiempo de un mismo alumno; así, la espira de la izquierda puede representar un primer nivel de aprendizaje, la de en medio un segundo nivel de aprendizaje y la de la derecha un tercer nivel de aprendizaje.

Para ilustrar lo anterior, rotemos la figura 20-8 de modo que las variaciones en el tiempo correspondan al eje vertical y proyectemos cada espira sobre el plano horizontal, entonces obtenemos una especie de embudo cuyas asíntotas (líneas en distintos tonos de azul) corresponden a las fronteras de nuestro conocimiento y cotidianidad. (Ver figura 20-9)

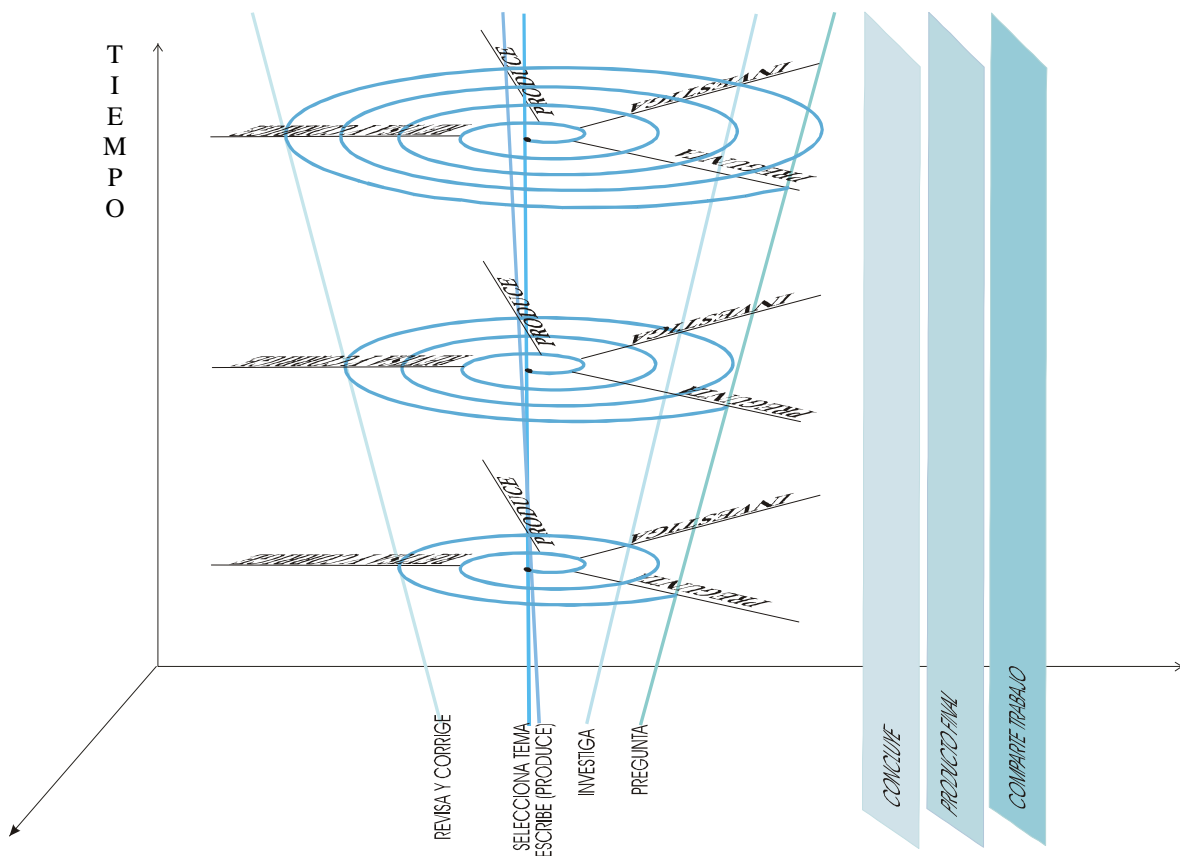


Figura 20-9. Distintos niveles de aprendizaje en un estudiante.

Lo anterior nos permite identificar al menos dos regiones divididas por los ejes azules: una interna que corresponde al proceso de aprendizaje y otra externa que corresponde a las posibilidades de cambio, de modo que las asíntotas en realidad representan las fronteras de la cotidianidad.

Además, recordando que estos ejes llevan implícitos múltiples posibilidades de cambio, (Cf. Figura 20-7) entonces queda claro que al mismo tiempo que sirven como fronteras de aprendizaje, también funcionan como posibilidades de cambio; ratificando así la posibilidad de cambios<sub>2</sub>.

- Ahora analicemos lo que ocurre a nivel de aula (ver figura 20-10), en ella la guía representa a un grupo cualquiera y las raicillas a los alumnos.

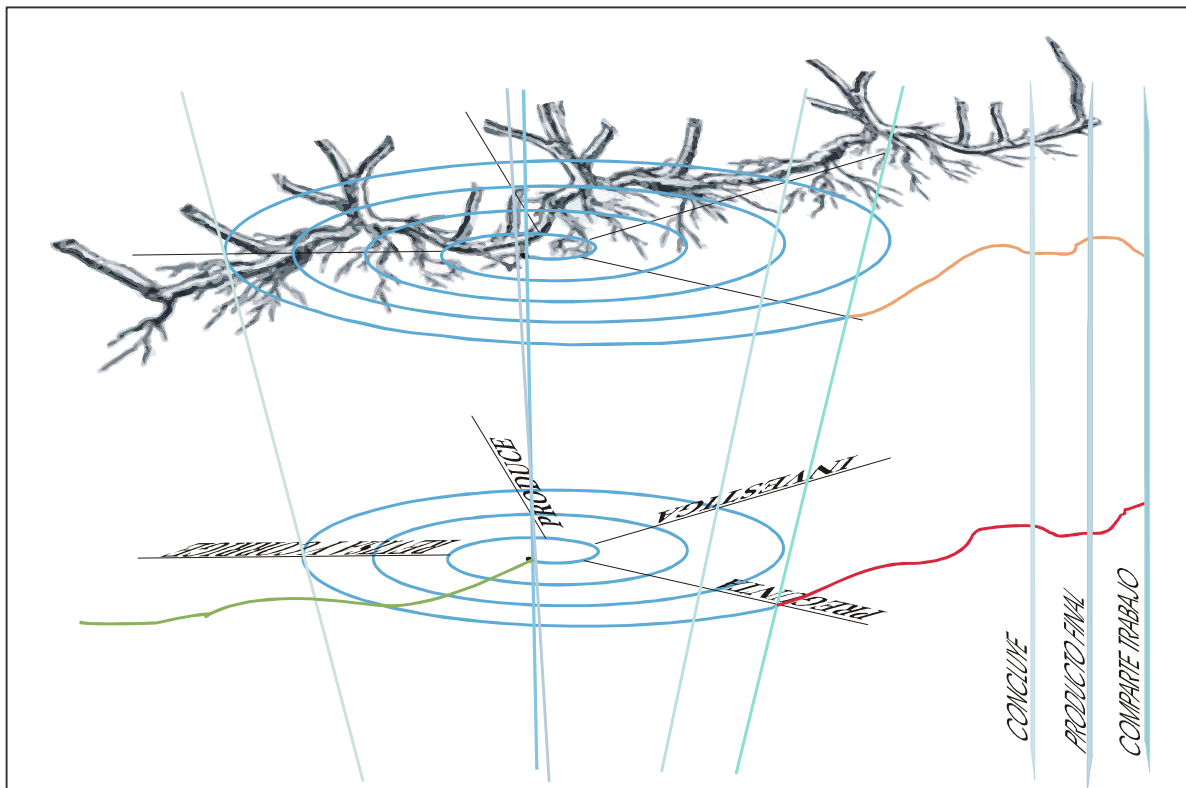


Figura 20-10. Distintos momentos de aprendizaje de una misma clase en un momento considerado

Como puede observarse, cada alumno puede estar en alguno de los niveles propuestos por la metodología didáctica en un cierto momento, y por lo mismo, el esquema cambiará de apariencia de acuerdo con el transcurrir del tiempo, el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos y la velocidad con que lo hagan, generando así múltiples posibilidades de fuga que pueden convertirse en cambios<sub>2</sub>, si se proporcionan las condiciones para concretarlo.

Se trata pues de un modelo dinámico difícil de representar en un plano estático, pero que nos permite “ver” porque es tan fácil que cada *aprendiente* se “fugue” en la multiplicidad de puntos que confluyen, revelando las posibilidades de cambio por un lado y por otro mostrando que quienes tengan procesos de aprendizaje tal vez más creativos, profundos y/o divergentes, no pueden funcionar con metodologías más lineales y controlables. [índice](#)

### FASE III. EL TRAMO FINAL.

En este apartado relatamos los momentos desde la exposición hasta la evaluación, y básicamente nos sirve para mostrar las rupturas o discontinuidades de las que habla el Modelo Rizomático.

	Texto	Dimensiones detectadas
14	<p>Finalmente llegó <b>el día de la exposición</b> ante el pleno de profesores en una junta colegiada; algunos de ellos se dijeron sorprendidos: ¿Qué hacen aquí padres de familia y alumnos?; otros, indignados y enojados expresaron “¡Nos hicieron venir sólo por éstos! (refiriéndose a los &lt;&lt;peores&gt;&gt; estudiantes).</p> <p>La directora impuso el orden: “Quienes quieran participar como socios del contrato pueden hacerlo, los que no, no puedo obligarlos...Aquí se realizará el examen de tercer año, en el aula de Miguel segundo año y en la de Música, primer año; para evitar que haya posible prejuicio contra los muchachos haremos jurados en los que no sean profesores de ellos...”.</p> <p>De esta manera, padres de familia, alumnos y profesores se distribuyeron en las aulas convenidas; <b>se acordó que no se daría el resultado de esta evaluación inmediatamente</b> sino que el resultado propuesto por el respectivo grupo de profesores sería puesto a consideración de los profesores tutelares de cada alumno.</p>	<p>Profesores Cultura escolar</p> <p>Liderazgo directivo</p>

	TEXTO	DIMENSIONES DETECTADAS
	<p>Los alumnos se hallaban nerviosos, todos traían el material y concedían mucha autoridad a sus maestros, incluso los que no habían participado en las asesorías.</p> <p>Los papás respaldaron moralmente a sus hijos y aunque habían observado las reacciones de algunos maestros, evitaron comentarios molestos.</p>	Alumnos
15	<p>En el examen de tercero, las exposiciones transcurrieron con cierta lentitud pues los profesores actuaron como verdaderos jueces, magnánimos pero severos, indagaban mediante preguntas aspectos no sólo de la exposición sino también de los procesos que habían recorrido para la realización de la misma, así como críticas y sugerencias para mejorar los contenidos o las competencias que estaban en juego; la mayor parte de los alumnos realizaron un muy buen trabajo y los papás guardaron elegante compostura, una señora entregó <i>souvenir</i> e incluso prestó su computadora portátil.</p>	<p>Presentaciones, preguntas y respuestas</p> <p>Papás</p>
16	<p>En el examen de segundo las exposiciones fueron realmente malas, incluso se presentaron alumnos que no trabajaron en las sesiones de asesoría; los profesores que hicieron de jurado se veían tremendamente aburridos; uno de ellos que dijo no estar participando en el contrato, se dispuso a leer su periódico mientras las exposiciones transcurrían ante los ojos recriminatorios de los padres de familia.</p>	<p>Presentaciones</p> <p>Profesor no-socio</p> <p>Papás</p>
17	<p>En el examen de primer año las exposiciones fueron muy buenas, ahí hubo canciones, composiciones literarias, material visual muy bonito y trabajos escritos densos, así como entrega de <i>souvenir</i> por parte de las mamás de los alumnos.</p>	<p>Presentaciones</p> <p>Papás</p>



	TEXTO	DIMENSIONES DETECTADAS
	Los profesores observaron, tomaron algunas notas y terminaron, los papás y algunos familiares estaban emocionados.	Profesores socios (los que callan siempre)
18	<p>Terminadas estas pruebas, una alumna de tercer grado, refiriéndose a sus maestros, dijo: "No me importa si ustedes no creen que yo merezca aprobar, a mi si me sirvió esto y con eso es suficiente".</p> <p>En contraste, a la pregunta ¿cómo te fue?, un niño de primer grado expresó: "Quién sabe, a ver que dicen".</p> <p>Un maestro dijo: "Es importante reconocer el esfuerzo de los estudiantes en este trabajo, pero es inmoral aprobar un año con un trabajito, el esfuerzo debería ser constante", otro comentó: "...Pues sí, Montoya ya presentó, pero le advertí que esta vez, no pasaría con un trabajito"</p>	Reacciones
19	<p>Quince días después casi todos los alumnos aprobaron, pero no en base a los trabajos escritos ni en la exposición, sino porque era tiempo de entregar las evaluaciones y la dirección presionaba; de manera informal se comentó el resultado de las presentaciones, pero casi todos los profesores actuaron en base al conocimiento que habían adquirido de los alumnos durante sus clases; en el caso de que no conocieran a los alumnos, pusieron cinco.</p> <p>Los reclamos paternales no se hicieron esperar y tampoco las amenazas por cambiar a los chicos de escuela; se repitieron las viejas prácticas de acudir con el profesor de la materia reprobada; aunque también hubo felicitaciones por el "novedoso esfuerzo conjunto". (DC 200603).</p>	<p>Profesores Calificaciones</p> <p>Contacto con titulares Papás</p>

	TEXTO	DIMENSIONES DETECTADAS
	Hubo casos extremos: uno de los jóvenes no pudo retirar sus documentos sino hasta septiembre, otro presentó extraordinarios porque "ya se le había advertido; una vez ya se había confiado en él..." (DC 200603)	Calificaciones
20	Esta <b>experiencia</b> , sus complicaciones e implicaciones <b>no se volvieron a mencionar en el foro colegiado</b> , sólo una maestra comentó que quería implementarlo en su clase desde el inicio (DC junio 03), la directora presentó la sistematización del trabajo ante la comisión escalafonaria (DC agosto 03). Un año después, otra maestra y algunos alumnos preguntaron: ¿En esta ocasión no se realizarán los contratos didácticos? (Entrevista 3)	Posibilidades de fuga

Tabla 8. El Tramo Final

## Observaciones.

1. La figura 21-1, nos permite identificar los componentes principales de esta meseta, a saber: un momento para realizar las presentaciones de los trabajos (línea café), otro para realizar preguntas y respuestas (línea amarilla), y otros más para signar puntajes (línea naranja), para expresar opiniones, sentires o juicios, incluso un momento para *negociar* las calificaciones<sup>292</sup> (línea verde) y otro para asentirlas.
2. En la figura 21-2. se ilustran nuevamente las fracciones docentes existentes (en gris) por medio de sus emociones (profesores indignados), sus dichos (dile que sí, pero no lo hagas) y acciones (profesores a favor, en silencio o en oposición).

Quienes se manifestaron desde el "dile que sí, pero no lo hagas" (guía lila), los silentes (guía rojo) y los que estaban a favor de la intervención (guía morada) constituyeron el grupo de MAESTROS SOCIOS, mientras que los que se dijeron indignados o en franca oposición formaron el grupo de MAESTROS NO-SOCIOS (guía café claro).

Aparentemente los MAESTROS NO SOCIOS, no participan en este proceso; pero en realidad si lo hacen cuando los maestros-socios o los padres de familia entran en contacto con ellos para acordar las calificaciones de sus distintos alumnos; de lo único de que se excluyen es de la posición formal, es decir de hacer contacto con sus colegas para sugerir un cierto puntaje<sup>293</sup>.

3. La actuación de los MAESTROS SOCIOS se reflejan en el resto de las mesetas consideradas, pero no de igual manera. (Ver figura 21-3)

Así, quienes desde el principio se identifican a favor de la dirección, mantienen presencia y esencia en cada uno de los niveles planteados (guía vertical en morado).

Los "que dicen que sí, pero no lo hacen" (guía lila) están físicamente en el proceso, pero sólo participan sugiriendo un puntaje y asentando calificaciones; los profesores "practicantes de la cultura del silencio" (guía roja) sólo califican; produciendo así sendas fracturas en "Preguntas y respuestas" y en "Reacciones". En conjunto, ambos grupos generan rupturas en el flujo de intensidad del proceso evaluativo que se manifiestan como incertidumbre y desconfianza.

4. Los trazos verdes representan líneas de fuga que corresponden al imaginario del docente respecto a sus creencias evaluativas, puesto que, todos los profesores terminan por calificar, pero no se sabe con precisión que criterios usaron. Ante tal situación, los padres de familia retoman las actitudes que históricamente han funcionado: hablar con ellos o reclamar ante la dirección; lo anterior confirma un cambio<sub>1</sub> y no el cambio<sub>2</sub> que proponía el diseño de la intervención.

Es importante hacer notar que la directora impidió que maestros y padres de familia confrontaran sus puntos de vista inmediatamente después de las presentaciones.

5. Nuevamente se repite el esquema de fugas a distintas mesetas aunque no tenemos los datos suficientes para saber que configuración tiene cada una de ellas. Sin embargo, podemos esperar que tengan aspectos

parecidos a los de las serie 20-5 a 20-10 dada la diversidad de propuestas que se presentaron, así como por las diferencias descritas para cada grado o incluso para cada estudiante, según lo descrito en la tabla 6.

El hecho de que se presente esta sucesión de mesetas, significa que existen múltiples posibilidades de fuga que potencian procesos creativos aun no explorados.

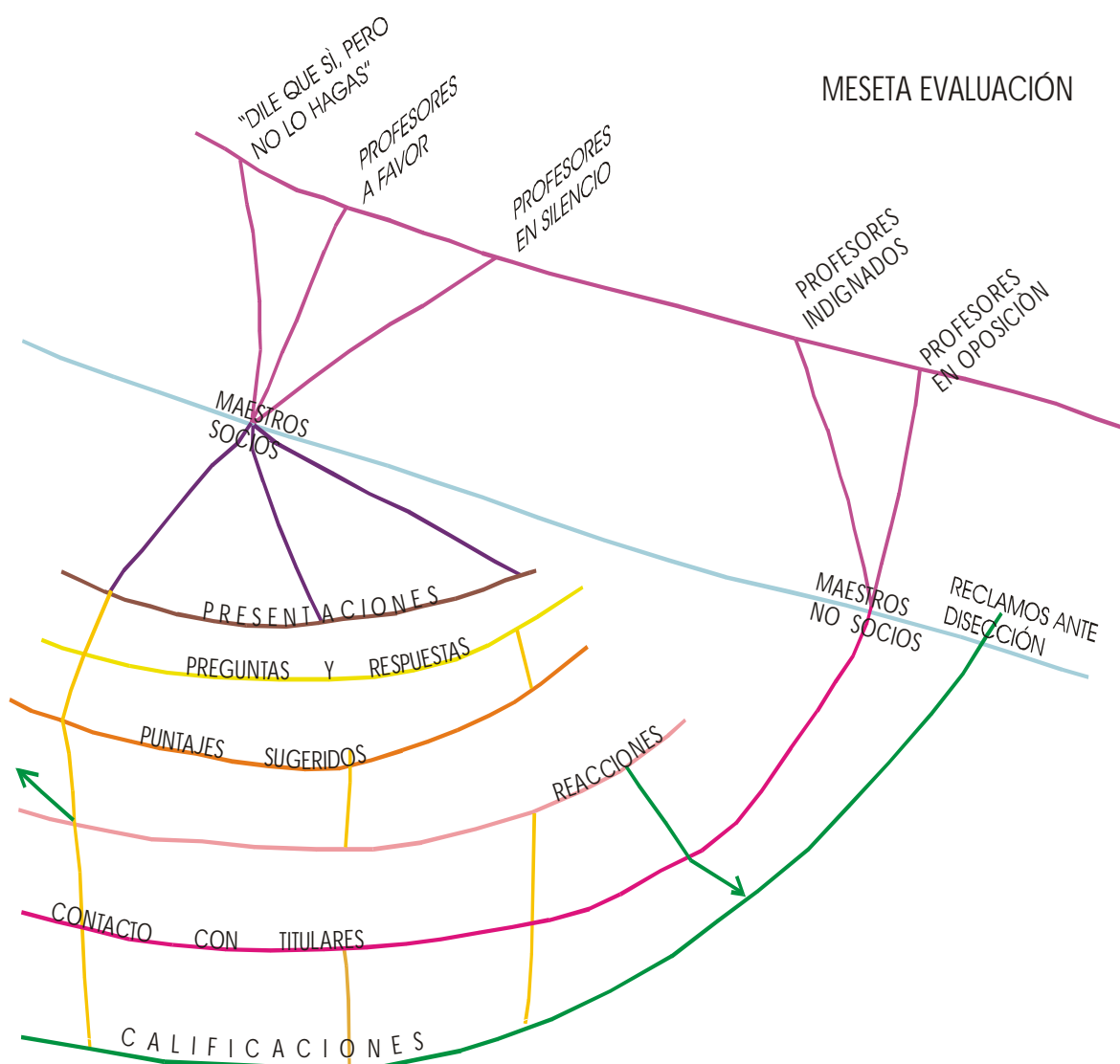


Figura 21. Meseta de Evaluación.  
[índice](#)

Si no piensas en el futuro, no podrás tener uno.  
John Wolsworthy.

## ❖ CAPÍTULO V. EPÍLOGO

En este capítulo, procederé a enunciar los niveles de cambio detectados en cuatro ámbitos escolares: el de la organización escolar, el del aula, el de la relación con los padres de familia y el de mi esfera personal.

### ➤ EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

*Control de tiempo de enseñanza.*

Las tarjetas se siguen chocando y la libreta firmándose, los días económicos siguen siendo tabú, los servicios escolares una molestia y aunque se niegue, algunos profesores siguen llegando tarde o saliendo temprano del aula, sobre todo en la primera y en la última hora. Actualmente esta última situación tiende a disminuir debido a que la supervisión en pisos la ejerce una nueva directora de manera personal.

¿Será posible que la administración central comprenda que mientras más medidas eficientistas se implementen, más se complican los procesos escolares?<sup>294</sup>

¿Estas acciones docentes tratan de los efectos de compresión del tiempo en entornos postmodernos, son una respuesta de resistencia al excesivo control burocrático o tan sólo son una omisión?

*Liderazgo directivo.*

De acuerdo con PEC, se busca que el liderazgo directivo sea más de tipo académico y que la escuela se abra a la sociedad para fortalecer su relación; así se quiso hacer en la secundaria en estudio, por ello se ejerció un liderazgo de tipo social presuntamente centrado en el alumno, en el que la supervisión se

hizo mediante la revisión de algunos cuadernos de los alumnos y los reportes de rendición de cuentas a cargo de los profesores<sup>295</sup>.

Finalmente, su liderazgo no pudo aglutinar a toda la comunidad en torno a un proyecto común: los profesores siguen padeciendo la normatividad, los alumnos sólo son los “beneficiarios” y los padres de familia no se favorecen de las actividades de fomento a la salud, arte y cultura que la escuela promueve a grado tal que el conserje no permitió el acceso a alumnos, padres de familia y prestadores de servicio social en sábado dado que “requería de un oficio de autorización de ingreso a personas externas”<sup>296</sup>. Respecto al fortalecimiento de las relaciones con externos, la escuela permaneció en el PEC sin el apoyo de la UAM, pero fortaleció el trabajo con la UPN y la UNESCO a través de su programa Mundialogo, la Delegación Política condicionó su apoyo a la compra de material de parte de la escuela, la APF y el CPS para el ciclo 2003-2004 no parecen tener participación activa.

Al privilegiar la relación externa, se descuidó el trato con los internos; esto produjo recelo y resistencia porque los profesores se sintieron desplazados y minimizados, lo que a su vez debilitó, en lugar de fortalecer la apertura de la escuela a la sociedad. Como vemos, nuevamente se incurrió en un error de simplificación al impulsar cambios<sub>1</sub> en lugar de cambios<sub>2</sub>.

### *Trabajo en equipo.*

El equipo directivo que emergió en la etapa de Construcción e implementación del nuevo Proyecto Escolar comenzó a crecer, no lograban aun consolidar visiones y metas comunes cuando el equipo se dispersó: la directora fue ascendida a jefa de clase, el subdirector cambió de escuela (ahora ejerce las funciones de director), la coordinadora de SAE conserva el nombramiento pero perdió las horas que no tenía en propiedad y se sigue atacando la legitimidad del puesto directivo del coordinador académico; la nueva directora aclara la situación: “dos directivos y dos coordinadores, la autoridad la tenemos el subdirector y yo”<sup>297</sup>.

Las fracciones docentes se conservaron como rasgo de la cultura escolar, su agrupación responde a afinidad de gustos e intereses profesionales regulados

por la estructura de su respectiva academia y eventualmente de los contactos que se puedan establecer entre maestros pertenecientes a grupos distintos, cuando trabajan alrededor de los proyectos colaborativos.

También persiste una comunicación débil y la mutua desconfianza entre docentes y directivos, esto impide que se integren en un solo equipo; al respecto, Miguel comenta: “los maestros aun tenemos la posibilidad de pensar y revelarnos, a los directores sólo les interesa su posición y su prestigio”<sup>298</sup>, mientras que una autoridad no local dice: “a los profesores los controlas con trabajo”<sup>299</sup>.

Bajo estos supuestos, no extraña que sus espacios de encuentro en las juntas colegiadas y los arreglos necesarios ante quejas de padres de familia<sup>300</sup> no siempre sean agradables, ni favorecedores de lazos fraternos. De ahí que no se constituyan como oportunidades para el aprendizaje organizacional.

¿Será posible que la frase “trabajo en equipo” migre de un significado cooperativo y eficientista a uno colaborativo y humanista, principalmente en el imaginario de los profesores y de los mandos medios?

Como vemos, aquí se incurre en un error de confusión lógica, pues una frase tiene significados distintos para las partes.

#### *Actualización y capacitación.*

La maestra Graciela sigue creyendo en su muy personal concepto de reestructuración (impronta empresarial al lado de GBE desde un enfoque crítico) y refuerza sus creencias mediante literatura gerencialista; no sabemos acerca del desarrollo ulterior del subdirector, la coordinadora de SAE falta o llega tarde con cierta regularidad, para ella es momento de sobrevivir “tratando de encontrar una palancota que le favorezca recuperar sus horas”; el maestro Roberto sigue promoviendo las acciones de Proyecto Escolar y realizará estudios de postgrado en Planeación Educativa para mejorar su desempeño aunque continúe el cuestionamiento a su posición jerárquica.

Todos los maestros enviados a actualización en el seno de la propia SEP obtuvieron sus diplomas, dicen haber aprendido muchas cosas aunque su índice de reprobación permanece constante, sólo uno de cuatro enviados enriqueció su

estilo didáctico, dos de ellos dijeron sentirse heridos: “se trata de una medida injusta e incorrecta aplicada no a los malos maestros sino a aquéllos profesores que no quieren hacerse cómplices de mal baratar calificaciones a quiénes no se esfuerzan por alcanzarlas”. Se desconoce completamente algún tipo de continuidad respecto a quienes tomaron cursos de habilidades docentes o directivas en empresas ajenas a SEP.

Si la intención de la capacitación y de la actualización es mejorar los aprendizajes, ¿Por qué no todos los protagonistas consiguen cambios<sub>2</sub>? ¿Se tratará de fallas en lo estratégico, lo táctico o lo estratégico?

*Canales de comunicación, manejo del conflicto y práctica de valores universales.*

Según muestra la historia organizacional de la escuela, el antagonismo entre directora y profesores representa una tensión añeja pero sostenible, persiste la comunicación semiclandestina, negar hechos en las confrontaciones y guardar reservas en las conciliaciones.

Este tipo de estrategias fueron verdaderas sorpresas en las etapas de crisis y diseño del nuevo PE, pero después del susto, para los docentes sólo les significó un compás de espera del tipo: “Dile que sí a lo que te pida, pero no le digas cuando”<sup>301</sup>; un ejemplo más de cambio<sub>1</sub> completamente incompatible con la intención de reformar o reestructurar. ¿Bajo este panorama, qué tipo de valores se filtran en el currículo oculto?

*Rendición de cuentas.*

Un año más tarde, la rendición de cuentas se reduce a la firma de boletas, algunos consejos para cuidar a los hijos y estadísticas de rendimiento; dos de las tres orientadoras están realizando trabajos de colaboración profesional sin ninguna medida coercitiva de por medio; una de ellas, concreta una propuesta de intervención psicopedagógica para la enseñanza de la educación sexual con adolescentes en el marco de una especialización profesional; la otra diseñó, implementó y está por evaluar un taller con padres de familia como apoyo a la educación de adolescentes que se impartió en horarios sabatinos<sup>302</sup>.



Por otro lado, los controles para el manejo del dinero se han vuelto más engorrosos, incluyen "autorizaciones" para compras o contratación de personal sin explicitar criterios claros de selección, retrasos para liberar los fondos de PEC y obligación de detallar movimientos contables como medida de transparencia.

### *Mejora de las condiciones de infraestructura material*

Un año después, en un aula de matemáticas equipada con mesas de trabajo, se sigue practicando exposición y trabajo individual, por lo que las mesas se acomodan semejando un gran tabloide; el aula de medios destinada a laboratorio de matemáticas se convirtió en bodega, se usan muy poco las computadoras del aula de silentes, Edusat es un accesorio de lujo, las bibliotecas de aula se guardaron en cajas y se colocaron fuera de los salones para impedir que el turno vespertino o el nocturno destruyese el material, impermeabilización y pisos siguen en buen estado, se quemaron los controladores eléctricos de la red escolar, urge el cambio de instalación hidrosanitaria<sup>303</sup>.

Todos estos resultados sugieren la urgencia de un liderazgo pedagógico compartido, que si bien requiere de recursos materiales no puede limitarse a ellos, puesto que éstos sólo constituyen un medio para la enseñanza y el aprendizaje, no un fin.

Nuevamente estamos ante un cambio<sub>1</sub> en lugar de un cambio<sub>2</sub>, debido principalmente a una confusión del tipo lógico (fin en lugar de medio).

[índice](#)

### ➤ *EN EL ÁMBITO DEL AULA.*

#### *Experiencias de aprendizaje y enseñanza.*

Se esperaba que los profesores llegaran a explicitar su ideal de alumno para aplicar el enfoque curricular correspondiente desde el taller de lectura para profesores, esto abriría la oportunidad de cubrir los requerimientos de Planes y Programas y las actividades propuestas por el Catálogo de Servicios y Proyectos Educativos de SEP al mismo tiempo, formando propuestas de trabajo

más integradas y manejadas a través de currículo transversal. Nada de ello se cubrió, debido a la falta de tiempo para realizar estas actividades así como a la “inutilidad o complicación” que estas acciones significaban desde el punto de vista de los profesores<sup>304</sup>.

La imposibilidad del cambio puede explicarse por lo ajeno de la propuesta, su “tinte experto” causó recelo y resistencia... se olvidaba la esencia de la GBE.

Un año después, los alumnos con más de tres materias reprobadas fueron “enviados a otros servicios”, los que tenían hasta tres entraron a Contratos didácticos, el Cuadro Honor sigue como siempre<sup>305</sup>, UAM y UIA desaparecieron del escenario, pero dos profesores por iniciativa propia, retomaron la relación con UNESCO.

Esta invarianza se debe a la falta de intercambio cultural entre ambos tipos de profesionistas, no hay conocimiento significativo y por tanto no trasciende. La intervención debe generar cambios<sub>2</sub>, de otra manera carece de sentido.

*Proyectos colaborativos y tipo de participación generada.*

Un año más tarde, un profesor de matemáticas regularmente ajeno a la sinergia institucional, así como el traductor de lenguaje de señas mexicanas – español; trabajan junto con sus alumnos, en un proyecto de intercambio intercultural desde el internet con chicos de Rumanía.

Aunque la responsable de Red Escolar se queja de la obsolescencia de sus equipos, sigue manteniendo su record de proyectos colaborativos y disfruta del mantenimiento preventivo y correctivo que la Asociación de Padres de Familia le provee. Participó en este año en experiencia didáctica y ganó un reconocimiento por el trabajo que realizó con el grupo de sordos hace dos años.

El proyecto de sordos ahora cuenta con una pedagoga [externa] que les está enseñando a oralizar en español en el horario de música; hasta ahora no hay sistematización, pago ni reconocimiento a esta labor.

Los tradicionales concursos de danza y de teatro se suspendieron, el primero por órdenes de la inspección, el segundo porque la maestra responsable

consideró que no tenía posibilidades de ganar con puros novatos de primer año<sup>306</sup>.

Como vemos, las actividades que se impulsan actualmente, tienen que ver más con las actitudes personales que con factores asociados a otras dimensiones del cambio, ratificando así la noción de que la dimensión personal es la que empuja y sostiene los cambios educativos.

#### *Mecanismos de evaluación y auto-superación docente.*

Escalafón Vertical y Carrera Magisterial, continúan como siempre. Autoevaluación es autocomplacencia y Evaluación Externa se encuentra envuelta en un manto de misterio. Después de los primeros sustos referentes a Rendición de Cuentas, el sistema se convirtió en uno más de los documentos que piden y que nadie lee<sup>307</sup>, es decir, otro ejemplo de cambio<sub>1</sub>.

Es de notarse el hecho de que, para los profesores, este mecanismo no es un espacio para verse a través de ese espejo; por lo que para ellos, este documento no tiene nada que ver ni con evaluación ni con auto-superación.

#### *Proyecto escolar y Trabajo Colegiado.*

Un año después<sup>308</sup>, el PE es un "tema chocante y sobradamente conocido", sólo se considera un documento en el que se invierte tiempo para elaborarlo. Pese a las campañas de difusión de su PE (trípticos, videos y mamparas informativas entre otros), algunos docentes se siguen manifestando ajenos al mismo, no todos entregaron listas de requerimientos en sus planes anuales de trabajo, pero ahora si reclaman la distribución *equitativa* de los ingresos del PEC.

Dado que los profesores siguen sufriendo horarios de trabajo extenuantes y que las horas de servicio están casi extintas, la dinámica de las reuniones colegiadas es discontinúa. Los maestros siguen saliendo a mitad de las reuniones, algunos por sus horarios y otros porque consideran que las juntas son aburridas, hay quienes se indignan porque "trabajan mucho en la preparación del taller o de la información y a veces ni se considera", pocos son los que lo consideran un espacio de colegialidad.

En respuesta a este ritmo, el CA sigue exigiendo mayor seriedad a los maestros e impulsando talleres para profesores desde la propia escuela en los espacios para juntas de Consejo Técnico o de Evaluación, como oportunidad de relacionar a directivos y maestros de forma diferente así como para “aliviar en parte el intenso estrés de los maestros”. Mediante lectura comentada, discusiones plenarias, juegos, cine e incluso espacios preparados desde el interaccionismo simbólico se propone repasar, aprender y reaprender diversos conceptos educativos, aunque no siempre se concluyan los procesos.

Dos hechos son notables en esta dinámica: 1) Mientras no se cuente con un quórum permanente o minimamente estable, estas reuniones no pasan de ser una más de las exigencias burocráticas. 2) Cuando las discusiones no son analizadas ni aterrizadas a la luz de la experiencia de los docentes y desde marcos teóricos pertinentes, no se puede vincular la teoría con la práctica, reforzando así las creencias de “pedagogía como poesía” y “maestro-investigador” como una imposibilidad práctica. [índice](#)

➤ *EN EL ÁMBITO DE LA RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA.*

La Asociación de Padres de Familia y el Consejo de Participación Social del ciclo 2003-2004 son órganos nuevos y blancos, es decir, hacen lo que la dirección les pide y no ejercen presión ni crítica alguna al desarrollo de la escuela<sup>309</sup>.

Una orientadora retomó el taller con padres de familia en horarios sabatinos, se reactivaron las visitas domiciliarias y aun persisten las quejas o ausencias de un buen número de padres de familia.

[índice](#)

➤ *EN LA ESFERA PERSONAL DE LA AUTORA.*

Es tiempo de realizar un balance personal, revisando que aprendí; y aunque sé que es imposible dividir el aprendizaje, para efectos de compartir mi experiencia, inicio por describir que habilidades y conocimientos adquirí, así como narrar sucintamente que actitudes cambiaron en mí.

### *Actitudes.*

Inicio por las actitudes, porque ellas representan el elemento de cambio más intenso en mí: de poseer plena seguridad en el manejo estadístico de datos, la interpretación de gráficas como reflejo de la realidad y el manejo de lo simbólico como ilustración, transité por un estadio de inseguridad, temor y enojo, hasta uno, que si bien es de incertidumbre, ya no carga emociones negativas intensas, ahora me considero más empática, cuidadosa y respetuosa de las visiones ajenas –aunque no las comparto–, he aprendido a complejizar mi percepción de la realidad.

### *Habilidades.*

La búsqueda de paradigmas alternativos que me facilitaran explicarme mis percepciones, favoreció el desarrollo de habilidades tales como: Realizar una entrevista cordial y respetuosa, la dialogicidad como expresión de empatía, respeto y significatividad respecto a lo que los docentes también me estaban enseñando y lo que yo quería compartirles, así como una cierta capacidad de negociación para llevar a la mesa de las discusiones, los intereses de los distintos agentes educativos en la intención de minimizar conflictos; todo esto me enseñó que hay momentos para discutir, para debatir, para callar y sobre todo para escuchar.

### *Conocimientos.*

Los problemas que planteaba la realidad de la escuela (o los que yo percibía), me impulsaron a mejorar mi formación, explorando el Pensamiento Complejo, el enfoque desde la Postmodernidad y ulteriormente el Modelo de Rizoma.

### *Aportaciones en la escuela.*

Considero que mi principal aportación fue provocar una marisma que moviera la sinergia de la escuela, y que les favoreciera la reconstrucción de sus propios referentes institucionales, y a veces creo, que hasta personales. Como ejemplos: colaborar en el diseño y seguimiento de su Proyecto Escolar aportando elementos teórico-prácticos en planeación, integración de equipos y conocimientos generales del contexto global en el que vivimos; así como la

solución de problemas cotidianos a partir del manejo ético y prudente de normas y reglamentos.

Le sigue protagonizar la presencia de pedagogos en las escuelas, lo cual favoreció la reflexión en los profesores y con ella, los primeros intentos por indagar acerca de los rasgos, necesidades e intereses de sus alumnos como personas y no como apellidos de una lista de control, llevando además la voz de los llamados “malos alumnos” al pleno colegiado.

### *Colofón.*

Enterarme del rumbo que lleva la comunidad escolar a un año de distancia me reconforta puesto que mi experiencia ahora me demuestra que es posible detectar distintos niveles de cambio educativo aunque no todos los actores logren explicitar sus distintos aprendizajes aprehendidos. Al respecto, yo también tengo una exhaustiva e inabordable lista de pendientes por ahora, por lo que sólo me resta compartirla:

1. Formación docente y formación pedagógica.  
En relación al vínculo entre ellos, la pertinencia de las intervenciones, la relación entre GBE y la figura de maestro-investigador, el rol del profesor ante el excesivo control administrativo y las demandas contradictorias de un sistema que mide competitividad en función de concursos y horarios estancos.
2. Evolución histórica del fenómeno de Cambio Educativo.  
Las respuestas a la pregunta ¿Las respectivas oleadas llegaron a México? orientarán la conformación de una Monografía Cualitativa de nuestras escuelas bajo los criterios de escuelas eficaces, comprehensivas u otras; lo cual nos facilitaría construir un concepto propio de calidad educativa y tal vez...distanciarnos del discurso de la Excelencia al estilo anglo-sajón.
3. Escenarios prospectivos.- Posibilidad de privatización del SEN, emergencia del pensamiento empresarial en el imaginario de directivos, o viabilidad de las redes de trabajo colaborativo en nuestro país, entre otras cosas.
4. Acerca de la Utopía viable y lo subjetivo de la realidad.

Las reflexiones generadas desde la Etapa de Crisis hasta la de Construcción e Implementación del Nuevo PE, me impulsan a solidificar mi formación y a complejizar como la actitud adecuada para convivir, para evaluar las acciones y por que no decirlo, para seguir fortaleciendo la esperanza en que las escuelas pueden transformarse de cara a los retos del futuro,

[índice](#)

Sin conocimiento no hay cultura, sin cambio no hay progreso,  
 sin conocimiento y cambio,  
 el mundo que conocemos, no sería lo que es.  
 S de la Torre

## ❖ CAPÍTULO VI . REFLEXIONES.

Aunque este trabajo está necesariamente inconcluso, es momento de terminar con un balance de la experiencia que recapitule lo que se produjo y que exprese que queda pendiente.

- *Características del Cambio y del Cambio Educativo.*

Desde mi perspectiva, ubico al Cambio Educativo como fenómeno, porque es posible caracterizar y objetivar algunas de sus manifestaciones, considero que se requeriría un estudio de tinte epistemológico para determinar si se le puede llamar Teoría del Cambio Educativo, área que por supuesto escapa de las pretensiones de este trabajo.

Hemos ubicado a los fenómenos de la Postmodernidad y a la Revolución Tecnológica como motores del cambio en general, así como la incidencia de procedimientos de reconstrucción de las certezas, construcciones intersubjetivas, nuevos valores, tecnologías multimedia y distintas modalidades de aprendizaje como los impulsores del Cambio Educativo en particular.

Lo anterior queda ilustrado en la escuela con las tensiones y resistencias de su vida cotidiana, el éxito de las tecnologías multimedias usadas en las aulas modelo y la red escolar y la poca atención prestada al aprendizaje organizacional desde las Academias y las juntas de Consejo Técnico.

Reconocer entre otras, la influencia de la globalización, la postmodernidad y los retos para el futuro nos posibilita a revisar nuestros esquemas de certezas; en particular los correspondientes a identidad y construcción del conocimiento; ello nos empuja a poner en juego saberes y teorías que enfatizan el error como una estrategia para conocer y al trabajo colaborativo para trascender, dos retos que de superarse nos acercarían a hacer realidad los "Cuatro Pilares de la Educación" (Delors, 1999) y "Los Siete Saberes para la Educación del futuro" (Morin, 1999).



Una meta tan tentadora como la anterior requiere de un piso teórico-práctico que le dé forma, consistencia y que facilite revisar los procesos y los resultados, me refiero a la Gestión Educativa que al relacionarse con los propósitos que persiga el Cambio según sendas políticas educativas, se habrá de transformar en la Gestión del Cambio. Este trabajo no estudió la Gestión del Cambio, más bien la consideró como el marco que da sentido y significado a los hechos que se relatan.

[índice](#)

- *Tipos y Niveles de Cambio en la escuela.*

Estudiar el fenómeno del Cambio Educativo no tuvo otra intención más que valorar si éste era posible y de ser así, bajo qué condiciones; el capítulo uno muestra que el cambio en la escuela fue posible, ahora es el turno de contestar ¿qué es lo que cambió en la escuela, o equivalentemente qué es lo que permaneció constante?

Cambio educativo entendido como proceso, nos dio la posibilidad de ubicar distintos momentos en los que las acciones parecían indicar variaciones de rumbo, matices en las actitudes de los distintos actores educativos o modificaciones en las condiciones contextuales; estas transiciones fueron llamadas Niveles de Cambio y se dibujaron como puntos en los esquemas rizomáticos de las figuras 19, 20 y 21.

Todos los puntos correspondientes a cada una de las dimensiones de una meseta determinada, representan niveles de cambio<sub>1</sub>, circunscritos a su propia naturaleza y lógica; son situaciones en las que “más de lo mismo” se vuelve a presentar con ropajes nuevos, pero con esencias viejas; tal como lo muestran las categorías: Control de tiempo de enseñanza, Aportaciones desde las Reformas y Organización escolar de la tabla 1, de la que se deduce que el verticalismo, la imposición (aunque a últimas fechas moderada), el control y el divisionismo son rasgos que no fueron alterados. Esto anuncia la necesidad de que quienes se ostentan como agentes de cambio reflexionen acerca de sus hechos, sus dichos y las consecuencias de sus actos; ejerciendo un liderazgo que antes que todo, sea honesto y proactivo.

Las líneas de fuga representan las coyunturas que dieron lugar a cambios<sub>2</sub>, situaciones singulares, creativas y/o extrovertidas que permiten el paso a otra

meseta (un nuevo nivel lógico diría Watzlawick). Ejemplos de ellas fueron las innovaciones propuestas y sostenidas por los propios maestros, distintos tipos de renovación como la conciliación pactada implícitamente en la escuela, el aprovechamiento ventajoso de las Reformas como el marco normativo de PEC, y mejoras en el aula o en la escuela por medio de dignificar espacios y favorecer otro tipo de relaciones entre los distintos agentes educativos.

El hecho de que los cambios<sup>2</sup> sean posibles y que potencialmente pongan en riesgo la estabilidad de las escuelas para dar origen a nuevas etapas, explican la presencia de resistencias de intensidad variable que efectivamente tienden a resguardar algunos rasgos de identidad escolar, pero que también abren coyunturas para reflexionar, renovar o innovar las distintas prácticas. El caso de Miguel es un ejemplo claro de cómo desde la posición de resistencia se impulsa el cambio al favorecer desestabilizaciones que obligan a los demás participantes a reflexionar y a tomar partido.

Sin embargo, es necesario aceptar que al lado de la posibilidad también se ha presentado la intrascendencia o el silencio, tema que debido a limitaciones de tiempo y espacio ya no exploré.

Por todo lo anteriormente expuesto, se concluye que el cambio tiene distintas dimensiones, niveles e intensidades, en donde lo personal es la dimensión de mayor peso; los niveles, el reflejo de las acciones institucionales y las intensidades la respuesta subjetiva a como se perciben e interpretan los cambios.

No puede esperarse que las personas (como individuos y como grupos) accedan a impulsar o repeler cambios sin considerar la información que el contexto y sus propias expectativas les proporcionan; no basta con las acciones y el entendimiento del discurso que les sostiene, requieren además de una respetuosa y empática relación entre los agentes de cambio y el resto de la comunidad, en particular con el profesorado.

[índice](#)

- *Una propuesta de abordaje.*

Si cambio es a persistencia como incertidumbre es a aprendizaje; es importante considerar una base pedagógica que proporcione mínimos de

seguridad y sentido, un paradigma que oriente y sostenga la marcha, y un instrumento que acompañe el tránsito hacia el norte determinado.

En este caso, se ubicó la Pedagogía Crítica de Freire como la base que demuestra la posibilidad y necesidad de cambios educativos para trascender, Organizaciones que Aprenden como el paradigma que puede guiar la Gestión del Cambio y Proyecto Escolar como el instrumento que facilita la planeación, seguimiento y evaluación de los Cambios Educativos propuestos por la propia comunidad escolar.

Como puede esperarse el proceso fue complejo, multidimensional y único atendiendo a las características socioculturales, económicas y organizacionales de la realidad del centro escolar en estudio; por ello, entender su proceso de cambio era equivalente a entender su historia, sus rasgos culturales y sus formas de trabajo, ellos -como organización escuela- habían aprendido a desconfiar de los programas gubernamentales, a criticar y al mismo tiempo añorar el autoritarismo directivo, así como a practicar salidas sutiles a los criterios eficientistas de la administración, entre otras cosas.

En estas condiciones es difícil delinear el futuro que definirá la escuela; no obstante, podemos mencionar la importancia de transformar la escuela de organización que enseña a una escuela como organización que aprende, lo cual significa, entre otras cosas, que su comunidad como colectivo puede retomar elementos de su historia y de su identidad para construir el futuro que más le convenga.

Semejante acción también trae consecuencias riesgosas consigo, por ejemplo la Colegialidad Artificial que valoran tanto las autoridades locales a través de múltiples concursos o la pérdida de la identidad correspondiente a Escuela Pública, que toma forma institucional al aceptar cursos de Televisa o promover los roles y estrategias de expansión empresariales. Por ello será un reto más lograr consensos a través de intercambios subjetivos capaces de valorar, analizar, rechazar o rescatar las diferentes propuestas en órganos plenarios.

El significado del cambio ha de encontrarse en el contexto y en el fin con el que se usa; por eso, ser simpatizante o incluso militante de alguno de los paradigmas o enfoques de gestión o investigación, tales como Calidad Total, Reingeniería del conocimiento o Gestión basada en la escuela, no implica que

cierta corriente ideológica sea mejor que otra; sino que su aplicación acrítica no sea pertinente.

Considero que la gestión basada en la escuela sustentada en organizaciones que aprenden es la más adecuada para el centro escolar estudiado ya que los valores y prácticas que promueve no se contradicen con nuestra identidad nacional ni con los ideales consagrados en nuestra Constitución, sin embargo, soy consciente de que las sinergias propias de la praxis de cada uno de estos paradigmas nos llevarán a confrontaciones, que en honor a la verdad, habrá que resolver a muy distintos costos y me refiero en particular al dilema entre *educación pública* o *servicio privado*.

[índice](#)

- [Algunos elementos para la Nueva Escuela del Siglo XXI.](#)

Análogamente a como el acelerado proceso de industrialización dio origen a la definición de la escuela moderna, podemos identificar situaciones derivadas del análisis del ¿por qué, para qué y cómo impulsar cambios educativos? que asocian la globalización y sus procesos mediáticos como los antecedentes de la nueva escuela postmoderna. He aquí algunas características:

a) El Cambio implica un nuevo escenario de acción que hace viable establecer nuevas reglas para nuevos fines [es decir, cambios como aprendizajes] y nuevos aprendizajes para un mundo construido de nuevo [o sea, aprendizajes como cambios].

El reto es recuperar la esperanza, construyendo confianza en la profesionalización docente y las acciones continuadas, el riesgo de la elección, la inclusión de todos y la regulación de la Participación Social.

b) Aunque las perspectivas del futuro siguen siendo inciertas, no podemos aferrarnos al tambaleante edificio modernista y burocrático con sus jerarquías, controles asfixiantes, órdenes inflexibles, criterios eficientistas, formas paternalistas de desconfianza y arreglos rápidos (como las expulsiones o cambios a otras escuelas) que evitan escándalos pero que no resuelven los conflictos de fondo. (Cf. Hargreaves, 1999)

c) Mejorar las condiciones de trabajo y desarrollo de los profesores, implica que las autoridades reconozcan que no se trata de “obreros del gis” sujetos a criterios de eficiencia y productividad empresarial; pero sobre todo, que los mismos docentes se reconozcan como profesionales capaces de construir sus propios futuros para que estén en condición de aprovechar las coyunturas que este momento histórico les ofrece. Este es sin duda un reto más, dado la complejidad y el aislamiento en que trabajan los profesores en las escuelas, pero puede constituirse en una vía relativamente segura para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes<sup>310</sup>.

d) Aun en la oleada postmoderna, la escuela no puede renunciar a la encomienda de transmisión cultural, es decir, no puede deshacerse de la obligación de enseñar, pero no puede hacerlo sosteniendo estructuras fragmentadas de escolarización, ni empeñándose con nostalgia a míticos pasados educativos en donde las normas tradicionales, el sistema de asignaturas y las destrezas básicas preparaban a la gente para un futuro relativamente estable. (Ídem Hargreaves).

e) Seguirá enseñándose a aprender; más específicamente a construir el conocimiento mediante redes colaborativas en las que el papel del profesor sea de facilitador a través de una ágil Gestión del Cambio.

[índice](#)

## ❖ FUENTES DE CONSULTA.

### ➤ BIBLIOGRAFÍA

ALFIS, I. (1996). **El proyecto educativo institucional, propuesta para un diseño colectivo**. Aique. Argentina.

ÁLVAREZ, A. *et. al.* (2003). **Métodos en la investigación educativa**. Universidad Pedagógica Nacional. México.

ÁLVAREZ, H y PATIÑO M.E. (2003). **Poder y control en la ES1-150 TM**. Documento de trabajo. UPN. México.

ARDOINO, J (1981). "La intervención: imaginario del cambio o cambio del imaginario" en Guattari, F (1981), **La intervención institucional**. Edit. Plaza y Valdez. México.

ARIAS, M *et. al.* (2000). **Los profesores nos decidimos por el cambio**. Red Nacional TEBES. UPN. México.

\_\_\_\_\_ (2001). **Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)**. Díada editora S. L. España.

ASSMAN, H. (2002). **Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente**. Narcea. Madrid.

ÁVILA, G (1998). **El cine va la escuela, propuesta de enseñanza cinematográfica para niños y maestros de educación básica**. México.

BALL, S. (1987). **La micropolítica de la escuela**. Paidós Ibérica. Barcelona.

BOLIVAR, A. (1999). **Cómo mejorar los centros educativos**. Síntesis Educación. Madrid.

BOLIVAR, A. (2000). **Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades**. La Muralla. Madrid.

CARBONELLI, J. (2001). **La aventura de innovar: el cambio en la escuela**. Morata. Madrid.

CARR, W. *et. al.* (1988). **Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación del profesorado)**. Martínez Roca. Barcelona.

CONSEJO ESTATAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN DE BAJA CALIFORNIA. (1994). **El futuro de la educación básica: El Proyecto Escolar de Baja California**. México.

CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN. (1994). **El proyecto escolar**. México.

DE LA TORRE, S. (1998). **Como innovar en los centros educativos. Estudios de casos**. Escuela Española. Madrid.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1988). **Mil Mesetas, Capitalismo y esquizofrenia**. Pre-textos. Valencia.

DELORS, J. (1996). **La educación encierra un tesoro**. UNESCO. París.

ELLIOT, J. (1993). **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Morata. España.

FANDIÑO, Y. (1981). **La función del profesor de educación primaria frente al cambio educativo**. Tesis de licenciatura. UPN. México.

FREIRE, P. (1969). **La educación como práctica de la libertad**. Siglo XXI. México.

\_\_\_\_\_ (1970). **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI. México.

\_\_\_\_\_ (1993). **Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Siglo XXI. México.

\_\_\_\_\_ (1999). **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI. México.

\_\_\_\_\_ (2001). **Pedagogía de la indignación**. Morata. Madrid.

FULLAN, M. *et. al.* (1998). **El cambio educativo: guía de planeación para maestros**. Trillas. México.

\_\_\_\_\_ (2002). **Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la Reforma Educativa**. Akal. Madrid.

\_\_\_\_\_ (1997). **¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?: Trabajar unidos para mejorar**. MCEP. Sevilla.

\_\_\_\_\_ (2002). **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Octaedro. Barcelona.

GAIRÍN, J. (1996). **La organización escolar: Contexto y texto de actuación**. La Muralla. Madrid.

GORE, E. (1998). **La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos**. Granica. Barcelona.

GUERRA, M. (2003). **Documento inédito correspondiente al curso de Proyectos Educativos**. UPN. México

HARGREAVES, A. (1999). **Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**. Morata. Madrid.

LAROUSSE, Enciclopedia. (1990). Tomo 3. Barcelona.

MARTÍNEZ, J. (1989). **Renovación pedagógica y emancipación profesional**. Universidad de Valencia. España.

MARTÍNEZ, F. (1998). "La planeación y evaluación de la educación" en Latapí, P. (coord.) **Un siglo de educación en México**, tomo I. Fondo de Cultura Económica. México. Págs. 285-317.

MARTÍNEZ, R. (2001). **El administrador educativo como agente de cambio en el desarrollo productivo del Colegio de bachilleres**. Tesis de licenciatura. UPN. México

MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1994). **Programa de investigación e innovación "La gestión en la escuela primaria"**. SEP. México.



MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1994). **Programa "Transformando la escuela"**. SEP. México.

MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2001), **Acuerdo 200**. SEP. México.

MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2001), **Guía de proyecto escolar**. SEP. México.

MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2001). **Plan Nacional de Educación 2001-2006**, SEP. México.

MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2002). **Estructura del Proyecto Escolar para escuelas aspirantes al PEC**. SEP. México.

MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2002). **Lineamientos generales del PEC 2002-2003**. SEP. México.

MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2002), **Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Ciclo escolar 2002-2003**. SEP. México.

MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA - COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL D.F. (2002), **Implicaciones Pedagógicas del Proyecto Escolar**. SEP. México.

MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL ESTADO DE VERACRUZ. (1997). **El proyecto escolar**. SEP. Xalapa-Equez, México.

MORIN, E. (1999). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. UNESCO. Paris.

MOSCHEN, J. (1997). **La escuela con proyecto propio**. El Ateneo. Buenos Aires.

ORIVE, A. (2003). **La difícil construcción de una utopía**. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

PATIÑO, M. E. (2003). **Desarrollo de habilidades y actitudes para el aprendizaje. Una propuesta de intervención pedagógica con niños de conducta disruptiva.** Documento de trabajo. UPN. México.

POZNER, P. (2000). **Curso de habilidades directivas.** IIPE. Argentina.  
\_\_\_\_\_ (2001). **Culturas colaborativas.** Ministerio de Educación Argentino. Buenos Aires.

ROSSI, M. *et. al.* (1999). **Proyecto educativo institucional.** Magisterio. Buenos Aires.

SANTOS, M. A. (2001). **La escuela que aprende.** Morata. Madrid.

SENGE, P. (1992). **La Quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.** Granica. Barcelona.

SCHMELKES, S. (1992). **Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas.** SEP. México.

\_\_\_\_\_ (1996). **Proyecto escolar.** Secretaría de Educación Pública de Coahuila. México.

TEJADA, J. (1998). **Los agentes de la innovación en los centros educativos.** Aljibe. Málaga, España.

TORRES, R. M. (2000). **"Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas"**. Convenio interinstitucional Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia. Bogotá.

TRILLA, Jaume. (2002). "Lo que no se debiera hacer con Freire" en **La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas.** Barcelona. Aertes. Págs. 174-180.

WATZLAWICK, P. (1976). **Cambio. Formación y solución de los problemas humanos.** Edit. Herder. Barcelona.

ZORRILLA, M. (1998). "Federalismo, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación" en Latapí, P. (coord.) **Un siglo de educación en México**, tomo I. Fondo de Cultura Económica. México. Págs. 319-336. [índice](#)

➤ **HEMEROGRAFÍA.**

AGUERRONDO, I. (1995). *"Innovaciones y calidad de la educación"* en Revista Latinoamericana de innovaciones educativas, Núm. 19. Pp. 17-44

MAISH, E. *et. al.* (2000). *"Trayectoria del cambio. De lo social a lo personal"* en Revista Perú Laboral. Año VI. Núm. 47, enero 2000. Lima.

MORENO, G. (1996). *"Investigación e innovación educativa"* en La Tarea, Revista de investigación educativa de la sección 47 del SNTE. Núm. 7. Jalisco, México.

MORENO, G. (1998). *"Investigación para la innovación educativa"* en La Tarea, Revista de investigación educativa de la sección 47 del SNTE. Núm. 10. Jalisco, México.

NAVARRO, M. (2002). *"La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura"* en revista del Taller Regional de Investigación Educativa, Año IV, Núm. 7, enero-junio de 2002. UPN. Durango, México.

[índice](#)

➤ **OTROS DOCUMENTOS**

AGUIERRE, J. (2003). *"Enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación comunicacional"*, disponible en <http://www.aboic.net/contenido/aquirre.htm>

BOSCH, C. (2002). *"El reto de la escuela postmoderna, el papel de la educación en la era de la información"*, disponible en <http://www.ugr.es/~icem2002/Ponencias/BoschCaballeroCarmen.PDF>

CÁCERES, M. *et. al.* (2003). *"Dificultades metodológicas y condiciones reorganizativas durante el desarrollo de un proceso de investigación-acción"* en Revista digital de educación y nuevas tecnologías Contexto educativo. Año IV. Núm. 22. Argentina. Disponible en: <http://contextoeducativo.com.ar/2001/6/nota-06.htm>

FERIOLI, D. "El Zapatismo desde Deleuze-Guattari" en **Campo Grupal**. Espacio plural y transdisciplinario dedicado al intercambio y difusión de experiencias, teorías y técnicas del ámbito psicosocial y grupal. Disponible en [www.campogrupal.com/Zapatismo.html](http://www.campogrupal.com/Zapatismo.html)

GALLO, S. "Conocimiento y transversalidad" en *The Paideia Project online*, disponible en: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/TKno/TKnoGall.htm>

JAHSONI C. "Rhizome", disponible en: <http://www.jahsonic.com/Rhizome.htm/>

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY. (2004). "Poverty in Africa. SDM Program - January 2004", disponible en <http://esd.mit.edu/HeadLine/poverty/poverty.ppt>

MASTACHE, A. "Educación y cambio en Paulo Freire", ponencia presentada en la Mesa: Vigencia del Pensamiento pedagógico-político de Paulo Freire, disponible en <http://www.ipf.org.ar/vigenciadelpensamiento.htm>

PUIGRÓSS, A. "Los límites de las pedagogías tradicionales", disponible en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20119/puiggros119.html>

RHIZOME ORG. (1988). "Una introducción al rizoma en español", disponible en: <http://rdom.thing.net/ecd/rhizomatic.htm/>

ROBINSON, P. "Creating a Rhizome: The Process of Expressing Phenomenological Research in a Web Based Dissertation", tesis doctoral disponible en: <http://otal.vind.edu/~probinso/Demo/aerapaper.htm/>

RODRÍGUEZ, M. (1997). "Las comunidades discursivas y el cambio educativo" disponible en <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3.html>

SERRANO, J. "Edgar Morin, Ciencia con consciencia", disponible en [http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/hemero/itam/estudio/estudio06/sec\\_47.html](http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/hemero/itam/estudio/estudio06/sec_47.html)

Serendip 1994-2004. Foro de discusión "An Expanded/Extended Book Report: Weaving Together 4 Texts to Make..." última fecha de modificación 31 de diciembre de 2002, disponible en:

<http://serendip.brynmawr.edu/complexity/models/seginteg/>

Taylor, A. (1996). "Rhizome too", disponible en <http://uta.edu/english/apt/d&g/arhizome.htm/>

Tella, S. 1998. The Concept of Media Education Revisited: From a Classificatory Analysis to a Rhizomatic Overview. In Tella, S. (ed.) Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age. Media Education Centre. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Media Education Publication 8, 85-150. Disponible en <http://www.helsinki.fi/~tella/mep8tella.htm>

Universidad Michoacana de San Nicolás. "Análisis del PNE 2001-2006", disponible en [www.fie.umich.mx/PNE0106/df.htm](http://www.fie.umich.mx/PNE0106/df.htm)

Sicari, A. "Algunas aportaciones de Tomás Moro (sobre el concepto oleada)" en Retratos de Santos/1, disponible en [www.mercaba.org/escritores/t-moro/tomasmoro.htm](http://www.mercaba.org/escritores/t-moro/tomasmoro.htm)

[índice](#)

### ➤ **OTRAS FUENTES DE CONSULTA**

MÉXICO - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. ES1-150 TM. (2001). **Perspectivas Siglo XXI. Informe final de labores del ciclo escolar 1999-2000.** México.

--- (2001). **Proyecto escolar "Una metodología para la excelencia académica".** México.

--- (2002). **Análisis de la estructura del PAT 2002-2003 de la Secundaria 150 TM.** México.

--- (2002). **Evaluación diagnóstica de la secundaria 150 "Ángel Salas Bonilla" TM correspondiente al ciclo escolar 2001-2002.** México.

--- (2002). **Minutario del Consejo Técnico de la Secundaria 150 TM.** México.

--- (2002). **Proyecto escolar 2001-2006 "Construyendo una metodología para la excelencia educativa".** México.

--- (2002). **Reportes de seguimiento al PE 2002-2003 de la Secundaria 150 TM.** México.

--- (2003). **Acta de informe público de las acciones del proyecto escolar en el ciclo 2002-2003.** México.

--- (2003). **Cuadernos de reportes e indisciplina por grupos.** México

--- (2003). **Experiencia educativa 2002-2005. "Equidad en la escuela, proyecto de trabajo con alumnos silentes en aulas regulares".** México.

--- Dirección General de PEC. (2003). **Reporte de evaluación externa al proyecto escolar de la secundaria 150 TM.** México.

--- (2003). **Seguimiento y evaluación del PE 2002-2003 de la Secundaria 150 TM.** Ponencia presentada en la 1er Jornada de Evaluación de Escuelas PEC. México.

PATIÑO, M. E. (2002-2003). **Diario de campo.** Documento de trabajo. México.

ZAGAL, G. (2001). **Discurso para conmemorar el 20º Aniversario de la Secundaria 150 TM.** México.

ZAYAS, D. (2003). **Quinto informe de ingresos y egresos de la Asociación de Padres de Familia de la Secundaria 150 TM.** México.

[índice](#)

## ❖ ANEXOS

### ➤ GUÍA DE OBSERVACIÓN.

OBJETIVO. Identificar momentos y ocasiones en las que surjan cambios en el comportamiento o expectativas referentes al fenómeno de cambio educativo en la escuela.

- Juntas colegiadas, actividades de preparación, desarrollo y resultados
- Proyecto escolar como documento o como práctica
- Diferencias entre lo planeado y lo realizado (proyecto escolar, rendición de cuentas)
- Cambio educativo como oportunidad o como amenaza
- Posicionamientos éticos
- Acciones concretas de la gestión del cambio, opiniones
- Interacción de las diferentes fracciones balcánicas, formas de comunicación, manifestaciones de resistencia o de colaboración.
- Tipos de aprendizaje organizacional logrados.

[índice](#)

### ➤ ENTREVISTAS DE PROFUNDIDAD.

#### • Entrevista 1.

OBJETIVO: Describir las fases de historia organizacional de la escuela, así como su impacto subjetivo en la memoria de las personas.

1. ¿Cuál es su puesto y desde cuándo trabaja aquí?
2. ¿Qué es lo que más recuerda y por qué?
3. ¿A nivel de evento, cuál le ha parecido el mejor y por qué?
4. ¿En lo cotidiano, qué le parece que sea lo más importante que se realiza?
5. ¿Podría nombrar cronológicamente los sucesos más importantes que hayan ocurrido desde que usted ingresó a esta escuela?

6. Tras bambalinas, qué ha observado que hacen los profesores y los alumnos.
7. ¿Conoce el Proyecto Escolar actual? ¿Qué le parece?
8. ¿Ha notado alguna diferencia entre las formas como se trabajaba antes de PE y después de PE?
9. ¿Qué le gustaría que se realizara el año próximo?

- *Entrevista 2.*

OBJETIVO. Describir los niveles de cambio en la escuela, en particular la dimensión personal en lo pedagógico.

1. Desde su punto de vista, ¿cómo sería el alumno ideal, qué tipo de sociedad es la que quiere formar?
2. Si tuviera el poder para lograrlo, ¿qué haría (insumos, personas, estrategias,...)?
3. ¿Puede describir un día rutinario de trabajo? ¿Cuál es la actividad que más tiempo consume, cuál es la actividad más importante para usted, cuál es la actividad que más le agrada y cuál la que más le desagrada? ¿le gusta este estado de cosas, qué ha hecho para cambiarlo, qué necesita para poder hacerlo?
4. ¿Cómo define, a grandes rasgos las características de sus alumnos? ¿Cómo es la relación que establece con sus alumnos (tipo de comunicación, mensajes implícitos, tiempo y calidad de contactos...)?
5. ¿Cómo concibe a la enseñanza? ¿Podría describir su estilo didáctico? ¿Qué resultados le ha proporcionado? (señalar fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades) ¿Cuál es su principal aportación a la formación de sus alumnos?



6. ¿Desde su esfera personal, qué le significan la reprobación o la deserción? ¿Cómo entiende por la frase “mejora en la calidad educativa”?
7. ¿De acuerdo con sus principios, cómo mejora la calidad educativa de sus alumnos?
8. ¿Podría mencionar dos de las líneas principales de la política educativa actual? ¿Está de acuerdo con ellas? ¿Cómo podrían modificarse? ¿Si esto no es posible, entonces cómo pueden contrarrestarse?
9. ¿En su opinión, existe algo en la política educativa actual que sea “rescatable”, indique sus razones?
10. ¿Desde su punto de vista, cuál es el rumbo que debe tomar el sistema educativo actual?
11. ¿Cree que los conceptos de misión y visión son útiles, por qué? ¿Considera adecuado para su escuela lo que establecen la misión y la visión escolares, por qué? ¿cómo debería enunciarse?, ¿cuáles son los puntos en los que hay que enfatizar, por qué?
12. ¿Cuál debe ser el rol de los profesores en este escenario? ¿Está de acuerdo con desarrollar actividades colectivas o considera que lo individual es lo trascendental, (especificar rangos de acción, ocasiones, etc.)?
13. ¿Conoce el proyecto escolar, lo usa? Especifique sus razones. ¿Considera que es representativo? ¿vale la pena volver a hacerlo? Exprese una amplia crítica acerca de él.
14. ¿Qué opinión le merecen las juntas colegiadas? ¿representan alguna utilidad, cuál? (si la respuesta es negativa, sondear si conoce su propósito) ¿Qué diferencias encuentra entre las reuniones de hace dos años y las del año pasado? ¿Cómo podrían mejorarse los encuentros futuros? ¿Cuál cree que debe ser el rol del Secretario del Consejo Técnico? ¿Quién debe proponer la orden del día? ¿Cuál debe ser la estructura de estas juntas?

15. ¿Desde su individualidad, cómo cree que debe ser una discusión pedagógica? ¿qué se requiere para establecerla, es conveniente realizar discusiones pedagógicas en las reuniones colegiadas?, ¿conoce o reconoce los compromisos finales, de qué manera ayuda a concretarlos?

- *Entrevista 3.*

OBJETIVO: Conocer el desarrollo de la escuela, un año posterior a mi estancia en ella.

1. ¿Cuál es su puesto y antigüedad de trabajo?
2. ¿Con la llegada de la nueva directora, qué cambios ha notado?
3. ¿Cómo se detectan los retardos o inasistencias al aula? ¿Los alumnos ya entran a clase? ¿Si no es así, dígame en donde están y por qué lo permiten?
4. ¿Se sigue permitiendo el acceso a externos, bajo qué condiciones?
5. ¿Siguen manteniendo el contacto con otras universidades, si es así en qué les ayudan?
6. ¿Sigue vigente el anterior PE? ¿Cómo les ha ido?
7. ¿Quiénes son los nuevos campeones de danza y teatro?
8. ¿Cómo cuántos proyectos forman el PE? ¿Qué resultados han tenido?
9. ¿Trabajan en equipo, en red, siguen en asignatura o cómo lo hacen?
10. ¿Cumplieron con la meta de aprobación? ¿Qué pasó con los "latosos"?
11. ¿Ya se acostumbraron a los talleres vivenciales? ¿Intentan otras metodologías de enseñanza y aprendizaje?

12. ¿Cuándo inauguraron la edusat, se usa regularmente, quién lo hace?
13. ¿Ahora a cuántos maestros mandaron a capacitarse, en dónde? ¿Les funcionan esos cursos?
14. ¿Cambiaron de opinión respecto a la auto-evaluación? ¿Cuántos maestros siguen en Carrera Magisterial, cómo le hacen para aprobar?
15. ¿Continúan los "grupitos de siempre"? ¿Cómo han sobrellevado la relación? ¿Hubo conflictos, cuáles?
16. ¿Tuvo problemas para la asignación de créditos escalafonarios, por qué?
17. Y después de la macro-rendición de cuentas, ¿ahora cómo lo hacen?, ¿cuál les resultó más conveniente, qué piensan los papás? ¿Los alumnos se enteran de este suceso o les pasa por desapercibido?
18. ¿Los arreglos de PEC aguantaron las lluvias, qué otras cosas hay por arreglar? ¿Le convino el financiamiento o pudo haberlo conseguido por otra parte?
19. ¿Se animarían a un año más en PEC, por qué?

[índice](#)

<sup>1</sup> Según el Manual de Organización de la Escuela Secundaria, las irregularidades en este aspecto se castigan gradualmente: van desde la omisión si así lo considera el director hasta descuentos y suspensiones según la gravedad del caso. Es de considerarse el hecho de que sólo administrativos e intendentes pueden disfrutar de incentivos económicos por puntualidad. (SEP. Circular núm. 1000 )

<sup>2</sup> En el Taller Adolescencia y Proyecto de vida la información se confirmó, se referían en particular a una profesora que recientemente se había jubilado, aunque también citaron a otros profesores en servicio. DC 012003

<sup>3</sup> Para explicar esto hay que considerar que la maestra Graciela había sido profesora de Educación Experimental en el área de Matemáticas antes de asumir el cargo a sus 35 años, edad muy corta para el promedio de la de sus colegas directores. Entrevista 1.

<sup>4</sup> El reporte de la dirección notificaba que todos los profesores habían entregado, sólo cuando los maestros eran visiblemente incumplidos o conflictivos se revisaba lo que hacían. DC 031002

<sup>5</sup> Las *Experiencias Didácticas* son crónicas en donde los profesores en servicio relatan el desarrollo y productos de alguna(s) de sus propuestas didácticas. Pese a que estos documentos son valiosos por sí mismos, también son cortos y carecen de una sistematización rigurosa que facilite comprender el impacto y alcance de las mismas

<sup>6</sup> La única manera de acumular puntos es ser maestro frente a grupos o directivo en funciones, por eso la directora le concedió a una de las encargadas de red que conservara un grupo, la otra profesora al no haber sido contratada para atender grupos directamente no tiene derecho a escalafón vertical.

<sup>7</sup> SEP-ES1-150. (2002). Evaluación diagnóstica 2001-2002 de la ES1-150. México

<sup>8</sup> La directora explica: “Todos somos el Consejo Técnico”, porque entre todos debemos resolver los problemas de la escuela. Entrevista 1

<sup>9</sup> Entrevista 2 con Miguel.

<sup>10</sup> Entrevista 2 con Roberto.

<sup>11</sup> Entrevista 1 con directora, también consultarse: SEP-ES1-150 Video “Por un proyecto conjunto”. México. Septiembre de 2002.

<sup>12</sup> El Anexo del Plan Nacional de Educación 2001-2006, muestra los resultados acerca de la tendencia poblacional de 1970 a 2000 elaborados por INEGI, en su página 10 puede leerse: “Entre 1970 y 2000, el país pasó de una situación en la que 57% de la población tenía menos de 20 años, a otra en que sólo 44% de los habitantes se encontraba en este rango de edad. Esta transformación demográfica puede apreciarse en la gráfica 2, que muestra claramente la reducción en la pendiente de la pirámide poblacional en el periodo señalado. Este proceso fue más marcado en el Distrito Federal, donde el grupo de población más numeroso se concentra entre los 24 y los 30 años de edad y representa el 14% de los habitantes”. El mismo documento en su página 17 muestra la tendencia a la baja en la matrícula correspondiente a educación secundaria; de acuerdo con los datos de la escuela, la drástica baja en la disminución de inscripciones se dio un año antes del promedio nacional, esto debido a que la escuela pertenece a una zona socio-económica media. Datos disponibles en [www.fie.umich.mx/PNE0106/df.htm](http://www.fie.umich.mx/PNE0106/df.htm)

<sup>13</sup> El SAID es el encargado de regular la proporción de estudiantes por escuela en el nivel de educación básica. El Acuerdo 200 es el documento que regula la vida académica de las escuelas, en particular la evaluación y la aplicación de medidas alternativas a los castigos.

<sup>14</sup> De acuerdo con la evaluación diagnóstica de la escuela (2002; 28), la mayor parte del alumnado proviene de Culhuacán, le sigue Iztapalapa e incluso se registra a una alumna de la delegación Cuauhtémoc.

<sup>15</sup> La Evaluación Diagnóstica 2001-2002 de la ES1-150 TM considera como causas de este perfil a: Que ambos padres trabajan tiempo completo, que basan sus relaciones de convivencia en la satisfacción de recursos económicos, a la débil práctica de límites conductuales, a las limitaciones de la tutoría escolar y a la mala comunicación escuela-familia.

<sup>16</sup> Entrevista 1.

<sup>17</sup> En el lugar que ocupaba la biblioteca escolar se instaló una red escolar con 20 computadoras, además se equiparon seis aulas modelo con TV, videograbadora, grabadoras, equipo audiovisual y acceso a la recién nacida red satelital EDUSAT a cargo de un solo profesor. Entrevista 1.

<sup>18</sup> No abordaremos el análisis de esta situación en este trabajo, pues escapa de los objetivos propuestos para el mismo.

<sup>19</sup> SEP-ES1-150. (2002). Informe Final de Avances en el Proyecto Escolar. México

<sup>20</sup> DC Observaciones de juntas colegiadas. 092702, 103002, 022603

<sup>21</sup> Entrevista 2

<sup>22</sup> Los cargos directivos se asumen por dictamen si cubren todos los requisitos escalafonarios, o por comisión si es que no reúnen alguno y al mismo tiempo demuestran capacidad para el cargo.

<sup>23</sup> La intención de este relato no es profundizar en la micro-política de la escuela, sino ubicar este **antecedente como el problema que hace emerger la necesidad de cambio**. ¿Por qué ocurre el cambio? explica más ampliamente esta situación en la página 31:5-33:3 de este mismo trabajo.

<sup>24</sup> La sistematización del Taller “Reconociéndonos en comunidad” no será tratada en este trabajo, pues la intención es ilustrar parte del proceso estratégico que favoreció la revitalización de la comunidad escolar. Los datos que se comentan enseguida se obtuvieron en junio de 2002, periodo en el que se cerraba el curso escolar con esta actividad.

<sup>25</sup> Mayoritariamente se implementaron talleres lúdico-vivenciales, en el análisis del contexto de Reforma Educativa actual hice alusión a algunas de las líneas de acción de la OCDE, la referencia le resultó ajena. (DC 061202).

<sup>26</sup> SEP-ES1-150. (2002). Proyecto Escolar de la ES1-150 TM. México. Pág. 5.

<sup>27</sup> Ídem Pág. 23.

<sup>28</sup> Aunque el Acuerdo 200 permite que los docentes participen en la junta colegiada de la escuela en la que tengan mas horas a cambio de que permanezcan la jornada completa allí, es costumbre que los maestros abandonen la reunión justo a la hora en que terminaría su horario normal de trabajo. Al hacerles referencia a la norma, Leonor una profesora que trabaja en dos escuelas comenta: “Pues sí, pero si no llego, el director de la otra escuela me pone falta” (DC Junta Colegiada 092702).

<sup>29</sup> Cabe aclarar que las reuniones distintas a las Juntas Colegiadas aglutinaron sólo a los docentes que tenían horas de servicio, dejando la difusión del acuerdo a los mismos participantes. Pese a que se cuenta con papelógrafos en donde se constata la escritura de los propios docentes, a que hubo una junta colegiada dedicada a la presentación del PE integrado y a que se cuenta con la firma de todos los docentes avalando al mismo; todavía hay algunos profesores que se dicen ajenos o desconocedores de este documento.

<sup>30</sup> Como la mayor parte de los profesores se negaron a ingresar a Escuela Secundaria Pública de Calidad (ESPC), se convino en orientar los esfuerzos al PEC, el PAT se integró con los planes anuales de trabajo docente y las propuestas de actividades trascendentales extraídas del Catálogo de Productos y Servicios para la Educación Media Básica 2002-2003. DC 100302.

<sup>31</sup> Un análisis de la estructura de éste puede encontrarse en SEP-ES1-150.(2002).Análisis de la estructura del PAT 2002-2003 de la ES1-150 TM. México. Presentación power point de octubre de 2002.

<sup>32</sup> Todas estas prácticas son ejemplos de reestructuraciones que no logran unificarse en una visión común.

<sup>33</sup> Ver Resistencias P. 113:6-123:3

<sup>34</sup> DC Junta colegiada de SAE, 103002

<sup>35</sup> DC “La mayor parte de los profesores ya se han retirado; hay cambio de horario, llegan los de taller y los nuevos... el CA decide que se debía presentar este análisis” 092702.

<sup>36</sup> DC Comentario en charla informal 112202.

<sup>37</sup> DC Comentario de un alumno en el Taller Identidad y Proyecto de Vida, 031203.

<sup>38</sup> DC Observación 031203

<sup>39</sup> SEP-ES1-150.(2003). “Informe financiero del ciclo 2002-2003 de la ES1-150” en Acta de Informe Público de las acciones de Proyecto Escolar en el ciclo 2002-2003. DC “El subdirector consiguió muebles de baño para el sanitario de los maestros, pero están muy sucios ¿será posible limpiarlos?” 050803... DC “Los trabajadores de la Delegación, ya cambiaron los sanitarios y parte de la tubería, parecen nuevos” 052003

<sup>40</sup> DC Observación al 5º Informe de Ingresos y Egresos de la APF de la Sec. 150 para el ciclo escolar 2002-2003.050803

<sup>41</sup> Cf. Capítulo III Metodología, Págs. 127-139.

<sup>42</sup> Zagal, (2001). Discurso para conmemorar el vigésimo aniversario de la Secundaria 150 TM. México.

<sup>43</sup> Considero en este rubro datos desde 1992 que incluyen a las experiencias docentes que fueron nuevas, que lograron trascender en el tiempo y que a juicio de algunos profesores reportaron ventajas cualitativas al compararlas con otros métodos de aprendizaje dado que no hay registros de sistematización ni estudios acerca del impacto de las mismas.

<sup>44</sup> Lo anterior no debe interpretarse como una ausencia de posicionamiento paradigmático de la autora, de hecho se explicita en el parágrafo “¿Por qué impulsar Cambios Educativos?” Págs. 56:2-58:6

<sup>45</sup> Cf. Larousse, (1990); Hargreaves, (1999; 35)

<sup>46</sup> Las analogías establecidas en este párrafo están basadas en las declaraciones observadas en la escuela en estudio y no representan mi punto de vista.

<sup>47</sup> Ver Realización de campañas de difusión Pp. 10:2, discurso con valores empresariales 68:5-69:1, competencia de directores con estrategias publicitarias 82:5-82:7, advertencia para implantar OA 94:6-94:8, ejemplo de cooperación empresarial Pp. 98:3-99:5 en este trabajo

<sup>48</sup> SEP-ES1-150.(2002). Evaluación Diagnóstica 2002. México. DC 0630 02, 0128 03, 052003

<sup>49</sup> Entrevista 2

<sup>50</sup> ídem

<sup>51</sup> DC 052702, 062502.

<sup>52</sup> Idem Hargreaves

<sup>53</sup> Cf. Revisión de documentos Pp. 17:7-18:3, cursos de formación 19:5, síntesis de reportes 20:8, actividades de secretario 57:2, solución de conflictos 86:6, realización de videos 93:5, integración del PE 103:3 en este trabajo

<sup>54</sup> Cf. Etapa de Crisis Pp. 12-14 de este texto

<sup>55</sup> Definimos **Miembro** como cada uno de los elementos que forman una colección de objetos (números, conceptos, acontecimientos, etc.) Por **Combinación** se entiende cualquier operando por medio del cual los miembros sufran algún tipo de cambio a partir de un posible estado interno del conjunto a otro, puede ser la suma o multiplicación, un giro sobre algún eje de movimiento predeterminado, una acción premeditada como consumir medicina o educarse en una escuela, entre otras cosas.

**Propiedades de un Grupo** si (i) al combinar dos miembros cualesquiera del conjunto, el miembro resultante también pertenece al conjunto. (ii) Si existe un **elemento identidad** tal que al combinarse con cualquier otro del conjunto, da como resultado el otro elemento (iii) Si existe un **elemento recíproco**, tal que al combinarse con otro elemento del conjunto, nos da el elemento identidad.

Ejemplo: Consideremos los números reales como miembros del conjunto a considerar y la combinación suma, si combinamos dos números cualquiera bajo la suma, el resultado también es un real. Esto satisface el inciso (i). Sabemos que existe el elemento neutro, de hecho es el 0 porque  $x + 0 = x$  siempre. Esto satisface el inciso (ii) Sabemos que existe el elemento recíproco, de hecho es  $(-x)$  porque  $(x) + (-x) = 0$  siempre. Esto satisface el inciso (iii). Por tanto, el conjunto de los números reales es un Grupo.

Otro ejemplo. Consideremos como conjunto un dado como el que se usa para jugar cubilete y la combinación girar el dado. Bajo esta combinación, caiga la cara que caiga, será parte del dado (i). No existe elemento identidad porque no existe un giro tal que haga que caiga siempre una cara determinada. Existe un elemento recíproco, de hecho es no girarlo, lo cual da por resultado la cara que ya estaba (iii). Por tanto, un dado de cubilete no es un grupo.

<sup>56</sup> **INVARIANZA** puede entenderse como un estado constante, es decir donde no ocurre cambio alguno.

<sup>57</sup> Entrevista 1.

<sup>58</sup> De acuerdo con la Teoría de Grupos, en el grupo de números bajo la combinación suma, el recíproco es el negativo porque al hacer  $x + (-x)$ , obtenemos 0 (el miembro identidad). En nuestro caso, bien podría leerse “en el grupo escuela, bajo la combinación castigo, el recíproco es el perdón directivo porque al hacer castigo docente + perdón directivo = mal alumno (uno de los rasgos de identidad)”.

<sup>59</sup> Cf. Dentro y fuera del sistema Pp. 38:4-38:5 y concepto *Línea de fuga*. Nota 68 de este trabajo.

<sup>60</sup> Cf. Intervención pedagógica. Pp. 147-159:1

<sup>61</sup> DC 061302, 092702, 121402

<sup>62</sup> Ver Deleuzze (1988;10) o concepto *Meseta* Nota 279 de este trabajo.

<sup>63</sup> Cf. Afirmaciones de profesores en la Entrevista 2: “...realicé mucho trabajo y ni siquiera lo vieron los compañeros...”, “las juntas colegiadas...son un bla-bla..no me sirve...”, “...juntas aburridas...”

<sup>64</sup> Cf. Aprendizajes organizacionales. Pp. 92:6-93:4; para “situaciones que impidieron la IA”, ver Pp. 130:2-131:1 de este trabajo

<sup>65</sup> Llamaremos **NIVEL DE CAMBIO** a la región que abarca cierto plano y a los estadios intermedios inmediatamente anteriores al metanivel más cercano.

Ejemplificando: De acuerdo con la figura 3, el nivel de cambio  $E_2$  es el intervalo  $[E_2, E_3)$ , el nivel de cambio  $E_3$  es  $[E_3, E_4)$  y así sucesivamente.

<sup>66</sup> Ver Riesgo de opción. Pp. 75:2-75:4 en este mismo texto

<sup>67</sup> Ver Elementos identidad y recíproco y su papel en la estabilidad del sistema Pp. 35:2-36:2. Algunas características de su cultura escolar se ilustran en las Tablas 6, 7 y 8. Pp. 142, 147 y 159

<sup>68</sup> **LINEAS DE FUGA** pueden ser ciertas formas de arte, algunas tendencias dentro de la ciencia, intercultural, feminismo e incluso las pequeñas subersiones donde el alumno se vuelve un problema para el profesor y el director.

<sup>69</sup> Ver ¿Por qué se requieren las OA? P. 81:3-82:2

<sup>70</sup> Ver ¿Cómo aprende una organización? Pp. 84:1-85:1

<sup>71</sup> Cf. Tipos de Aprendizaje Pp. 85:2-94:2

<sup>72</sup> Recuérdese que lo que promueve el cambio es la desviación de cierta norma a la que se aspira reestablecer, ya sea por comodidad o por supervivencia. Cf. ¿Por qué ocurre el cambio? Pp. 31:5-33:3

<sup>73</sup> Ocurrieron varios hechos “en cascada”: a) Se desconocía el monto real del incremento salarial por día del maestro. (DC 052003)

b) El seguimiento cercano de los sub-proyectos escolares irritaba a algunos profesores. (DC 091702, 011503, 052003, 062503)

c) La directora *invitó* a quienes no se sintieran a gusto en la escuela *a retirarse*, pues todavía se estaba a tiempo para promoverlos a otras escuelas. (DC Junta colegiada 042003)

d) Debido a que la SEP prohíbe rifas dentro de las escuelas, se impidió un sorteo promovido por la delegada sindical escolar para festejar el día del maestro. (DC 051303)

e) El taller con padres de familia era una molesta novedad para algunos profesores, (junta de evaluación con papás (DC 022703 y 042503)

f) Prácticamente todo el inmueble fue remozado: pisos, impermeabilización y trozos de instalación eléctrica e hidro-sanitaria, (DC mayo-junio 03)

g) En las juntas de boletas, los papás exigían mayor calidad en la enseñanza y se denunciaban “abusos” de parte de algunos docentes (DC reunión para integrar al CPS, 090402; Reunión para Ajustes al PAT, 013003)

h) Las actividades sociales de mayo eran el marco perfecto para disminuir el tiempo real de clases y se había pedido a los prefectos que impidieran que alumnos y profesores estuvieran fuera de sus lugares de trabajo (DC 052003)

i) Sumado al periodo de evaluación final de Carrera Magisterial y Escalafón Vertical, se presentó el evaluador externo de PEC y la coordinación regional solicitó también que se entregarán unos cuestionarios llenos para constatar que las auto-evaluaciones al interior de las escuelas se estuvieran efectuando, justo cuando las calificaciones debían ser entregadas para evitar atrasos (DC mayo y junio de 03).

<sup>74</sup> Si nos consideramos como peones de un juego cuyas reglas designamos como realidad, nos ubicamos a nivel de cambio. Si nos consideramos como jugadores que saben que las reglas del juego tan sólo son reales en la medida en que las hemos creado o las hemos aceptado y que podemos cambiarlas, nos ubicamos en un tipo lógico distinto. (Cf. Watzlawick, 1976; 46)

<sup>75</sup> DC Registro tomado en una reunión no programada para problematizar... ¿qué es la indisciplina? Causa o consecuencia? (090902)

<sup>76</sup> Cf. Formas en las que las soluciones complican el problema. Pp. 145:1-145:4

<sup>77</sup> Todo el **Capítulo IV** muestra otro ejemplo al respecto, además de que permite profundizar en el análisis del Cambio<sub>2</sub>

<sup>78</sup> Recuérdese cuando surgieron los teléfonos celulares, tuvo que pasar un tiempo para que la innovación se generalizara y las personas cambiaran de actitud respecto a ellos y para que aprendieran a usarlos.

<sup>79</sup> Note que lo anterior responde a las preguntas: ¿Los cambios tienen la misma intensidad? Y ¿A quiénes afecta?

<sup>80</sup> Un **FLUJO DE INTENSIDAD** corresponde a la ruta en la que transita algún tipo de energía..

<sup>81</sup> Dos ejemplos de flujo de intensidad pueden verse en Pp. 142:8 y 143:4

<sup>82</sup> Una **DIFICULTAD** es un estado de cosas indeseable que en general se resuelve usando el sentido común o adaptándose momentáneamente a vivir en esa circunstancia. Un **PROBLEMA** es un verdadero callejón sin salida, representan crisis creadas y mantenidas al enfocar mal las dificultades (Watzlawick, 1976).

<sup>83</sup> Cf. Shakespeare (Hamlet II,2; 259) “Nada hay bueno ni malo, si el pensamiento no lo hace tal”.

<sup>84</sup> Es conveniente recordar que algo es real sólo en la medida en que se ajuste a una definición de la realidad; “**SIGNIFICADO**” no es meramente una cuestión de entendimiento intelectual y objetivo; sino de una significación personal completa de la situación. Este hecho es habitualmente olvidado y la mencionada definición resulta reificada, es decir convertida en una “cosa” que eventualmente pueda ser experimentada como una realidad objetiva. (Watzlawick, 1976; 120)

<sup>85</sup> Nuestra experiencia del mundo se basa en la categorización de los objetos de nuestra percepción en clases, las cuales sólo son constructos mentales de un aspecto de la realidad totalmente diferente de los objetos mismos. Las clases se forman no solamente en base a las propiedades físicas de los objetos, sino en especial por su grado de significación y valor para nosotros.

<sup>86</sup> A manera de muestra, considere los siguientes hechos registrados en el diario de campo: a) Registro de la junta de octubre: El profesor Leonardo denuncia: “Yo siempre he dicho que no soy más que los alumnos ni cosas por el estilo, la única diferencia es que soy más viejo y por ello tengo más experiencia, pero me dio mucho coraje que los chamacos no me pelaran... parece que no existimos para ellos” (103002).

b) Comentario de una madre de familia al salir de la oficina de Orientación: “No sé que hacer con este chamaco, simplemente no quiere venir a la escuela y... tal vez lo deje hacerlo” (041403),

c) Queja de un alumno pillado en travesura colectiva: ¡Ah! ¿por qué me castiga a mí y a mi compañero no? (051003)

<sup>87</sup> Cf. Estructura de PE. Nota 194 de este trabajo

<sup>88</sup> Recuerde que un **PROBLEMA** es una situación prolongada que plantea crisis. (Cf. Watzlawick, 1976)

<sup>89</sup> La autora aclara que “los empeños se han dirigido más a defender y modelizar la experiencia que a comprenderla en su complejidad e integralidad, procesos, actores, relaciones, dinámicas (...) son por lo general recientes descripciones de logros (...) con escasa atención a los aspectos cualitativos e indicadores micro. No obstante, el conocimiento disponible y la propia experiencia acumulada aseguran que el Cambio Educativo es mucho más complejo y mucho más difícil de lograr que lo imaginado hasta hoy”. [Ello no significa una denuncia de ingenuidad sino una oportunidad de formación pedagógica para el cambio, a la que pretendo corresponder con este trabajo.]

<sup>90</sup> En nuestro país, la Reforma toma la forma de Programa Nacional de Educación 2001-2006, que es regulado por la Ley General de Educación (1993) y concretado a través de los Planes y Programas de Estudio de 1993, para cada ciclo educativo obligatorio.

<sup>91</sup> Tal como muestra la historia de esta escuela, sus condiciones para legitimar sus acciones son prácticamente irreproducibles. Cf. Pp. 13:2-16:1 de este trabajo.

<sup>92</sup> *idem*

<sup>93</sup> Cf. Conversaciones y diagnóstico Pp. 13:3-13:4, escucha atenta y recopilación de aportaciones 14:3, establecimiento de tregua implícita 14:6

<sup>94</sup> Cf. Puesta en marcha del nuevo PE. P. 16:2-22:2

<sup>95</sup> Aunque difiero de la representación cartesiana del autor por apuntar hacia determinismos; reconozco la complejidad de las ideas que maneja: el “cambio, cambia de apariencia” o equivalentemente, la posibilidad de identificar distintos niveles de cambio. No obstante, no usaré la *escala* propuesta por el autor, porque desde mi punto de vista, no se trata de un proceso de evolución progresiva y lineal, sino más bien de una interacción de multifactores que puede devenir en situaciones inesperadas. (Ver Rizoma, Págs. 136:4-138:4)

<sup>96</sup> En concordancia con el cuerpo general de este trabajo, hay que leer los conceptos con el sentido que se definió en las páginas 51:3-52:1.

<sup>97</sup> Cf. Esquema de árbol. Pp. 131:5-136:1

<sup>98</sup> Cf. Esquema de rizoma. Pp. 137:4-139:5

<sup>99</sup> Así ocurrió con: Los debates liberales-conservadores del siglo XIX, la Educación Socialista en México, la Revolución Educativa o la Modernización Educativa.

<sup>100</sup> DC, Observación de junta de directivos 092402.

<sup>101</sup> Entrevista 3.

<sup>102</sup> Una posible explicación a este hecho puede formularse al comparar Cooperación vs Colaboración. Pp. 124:7-125:1

<sup>103</sup> DC Observación 103002. Cf. Cap. IV [Una aplicación](#). Pp. 140-164.

<sup>104</sup> La CSES (2003;5) se refiere al mismo concepto como “Una Utopía Construida”.

<sup>105</sup> De hecho, la transición de la Etapa de Crisis a la del Diseño del PE no sólo ratifica la posibilidad sino que además muestra el impacto de la sinergia de voluntades.

<sup>106</sup> Freire (2001,130-146) llama desafíos a: la globalización de la economía capitalista y su inequidad neoliberal, la inseguridad ante la insensatez, las manifestaciones de rabia ante las injusticias y los testimonios de amor gratuito a la vida en múltiples expresiones. Su propuesta se ve nutrida si se considera la Emergencia de Tecnología de Información y Comunicación (TIC's), la Sociedad del Conocimiento, la complejidad del futuro y los entornos turbulentos del presente. (Bolívar, 2000).



- <sup>107</sup> Ver Reportes de Seguimiento al Proyecto Escolar de la Secundaria 150. Abril-junio de 2003.
- <sup>108</sup> Ver Proyecto “Equidad en la escuela” de la Secundaria 150 TM. Págs. 13, 33, 50
- <sup>109</sup> Ver DC 082303
- <sup>110</sup> Guerra, M. (2003). Documento inédito correspondiente al curso de Proyectos Educativos. UPN. México
- <sup>111</sup> Cf. Tipos de Cambio. Pp. 51:3-52:1 de este trabajo.
- <sup>112</sup> Una **ESTRATEGIA** es un marco para resolver problemas dentro de una planificación de desarrollo, las **TÁCTICAS** corresponden a la planeación de acciones concretas y lo **OPERATIVO** es realizar la acción concreta adecuándola a las necesidades reales del contexto de aplicación. Estrategias, tácticas y operaciones concretas no son un fin, son el medio para cubrir una meta.
- <sup>113</sup> DC. Observación del Concurso de Teatro. 050403
- <sup>114</sup> DC. Observación del Concurso de Danza. 051003
- <sup>115</sup> DC. En la Muestra Pedagógica del año escolar 2002-2003 se exhibieron algunos de estos productos de aprendizaje; pero no se trabajó en la valoración integral de los mismos pese a que hay listas exhaustivas de puntajes que se traducen en calificaciones. 062003.
- <sup>116</sup> Los profesores se quejan de la falta de respeto de los alumnos ante los símbolos patrios, el desgano ante las ceremonias cívicas y el desconocimiento de nuestra historia y geografía nacional, entre otras cosas. (PE de la Secundaria 150. (2001). Ver también Zagal (2000).
- <sup>117</sup> DC. El Concurso de Danza 2003. 051003
- <sup>118</sup> Entrevista 1
- <sup>119</sup> Entrevista 1
- <sup>120</sup> Ver fracciones docentes P. 13:2 y disputa de poder P. 53:5 en este trabajo
- <sup>121</sup> Ver conversaciones, P. 13:3 de este trabajo
- <sup>122</sup> Ver Organizaciones que aprenden. Pp. 78:5-81:2 de este texto
- <sup>123</sup> Corresponden a esta etapa Las misiones Culturales, la Escuela Rural Mexicana, así como el impulso al Muralismo y la Cultura Popular.
- <sup>124</sup> Martínez, Felipe (1998). “La planeación y la evaluación de la educación” en *Un siglo de educación en México*, tomo I. Fondo de cultura económica. México. Pág. 300.
- <sup>125</sup> El término “**OLEADA**” se aplica al instante en el que el embate de la ola puede lanzarnos hacia arriba o puede hacer que nos hundamos violentamente. Referencia extraída de <http://www.mercaba.org/escritores/tomoro/tomasmoro.htm> (Pág. 1)
- <sup>126</sup> Fullan cita un sinnúmero de casos en su libro “El Cambio educativo” (1992) editado por Trillas.
- <sup>127</sup> Entrevista 1
- <sup>128</sup> El Acuerdo planteó tres líneas principales: la reorganización del sistema educativo nacional por medio de una descentralización efectiva, la renovación de contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial a través de Carrera Magisterial y los Programas de Actualización y Profesionalización para docentes en servicio.
- <sup>129</sup> Ver Visita del Secretario de Educación para develar placa conmemorativa de la escuela. P. 9:1-9:2 de este trabajo
- <sup>130</sup> Resulta interesante observar que aunque el Proyecto estuvo hecho para dar protagonismo a los docentes, en la práctica se implementó a través de exigencias de las respectivas supervisiones de zona.
- <sup>131</sup> Cf. Primer escenario de cambio. Pp. 7-9:5 de este trabajo
- <sup>132</sup> Cf. Visión escolar y metas del PAT (PE de ESI - 150, 2002; 7 y 33-42)
- <sup>133</sup> Para ampliar la información, ver estrategias publicitarias. P. 82:5
- <sup>134</sup> La **CAMPAÑA DE DIFUSIÓN DE LA ESCUELA** consiste en visitas a las escuelas primarias cercanas a la secundaria, (cada vez en regiones geográficas de mayor tamaño y dirigidas hacia la zona de Iztapalapa), en ella se presentan las actividades de mayor lucimiento de la escuela, se entregan trípticos y se dejan carteles...hasta ahora no ha habido cuestionamientos referentes al estilo pedagógico de esta escuela ni de sus niveles de eficiencia terminal.
- <sup>135</sup> DC Observación de Juntas colegiadas 031002, 082302, 012803. Las cursivas son más
- <sup>136</sup> DC Junta 103002, 022603
- <sup>137</sup> DC 121402
- <sup>138</sup> Cf. Liderazgo flexible 17:2, trabajo en equipo 17:7, autonomía de la APF y red con externos 21:6-21:7
- <sup>139</sup> El Plan Anual del Trabajo indica que el nexo con la UAM es el Proyecto “Por la infancia”, dedicado al apoyo a niños sordos, la UPN proporcionó estudiantes de servicio social para apoyo en la gestión escolar y

para impartir talleres con padres de familia, Escuelas asociadas a UNESCO trabajó el taller “Eduquemos por la paz” dirigido a los estudiantes del 3° A.

<sup>140</sup> Cf. Actualización de directivos Pp. 19:5 y formación de orientadoras 168:7

<sup>141</sup> Cf. ¿Qué es el Cambio Educativo? Pp. 50:3-56:1

<sup>142</sup> De los múltiples paradigmas para abordar la innovación, se perfilaba el enfoque sistémico, cultural y tecnológico. Requeríamos todo a la vez y ante esta imposibilidad, optamos por entender el proceso como un proyecto social de cambio, ideológico, cultural y políticamente definido y legitimado. (Cf. Tejada, 1998: 60).

<sup>143</sup> Cf. Estructura de PE. Nota 194 de este trabajo.

<sup>144</sup> Cf. Lista de conflictivos P. 8:8, esperar ayuda o perder puestos de trabajo 10:2, algunas creencias y prácticas alrededor de los malos estudiantes 37:3-37:7, Freire como planteamiento a lo desdeñado 78:2, ejemplos de clima institucional lleno de contradicciones 127:5-128:1, 142:8-143:5, actitudes de trabajo dispares P. 142:9-143:4

<sup>145</sup> Ver órdenes del día de las respectivas juntas colegiadas.

<sup>146</sup> Entrevista 2, compare esta actitud con el concepto freiriano “Cultura del silencio” (Pedagogía del Oprimido, 1970)

<sup>147</sup> Ver Auto-evaluación docente 2002 en la Sec. 150; también pueden consultarse los índices de reprobación por bimestre en la escuela en Reportes de Seguimiento al PE 2002-2003. Respecto a la indisciplina estudiantil, puede verse los cuadernos de reportes por grupo del mismo año escolar.

<sup>148</sup> DC, Reuniones colegiadas 092702, 112202, 012803

<sup>149</sup> Cf. Freire (2001;53); también puede compararse con Colegialidad Cómoda Nota 244.

<sup>150</sup> Cf. Actitudes reincidentes e imposibilidad de métodos de cambio<sub>1</sub>, P. 41:1

<sup>151</sup> Cf. Competencias de “malos estudiantes”. P. 148:4, 150:2

<sup>152</sup> Cf. OA. Pp. 82:3-94:2

<sup>153</sup> Cf. [Cambio como aprendizaje](#) y [Aprendizaje como cambio](#). Pp. 42:3-50:2

<sup>154</sup> Esta intencionalidad puede ser detectada en La educación como práctica de la libertad (1969), Pedagogía del Oprimido (1970), Pedagogía de la Esperanza (1993) y Pedagogía de la Indignación (2001), entre otras. Mastache explica: <<La “educación liberadora”, definida como reflexión y acción del hombre sobre el mundo, engendra un proceso de cambio radical de los educandos de la posición de oprimidos a la de hombres liberándose y, en último término, impulsa a la transformación revolucionaria>>. Mastache en “Educación y cambio en Paulo Freire”, ponencia presentada en la Mesa Vigencia del Pensamiento pedagógico-político de Paulo Freire, disponible en <http://www.ipf.org.ar/vigenciadelpensamiento.htm>

<sup>155</sup> Puede tratarse de innovación, reforma, reestructuración, mejora o alguna de las categorías propuestas por Morrís. P. 53:6

<sup>156</sup> Cf. OA Pp. 78:5-82:2, línea de fuga. Nota 280.

<sup>157</sup> Justo los propósitos de Proyecto Escolar y las dinámicas de trabajo impulsadas desde Gestión Basada en la Escuela.

<sup>158</sup> Puigróss, Adriana. Los límites de las pedagogías tradicionales, disponible en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20119/puiggros119.htm>

<sup>159</sup> La anarquía categorial y aun así las posibilidades de conexión son unas de las características del modelo rizomático. Cf. Deleuze y Guattari. (1988; 9-30).

<sup>160</sup> Idem Puigróss.

<sup>161</sup> Cf. Con los términos “dentro” y “fuera” del sistema. Pp. 38:4-38:5

<sup>162</sup> Cf. [Escuelas eficaces](#). Pp. 65:2-67:6

<sup>163</sup> Cf. Base pedagógica. P. 73:5

<sup>164</sup> Ver Capacidad de aprender Pp. 42:3-50:2, Movimiento Mejora de la escuela. Pp. 67:2-67:6

<sup>165</sup> DC Observación de Junta Colegiada 103002.

<sup>166</sup> DC Observación de Junta Colegiada 032703

<sup>167</sup> Debido a que fue imposible continuar con una metodología de investigación-acción, estas propuestas ni siquiera se dieron a conocer a los docentes en el mismo ciclo escolar.

<sup>168</sup> Entrevista 2

<sup>169</sup> Se refería a la carga académica regular exenta de horas de servicios, los múltiples concursos, otras actividades co-curriculares, los cursos para carrera magisterial y los de actualización, al lado de comisiones escolares como ser asesor de grupo, ceremonias cívicas y actividades socio-culturales.

<sup>170</sup> DC Juntas colegiadas. 103002, 112202

<sup>171</sup> Bolívar aclara que una de las diferencias clave entre el AO y las OA es que el primero es real, concreto; mientras que la segunda es una idealización.

<sup>172</sup> DC Junta colegiada. 103002

<sup>173</sup> Las **TEORÍAS DECLARADAS**, mantenidas u oficiales son aquellas que se dice seguir, están presentes en las estructuras y reglas organizacionales. Las **TEORÍAS EN ACCIÓN**, en uso o practicadas, representan su cultura organizacional y regularmente no se explicitan.

<sup>174</sup> Junta colegiada de septiembre. 092702

<sup>175</sup> DC 082302

<sup>176</sup> DC 031203, 041503, 062303.

<sup>177</sup> Nuevamente, las diferencias entre las fracciones docentes emergieron

<sup>178</sup> Entrevista 2

<sup>179</sup> Las características de una CPA son: normas y valores compartidos, prácticas focalizadas en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores (misión escolar), desprivatización de la práctica (deliberaciones, asociaciones, acciones), colaboración e interdependencia, toma de decisiones consensuada (no hay soluciones expertas a aplicar) y preocupación por el punto de vista individual y de las minorías. Cf. Razones para impulsar el cambio P. 73:6-74:1, estrategia para concretar el cambio 100:6-102:3

<sup>180</sup> Cf. Eficiente registro de retardos y faltas. Pág. 85:6

<sup>181</sup> Cf. Presentación en cd del archivo Seguimiento y evaluación del PE “Construyendo una metodología para la excelencia educativa” para la 1ª Jornada de Evaluación del PEC, junio de 2003.

<sup>182</sup> Estos son ejemplos de reestructuración del tejido social de la escuela: conversar, diagnosticar, , escucha tenta, acordar Pp. 13:3-13:4, 14:3 y 14:6;

<sup>183</sup> Actualmente se vive una cierta oleada que intenta agregar estas características a las instituciones escolares, implementando el CE a través de paradigmas como Calidad Total o Reingeniería del conocimiento, posiciones con las que no coincido por incurrir en la falta de rigor en su transposición didáctica.

<sup>184</sup> Cf. Otros valores empresariales: Realizar campañas de difusión P. 10:2, servicio escolar divertido 30:2, discurso con valores empresariales P. 68:5-69:1, competencia de directores con estrategias publicitarias 82:5-82:7. También puede consultarse: Errores al implantar AO 94:6-94:8 y ejemplo de apoyo empresarial P. 98:3-99:5

<sup>185</sup> DC Junta colegiada de sep. 092702.

<sup>186</sup> DC Junta colegiada de nov. 112202

<sup>187</sup> Entrevista 2

<sup>188</sup> Cf. Elementos de identidad, Pp. 35:2-36:2

<sup>189</sup> Cf. Culturas colaborativas. Págs. 123:4-125:4

<sup>190</sup> Entrevista 2

<sup>191</sup> Invitación a participar en el curso “De veinte en veinte, rumbo a la Excelencia Educativa”.

<sup>192</sup> DC Comentarios de dos integrantes del equipo directivo que asistieron al curso, registros tomados en marzo y abril de 2003. 030503, 041503.

<sup>193</sup> La variedad conceptual del término es amplia, para la Secretaría de Educación Pública del Estado de Coahuila (1996; 21), “PE es un *instrumento* para planear el cambio de la escuela en el que intervienen todos los miembros de la comunidad”, para la del Estado de Veracruz (1977, ii) “PE es una *estrategia* para abordar problemas relativos a la calidad educativa”. Hay quienes consideran al PE como “un *modelo* de planeación estratégica para la gestión escolar dedicado a resolver los problemas de la escuela con el concierto de la comunidad escolar” (CSES,2002,4) o como “un *plan participativo* que permite fijar rumbos, tomar decisiones y establecer compromisos de acuerdo a las circunstancias de cada comunidad educativa” (Consejo Estatal Técnico de la Educación de Baja California, 1994; 21)

<sup>194</sup> La **ESTRUCTURA DE PE** se cubren en cuatro fases: 1) *Preparación* que incluye la consulta a la comunidad y la consideración de la conveniencia de trabajar colectivamente, 2) *Diseño*, es un trabajo colectivo que explicita el pensamiento docente, sus habilidades y expectativas mediante consenso; arroja como producto final un documento cuya estructura es: misión y visión de futuro, diagnóstico, compromisos, objetivos, estrategias, recursos, apoyos necesarios, criterios de evaluación y seguimiento, y plan anual de trabajo. 3) *Implementación*, que incluye la difusión y presentación del PE, marcando el inicio de su funcionamiento, y 4) *Ejecución*, que representa el trabajo cotidiano de la escuela, incluyendo su seguimiento, evaluación y rendición de cuentas.

<sup>195</sup> DC 021202

- <sup>196</sup> La conclusión se obtiene de cruzar los datos obtenidos de algunas observaciones del desarrollo de las juntas colegiadas, la entrevista 2 y el conocimiento acerca de la fracción docente a la que pertenecían desde antaño.
- <sup>197</sup> De acuerdo con los estándares de la Comisión Dictaminadora de PEC, este proyecto alcanzó el puntaje máximo, se distribuyó una copia del mismo como ejemplo para varias escuelas del D.F. y se usó como modelo para capacitar algunos directivos en Planeación Estratégica.
- <sup>198</sup> Cf. Aspectos críticos de PE. Pp. 106:4-111:3
- <sup>199</sup> DC Reunión de directivos 091802
- <sup>200</sup> DC Observación 032803. Entrevista 2. SEP (2002). Evaluación Diagnóstica de la ES1-150 TM. México.
- <sup>201</sup> DC Observación: Esta actitud es recurrente en todas las juntas colegiadas 250603
- <sup>202</sup> Entrevista 2
- <sup>203</sup> DC Junta colegiada 042003
- <sup>204</sup> Para Mecanismo de Rendición de Cuentas, ver Págs. 20:4 y 168:6-169:1. Para el resto de la información, ver DC observación de reuniones colegiadas, 103002 y 052003..
- <sup>205</sup> Las cursivas son más
- <sup>206</sup> Cf. Colegialidad cómoda. Nota 244
- <sup>207</sup> Entrevista 2
- <sup>208</sup> Cf. Horarios de clase de la Secundaria 150
- <sup>209</sup> PAT de la ESI-150, 2002-2003
- <sup>210</sup> Ver Evaluación diagnóstica 2001-2002 de la ES1-150
- <sup>211</sup> Cf. Minimización de acciones. Pág. 81:6
- <sup>212</sup> Cf. Política de puntualidad P. 9:3, ejemplo de concurso Pp. 60:6-62:4, intereses distintos 103:7
- <sup>213</sup> Entrevista 2
- <sup>214</sup> Cf. Como muestra el Seguimiento a su PE 2002-2003. Pp. 103:5-105:3
- <sup>215</sup> Cf. Las firmas –sin cuestionamiento- del CPS, que contrastaron con la práctica de la Presidenta de la APF para el ciclo 2002-2003
- <sup>216</sup> Entrevista 2
- <sup>217</sup> Según Pozner (2001:6), la cultura es: “el estudio de las formas simbólicas: acciones, objetos, expresiones, modos, expectativas, rituales, motivaciones, estilos y costumbres, en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados, en virtud de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas”.
- <sup>218</sup> Como se puede leer en el marco contextual de este trabajo, el significado que los docentes dieron a la pugna de poder entre directivos cuestionó la función de la escuela, favoreciendo su decisión de vincularse armónicamente a través del trabajo (misión escolar), lo cual constituyó una causa más para modificar la visión de su antiguo proyecto escolar.
- <sup>219</sup> Entrevista 2
- <sup>220</sup> DC. Junta colegiada de enero. 012803
- <sup>221</sup> DC. Junta colegiada de junio. 063002
- <sup>222</sup> Recordemos que no se trata de cambiar por cambiar, sino cambiar en pro de un bien superior e intrínsecamente bueno.
- <sup>223</sup> Cf. Silencio mortal P. 13:6
- <sup>224</sup> Cf. Descalificación P. 88:7
- <sup>225</sup> Cf. Minimizaciones, P 81:6. Bromas P. 15:3. Cine-debate P. 87:2-89:3, 120:2. Descalificaciones P. 88:7. Rechazos P. 165:5-165:7, Aislamiento P.166:2-166:3
- <sup>226</sup> Tal como el extraño extravío del micrófono o las fallas en el cañón proyector que dificultaron el ciclo de cine-debate en la escuela. Ver páginas 87:6.
- <sup>227</sup> Así ocurrió con la salida masiva de los maestros en una sesión del Taller “Reconociéndonos en comunidad. Cf. Pág. 13:6
- <sup>228</sup> Juntas de agosto y septiembre de 2002.
- <sup>229</sup> Juntas de octubre, ene, marzo y junio. Los argumentos se confirman en la Entrevista 2.
- <sup>230</sup> Junta de enero de 2003.
- <sup>231</sup> Junta colegiada de septiembre 02
- <sup>232</sup> Cf. Lectura de un periódico en examen público. P. 160:4
- <sup>233</sup> Cf. Añoranza P. 82:8

- <sup>234</sup> Cf. Cambio<sub>1</sub>, propiedades de [identidad](#) y recíproco, y sus funciones en la conservación del sistema. Pp. 35:2-36:2
- <sup>235</sup> DC, abril 03
- <sup>236</sup> Para fines de este trabajo, consideré como tiempo completo: treinta horas o más.
- <sup>237</sup> DC junta de SAE, octubre de 02
- <sup>238</sup> Cf. Estado final de actualización y capacitación Pp. 167:6-168:2
- <sup>239</sup> Las respuestas a las estrategias de conciliación y cabildeo muestran este aspecto. Pág. 16:5
- <sup>240</sup> Ver fracciones docentes P. 13:2, Concurso de Danza Pp. 60.6-62:4 y ejemplo de minimización P. 81:6
- <sup>241</sup> Cf. Inicia rendición de cuentas Pp. 20:4, estampa del proceso de rendición cuentas en el año escolar Pp. 104:4-105:3, rendición de cuentas al final del año escolar P. 168:6-169:1. Guelaguetza P. 109:4
- <sup>242</sup> La Colaboración como metaparadigma de la postmodernidad que funciona como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación.
- <sup>243</sup> Cf. Actividades del CA. P. 33:5
- <sup>244</sup> La [COLEGIALIDAD CÓMODA](#) es aquella que se da en función de satisfacer lo inmediato, se caracteriza por su predominio de comunicación verbal y por lo urgente de las decisiones; la falta de claridad de las condiciones de surgimiento, hace que se desdibuja la función y responsabilidad de los participantes, creando dependencia del líder y obscureciendo la seguridad colectiva en relación con la normatividad escolar y la necesidad de sostener un aprendizaje continuo (Pozner, 2001).
- <sup>245</sup> Cf. Base teórica. P. 73:5
- <sup>246</sup> De hecho retomamos los cuestionarios de la Evaluación Diagnóstica de la Sec. 150 y procedimos a constatar que la información fuera verídica.
- <sup>247</sup> Ver Álvarez y Patiño (2002). “Diagnóstico escolar” en **Poder y control en la Secundaria 150. Una propuesta de intervención pedagógica con directivos**. Documento de trabajo. UPN. México
- <sup>248</sup> Consideramos el archivo videográfico y fotográfico de la escuela, la recuperación de testimonios de las personas que vivieron los eventos y los pocos documentos escritos que aludían a esas fases (discursos festivos, convenios signados, experiencias didácticas)
- <sup>249</sup> Ver [Marco Contextual](#). Pp. 5-26
- <sup>250</sup> El equipo directivo inició un seminario sobre gestión escolar en el que se dijo parte de esta dinámica de cambio (DC Reuniones directivas de septiembre y octubre), en la práctica el seminario se interrumpió y cada quién actuó como quiso [o pudo].
- <sup>251</sup> La normatividad exige de la asistencia obligatoria de los profesores a juntas colegiadas (Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias 2002-2003, 2002; 16 y 46.12), los usos y costumbres de la escuela indicaban el registro de asistencia (no permanencia a toda la reunión), la junta informativa y las discusiones colegiadas centradas en acuerdos que señalaban deficiencias de alumnos concretos. La participación se entendía como asumir las tareas que se le encomendaban o el hacer comentarios sin ser necesario que mediaran argumentos teóricos.
- <sup>252</sup> Entrevista 2
- <sup>253</sup> El problema identificado fue la indisciplina escolar, entendida como el incumplimiento de la norma escolar en toda la comunidad, especialmente en alumnos y maestros, una referencia mayor al respecto se encuentra en el marco contextual, páginas 5-26. También puede consultarse el Proyecto escolar de la escuela, página 9.
- <sup>254</sup> Proyesco es un sistema de información computarizado que registra acuerdos, avances y retrocesos detectados en el seguimiento del PE.
- <sup>255</sup> Ver “Otras fuentes de consulta”. P. 189
- <sup>256</sup> Ver en el Anexo, “Guía de observación”. P. 191
- <sup>257</sup> Cf. Propuesta para verificar cumplimiento de alumnos y maestros. P. 17:3
- <sup>258</sup> DC Observación Junta colegiada 112202, ahí se hizo un comentario informal. P. 18:4
- <sup>259</sup> Esta situación se ha convertido en una constante, tal como se describe en el Marco Contextual, se incrementó la carga de trabajo para los profesores al mismo tiempo que los controles de asistencia, la dificultad para obtener incentivos y la disminución de horas de servicio. Cf. Pp. 9:3, 59:7
- <sup>260</sup> Cf. Aulas Modelo; definición 95:4, orígenes Pp. 7:7, 35:1, algunas consecuencias de su implementación Pp. 95:5, 121:8 y 124:1
- <sup>261</sup> Cf. Ironía ante la excelencia Pp. 8:4, maestros dejando el taller 13:6, intención de estabilizar, cambiando 42:9, ejemplos de oposición: P. 86:5, 87:7, ejemplos de rechazo 120:1-120:2
- <sup>262</sup> Cf. Comunicación semiclandestina Pp. 7:4, 16:5

<sup>263</sup> Cf. Ejemplos de autocomplacencia (AC) Pp. 105:5-106:3 y 171:3-171:4. Otras relaciones ligadas al término son: AC y colegialidad cómoda P. 125:4, AC y autoevaluación Pp. 105:5, 130:7, 171:4 AC y ética Pp. 75:1, 108:3

<sup>264</sup> Cf. Negarse al intervencionismo Pp. 88:4, 89:3

<sup>265</sup> En este mismo periodo también cubría mi servicio social en esa escuela como asesora pedagógica.

<sup>266</sup> Casi todos los profesores que participaron en estas juntas colegiadas se formaron en la Normal Superior, tenían edades entre cuarenta y dos años y cincuenta años, con más de veinte años de experiencia de trabajo (Evaluación diagnóstica 2001). Algunos de ellos comentaron desconocer técnicas de investigación como la IA; otros consideraban la teoría como una poesía: “hermosa pero impracticable”. En el taller de lectura para profesores, era visible el desconocimiento de varios tecnicismos: clima institucional, ONG, cultura escolar, entre otros (DC juntas colegiadas de nov 02, febrero, marzo 03)

<sup>267</sup> El paradigma arborescente representa una concepción mecánica del conocimiento y de la realidad, reproduciendo la fragmentación cartesiana del saber, resultado de las concepciones científicas modernas. GALLO, Sílvio. “Conocimiento y transversalidad.” en: *The Paideia Project on-line*. <http://www.bu.edu/wcp/Papers/TKno/TKnoGall.htm>

<sup>268</sup> Ver en el Anexo. “Entrevista 2”. Pág. 202

<sup>269</sup> Cf. Posible recorrido en el modelo arbóreo P. 135 de este trabajo

<sup>270</sup> Me sentía como parte del proceso transformador de ser sujeto, como la maquinaria total al que refiere Erich Fromm en *La revolución de la esperanza*, me negaba a perder el contacto conmigo mismo y con la vida.

<sup>271</sup> Cf. Construcción del nuevo proyecto escolar. P. 15:1-16:1, ver también PE como compromiso social P. 101:4, 102:3

<sup>272</sup> Inició con comentarios de pasillo (pláticas semiclandestinas) y relaciones informales que a lo largo del tiempo se fueron convirtiendo en espacios para entrevistas de profundidad. Así pude completar la información de la Entrevista 1.

<sup>273</sup> Deleuze y Guattari. (1988). *Mil Mesetas*, Capitalismo y Esquizofrenia. Pretextos. Valencia. Páginas 9-12.

<sup>274</sup> Idem. Págs. 13-18

<sup>275</sup> Ibidem. Pág. 14

<sup>276</sup> Puede consultarse el documento “Acta de Informe Público de las Acciones del Proyecto Escolar en el ciclo 2002-2003”, (SEP-ESI-150, junio de 2003).

<sup>277</sup> Cf. Principio de Decalcomanía. P. 138:4

<sup>278</sup> Esta es una aplicación del Principio de Cartografía. P. 138:3

<sup>279</sup> Una **MESETA** es un continuo de intensidad constituido por múltiples acontecimientos conectados entre sí. (Deleuze y Guattari). El análisis de los espacios culturales enfoca las líneas que los cruzan y los puntos donde se producen cambios con pre-tensión de incidir en luchas cotidianas, teóricas y sociales.

<sup>280</sup> **LÍNEAS DE FUGA** pueden ser ciertas formas de arte, algunas tendencias dentro de la ciencia, intercultural, feminismo e incluso las pequeñas subversiones donde el alumno se vuelve un problema para el profesor y el director. Compare este concepto con el de “[hacia fuera del sistema](#)”, P. 37:2, 38:5.

<sup>281</sup> Quienes representaron la resistencia a este PE también ejercían el liderazgo en reprobación (DC observación sep, nov, ene, feb) y exigieron sistemáticamente que primero se controlara la indisciplina para después exigir calidad educativa, ante la presión ejercida el subdirector y la coordinadora de SAE suspendieron e incluso expulsaron a varios alumnos sin que mediara el análisis de sus casos desde el Consejo Técnico (DC observación en oct, nov, ene, abril, mayo). Aunque varios estudiantes desaparecieron del escenario escolar desde mayo, los mismos profesores seguían quejándose de lo mismo. (Juntas colegiadas de mayo y junio)

<sup>282</sup> Se trataba de: Disminuir el índice de reprobación en un 3% anual, disminuir el índice de deserción en un 3% anual y aumentar la base de padres de familia que están informados de los avances de sus hijos en 1% anual. (PE de la ESI-150, 2002)

<sup>283</sup> Ver Patiño (2003). *Desarrollo de habilidades y actitudes para el aprendizaje*. Una experiencia con alumnos de bajo rendimiento escolar y/o conductas disruptivas frecuentes. Documento de trabajo. UPN. México.

<sup>284</sup> Mi intención al señalar al Liderazgo Directivo como un serpentín en el medio de la figura es poner en relieve su papel como articulador del resto de las dimensiones organizacionales, y al mismo tiempo indicar el dinamismo del mismo. Cf. Págs. 22:3-23



<sup>285</sup> Un **FLUJO DE INTENSIDAD** corresponde a la ruta en la que transita algún tipo de energía; en el caso que nos ocupa puede ser la “preocupación de los maestros ante la indisciplina de los alumnos” que se fuga como expulsiones, pero que podría ser canalización –como propone su CA-

<sup>286</sup> En la naturaleza, el rizoma biológico rodea los obstáculos (piedras, otras raíces, etc) para conectar a tubérculos como las papas, o para emerger como la mala hierba. Por eso, desde esta perspectiva, se “rodea al tubérculo de indisciplina”, o se “conecta con él”, pero no se destruye, pues aunque lo hiciéramos, “el rizoma puede emerger aun después de las rupturas”.

<sup>287</sup> Ya desde antes, se acostumbraba “ayudar” sobre todo a alumnos de tercer año, los papás hablaban con los profesores y éstos casi siempre solicitaban un trabajo que promediaban con el resto de las actividades que desarrollaban en clase; en otras ocasiones la directora intercedía para que aunque no vinieran los padres, igualmente se considerara al muchacho para desarrollar algún trabajo extraclase (DC, Taller de padres, febrero, abril, mayo y junio 03). Algunos maestros se quejaban cuando a instancias de la dirección no podían reprobar a todos los que lo merecieran y entonces había lugar a la mala práctica de hacer un trabajito y flojear todo el año, situación que era reprobable e inmoral desde su perspectiva. (Entrevista. 2.)

<sup>288</sup> De hecho habían planeado una presentación musicalizada y algo dramatizada pero no fue posible hacerlo porque en ese mes se realizaron también la evaluación de carrera magisterial, la evaluación externa de PEC, las evaluaciones finales de los alumnos, la 1ª Jornada de Seguimiento y Evaluación de escuelas inscritas al PEC, la entrega de boletas y las múltiples estadísticas que la oficina regional o la inspección demandan.

<sup>289</sup> Deleuze afirma que la verdadera multiplicidad se da cuando al todo le quitamos un elemento, esta operación permite vislumbrar las metamorfosis operadas y no como en el árbol que repite el proceso.

<sup>290</sup> Considere un plano cualesquiera, si lo viéramos de perfil lo que apreciaríamos es una línea, justo la que aparece en la figura 20 como la dimensión correspondiente a Evaluación.

<sup>291</sup> En el modelo, se dice cada línea no tiene origen ni fin, sólo el medio...tal vez porque los inicios provienen de otras mesetas y los fines se dirigen a otras...

<sup>292</sup> Por negociar quiero decir, contactar a los profesores titulares para sugerir un puntaje; aunque también incluye los momentos en que los padres de familia hablan con los maestros para solicitarles que ayuden a sus respectivos hijos.

<sup>293</sup> El día de los exámenes escuche a un profesor decirle a otro: “¡Qué ridículo! Nadie puede decirle a otro como calificar a sus alumnos”. No se trataba de indicarle que hacer, sino más bien de apoyar al alumno con un puntaje que al promediar con la calificación dada por el titular, le permitiera aprobar sólo el quinto bimestre. (DC 062003)

<sup>294</sup> Note que se trata de un error de simplificación, es decir, tratan de implantar cambios<sub>1</sub> en lugar de cambios<sub>2</sub>

<sup>295</sup> DC juntas colegiadas de octubre de 2002 a junio de 2003

<sup>296</sup> Entrevista 3.

<sup>297</sup> idem

<sup>298</sup> Entrevista 2

<sup>299</sup> DC Observación, visita de mandos medios (noviembre de 2002)

<sup>300</sup> DC Visita de jefe de enseñanza, octubre 2002

<sup>301</sup> DC Observación de noviembre de 2002.

<sup>302</sup> Entrevista 3.

<sup>303</sup> Entrevista 3

<sup>304</sup> Entrevista 3

<sup>305</sup> Entrevista 3

<sup>306</sup> Entrevista 3

<sup>307</sup> Junta colegiada de octubre de 2002, febrero y mayo de 2003. Cf. Con “Todo va conforme a lo planeado” Pp. 75:1 y 81:7.

<sup>308</sup> Entrevista 3

<sup>309</sup> Entrevista 3

<sup>310</sup> Un argumento que refuerza mi posición se encuentra en Hargreaves (1996,286) “En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo”