

GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATAN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 31-A MERIDA YUCATAN

**DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO PARA CONSTRUIR
UN PROYECTO DE ESCUELA DE CALIDAD**

José Alfredo Canché Domínguez

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

TUTOR:

Mtro. Gustavo Alberto Abud Pavía

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.

2004

AGRADECIMIENTOS

Hago un profundo reconocimiento a todos los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 “A”, quienes de alguna manera u otra contribuyeron a mi formación personal y profesional a lo largo de mi vida.

Particularmente le agradezco a mi asesor, Maestro Gustavo Alberto Abud Pavía, por sus aportaciones valiosas para llevar a feliz término este trabajo de tesis.

Agradezco también a los lectores de este trabajo, maestros Yazmín Simón Patrón, Martha Ofelia González Centurión, Eric Xavier Castillo Lara y Armando Peraza Guzmán, quienes contribuyeron significativamente para mejorar su estructura y contenido

DEDICATORIA

A Dios Todo Poderoso por la oportunidad que me ha dado de ver cristalizado mi sueño de titulación. Sin su compañía no hubiera sido posible alcanzar este éxito. Le agradezco infinitamente la oportunidad que me da de vivir.

A mi madre, Sra. Aurora Domínguez López, que siempre está al pendiente de las actividades que realizo, brindándome su apoyo incondicional, su gran amor de madre y su ejemplo de trabajo y esfuerzo.

A mi esposa Cecilia de la Asunción Solís de Canché ya mis hijas Kemly, Lisie Aurora y María José Canché Solís; son ellas el motor que me impulsa a mejorar día a día para salir adelante en los retos de la vida ya cumplir con mi deseo de superación.

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

ESCUELA, CALIDAD EDUCATIVA Y LA GESTIÓN GRUPAL

1.1.- Una escuela para hoy

1.2.- La necesidad de la gestión

1.3.- Los grupos operativos

CAPÍTULO II

BUSCANDO UNA PEDAGOGÍA LIBERADORA

2.1.- La sociología crítica y la posibilidad de una pedagogía de frontera

2.2.- La Investigación-Acción Participativa como gestión

2.3.- El modelo IAP de Ezequiel Ander-Egg como estructura operante

CAPÍTULO III

EL COLECTIVO DIAGNOSTICANDO

3.1.- Constitución del equipo

3.2.- Elaboración del diseño de la investigación

3.3.- El proceso de la investigación

3.3.1.- Identificación de las necesidades básicas, problemas y centros de interés

3.3.2.- Formulación del problema: definición de la problemática Y' delimitación del campo de estudio

3.3.3.- Técnicas y procedimientos utilizados

3.3.4.- La recolección de datos

3.3.5.- Ordenación y clasificación de la información

3.3.6.- Análisis e interpretación de los datos

3.3.7.- Redacción de informes preliminares

3.3.8.- Socialización de la información

3.3.9.- Elaboración del diagnóstico

3.3.10.-Integración del proyecto

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Anexo 1.- Proyecto Escolar y Programa Anual de Trabajo

Anexo 2. Evidencias instrumentales

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis tiene su origen en dos antecedentes importantes: primero, en la oportunidad que se nos ofreció al cuerpo docente y directivo de nuestra escuela primaria pública, ubicada en la localidad de Kanasín, de sumarnos al conjunto de planteles educativos nacionales que ya realizan actividades encaminadas a poner en práctica estrategias de mejoramiento de la calidad educativa, partiendo de la posibilidad de interesarse, participar responsable y propositivamente y de cumplir con las tareas propias de un trabajo colectivo de diagnóstico y auto formación.

Segundo, en la necesidad de documentar todo lo hecho en ese proceso de accionar colectivamente, a fin de cumplir con los requerimientos administrativos que conlleva participar en este tipo de iniciativas de mejora y, de formular una documento recepcional para sustentar un examen profesional en opción al grado de maestro en educación: campo desarrollo curricular.

Dadas estas dos consideraciones iniciales, podemos señalar que la experiencia de actuar como directivo, docente y miembro de un colectivo, ha constituido todo un ámbito de enriquecimiento profesional para quien sustenta este trabajo como tesis final, y que le permite vislumbrar horizontes más amplios para el trabajo docente y administrativo, centrándose en una gestión más participativa y, sobre todo, más focalizada hacia el alcance de metas y propósitos emanados de la auto reflexión y la producción de conocimiento con fines concretos.

El objetivo central de esta investigación de tesis es documentar una experiencia de diagnóstico grupal participativo, desde un enfoque sustancial mente de contextos particulares, propios de una escuela primaria pública semi urbana.

Asimismo, persigue objetivos particulares vinculados con la construcción de un referente conceptual que permita sostener las ideas y los actos derivados de un accionar que tuvo que vencer inercias y desfases propios del conjunto de rutinas y prácticas cotidianas de la realidad educativa que es nuestra escuela.

También, busca establecer un ámbito de significación para ampararse en torno a la posibilidad real de construir conocimiento objetivo y útil a través de la aplicación del método de la investigación-acción participativa.

En tal sentido, el proceso de la investigación-acción en el cual participamos, en este caso exclusivamente para diseñar un proyecto escolar y que se ha utilizado aquí para narrar lo hecho, se ha apegado a la propuesta activa de Ezequiel Ander Egg, modelo que nos ha permitido avanzar gradualmente en el conjunto de tareas a realizar, así como en la atención y comprensión de cada uno de los pasos dados en el tiempo y en el espacio de un proceso de diagnóstico y planeación que, si bien elementales, tienen la virtud de ser el primer intento de trabajar colegiadamente donde antes sólo había individualidad y fraccionamiento de expectativas y labores.

Reconstruir el contexto de nuestra escuela y sus problemas ha sido un ejercicio interesante pero difícil, si tomamos en cuenta que todos los que participamos carecíamos de la experiencia mínima para entender plenamente de qué se trataba todo aquello y, sobre todo, para valorar si lo que estábamos haciendo era lo correcto.

Para minimizar el riesgo de errar, nos apegamos a los formatos y mecanismos formales de la gestión que nos propuso la instancia promotora de la calidad educativa escolar, perteneciente a la SEP y, para comprender, asumimos la guía de fases del ya citado Ander Egg.

La presente tesis consta de tres capítulos centrales, los dos primero relativos a un marco de referencia que, como ya dijimos antes, nos sustenta los conceptos y nos alimenta las ideas. Así, en el primer capítulo, titulado **Escuela, Calidad Educativa y la Gestión Grupal**, abordamos conceptualmente qué debemos entender por una escuela de hoy, la necesidad de la gestión y los grupos operativos dentro de un contexto escolar.

En el segundo capítulo, denominado **Buscando una Pedagogía Liberadora**, revisamos los principios de la sociología crítica y la posibilidad de una pedagogía de frontera, la capacidad gestora de la investigación-acción participativa y el modelo de Ander Egg como estructura operante de la experiencia.

En el tercer capítulo, **El Colectivo Diagnosticando**, tratamos lo relativo a las tareas iniciales propuestas por Ander Egg para realizar investigación participativa: la constitución del equipo, la elaboración del diseño de la investigación y el proceso mismo seguido a lo largo de la experiencia aquí documentada.

Finalmente, formulamos una serie de conclusiones, no sobre los resultados de la investigación, sino sobre las reflexiones emanadas de todo este accionar. No pasamos por alto dejar constancia de que la investigación-acción realizada por el colectivo, hasta ahora, sólo ha sido de diagnóstico para formular el proyecto escolar, quedando aún por realizarse lo previsto a nivel de lo planeado.

No está demás resaltar, a fuerza de querer delimitar con toda precisión lo que hemos hecho y documentamos: la continua tarea de deslindar lo propiamente directivo del desempeño del sustentante como director, de lo propiamente participativo, en su rol de docente miembro de un colectivo siempre en construcción y, por lo mismo, continuamente ensayando cómo ser incluyente, participativo, poco directivo y, finalmente, un poco investigador de la propia realidad como enseñantes y como personas.

No se omite señalar, porque es pertinente hacerlo, que el modelo editorial seguido en este documento recepcional, o sea la manera en que se presentan las citas y referencias y se estructura todo el documento, se tomó del Manual de estilo de publicaciones de la APA (American Psychological Association) que recomienda, por ejemplo, utilizar lo menos posible referencias a pie de página.

CAPÍTULO I

ESCUELA, CALIDAD EDUCATIVA Y GESTIÓN GRUPAL

1.1.- Una escuela para hoy

Desde nuestra experiencia, el énfasis por conocer y tratar de mejorar la tarea de los docentes a través del análisis de sus conductas como miembros de la organización en la que trabajan constituye, todavía, una tarea reciente.

También resulta un hecho aislado o poco habitual estudiar el desempeño de los maestros como integrantes de las diferentes unidades organizativas o equipos de trabajo que suelen conformarse en las distintas instituciones. Además, durante muchos años, los estudios sobre el profesorado se centraron en casos, es decir, en maestros considerados individualmente, y más recientemente aún, intentos de abordar su identidad colectiva a través de los consejos técnicos escolares.

En todos ellos se pretendía particularmente identificar y describir cuáles son--o debían ser-- los rasgos del profesor ideal, basados sobre todo en antiguos manuales de Pedagogía General (como el de Santiago Hernández Ruíz, 1961) o de Introducción a la Pedagogía (como el de Daniel Llorente, 1963), que nos referían las características del profesor modelo, cualidades a las que se suponía debíamos aspirar todos quienes queríamos ser profesores. Se estudiaba y se nos instaba a estudiar, por separado al maestro y sus características dentro de un modelo idealizado pero al mismo tiempo normado y después, pocas veces simultáneamente, se nos proponía estudiar y conocer al alumno, así, en singular, considerado también individualmente.

Se nos hablaba de las características del niño o de su desarrollo y cuando se trataba de conocer el acto didáctico específico, se analizaba la relación bilateral entre dos sujetos: el que enseña y el que aprende, el maestro y el alumno, desvinculándolos de sus grupos potenciales (colegas, condiscípulos), de manera descontextualizada, sin considerar el marco social del aula y olvidando, en definitiva, que la educación escolar se desarrolla en el seno de una organización caracterizada por sus complejas relaciones estructurales y culturales y que no se trata de una entidad hueca ni carente de especificidades.

Los aspectos didácticos de la función docente y también, aunque más recientemente, el pensamiento del profesor, han sido estudiados con cierta frecuencia y, por tanto, la mayor parte de estas investigaciones se han realizado teniendo en cuenta únicamente el momento de la intervención directa, es decir, cuando el maestro, encerrado en su salón de clase, trabaja con sus alumnos cara a cara, o, en menor grado, considerando los momentos inmediatamente anteriores o posteriores al periodo del contacto directo con los estudiantes. Sin embargo, han sido muy pocos los investigadores que se han ocupado de estudiar el trabajo en equipo de los maestros.

Tal vez algo más habituales en otros países, constituyeron una cierta novedad entre nosotros justo en el momento en que se discutía y se comenzaba a desarrollar la Reforma Educativa de 1993 en México.

Seguramente por tratarse de un tema de estudio difícil o, a lo mejor, como ocurre entre quienes son profesores universitarios, porque no se tiene demasiado interés en conocer mejor sus propios problemas y mejorar así sus prácticas, preguntarse ¿cómo se desarrolla el trabajo en equipo entre docentes? es un aspecto casi siempre eludido como tema de reflexión o de investigación. Por todo ello, seguimos sin saber todavía muchas cosas sobre qué sucede en relación con el ambiente y la cultura de los grupos de maestros, las motivaciones que les llevan a trabajar juntos, en grupos, o cómo funcionan los equipos que formal e informalmente constituyen los cuerpos profesoriales de la educación en los centros escolares.

Para tratar de encontrar respuestas a esas inquietudes, se ha recurrido con demasiada frecuencia a las aportaciones de los estudios sobre organizaciones industriales o comerciales, tratando de inferir, demasiado linealmente, aprendizajes y respuestas para las situaciones escolares. Por otra parte, el análisis del papel del docente, en tanto que miembro de una organización, de un consejo técnico, o como persona que pertenece a una unidad organizativa, y tampoco es un hecho ni un propósito muy habitual en los actuales planes y programas de formación permanente.

Las escuelas son, socialmente, una maravilla, si hablamos de la escuela pública, de la escuela para todos, de la escuela como parte de una misión masiva que se compromete a llevar conocimientos, habilidades y discernimiento a toda la población con su diversidad de ambiciones, prejuicios, talentos y hábitos; las escuelas son tan maravillosas pero ya no nos asombran porque forman parte indisoluble de nuestra vida cotidiana.

Sin embargo, desde una perspectiva de tiempo, se trata de una invención bastante reciente y peculiar en cuanto a sus ambiciones y logros. Esto no significa que la escuela funcione tan bien como nos gustaría, que nos satisfagan sus logros o que la sociedad otorgue a las escuelas y a sus maestros los recursos y el respeto que merecen. A pesar de todo, las escuelas son verdaderas maravillas y, aunque nos lamentemos por lo que no hacen, ya han hecho cosas jamás soñadas unos siglos atrás.

Es en la utopía donde comienza la duda. Las escuelas han logrado cosas trascendentales en el pasado, pero hoy las aspiraciones son más ambiciosas y la situación más desalentadora. Se requiere escuelas que brinden conocimientos y comprensión aun gran número de personas con distintas capacidades e intereses y provenientes de medios culturales y familiares diferentes, lo cual implica todo un desafío. Y, aparentemente, todos están dispuestos a aceptarlo. Sin embargo y no obstante, suele decirse que ya se sabe lo suficiente, que no se sabe cómo funciona el aprendizaje, ni lo que piensan los maestros de su oficio, ni manejar la diversidad cultural, ni mejorar el rendimiento de la escuela pública; en una palabra, que no se sabe lo suficiente.

Sin embargo, se trata de una postura equivocada. Todos desean saber y comprender más, como es lógico, pero lo que se sabe ya alcanza y sobra para mejorar la educación. V lo sabemos aunque poco nos hayamos tomado el trabajo de averiguarlo. Afortunadamente, en los últimos años los psicólogos han llegado a comprender en profundidad el proceso del aprendizaje y sus motivaciones.

Los sociólogos han estudiado el funcionamiento de las escuelas públicas y de sus aulas y han averiguado por qué son renuentes al cambio y cómo se le puede propiciar. Las innovaciones pedagógicas en otros países nos permiten comparar nuestras experiencias con las de otros contextos y culturas. Se sabe mucho acerca de cómo educar bien.

El problema se reduce, entonces, precisamente a eso: los profesores no aplican esos conocimientos. En la escuela de los barrios residenciales, en la escuela del centro de la ciudad, en la escuela rural, los -maestros enseñan y los alumnos aprenden como hace veinte o cincuenta años. En la era del rayo láser, de las videocaseteras, de las comunicaciones vía satélite y de las computadoras portátiles, la educación permanece todavía apegada a las prácticas tradicionales, y esto cada vez, y más marcadamente, en la escuela pública.

De vez en cuando aparecen programas innovadores que se destacan dentro del panorama educativo; hay profesores que se dedican a ensayar nuevas alternativas y lo hacen con absoluto deseo de mejorar; hay casos en donde esas iniciativas tienen éxito. Sin embargo, la mayoría de esos experimentos sólo aplican lo que se sabe sobre la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, adolecen de ciertas limitaciones. Lo que falta, en cantidades colosales, no es el conocimiento sino el uso del conocimiento.

Para suplir esta carencia se necesitan escuelas que día a día pongan en práctica lo que se entiende por “educar bien”. Y esto se desprende precisamente de las llamadas “escuelas inteligentes.” (Manzón, 1999) Se llama escuelas inteligentes a las que se mantienen atentas a todo posible progreso en el campo de la enseñanza y del aprendizaje.

La escuela inteligente debe poseer tres características esenciales: información, dinamismo y reflexión.

Estar informada: en la escuela inteligente, los directivos, los docentes e incluso los alumnos, saben mucho sobre el pensamiento y el aprendizaje humanos y sobre su funcionamiento óptimo. También saben sobre el funcionamiento óptimo de la estructura y de la cooperación escolar.

Ser dinámica: este tipo de escuelas no necesita sólo información sino un espíritu enérgico. Las medidas que se toman tienen por objeto generar energía positiva en la estructura escolar, en la dirección y en el trato dispensado a maestros y alumnos.

Ser reflexiva: la escuela inteligente es un lugar de reflexión en la doble connotación del término: atención y cuidado, En primer lugar, quienes la integran son sensibles a las necesidades del otro y lo tratan con deferencia y respeto. En segundo lugar, la enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones giran en torno al pensamiento.

Informada, dinámica y reflexiva, tales son las características de la escuela inteligente. Estas no son revolucionarias, sino propias del sentido común (más no de su práctica). Sin embargo, en la mayoría de las escuelas, los directivos y los docentes (y los alumnos también) carecen de información suficiente sobre la enseñanza, el aprendizaje, el pensamiento, la colaboración y otros elementos indispensables para un funcionamiento óptimo.

Los niveles de energía son generalmente bajos, las frustraciones son incontables y, lo que es peor, el pensamiento no se compromete mucho ni en el proceso de aprendizaje ni en el trabajo en conjunto.

1.2.- La necesidad de la gestión

La política educativa vigente, establece un conjunto de acciones que buscan superar los principales problemas educativos actuales, mediante una estrategia integral que parta del reconocimiento de los principales desafíos educativos y de las causas que los originan. Los principales propósitos de la política educativa en marcha han sido el mejoramiento de la calidad y de la equidad de los servicios educativos.

Con este fin, en un proceso intenso se han realizado varias acciones que en forma simultánea, pretenden transformar las variables propias del sistema que más influyen en la calidad de la educación y que determinan la desigualdad de los resultados educativos. A la fecha se han realizado acciones de reforma sin precedentes en la historia educativa de nuestro país: a) La federalización del sistema educativo básico y normal, b) la reformulación de contenidos y materiales educativos de la educación primaria y secundaria, c) el establecimiento de sistema laboral que asocia el salario con el desempeño docente (carrera magisterial), d) el establecimiento de un sistema nacional de actualización de profesores, e) la puesta en marcha de programas compensatorios que hoy abarcan prácticamente todas las entidades de la república mexicana.

Todas estas acciones se han acompañado de una gran producción editorial dirigida al personal docente y directivo y de una gran oferta de cursos de actualización, producidos tanto por instancias federales como estatales.

Sin embargo -y aun considerando que el proceso de reforma es muy reciente y que ha enfrentado las inercias propias de sistemas sobre burocratizados- es posible señalar que estas acciones de carácter macro, que han afectado la estructura del sistema educativo y han establecido nuevas prioridades en el discurso y en las acciones de la política educativa (la calidad y la equidad), aunque son indispensables no son suficientes.

Para lograr los propósitos de la actualidad educativa se requiere la transformación profunda de las gestiones de las escuelas y de la gestión institucional, entendidas como las formas de organización y funcionamiento que se ponen en marcha en la escuela o en el sistema para conseguir los propósitos de la institución. Así lo creemos.

Las escuelas públicas, por su propia materia de trabajo (la transmisión del conocimiento, la formación de habilidades y actitudes), no pueden considerarse como organizaciones empresariales o administrativas: sus tareas efectivas no sólo dependen de la claridad de las órdenes o indicaciones, pues en su desarrollo desempeñan un papel importante tanto la convicción de los actos involucrados (individuales y colectivos), como las reglas implícitas y explícitas que rigen la institución escolar y que obedecen a diversos intereses presentes en el sistema educativo (políticos, laborales, académicos, que pueden ser, a su vez personales y de grupos).

Por esta razón, es muy importante conocer su funcionamiento rutinario y comprender las causas que explican sus características, no sólo las formalmente estipuladas en las normas que rigen su funcionamiento, sino sobre todo las que operan cotidianamente.

La reforma ala educación básica demanda colocar como prioridad de la acción de todos los profesores y directivos, en el mejoramiento de los logros educativos, especialmente los relacionados con los propósitos básicos (el desarrollo de las habilidades intelectuales, la adquisición de conocimientos fundamentales y la formación de valores y actitudes) y que todos los alumnos -independientemente de su origen social, étnico o de su ambiente familiar- alcancen esos propósitos y que lo hagan en el tiempo establecido.

Ello implica, a su vez, que maestros y directivos de cada plantel escolar se empeñen en lo siguiente:

- a) Adquieran mayor autoridad y responsabilidad en la determinación y los resultados de la tarea educativa. Ello implica disponer de diagnósticos precisos acerca de la situación y los logros de la escuela y establecer acciones para superar los problemas detectados. Una consecuencia de esta demanda es la ampliación de los márgenes de autonomía del centro escolar; un ejemplo de ello debe manifestarse en el funcionamiento y las facultades del Consejo Técnico.
- b) Escuchen, atiendan e involucren a los padres de familia en la tarea educativa. Esto implica ampliar la información de que disponen los padres de familia acerca de los propósitos y de la acción educativa de la escuela, lograr su colaboración en las tareas educativas, así como el reconocimiento del interés de las madres y padres de familia por los resultados educativos y sus causas. En suma, implica la responsabilidad de rendir cuentas.
- c) Utilicen en forma efectiva los recursos de apoyo a la enseñanza (libros de texto, libros del maestro, fichero de actividades didácticas, libros de la colección de rincones de lectura, por ejemplo, etc.). En estos materiales se concretan los contenidos y enfoques de enseñanza, y son la base para alcanzar los propósitos educativos; reforzar su uso es indispensable porque se observan muchos casos de profesores que los sustituyen por guías prácticas de empresas privadas, generalmente, de menor calidad y con escasa congruencia con el enfoque establecido en los programas de estudio.
- d) Otorguen prioridad, por sobre todas las demás actividades escolares, a la enseñanza y al trabajo frente al grupo.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, asumiendo estos retos y demandas, establece orientaciones generales para transformar la gestión de las escuelas. Ahora bien, el establecimiento de estos rasgos de funcionamiento exige superar tradiciones establecidas en un largo proceso histórico, y en cuyo origen se encuentran factores de orden político nacional: la administración de las reglas laborales y las reglas laborales mismas, los mecanismos de acceso a los puestos directivos, la evaluación del desempeño.

Las principales líneas de transformación en la gestión escolar requieren de la participación decidida de los directores, los supervisores y los jefes de sector. Asimismo, es indispensable asumir que el establecimiento de estos rasgos no se logrará mediante fórmulas administrativas sino que se trata de un proceso de construcción que implica la transformación de tradiciones y rutinas arraigadas. De una forma de funcionamiento caracterizada por el relajamiento del clima de trabajo al respeto de las reglas laborales mínimas como condición para mejorar la calidad de la enseñanza.

De una forma de organización y de trabajo que propicia el desperdicio del tiempo, a la búsqueda de estrategias para aprovechar mejor este recurso. De una situación en la que los conflictos personales de otro tipo interfieren en el trabajo en el aula y obstaculizan el trabajo colegiado, al establecimiento de acuerdos básicos y de un clima de trabajo que subordina este tipo de conflictos al cumplimiento de la misión de la escuela. (González Núñez, 1999)

En este proceso, en el cual la presión por crecer disminuye y se convierte en un asunto de menor prioridad, el reto central de la educación básica estará constituido durante muy largo tiempo por el imperativo de lograr que esta cobertura sea una oportunidad de aprender con calidad, de que ésta no constituya un privilegio ni un elemento de diferenciación sino que exista equidad en el acceso a formas satisfactorias de la calidad educativa.

En el pasado -y de alguna manera aún hoy en día- uno de los mecanismos de diferenciación social y de discriminación en el país se ha definido por el hecho de tener acceso o no a la escuela y por el grado de escolaridad que se alcanza; en el futuro, el desafío para una educación democrática será garantizar que el acceso a la escuela signifique, al mismo tiempo, la oportunidad de obtener una educación de calidad análoga en todo el país y aun con el resto de los países del mundo, independientemente del origen regional, cultural o social de los estudiantes.

La calidad es uno de los términos más utilizados en el debate educativo, y es una expresión ambigua con múltiples significados que, generalmente, no se hacen explícitos, de tal manera que el acuerdo que se tiene en torno a que la educación debe tener calidad puede ser sólo aparente.

Este hecho obliga a una reflexión sobre su significado, porque hay maneras no sólo distintas sino antagónicas de entender la calidad: ¿Como una oportunidad para que las personas se formen para desarrollar su autonomía personal, su juicio, su capacidad de independencia, o para que se adapten pronto y eficazmente a lo que les demandan los empleos tal y como son? (Ishikawa 1995) ¿Querer formarlas para que sean individualmente competitivas en un mercado en el cual lo que alguien obtiene lo deja de obtener otro o formarlas para las prácticas concretas y reales de la solidaridad? ¿Querer formarlas para que establezcan un marco de valores personales en una ética, para que encuentren en el cumplimiento de esos valores la satisfacción de su conducta, de su esfuerzo o las formas para que respondan a recompensas y estímulos externos que se obtienen en el mercado?

Estas tres contraposiciones muestran la importancia y la necesidad práctica que tenemos de discutir el concepto de calidad cuando lo proponemos como meta educativa. No existe en la educación, por supuesto, una preferencia, una noción o idea exactamente en el sentido de las anteriores.

Sin embargo, una educación de calidad debería considerar, en primer lugar, dos espacios diferentes en los cuales se produce la formación escolar: a) el de los contenidos y prácticas deliberadas que se dan en los planteles escolares y que se expresan en los programas y en los materiales de estudio y, b) el del aprendizaje implícito que se da a partir de las relaciones, de las jerarquías, de las prácticas dentro de los ambientes institucionales. Se resaltan estas diferencias -aunque parezca obvio- porque cuando estos dos elementos no coinciden no se dan efectos educativos de calidad, particularmente en el terreno del ejercicio del pensamiento y de las formas de la conducta personal.

Por ejemplo, puede hablarse, escribirse y leerse sobre la tolerancia como contenido educativo expreso, pero si las prácticas y las relaciones son jerárquicas e intolerantes, este contenido no deja de ser, en el menor de los casos, un discurso bien intencionado. Desde esta perspectiva, la búsqueda de una educación de calidad tendría que apuntar al qué, pero fundamentalmente, al dónde y cómo, factores que tienen un enorme poder educativo.

Un futuro social promisorio requiere de una educación básica de buena calidad. Se aspira a que todos los niños y jóvenes del país aprendan en la escuela lo que requieren para su desarrollo personal y para convivir con los demás, que las relaciones que ahí se establezcan se sustenten sobre la base del respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia, que favorezcan la libertad, que contribuyan al desarrollo de la democracia y al crecimiento de la nación. Una educación básica de buena calidad no es solamente una legítima demanda social: constituye también una condición para un desarrollo nacional justo y equilibrado.

La información disponible muestra que, en términos generales, el mayor bienestar se asocia con una escolaridad alta y que, por el contrario, aquellos grupos de población o personas que no tienen acceso a la escuela o no concluyen la educación básica, viven en situaciones precarias y tienen menores posibilidades de aprovechar las oportunidades de desarrollo.

Por este motivo, sociedad y gobierno deben comprometerse en la construcción de una educación básica de calidad que desarrolle las facultades de las personas sensibles, intelectuales y afectivas y que amplíe las posibilidades de realización y mejoramiento de los seres humanos en sus dimensiones personal y social, y los faculte para el ejercicio responsable de sus libertades y sus derechos, en armonía con los demás. En suma, hay que trabajar para asegurar el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos los mexicanos, consignado esto último en el artículo tercero de la Constitución Mexicana. Por esta razón, la justicia educativa y la equidad en el acceso, en el proceso y en el logro educativo son propósitos y compromisos principales en materia de educación básica.

En la consecución de estos propósitos todos tienen un papel activo que jugar y nadie es ajeno a la responsabilidad de contribuir al logro de los objetivos que se persiguen en este ámbito. Además de la acción decidida de todos los niveles de gobierno -federal, estatal y municipal-, se suma la de los distintos sectores que participan en la tarea educativa: el personal docente y directivo de las escuelas, las madres y los padres de familia, los medios de comunicación y las organizaciones sociales y políticas.

Los profesores afrontamos una responsabilidad de gran magnitud en el aula: la formación de los niños y niñas que reciben bajo nuestro cuidado la oportunidad y el reto de contribuir a la construcción de su futuro. Debemos acompañar e impulsar los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, alimentar su curiosidad natural y su gusto por el estudio, retarlos y alentarlos a hacer el esfuerzo y superarse siempre; pero no lo hacemos, al menos como estrategia de grupo.

En una escuela, quizás más que en ningún otro tipo de organización, los resultados dependen de las personas y las interrelaciones entre las personas y en una escuela, al igual que en cualquier organización, todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí. Por eso; un movimiento hacia una mejora de la calidad del proceso educativo requiere del involucramiento activo de todos los agentes implicados.

Entre estos agentes, los más importantes somos nosotros los que producimos la calidad, es decir, el equipo docente. Directores y maestros tenemos que compartir el propósito de mejorar la calidad, comprender que esto requiere un cambio de actitudes y estar dispuestos a modificar las mismas ya ser consecuentes con esta decisión de cambio.

En un proceso de mejoramiento de la calidad, se transforma la cultura de la organización la actitud inicial de voluntad de transformación genera modificaciones en el entorno organizativo, lo que a su vez refuerza y estimula la transformación de su cultura. (Etkin y Schvarstein, 1992).

Esto es así porque todo proceso de mejoramiento en equipo es un proceso de aprendizaje que va enriqueciendo a las personas que participan, a la vez que ellas enriquecen el proceso colectivo. Cuando se da a las personas la oportunidad de mejorar su trabajo, se liberan energías creativas que transforman la organización. (Pascual, 1988).

Un campo cultural sólido debe estar sustentado en valores claros, compartidos y practicados por todos en la escuela. Entre estos valores, los más importantes son la preocupación central por la satisfacción de las necesidades de los beneficiarios (de los alumnos en primera instancia}, y el desarrollo humano de las personas que interactúan dentro de la escuela y entorno a ella.

Para que lo anterior sea posible, es indispensable que todo el equipo docente comprenda y comparta el propósito del mejoramiento, y entienda bien el papel que le toca jugar en él. Se trata de reunir a las personas en torno a objetivos comunes. Esta es la razón por la cual es vital su participación en el diseño, tanto objetivo de la organización como de los procesos que habrán de ser modificados para mejorar sus niveles de logro.

Participando en el proceso de diseño es como el equipo comprende e interioriza el cambio de visión que supone partir de las necesidades de los beneficiarios, y como sus miembros se involucran como actores de la transformación en forma comprometida.

“...la participación no se consigue con cambios de estructura sino que es un modo de vivir, de decir, una cuestión de orden cultural, la 'cultura de la participación' donde está presente la forma de concebir y valorar las relaciones interpersonales, la comunidad, el grupo, los problemas.” (Pascual, 1988; p: 50)

En la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes intervienen numerosos factores, algunos externos y otros internos, relacionados con la operación de los servicios, el funcionamiento de las escuelas, y la posibilidad de contar con los insumos que se requieren para la buena marcha de la educación.

Aspectos tales como la competencia de los profesores y su disposición a apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, la disponibilidad de currículos pertinentes, materiales educativos adecuados y otros recursos para la enseñanza, la infraestructura y el equipamiento de los planteles, el cumplimiento de las normas de operación de las escuelas y la funcionalidad de las propias normas, el liderazgo de los directores, el apoyo de la supervisión y la organización de los colectivos escolares para alcanzar metas comunes, y la colaboración de los padres de familia en la educación de sus hijos, entre otros, han mostrado su importancia para la calidad de los aprendizajes.

Es claro también que el impacto de cada uno de estos elementos considerados aisladamente limitado y que sólo mediante su interrelación y complementariedad se alcanzan logros significativos en los niveles de aprovechamiento de los estudiantes.

La información disponible acerca del aprovechamiento escolar (en lectura y matemáticas) muestra que, aunque se observan avances importantes en los últimos años, los niveles de logro alcanzados en la educación primaria y secundaria, en general, están por debajo de lo que se espera que aprendan los alumnos que cursan estos estudios.

Es necesario reconocer que la adquisición insuficiente de competencias básicas (en comprensión lectora y matemáticas), cuyo desarrollo es prioridad de la educación básica y fundamento de otros logros educativos, es un problema generalizado, pues se manifiesta en todos los tipos de escuelas.

Sin embargo, también debe señalarse que se han identificado planteles que funcionan en condiciones precarias y están ubicados en zonas de alta o muy alta marginación, cuyos alumnos obtienen buenos resultados, lo que indica la presencia de buenas prácticas educativas en dichos planteles educativos.

1.3.- Los grupos operativos

Para esta investigación, los grupos operativos son grupos de enseñanza, aprendizaje y de gestión. En realidad de las tres cosas, y éste es un punto fundamental de nuestro planteamiento.

Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza. De igual modo, producir las funciones propias del plantel educativo, es decir, lo propiamente educativo y lo específicamente administrativo, se enlaza totalmente con la gestión educativa. Este doble proceso de interacción puede restablecerse plenamente en el empleo de grupos operativos.

En lo educativo, la imagen generalizada del profesor omnipotente perturba el aprendizaje, en primer lugar, del mismo profesor. Lo más importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo; quien se sienta poseedor de información acabada tiene agotadas sus posibilidades de aprender y enseñar en forma realmente provechosa.

En la enseñanza y aprendizaje en grupos operativos no se trata solamente de transmitir información, sino también de lograr que sus integrantes incorporen y manejen los instrumentos de indagación.

Y esto sólo puede resultar posible cuando el cuerpo docente ya lo ha obtenido para sí. Debe subrayarse que lo más importante en un campo científico no es el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos para indagar y actuar sobre la realidad. Hay grandes diferencias entre el saber acumulado y utilizado: el primero enajena (inclusive al sabio), el segundo enriquece la tarea y al ser humano. (Armendáriz, 2000)

En los grupos operativos se puede volver a decir que no es lo mismo llenar cabezas que formar cabezas. Y menos aún formar tantas, que cada uno tenga la propia. No hay ser humano que no pueda enseñar algo, aunque sea por el simple hecho de tener cierta experiencia de vida. No se trata sólo de aprender en el sentido limitado de recoger información explícita, sino de convertir en enseñanza y aprendizaje toda conducta y experiencia, relación o quehacer.

La organización de la enseñanza en grupos operativos exige que se desarmen y rompan una gran cantidad de estereotipos, que se vienen repitiendo y que sirve como defensas de la ansiedad, pero que paralizan el proceso dialéctico de la enseñanza-aprendizaje.

No se debe fomentar ninguna falsa imagen, ni de profesores ni de estudiantes, y hay que transmitir la información sobre el nivel en que la misma se halle, sin dejar de presentar los hechos dudosos, contradictorios o irregulares. Gran parte de la facilitación o simplificación efectuadas con finalidades didácticas, al igual que gran parte de los textos, administran la información como alimento predigerido.

El grupo operativo, según lo ha definido el iniciador del método, Enrique J. Pichón Riviere (1987), es un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan alcanzar operando como equipo. La estructura de equipo sólo se logra mientras se opera; gran parte del trabajo del grupo operativo consiste, sucintamente expresado, en el adiestramiento para operar como equipo. En el campo de la enseñanza, el grupo se adiestra para aprender y esto sólo se logra en tanto se aprende, es decir mientras operan.

A través de su actividad, los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las cosas, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar, y este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la misma.

Como seres vivos los humanos somos esencialmente gregarios y nuestras vidas se desarrollan alrededor de una variedad de situaciones sociales. Nuestras vidas tienen sentido en la medida en las que están ligadas a otras (en familias, grupos sociales, organizaciones) y como parte de una sociedad más amplia. A los que se apartan de la sociedad y viven aislados y separados de los demás, se les considera excéntricos y anormales. Estar en relación con otros e integrarse en diferentes marcos sociales, parece proporcionarnos y proveernos de oportunidades para satisfacer una amplia gama de necesidades.

El modo en que nos comportamos cuando nos congregamos en grupos especializados en un entorno establecido es el tema central del trabajo colegiado. Comprender los efectos que las estructuras organizativas tienen sobre nosotros es un prerequisite esencial de una dirección y un liderazgo eficaces.

También es importante manifestar una curiosidad práctica sobre las peculiaridades de los colegas con los que trabajamos, para tener algún marco de referencia sobre el cual basar nuestras observaciones y consideraciones.

Nias y colaboradores (1989) en su estudio detallado sobre las relaciones interpersonales de los equipos de las escuelas primarias, subraya cuatro rasgos identificables de la cultura escolar: Creencias y valores; enfoques, actitudes, significados y normas; símbolos, rituales y ceremonias; comportamientos preferentes, estilos y posturas.

Una cultura de estrecha colaboración permite la expresión de un compromiso fuerte y común a todo el profesorado, cierta responsabilidad colectiva y un sentimiento de orgullo en la institución los profesores dan muestra de compromiso al valorar los grupos a los que pertenecen. El examen de valores y objetivos está en continuo proceso de toma de decisiones y estimula el crecimiento y propiedad individual, crea una mayor responsabilidad e interdependencia. Dicha cultura facilita un compromiso para el cambio y la mejora, creando equipos de profesores que responderán al cambio de forma crítica, seleccionando y adaptando los elementos que contribuirán a la mejora en su propio contexto laboral y rechazando aquellos que no lo harán.

Los mensajes para los directivos, particularmente para aquellos que se enfrentan a un cambio de dirección, son claros. El contexto cultural es el todo vital, por lo que una de las funciones más importantes que deben realizar los líderes educativos consiste en fijar su atención en la construcción de una cultura de dirección integrada a hechos concretos, articuladas a cosas que son clara y posiblemente realizadas por ellos.

En todo momento el trabajo se desarrolló de manera colegiada con el afán de construir el proyecto escolar y mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje.

En la enseñanza, el grupo operativo trabaja sobre un tópico de estudio dado, pero, mientras lo desarrolla, se adiestra en los distintos aspectos del factor humano. Aunque el grupo esté concretamente aplicado a una tarea, el factor humano tiene una importancia primordial, ya que constituye el “instrumento de todos los instrumentos”. No hay ningún instrumento que funcione sin el ser humano.

Hay que oponerse a la vieja ilusión, tan difundida, de que una tarea se realiza mejor cuando se excluyen los llamados factores subjetivos; por el contrario, sólo debe considerarse "objetivo", cuando el más alto grado de eficiencia en una tarea se logre incorporando sistemáticamente a la misma al ser humano total.

Por otra parte, con esto no se hace sino aceptar los hechos tal cual ocurren: se incorpora al ser humano en la teoría y en la conducción operativa de la tarea porque ya estaba incluido de hecho. Pero esta inclusión es ahora "no alienante" de tal manera que el todo quede integrado y que la tarea y las cosas no terminen absorbiendo (alienando) a los seres humanos.

En el mundo humano la mayor objetividad se alcanza incorporando al ser humano (incluso sus factores subjetivos), es decir tomando las cosas tal cual ocurren, para entenderlas y poder lograr que ocurran mejor.

La técnica operativa en la enseñanza modifica substancialmente la organización y administración de la misma, tanto como los objetivos que desean alcanzar. Problematiza en primer lugar, la enseñanza misma, promueve la explicitación de las dificultades. Es un instrumento de trabajo y no constituye una panacea que resuelva todos los problemas, cosa que además es utópica.

Toda la información científica tiene que ser transformada e incorporada como instrumento para operar y de ninguna manera se debe propender a la simple acumulación de conocimientos. Esto obliga a sistematizar el contenido de los programas o las materias de una manera distinta a la tradicional. Generalmente se supone que debe enseñarse lo ya afianzado, lo depurado; el trabajo en grupos operativos, por el contrario, conduce a la convicción de que se debe partir de lo actual y presente, y que toda la historia de una ciencia debe ser reelaborada en función de ello. No se deben ocultar las lagunas ni las dudas, ni rellenarlas con improvisaciones.

En el curso de la enseñanza en grupos operativos se debe estudiar e investigar la enseñanza misma, tanto como problematizar los conocimientos e instrumentos de todo tipo.

En este y en todo sentido, el clima de libertad es imprescindible. El aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan; en este sentido, puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo.

La técnica operativa también implica una verdadera concepción de la totalidad del proceso. Esta concepción es instrumentada por la técnica ya su vez se enriquece con los resultados de la aplicación de esta última. Ha la tendencia a que toda información sea incorporada o asimilada como instrumento para volver a aprender y seguir creando y resolviendo los problemas del campo científico o del tema que se trate.

La distorsión ideológica de la enseñanza tradicional ha llegado a tal punto que hoy resulta necesario reincorporar el ser humano al aprendizaje, del cual fue marginado en nombre de una pretendida objetividad. Es una verdad de todos sabida que no hay aprendizaje sin la intervención del ser humano. Pero en los hechos se ha procedido ignorando tal cosa, como si el objetivo fuese realmente no el de lograr que el ser humano asimile instrumentos para su desarrollo, sino que se transforme en un instrumento deshumanizado, alienado; no se trataba solamente de dominar objetos con el conocimiento, sino también de dominar y controlar seres humanos con el aprendizaje y la enseñanza.

El ser humano está íntegramente incluido en todo aquello en lo que interviene, de tal manera que cuando exista una tarea sin resolver hay, al mismo tiempo, una tensión o un conflicto psicológico. El conocimiento que se alcanza de un objeto es, al mismo tiempo, no otra cosa que una conducta del ser humano.

Cuando se opera sobre un objeto, no sólo se está modificando el objeto, sino que se está modificando el sujeto ya la inversa, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo. No se puede operar más allá de las posibilidades reales y momentáneas del sujeto, y de las posibilidades psicológicas del sujeto con tan reales y objetivas como las del objeto. (Quintana Cabanas, 1995)

De esta manera, todo impedimento, déficit o distorsión del aprendizaje es, al mismo tiempo, un impedimento, déficit o distorsión de la personalidad del sujeto, y viceversa todos los trastornos de la personalidad (neurosis, psicosis, perversiones) son trastornos del aprendizaje.

En cuanto al otro potencial del grupo operativo, es decir, de su inminente participación en la gestión escolar, debe señalarse que esta nueva realidad no puede provenir exclusivamente de la adquisición y aprendizaje de nuevas técnicas y habilidades directivas; estas son necesarias pero no suficientes para la actualidad. Los directores de escuela carecemos de poder legal para ejercer una dirección unipersonal, pero nuestro papel es fundamental para la comprensión de la macropolítica de la escuela.

“La mayoría de la gente da por sentado que el director es en gran medida responsable de planificar y mantener su escuela como organización formal, y obviamente, de un modo revelador, la escuela se convierte en la expresión de su autoridad”. (Ball, 1989; p: 68)

Pero decíamos que aunque los directores ejerciéramos de manera impersonal, administrativa y lo política, de todas maneras las nuevas expectativas y condiciones de apertura y participación nos obligan a adoptar una función más de animadores, de moderadores o coordinadores, lo cual necesariamente significa que se suprime el poder de director y se transfiere la capacidad de influir y decidir a los integrantes del Consejo Escolar, por ejemplo.

Algunas de las experiencias vividas como director, en un proceso participativo y de diagnóstico como el que aquí se documenta, se detallan a continuación:

El director es la persona que asume el compromiso con cada una de las instituciones que apoyan a la escuela en el proceso; por tal motivo, debe ser vigilante de que se realicen las reuniones y se obtengan los productos para tenerlos disponibles de acuerdo a las fechas que se establezcan para ello.

En ocasiones se vive la soledad en carne propia, sobre todo cuando los profesores consideran que el director debe realizar la mayor parte del trabajo sólo por serio. El director es el que en todo momento debe encontrar el equilibrio entre todas y cada una las personas que integran el colectivo. Requiere trabajar las relaciones interpersonales, ya que con base en ellas se logran los objetivos o se limitan los alcances.

Es fundamental la preparación profesional del directivo ya que sin ello difícilmente podrá liderar un grupo de profesores y más difícil sería aún si entre el personal se encontrara un profesor con un grado más alto de preparación, en comparación a la del directivo. El directivo necesita estar plenamente convencido de la necesidad del cambio en la escuela, sea para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje o para eficientar cualquier otro aspecto de su competencia como centro educativo, con el fin de que pueda convencer a los integrantes de su colectivo y que, en el caso de observar poco interés, pueda estimular a los otros participantes.

Predicar con el ejemplo es otra de las cualidades que debe tener muy presente el directivo, con el fin de que los profesores observen que el directivo es congruente con las cosas que menciona y lo que hace. Debe contar con ciertos valores con el fin de comprender a cada uno de los profesores, por la gran diversidad de personalidades que convergen en las reuniones de consejo técnico.

Se debe valorar a cada uno de los integrantes del equipo docente, independientemente de la preparación profesional que posea y poderlo ubicar en las actividades que le llene o le satisfaga.

Para nadie debe resultar nuevo que existe de derecho, en las escuelas públicas, una estructura participativa.

Desde una perspectiva axiológica e ideológica se nos presenta la participación como algo enigmático, difícil de captar en su totalidad. Se desea que se dé en la vida de las instituciones, porque es congruente con el ser humano, dada la época de promoción de los derechos humanos que vivimos, por los adelantos científicos y tecnológicos, por el nivel educativo alcanzado por la población, por su fuerza motivadora y de compromiso para la vida individual y colectiva, etc.

CAPÍTULO II

BUSCANDO UNA PEDAGOGÍA LIBERADORA

2.1.- La sociología crítica y la posibilidad de una pedagogía de frontera

Consideramos importante iniciar este capítulo con una declaración de principios sin los cuales parecería que la acción-participación llevada a cabo, sólo se ocupó de lo administrativo y descuidó su reinterpretación a partir de una posición algo más filosófica.

Uno de los acuerdos y compromisos del director, ante el evidente problema de la falta de capacidad lectora de los alumnos, fue buscar, leer y exponerle al grupo algún material relativo a cómo entender pedagógicamente el problema y la investigación-acción que realizábamos.

Por esto, retornamos dos textos interesantes; uno de Robert Scholes (1985) en torno a la noción de “poder textual”, en la que sostiene que los textos deben ser vistos en términos históricos y temporales y no como una forma de obtener verdades eternas, y un artículo de Henry Giroux (1988), en el cual se desarrollan ideas posmodernas para vivir una Pedagogía de frontera.

Pedagogía de frontera es una propuesta pedagógica que pretende dejar en claro que los resultados del hecho educativo no se logran de la manera en que lo aseguran ciertas teorías modernistas, por lo cual replantea a la sociedad y al lugar en que ésta tiene a la transmisión del conocimiento y los procesos paralelos que necesariamente conlleva.

Seleccionamos esta perspectiva epistemológica, porque es una visión generadora de nuevas formas de entender lo que hacemos en la educación. La pedagogía de frontera permite incorporar ideas nuevas a través de imágenes nuevas que incorporan al proceso educativo a la cultura popular como un componente importante.

Según Scholes, en lugar de impartir información a los estudiantes, los maestros deberíamos replantear la enseñanza de los textos, por medio de lo que él llama “textualidad”, algo así como un proceso en tres etapas consistentes en la lectura, la interpretación y la crítica. Para Scholes, leer un texto implica identificar los códigos culturales que estructuran el trabajo de un autor, así como reconocer el valor pedagógico de esclarecer adicionalmente, otros códigos que pueden estar operando en el estudiante simultáneamente.

Por su parte, las teorías pedagógicas de Giroux, se encaminan a hacer evolucionar todo lo establecido en materia de enseñanza a través de una pedagogía crítica engendrada por el posmodernismo y va más allá de las cuestiones de diálogo, el proceso y el intercambio, para insertar su propio pensamiento posmoderno en una pedagogía de frontera.

Giroux resalta que el posmodernismo de la resistencia pone en tela de juicio la noción liberal-humanista del sujeto unificado, racional, como soporte de la historia y especifica que el sujeto, ni está unificado, ni su acción puede avalarse en términos metafísicos o más allá de la historia.

El posmodernismo no sólo ve al sujeto como contradictorio y multiestratificado, sino que rechaza la idea de la conciencia individual, la razón y los determinantes más importantes en el moldeado de la historia humana.

Le atribuye al posmodernismo, este pedagogo americano, ser la causa de que el individuo actual afirma su fe en las formas de transformación social que comprenden los límites históricos, estructurales e ideológicos, que dan forma a la posibilidad de la autorreflexión y la acción.

“Destaca la solidaridad, la colectividad y la compasión, como aspectos esenciales en el proceso de desarrollar y comprender nuestras propias capacidades; la manera en que experimentamos al mundo ya nosotros mismos de una forma significativa.

Más específicamente, el posmodernismo ofrece una serie de referentes para repensar cómo estamos constituidos como sujetos, dentro de una serie de condiciones políticas, sociales y culturales, rápidamente cambiantes.” (1988, p: 36)

Según Giroux, al combinar las mejores ideas del modernismo y el posmodernismo, los educadores podemos profundizar y ampliar aquello que generalmente es conocido como pedagogía crítica, es decir, una pedagogía capaz de reconstituirse a sí misma en términos tanto transformadores como emancipadores, sin que esto constituya un discurso monolítico, ni una serie correspondiente de métodos robóticas, porque la pedagogía crítica, tal y como se ha desarrollado en los últimos tiempos, incorpora una variedad de posiciones teóricas tanto en enfoque metodológico, como en orientación ideológica.

La pedagogía crítica pretende vincular cada vez más a la educación con el entorno social en que nos desenvolvemos estudiantes y maestros, porque asegura que esta enseñanza se desarrolle como una práctica cultural que capacita a los profesores ya los otros para ver la educación como una empresa política, social y cultural; como una forma de práctica comprometida.

Abundando sobre el significado de la pedagogía crítica, vemos que ésta cuestiona las formas de subordinación que crean desigualdades entre los diferentes grupos que coexisten; rechaza las relaciones de salón de clases que descartan las diferencias como objeto de condenación y opresión y se niega a subordinar el propósito de la escolarización a consideraciones económicas e instrumentales estrechamente definidas.

Esta es una noción de pedagogía crítica que equipara al aprendizaje con la creación de ciudadanos críticos más que meramente buenos, que no asemeja la lucha por la vida pública con los intereses escasamente definidos de un grupo que prescinde de la naturaleza de su poder, o lo legítimo de sus convicciones.

La pedagogía crítica es una pedagogía que vincula a la educación con los imperativos de la democracia; que ve a los profesores como intelectuales comprometidos y agentes transformadores y que considera como central ala noción de diferencia democrática en la organización del currículum y el desarrollo de las prácticas en las aulas.

Giroux articula la pedagogía crítica con su versión de pedagogía de frontera de la resistencia posmodernista y resalta que:

“...la pedagogía crítica se ubica dentro de aquellas consideraciones culturales y políticas más amplias, que comienzan a redefinir nuestro punto de vista tradicional de la sociedad, el lenguaje, el espacio y la posibilidad. Es una pedagogía atenta al desarrollo de una filosofía pública democrática que respete las nociones de diferencia como parte de una lucha común para incrementar la calidad de la vida pública.” p: 67

En resumen tuvimos ante nosotros, al leer y comprender a Giroux, la posibilidad de vislumbrar una opción pedagógica distinta que nos centró definitivamente sobre lo multilateral de los procesos formativos de nuestras escuelas; nos previno sobre una pedagogía de frontera que presupone, no solamente el reconocimiento de los límites cambiantes de la educación, sino que al mismo tiempo que socavan, reterritorializan diferentes configuraciones de poder y conocimiento. También nos permitió vincular el concepto pedagógico con una lucha más sustancial por una sociedad democrática, y sembró en nosotros la esperanza emancipadora del modernismo al posmodernismo de la resistencia.

La pedagogía de frontera nos ha ofrecido la oportunidad de comprometernos en referencias múltiples que constituyan códigos culturales, experiencias y lenguajes diferentes, lo que significa, no sólo educar a los estudiantes para que lean críticamente dichos códigos, sino también para que aprendan los límites de estos, incluyendo los que ellos mismos emplean para construir sus propias narraciones e historias.

2.2.- La Investigación-Acción Participativa como gestión

Dice Pablo Latapí (1997), al reflexionar sobre la necesidad y características de la participación indagativa, que cuando se abandona el nivel de las definiciones para aproximarse hacia un sentido de participación con referencia al ejercicio concreto del poder, hay que responderse las siguientes preguntas: ¿de qué decisiones se trata?; ¿quién toma en última instancia esas decisiones?; ¿cómo se conjugan participación y autoridad en el proceso de la toma de decisiones?; qué elementos de control sobre la ejecución de las decisiones mantienen los gobernados?

A todo esto responde que hay que advertir siempre, al realizar investigación participativa, el problema entre la autonomía y el poder. Nos dice que el papel determinante del Estado, como rector del desarrollo, determina siempre, en última instancia, la relación entre los órganos de participación y decisión y que desde esa perspectiva, el carácter decisorio o consultivo de la participación siempre estará limitado por la fuerza del poder.

En ese sentido, la investigación-acción participativa, por muy libre y bien intencionada que sea, siempre dependerá del poder por lo cual tiene que aceptarse que se trata de una opción metodológica que se manifiesta con múltiples variantes.

Resume que el propósito central de toda IAP es la transformación de la realidad social y que la praxis es su eje fundamental, pues permite que la acción sea el resultado del conocimiento y, a su vez, la fuente del nuevo conocimiento.

Desde esa perspectiva, el problema a investigar siempre deberá ser definido por los directamente afectados, pues ellos sabrán siempre más de sí mismos, suprimiendo, de entrada, la distinción entre investigador e investigado y entre conocimiento vulgar y conocimiento científico. Con ella se va incrementando el conocimiento de los grupos acerca de su realidad y así) se va produciendo una mayor capacidad de organización y de poder social.

Por su parte UNICEF (1988), sostiene que entre sus principios básicos está partir siempre de la realidad, de la práctica cotidiana real de los grupos afectados, para proceder a pensar a partir de la observación de los hechos que ocurren en el entorno y aprender de ellos. Tomar como punto de partida la vivencia cotidiana y la experiencia acumulada entre ellos, enriquece cualquier tarea de investigar 1 capacitarse o intercambiar.

Otro principio que establece UNICEF, para la IAP, es el de la reflexión-teorización o el tránsito de la práctica a la teoría, toda vez que se cuente con un marco general de vivencias. El aporte teórico) aquí) tiene validez sólo de profundización mas no de establecimiento de valores absolutos, pues el apoyo conceptual puede trasladarse de manera dinámica y participativa para llegar al concepto y no que éste les sea llevado.

El tercer principio que da UNICEF 1 una nueva práctica enriquecida, significa que hay que al hacer IAP, hay que transitar de vuelta de la teoría a la práctica, pues por ser una estrategia de transformación al fin, el carácter positivo o negativo de ese cambio dependerá esencialmente de los factores de intencionalidad con que se aplique y de eficiencia de esa aplicación. De esta manera se busca cumplir con el eje teoría-práctica-acción-reflexión, que es lo esencial de este método.

J. Elliot (1993), apuntando hacia una revisión de la reforma curricular que representa la investigación-acción, se centra en la posibilidad de que los profesores seamos investigadores de nuestra propia acción. Para él, el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos, pero que la producción y utilización de ese conocimiento queda subordinado y condicionado por este objetivo esencial. De esta manera, el objeto central de estudio de la IAP es el proceso, el accionar cotidiano educativo que debe perfeccionar el desarrollo de las capacidades de juicio profesional, bajo situaciones concretas, complejas pero siempre necesariamente humanas.

A su vez, Carr y Kemmis (1988), al considerar ala investigación-acción como ciencia educativa crítica, señala que ésta rechaza las ideas positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, a favor de un enfoque más dialéctico de la racionalidad; de la utilización de categorías interpretativas de los profesores aplicándolas como sostén de los marcos propiamente lingüísticos que los aprendices deben explorar y desarrollar para su propia teorización. Asimismo, dice que:

“...la investigación-acción proporciona un medio para que los enseñantes superen los auto entendimientos distorsionados a través del análisis de cómo sus prácticas y entendimientos están configurados por condiciones ideológicas más amplias.” p: 190

Continúan Carr y Kemmis diciéndonos que la investigación-acción, al vincular la acción con la reflexión, ofrece a los profesores y otros involucrados en el proceso educativo, los medios que necesitan para entender la manera en que pueden superarse aquellos aspectos del orden social que evitan los cambios racionales.

“...la verdad se determina por la manera en que ella misma se relaciona con la práctica” p: 191

Con todo esto como antecedente conceptual y fuerza filosófico, podemos ahora señalar que el potencial gestivo de la investigación-acción reside precisamente en inscribirse en una metodología didáctica crítica que busca desarrollar proyectos de formación, donde los docentes, organizados en equipos de trabajo, diseñemos nuestras estrategias de acción a partir de un esquema estratégico denominado proyecto pedagógico o proyecto escolar.

La gestión con investigación-acción se hace posible a partir de aceptar que puede formularse un proyecto pedagógico institucional formado por un equipo de profesores empeñados en llevar adelante una propuesta programática o proyecto, que contemple problemas, objetivos, seguimiento general y evaluación.

Lo que se gestiona de entrada son el grupo, la tarea y la coordinación. Las funciones del grupo, a su vez, son la planeación y organización del trabajo, la instrumentación de la planeación, la ejecución y la evaluación, el liderazgo del trabajo, la aportación de información y la evaluación y retroalimentación grupal.

Al preguntarnos, por ejemplo, cómo evaluar procesos y resultados, hay que proceder con observación, análisis e interpretación. Esta observación hay que registrarla y para ello se requiere diario de campo, señalamientos, técnicas de grupo; sin embargo, también es indispensable utilizar técnicas didácticas acordes con la opción metodológica utilizada. Entre éstas señalarnos la lectura de estudio técnico, tomar notas, manejar cuando menos tres teorías diferentes, redactar trabajos escritos, catalogar grupalmente la información y seleccionar medios problematizadores, hipótesis y estrategias de acción.

En tal sentido, un proyecto escolar es un instrumento de planeación, diseñado por el Consejo Técnico de la escuela, utilizado por directivos, maestros, alumnos y padres de familia como instrumento operativo para cambiar una situación anómala que afecta a todos.

Es una alternativa distinta al Plan Institucional, pues este último se hace sólo para un ciclo escolar, a veces individualmente, sin intercambio y participación de la comunidad escolar. El proyecto escolar, en cambio, se vive y se le reconoce de todos y para todos. Y es por eso que compagina perfectamente con la IAP y asume potencial gestivo en las escuelas.

2.3.- El modelo IAP de Ezequiel Ander-Egg como estructura operante

Hemos dejado para el final de este capítulo, la revisión de la propuesta de Ezequiel Ander Egg en torno de la IAP. Nos centraremos brevemente en las características y elementos constitutivos que le otorga ala IAP y las fases del proceso de investigación-acción participativa, que son precisamente las que tomamos y seguimos en esta experiencia nuestra, aunque, como ya se dijo desde la introducción, sólo se siguió para detectar y posibilitar la emergencia de un proyecto escolar propio.

Dice Ander Egg (1999) que, en tanto investigación, la IAP se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por propósito estudiar algún aspecto de la realidad, pero con una expresa finalidad práctica.

En cuanto acción significa o indica que la manera de realizar el estudio es ya una manera de intervención y que el fin de la investigación está orientado a la acción, fuente de conocimiento. Por ser participación, es una actividad en cuyo procedimiento están involucrados los investigadores y la gente destinataria del programa. En esta propuesta fincamos nuestra acción-investigación.

“Para decirlo en breve, la investigación/acción/participativa supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción.” p: 32

Dado que no existe diferencia sensible en los modelos de interpretación de la investigación-acción, con la propuesta de Ander Egg, pasamos ahora a señalar que hemos seguido su modelo de fases de la investigación participativa que, en lo estrictamente metódico, se basa en criterios lógicos propios del método científico, pero introduciendo formas de participación de las personas relacionadas con el asunto.

Prescribe Ander Egg, que cuando se decide llevar a cabo una investigación participativa, no debe iniciarse sólo con la decisión del equipo sino que es necesario establecer una serie de tareas obligatorias y seguir un procedimiento lógico.

Propone, después de la constitución del equipo, de la elaboración del diseño de la investigación, determinar el proceso a seguir, señalando trece fases, que van desde la identificación de las necesidades básicas, problemas y centros de interés, hasta el control operacional ha realizarse mediante la acción-reflexión sobre lo que se va haciendo.

Nosotros seguimos estas fases pero, por tratarse sólo de formular el diagnóstico y el subsecuente proyecto, avanzamos nada más hasta la fase 10, o sea hasta la elaboración del proyecto.

CAPÍTULO III

EL COLECTIVO DIAGNOSTICANDO

3.1.- Constitución del equipo

Era un día normal de actividades escolares, en el cual cada profesor realizaba lo que le corresponde hacer de manera cotidiana. Los profesores y el director de la escuela primaria pública “Leandro Valle, de Kanasín”, Yucatán, recibimos aquella mañana a personal promotor del Departamento de Gestión Escolar de la Secretaría de Educación del estado, los cuales solicitaron tener una reunión con todo el personal.

La reunión comenzó con una asesora que platicó sobre la importancia que tiene elevar la calidad de la educación en nuestro estado y de nuestro país, mostrando a través de una estadísticas los índices de reprobación y deserción escolar que se presentan a nivel estatal y nacional; asimismo, también invitó a cada uno de los presentes para que analizáramos el valor que tiene la profesión de maestro como agente para mejorar la calidad de la educación.

Señaló que era importante que participáramos en el proyecto de gestión en la escuela primaria, como una alternativa para mejorar nuestra práctica cotidiana, pero haciendo hincapié en la necesidad de que todos estuviéramos comprometidos en trabajar de manera colectiva.

Posteriormente señaló que a partir de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en mayo de 1992, se realizaron un conjunto de acciones que buscaban aumentar la calidad y la equidad de los servicios educativo.

En el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, al asumirse los retos y demandas educacionales, se estableció un conjunto de orientaciones que tomaron como punto de partida la idea de la escuela como unidad básica del sistema educativo, la cual incluyó una serie de acciones destinadas a la transformación de la gestión escolar.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, retoma esos retos en forma más contundente, pues considera como punto de partida a la escuela misma y reconoce que el desafío más importante en la actualidad es lograr que la educación que se anhela se concrete efectivamente en el salón de clases, en la necesidad de formar a los directivos escolares en las tareas sustantivas de la escuela y de crear condiciones para que en su actividad se favorezcan a los asuntos académicos.

El reconocimiento de la importancia de la escuela como factor determinante de la calidad educativa, de la necesidad de transformar su funcionamiento y de advertir que la sola presencia de nuevos materiales en el aula, aunque sean precedidas por cursos de capacitación, no garantizaron su uso ni el establecimiento de formas congruentes con las metas educativas.

Los nuevos desafíos fueron retomados para el diseño de un proyecto de investigación que permitiera una estrategia de innovación en la gestión escolar y avanzar en el conocimiento de la realidad escolar.

A finales del año de 1996 se diseñó y comenzó la puesta en marcha del proyecto de investigación e innovación denominado “La Gestión en la Escuela Primaria.” En correspondencia al esfuerzo de las autoridades educativas federales por mejorar la calidad de la educación, las autoridades del estado de Yucatán incorporaron el proyecto como elemento importante de la estrategia educativa local. Su ingreso obedeció fundamentalmente a la necesidad de buscar alternativas viables de atención a los problemas de la educación primaria de nuestro estado.

El concepto educativo que se promueve en Yucatán tiende propiciar la formación integral de los estudiantes, con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo nacional y estatal; dentro de este marco, se hace énfasis en la consolidación de aspectos de competencia de los estudiantes en todos los sentidos, conforme a lo que expresamente señalan el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006, el Plan Estatal de Desarrollo y el Programa Estatal de Educación.

En Yucatán, la población escolar total ascendía en 2001, a 514 mil 746 alumnos, atendidos por 28 mil 855 maestros en 3 mil 563 escuelas, lo que permitía alcanzar una cobertura aproximada de 71.6% en promedio en los distintos niveles educativos. El 89.2% de los alumnos estaban en instituciones públicas y el 10.8% en instituciones privadas. En el ciclo escolar 2001-2002 recién concluido, la matrícula escolar total creció en más de 7 mil 300 alumnos con relación al anterior. En primaria se mantuvo estable 250 mil 098 alumnos, atendidos por 9 mil 079 docentes en 1 mil 417 escuelas, esperándose el mismo comportamiento en los próximos años, debido a dos factores: que la demanda en ese nivel es atendida casi en su totalidad y que la población con edades entre los 6 y 14 años tiende a descender. (INEGI, 2001)

Los datos registrados señalan que, en los últimos años, el aumento en el número de centros educativos en todos los niveles ha permitido atender la demanda. Es necesario reconocer, sin embargo, que todavía faltan por superarse rezagos en algunos aspectos de pertinencia, calidad y equidad.

Asimismo, es pertinente señalar también que, a partir de los esfuerzos institucionales, en un proceso comprometido, sistemático y sostenido que el Estado ha realizado para abatir esos rezagos y, especialmente, elevar los índices de calidad, al finalizar el curso escolar 2001-2002 se registraron algunos cambios.

El proyecto de Investigación e Innovación en La Gestión en la Escuela Primaria, fue incorporado en nuestro estado como un medio para investigar a profundidad la realidad educativa en Yucatán y buscar los caminos adecuados para mejorar la calidad de los resultados obtenidos. Para persuadir a los docentes de la necesidad de transformar su escuela, se estableció como condición indispensable que aceptaran participar en el proyecto en forma unánime, o al menos por gran mayoría.

La gestión escolar, en el contexto del proyecto, se comprende como el conjunto de actividades articuladas que todos los miembros de una escuela, o sea el director, maestros, alumnos y padres de familia deben realizar, a fin de cumplir con el propósito fundamental de toda institución educativa: promover en los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes y facilitarles las herramientas necesarias para aplicarlas creativamente.

Su propósito general: establecer nuevas formas de organización y funcionamiento de las escuelas primarias para incidir en el mejoramiento de los resultados educativos basados en el cumplimiento de las responsabilidades profesionales de directivos y docentes a través del trabajo colegiado.

La reunión informativa de aquella mañana continuó aportándonos más elementos para su comprensión y posterior acción. Según esto, el proyecto se desarrollaría a través de dos líneas:

- Investigación: que como propósito busca obtener información sistemática del funcionamiento de las escuelas y el desempeño real de directores y supervisores, a fin de identificar con precisión los factores que favorecen u obstaculizan el logro de los propósitos educativos y elevar la calidad de los resultados.

- Innovación: cuyo propósito es probar una estrategia de formación y trabajo colegiado dirigido al personal docente y directivo, cuya finalidad es que adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para superarlos y lograr los propósitos educativos establecidos en el plan y programas de estudio.

Las acciones del proyecto se realizarían a través de las siguientes etapas o fases: sensibilización, diagnóstico, diseño y ejecución de proyecto, seguimiento y evaluación, con el propósito de que en cada una de esas fases los maestros y directivos de cada escuela identificaran las causas que impiden el cumplimiento de su misión en forma satisfactoria, mejorar sus estrategias de trabajo y su práctica docente, a través de un programa de trabajo plasmado en un proyecto escolar, conforme a las necesidades reales detectadas.

A través de cada actividad realizada en sus escuelas, el proyecto permitía a los docentes promover estrategias que propiciaran en los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos y les proporcionar los materiales necesarios para ayudarlos a desarrollar habilidades y actitudes necesarias para aplicarlos.

Una vez dada a conocer toda esta información, con la finalidad de sensibilizar al personal docente y directivo, los visitantes señalaron que era importante que nos reuniéramos de manera privada con el fin de determinar si participaríamos en el proyecto o, en su caso, no hacerlo; la única condición exigible era que la decisión, fuera cual fuera, debería tomarse colegiadamente.

Ya reunidos el personal docente y directivo, se comentó lo siguiente: -En lo personal me da igual participar o no en el proyecto.

-Yo sí participo, porque ya sé que el próximo mes me darán mi cambio de adscripción.

-Por qué no intentamos participar,' si no funciona lo dejamos y no pasa nada.

-Tenemos infinidad de problemas de conducta, de aprendizaje, con los padres de familia, como para tener más problemas con la gestión.

-Si se trata de dar más tiempo a la escuela lo siento mucho, yo no participo. -Más trabajo por hacer, suficiente tenemos con lo que debemos hacer.

-No apoyan las autoridades educativas, ellos dicen hagan esto, hagan lo otro. Hagan lo demás.

-Creo que vale la pena intentarlo por el bien de la escuela.

-El director debe comprometerse más con el trabajo ya que debe apoyarnos más para salir delante.

-Debe existir respeto en el momento de trabajar en equipo, para que todos se sientan parte del colegiado.

-No es posible que una sola persona asuma toda la actividad.

-Me parece muy difícil, porque tenemos que trabajar con los padres de familia y ellos a todo dicen que sí apoyan, pero luego no apoyan en nada.

-La gestión es una fiscalización disfrazada.

-Los padres de familia nos van a vigilar si los hacemos participar.

Pero a pesar de todo lo mencionado con anterioridad, el colectivo de la escuela consideró participar en el proyecto. Seguidamente le comunicó al asesor visitante, de la decisión libre, abierta y sin presiones de sí participar.

Sin embargo, y debe resaltarse, si hay algo más valioso para los profesores que la idea de la calidad educativa es la misma cultura arraigada, que difícilmente se puede romper de manera repentina, ya que si ellos observan que les cambias las cosas a las que están acostumbrados desde ese momento de entrada estás atentando en su contra. Por tal motivo, las modificaciones en la organización y funcionamiento de la escuela, la relación con los padres de familia se tornaron un tanto difíciles ya que los profesores exigían en todo momento que se les consulte para todo.

Por tal motivo, se acordó que todos los acuerdos que se tomaran deberían consultarse de manera colectiva con el fin de conocer cada una de las opiniones y así poder conseguir la participación de todos.

Algunas de las experiencias inmediatas, producidas en el desarrollo de los talleres de trabajo en el seno del Consejo Técnico fueron:

Todos los profesores participábamos en los talleres; sin embargo, se observó que una profesora se sentía protagonista de los talleres. Según ella, conocía todo, lo que molestaba a algunos compañeros que mencionaban: -bueno, que ella realice todo. Y otros se dirigían al director diciéndole: -si permites que ella realice todo el trabajo entonces para qué se realizan las reuniones; que trabajen únicamente el director y esa profesora.

Las actitudes de los profesores en algunas ocasiones fueron de burla, otras de comentarios al oído, en otras ocasiones, dependiendo de la amistad que se tenga con ciertos profesores, aplaudían o rechazaban las aportaciones. Otro profesor, ya con un actitud de molestia y de fastidio señaló: -Para entrar a la reunión y observar las payasadas de los compañeros mejor pierdo mi tiempo en otra cosa. Y el director sentía en ocasiones que el colectivo se estaba desbaratando, por lo cual enseguida intervenía para tratar de mediar la situación. Con mucha cautela y respeto, les hacía reflexionar acerca del valor que tiene trabajar en equipo, lo importante que es el respeto para seguir trabajando, que teníamos que valorar la diversidad para mantener el equipo.

Se observaba que a algunos sí les interesaba, porque inmediatamente retornaban el trabajo; otros comentaban que mejor se dejara el trabajo colectivo para otro momento. Se les recordaba que todos nos comprometimos con el proyecto de escuelas de calidad y por ello no parecía justo que se le dejara todo el trabajo solamente a algunas personas. Todos comentaban experiencias, compartían situaciones, pero la parte más difícil fue el hacer o poner en práctica algo en concreto.

Era difícil que los profesores se comprometieran a tal grado que decían: -que lo haga todo el director. En ese momento estaban unidos en su totalidad. Cuando se trataba de algo por hacer nadie quería, entonces trataban de ver la manera de que alguna persona lo hiciera, en ese momento se les recordaba que el compromiso era de todos y no exclusivo del director de la escuela.

Debe reconocerse que en ocasiones el director se sentía sólo y sin apoyo en este compromiso de la escuela, ya que la persona que debía entregar el resultado del producto era él mismo, teniendo que dar la cara ante el Departamento de Escuelas de Calidad y tener los productos listos de acuerdo a las fechas establecidas por el Departamento de Gestión Escolar.

Entonces, para cumplir con el objetivo primordial de conformarnos y actuar como colectivo de profesores, fue necesario rescatar -ahora queda claro- el principio de la tolerancia. Esta descansa ideológicamente sobre el convencimiento de que nadie tiene el monopolio de la verdad. La actitud tolerante contiene, de manera subyacente, la idea de que las personas, como dice Victoria Camps (1990) -siguiendo a Kant- tiene fines propios, son capaces de reflexionar sobre sus circunstancias y de aduar según razones derivadas de estas reflexiones.

Mostrarse tolerante con los compañeros de trabajo y ser respetuoso con la diversidad de maneras de ser de los demás es casi imprescindible para conseguir que las relaciones, en el seno de los equipos, sean suficientemente satisfactorias y gratificadoras para todos.

En la escuela, cada docente topa con dificultades específicas cuando debe afrontar aprendizajes propios, por ejemplo el trabajo y en las relaciones con los demás. Cada uno soporta problemas diferentes cuando se enfrenta a su práctica profesional.

Los integrantes de un equipo docente han de aceptar que cada miembro está en un grupo con unas actitudes diferentes, con unas aptitudes específicas, que tendrán unas disponibilidades de tiempo desiguales, intereses distintos, facilidades o complicaciones determinadas, maneras de pensar, sentir, entender muy características; que dispondrán de unas herramientas, recursos y estilos de trabajo propios; que soportarán unas dificultades, ansiedades, temores, diferenciados de los otros y unos ritmos de trabajo determinados.

Y cada miembro deberá sentirse seguro de que el grupo será suficientemente respetuoso con sus especificidades, temores, inseguridades y problemas personales, que los otros no se convertirán en una amenaza para él. Deberá confiar en que los compañeros de trabajo serán suficientemente tolerantes y flexibles para acoger de buena gana su manera de ser.

Aumentar el nivel de tolerancia de los profesionales en relación a la diversidad de maneras de trabajar, ritmos, formas de entender el trabajo del maestro y modalidades de relacionarse, comporta efectos beneficiosos para las relaciones interpersonales: hace más fácil la coordinación, aumenta la cohesión del grupo y tiende a disminuir algunas de las ansiedades procedentes de actitudes persecutorias y de exigencias excesivas.

Tolerar la diversidad en el seno de las instituciones supone un esfuerzo y un sufrimiento: si de un lado, como hemos de ser molesta en la medida que requiere muy a menudo aceptar aquello que no coincide con las maneras de hacer, sentir o pensar propias.

Si bien no podemos renunciar a la ganancia que supone ampliar los límites en relación a la diversidad, no todo es, ciertamente, admisible; lo tolerante tiene unos límites, cuyo traspaso puede ir en detrimento del bienestar colectivo y de los objetivos institucionales.

Atendiendo a la preservación de estos aspectos deberemos considerara intolerables las actitudes excesivamente intolerables, aquellas que representan un agravio para los otros miembros, a las decisiones acordadas o pactadas en el grupo, aquellas que anulan excesivamente y de manera no justificada las decisiones ajenas, y las que claramente pueden suponer un perjuicio para los alumnos.

En este sentido, los profesores mencionaron y comunicaron cuáles debieran ser las condiciones para desempeñar un buen trabajo en equipo:

- Respeto.
- Tolerancia.
- Compromiso con la tarea.
- Excelente comunicación.
- Participación.
- Acciones de hechos y de palabras.
- Análisis de su práctica.
- Actitud positiva y propositiva.
- Sentimiento de grupo.

Desempeñar cualquier tarea compleja (la educación lo es mucho) junto con otras personas, dentro de una organización, supone múltiples ventajas y beneficios tanto para los sujetos que la desarrollan como para los destinatarios de su trabajo.

Pero junto a esos beneficios (posibilidad de ayuda mutua, mejor distribución de las cargas, posibilidad de formarse y enriquecerse con las aportaciones de los colegas u otros muchos que cualquiera reconoce), existen también una serie de tributos que hay que pagar y de reglas de juego que hay que cumplir si se quiere actuar efectiva y honestamente, tal y como Weinert (1985: 37) recuerda al respecto:

“El individuo incorpora una parte de su libertad de acción y de decisión a la organización, la transfiere a ésta y, por consiguiente, renuncia a ella, lo que a su vez supone que cada uno de los miembros de la organización ya no es libre para actuar a su libre albedrío y para decidir de manera autónoma cómo, dónde y cuándo deben hacerse las cosas”. p: 37

Sin lugar a dudas, en el trabajo colegiado escolar se aprende de cada uno de los profesores que ahí concurren; se aprende de sus experiencias; también puede construirse teorías propias que ayudan a mejorar las diversas situaciones de la escuela, de acuerdo a las necesidades y características que presente. Son valiosas las aportaciones de los compañeros ya que hablan de experiencias puestas en práctica.

En nuestra experiencia particular, también se dio la oportunidad de compartir con profesores de diversos grados de estudio y cada uno de acuerdo a su preparación fue aportando y contribuyendo con el trabajo. Ninguno contaba o podía decidir por sí mismo; debía y tenía que acordar con todos desde diferentes puntos de vista y opiniones.

Esta convicción de que la educación escolar es una tarea colectiva, está cada vez más presente entre los profesores y profesoras de nuestros centros escolares.

Por eso, cuando tratamos de analizar y mejorar su organización y funcionamiento adquieren gran importancia conceptos como objetivos comunes, trabajo colaborativo, coordinación, división del trabajo; pero también otros como desajustes de intereses, conflicto o negociación.

3.2.- Elaboración del diseño de la investigación

Comenzamos entonces, ya como colectivo, a establecer algunos puntos de acuerdo iniciales, de entre los que destacó que el compromiso era identificar un problema central, de entre los muchos que existen en la escuela, pero que realmente pudiera ser resuelto por el grupo. Inmediatamente después, acordamos que nos reuniríamos obligatoriamente cada 15 días y mantendríamos al Consejo Técnico como referencia del espacio de trabajo.

Se acordó, también que, fuera lo que resultara en el estudio de diagnóstico, sus resultados deberían expresarse siguiendo el modelo de trabajo propuesto por la coordinación del Programa Escuelas de Calidad y los objetivos apuntar a tres ámbitos: hacia el trabajo en el aula; hacia la organización y funcionamiento de la escuela; hacia la relación entre la escuela y los padres de familia.

Se acordó, en una segunda reunión, que se aplicarían todos aquellos instrumentos y recursos que tuviéramos a mano, para recabar la información que hiciera falta para establecer el problema y los objetivos, de entre los cuales se mencionaron cuestionarios, entrevistas y lecturas.

3.3.- El proceso de la investigación

3.3.1.- Identificación de las necesidades básicas, problemas y centros de interés

Entre las múltiples situaciones problemáticas que aquejan a la escuela fuimos vislumbrando las siguientes:

Que tenemos problemas de tipo externo tales como:

- Alcoholismo
- Drogadicción
- Maltrato infantil
- Abuso sexual
- Desnutrición.
- Desintegración familiar.

Que si bien estos problemas existen y se circunscriben a la escuela y afectan de alguna manera el proceso de enseñanza- aprendizaje, son problemas que a juicio del colectivo no podíamos resolver.

También tenemos problemas internos:

- Indisciplina escolar.
- Falta de integración del personal docente.
- Desinterés de algunos maestros por la enseñanza.
- Modelos de enseñanza diferentes.
- Falta de liderazgo del director.
- Desinterés de padres de familia por la educación de los niños
- Problemas varios de enseñanza de los alumnos.
- Falta de comprensión lectora.

Así también mencionamos varios de los problemas que a nuestro juicio nos afectan, pero coincidimos en que debíamos resolver un problema que encuadrara dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea que el problema principal estuviera afectando los resultados del aprendizaje de todos los niños de la escuela, que el problema principal se vinculara con la acción coordinada del director y maestros. Y en consecuencia, que la solución del problema principal ayudara a superar otros rasgos críticos de la escuela.

¿Cuál sería nuestro problema principal?

Ante esta pregunta, se procedió a formarse tres grupos de discusión, de los cuales dos decidieron coincidentemente que existía un problema común relativo al bajo nivel de la comprensión lectora de los alumnos del plantel.

En reunión de Consejo Técnico se formaron equipos para elaborar las preguntas que plantearíamos en unas encuestas dirigidas a padres de familia, alumnos ya los propios docentes de la escuela. Unos días después, se reunieron los padres de familia (aproximadamente de cuatro a cinco padres de familia por cada salón de clase) con el objeto de comunicarles que el plantel vislumbraba la necesidad de un proyecto escolar cuyo fin era mejorar la calidad de la enseñanza en beneficio de sus hijos, razón por la cual se necesitaba de su ayuda para contestar un encuesta.

Fueron 40 los padres de familia que respondieron la encuesta consistente en siete preguntas, las cuales constan en la página 12 del documento de Proyecto Escolar que se incluye en anexo.

De igual modo, se seleccionó una muestra de cuarenta alumnos de los seis grados, tomados al azar, a los cuales se les aplicó <una encuesta de seis preguntas, en tanto que la encuesta realizada a los propios maestros, después de su horario de trabajo en aula, consistió de cinco preguntas.

Los resultados de los tres instrumentos (encuesta a padres, a alumnos ya maestros), se tabularon porcentualmente, permitiendo que emanaran los acuerdos siguientes: De la encuesta a padres de familia emanó que había que dejar en el pasado la práctica de realizar juntas meramente informativas y hacerlas pensando más en la participación activa de los padres, a fin de involucrarlos más en la educación integral de sus niños.

También se propuso organizar talleres dirigidos a ellos y mantener más estrecha la relación de los padres con la escuela. A su vez, los resultados de la encuesta a alumnos permitió establecer dos acuerdos: realizar actividades donde el juego interviniera para despertar el interés en el aprendizaje y tratar de moderar y encausar correctamente la disciplina en los salones de clase. Finalmente, la encuesta a los maestros generó acuerdos en el sentido de que los maestros deben apoyar la solución de problemas escolares que enfrentan los alumnos hasta donde sus posibilidades y preparación profesional lo permitieran.

3.3.2.- Formulación del problema: definición de la problemática y la delimitación del campo de estudio

Se ahondó en la percepción que todos teníamos de ello y, finalmente se le dio nombre a nuestro problema principal como posibilidad de proyecto: **LA ESTIMULACION DE LA COMPRESION LECTORA COMO EJE CENTRAL DEL DESARROLLO INTEGRAL DEL EDUCANDO.**

Desde esa perspectiva, se procedió a la formulación del objetivo siguiente: Objetivo general: Desarrollar las capacidades intelectuales de nuestros alumnos mediante la reflexión, aplicación de conocimientos adquiridos, renovación de nuestras actitudes, retroalimentación de su enseñanza, valorar y retomar un autoaprendizaje para poder aplicar estrategias y mejorar por parte del maestro la tarea de enseñar aprender y en el alumno aprender a aprender y aun más, aplicar lo aprendido.

El programa para la enseñanza del español que se derivó del ejercicio de diagnóstico inicial, está basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse.

En el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita; por eso, tener una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura se vuelve siempre el primer imperativo del plan de estudios. Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral, eso sería sólo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos.

Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman las dos caras de una misma moneda. Leemos lo que ha sido escrito por otros o aquello que nosotros mismos hemos escrito. Escribimos lo que queremos que otros lean o aquello que nosotros mismos queremos leer posteriormente.

Así concebidas, la lectura y la escritura difieren del enfoque tradicional. Muchas personas piensan que para leer basta con juntar letras y formar palabras; que lo más importante y lo mejor es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se está leyendo. Esto nos lleva a un planteamiento: aprender a leer en forma comprensiva lleva más tiempo que aprender a descifrar. Es cierto, iremos más lentamente si no consideramos como primer objetivo del aprendizaje de la lengua, la rapidez en la lectura, pero a cambio tendremos la seguridad de que el niño está aprendiendo a leer comprensivamente.

En muchas ocasiones se considera que primero debe lograrse que los niños lean de corrido, porque la comprensión vendrá después. Sin embargo, cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura.

De la misma manera, se determinó plantear una serie de objetivos particulares que el colectivo denominó por ámbitos.

Objetivos por ámbitos:

En el trabajo en el aula: Tener seguimiento y coherencia de un grado a otro en toda la educación primaria, cuyo cambio sea observado paulatinamente, pero de manera unificada con criterios de mejoramiento en la enseñanza.

En la organización y funcionamiento de la escuela: Compartir experiencias y conocimientos entre los docentes para mejorar la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje y rescatar a los alumnos que estén en situación de riesgo.

En la relación de la escuela con los padres de familia: Compaginar actividades, estrategias y esfuerzos para lograr en los niños un desarrollo armónico.

El colegiado determinó que la problemática radica en la falta de la comprensión lectora en la mayoría de los alumnos.

En el colectivo decidimos estudiar la estimulación de la comprensión lectora como eje central del desarrollo integral del educando, ya que analizamos entre todos que hace falta la comprensión lectora en todos los grados para lograr verdaderamente dominar los contenidos de los planes y programas y así lograr también la verdadera misión de la escuela.

Era del interés general de todo el personal, ya que solamente logrando la comprensión lectora se podrían alcanzar los contenidos de la educación primaria.

Esperamos que a través de las actividades que se implementaran, los alumnos de la escuela logran un nivel de comprensión lectora con el fin de facilitarles así las actividades de las diversas asignaturas.

De sobra sabíamos que una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.

El propósito general de los programas de español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las competencia comunicativa de los niños, es decir , que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.

En el ámbito escolar observamos con frecuencia que la reflexión pedagógica ha orientado sus esfuerzos a encontrar o diseñar la mejor manera de enseñar a leer, para cumplir con una tarea que la sociedad asigna ala escuela: la alfabetización. Sin embargo, también vemos que el cumplimiento de tal tarea aún se encuentra alejado de lo que podría considerarse una respuesta efectiva a esta demanda social, ya que los resultados de diversas investigaciones reflejan altos índices de reprobación y deserción escolares y un consecuente incremento en el índice del analfabetismo funcional existente en nuestro país.

La constatación de que muchos de los estudiantes, en los diversos niveles educativos, son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación, denotando bajos niveles de comprensión lectora, nos remite a cuestionamos sobre las causas por las cuales esto ocurre, ya plantear algunas posibles soluciones a este problema.

Soluciones que, desde nuestro punto de vista, tendría que iniciarse con la reconsideración del concepto que los maestros de la educación básica tienen de la lectura, para lograr formas diferentes de incidir en el desarrollo lector de los alumnos por medio de la enseñanza.

Tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, ya su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo -motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo.

Con base en los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje ya la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector.

3.3.3.- Técnicas y procedimientos utilizados

En ese proceso de identificación y validación del principal problema que sí podíamos solucionar, y en sesiones del Consejo Técnico, decidimos utilizar las siguientes herramientas, a efecto de captar a profundidad la realidad del ambiente escolar, tal y como hemos señalado anteriormente:

- Encuestas a alumnos. Aquí se decidió trabajar con una muestra de cuarenta alumnos, de los seis grados y formulándoles seis preguntas: 1. qué te gusta y qué no te gusta de la escuela; 2. qué actividad te gusta realizar en el salón de clases; 3. qué te gusta y qué no te gusta del maestro; te gusta hacer la tarea escolar y por qué; a qué dedicas el tiempo libre; a qué personas quieres y respetas más en tu casa. Las respuestas a estas preguntas, agrupadas en frecuencia, nos permitió acordar que, como colectivo escolar, debíamos realizar actividades donde el juego interviniera para despertar el interés de los niños y así facilitar el aprendizaje.

- Encuestas a padres de familia. Las preguntas planteadas a los padres familia también incluyeron a cuarenta sujetos, padres de alumnos de los seis grados: 1. verifica que sus hijos lleven lo necesario para sus labores escolares; 2. se informa del avance académico de su hijo; 3. supervisa que su hijo realice la tarea escolar; 4. sabe usted leer y escribir; 5. platica con su hijo; 6. qué opina del trabajo que realiza el maestro de su hijo; 7. cuál es su opinión acerca del funcionamiento de la escuela. El resultado de la encuesta nos demostró que los padres de familia en realidad no respondieron con sinceridad a las preguntas, pues en nuestra observación diaria, tenemos a la vista el poco interés que la mayoría de los padres de familia tiene del trabajo y la situación escolar de sus hijos. Por eso, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevamos en la escuela, se ve entorpecido porque los padres no se ocupan de vigilar que los niños realizan la tarea escolar. De aquí y por esto, tomamos el acuerdo los docentes de que en adelante las juntas de padres de familia ya no serían solamente informativas, sino que buscaríamos hacer más participativos a los padres de nuestros alumnos; incluso pensamos en organizar talleres para que los padres se acercaran más al trabajo escolar de sus hijos.
- Encuestas a profesores. El colectivo creyó pertinente auto preguntarse sobre qué tanto conocían realmente al alumnado. Para ello, se procedió a elaborar un pequeño cuestionario de cinco preguntas abiertas, formuladas todas en primera persona: 1.- Conozco las razones de los problemas de mis alumnos; 2.- realizo actividades extraescolares con mi grupo; 3.- los problemas personales influyen en mi labor docente; 4.- agredo verbalmente a los alumnos; 5.- respondo a las dudas de mis alumnos. En todas estas preguntas se captaron respuestas cuya mayoría fueron positivas, sin embargo, sobre la pregunta si se conocían los problemas de los alumnos, sólo cincuenta por ciento contestó que sí conocían esas causas, por lo cual se tomaron los siguientes acuerdos: que se debía analizar a fondo el papel que como maestros jugamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que debíamos apoyar en la solución de los problemas escolares que cada uno de ellos enfrentara hasta donde las posibilidades y la preparación profesional nos lo permitiera.

- Cuadernos de trabajo. En una reunión de Consejo Técnico, cada maestro llevó los cuadernos de sus alumnos correspondientes a las asignaturas de Español y Matemáticas; después, nos pusimos de acuerdo en intercambiar estos cuadernos de tal manera que a nadie le tocaran los de su propio grupo. Al hacer el análisis, se detectó que en Español, los ejercicios que con mayor frecuencia se realizaban eran planas, copias, resúmenes, ortografía, cuestionarios, redacción de ideas propias e incremento de vocabulario. En Matemáticas, los ejercicios más frecuentes eran los de mecanización, escritura y lectura de números, resolución de problemas, repeticiones, ejercicios de volumen, área y perímetro, prismas, planos, punto decimal y fracciones. Después, contabilizamos con qué frecuencia se repite cada ejercicio y llegamos a la conclusión de que en español, hacía falta en todos los grados ejercicios de comprensión de textos y en Matemáticas, detectamos que los alumnos no comprenden correctamente las instrucciones escritas. Por todo ello, se acordó realizar más ejercicios, variados y creativos, para despertar el interés por las tareas escolares y fomentar actividades donde el juego aparezca como parte de la enseñanza.
- Estadística. En otra reunión de Consejo Técnico, nos reunimos todos, docentes y director, para analizar la estadística escolar de la generación 1995 -2001, usando para ello la libreta de concentrados y procedimos a realizar una lista de todos los que ingresaron en el primer grado y fuimos eliminando a todos aquellos que no continuaron o reprobaron hasta concluir el sexto grado. Se analizó esta información y se llegó a la conclusión de que de cincuenta alumnos que iniciaron en esa generación, sólo doce (24%) concluyeron debidamente. Esto causó sorpresa y avaló nuestra certeza del deprimente estado en que se encuentra la educación y nos llevó a reflexionar sobre qué medidas podríamos adoptar para incrementar el número de eficiencia terminal. Se pensó que tal vez esto también era atribuible a los profesores y por lo tanto, se creyó conveniente que se garantizara el tiempo de permanencia de los alumnos en el aula, así como que los profesores redoblaran su atención al aprendizaje.

- Escalera de rezago. En otra sesión de Consejo Técnico, cada maestro expresó los problemas que a su juicio presentaban los alumnos de su grupo en las asignaturas de Español y Matemáticas. Así, fuimos estructurando una escalera de rezago académico, llegando a la conclusión de que la comprensión y lo relacionado con ello, aparecía en la mayoría de los grupos. De esa manera, se armó la escala de la siguiente Manera: Español: Primer año, falta de comprensión, segmentación de palabras, identificación de sonidos. Segundo año, segmentación de palabras, lectura lenta, deficiente redacción de textos. Tercer año, segmentación de palabras, baja comprensión lectora, poca fluidez en la lectura, mala secuencia de textos. Cuarto año, ortografía deficiente, baja comprensión lectora, falta de capacidad narrativa y descriptiva. Quinto año, escasa comprensión lectora, mala redacción, baja capacidad de resumir. Sexto año, deficiente expresión escrita, mala redacción y ortografía. En cuanto a Matemáticas: Primer año, problemas con valor posicional, razonamiento matemático, ubicación espacial. Segundo año, problemas con valor posicional, memorización, seriación. Tercer año, problemas con razonamiento matemático y ubicación espacial. Quinto año, problemas con razonamiento matemático y memorización. Sexto año, problemas con razonamiento matemático. Dado lo evidente de los problemas, el colectivo de profesores acordó organizar un mecanismo que garantizara priorizar el desarrollo de habilidades y capacidades relativas a la comprensión lectora, pues esto también repercute en el desempeño en Matemáticas. Gráficamente podemos presentar esta tarea de la siguiente manera:

Gráfica: La Escalera del Rezago en Español

Sexto grado FALTA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Quinto grado FALTA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Cuarto grado FALTA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Tercer grado FALTA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Segundo grado FALTA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Primer grado FALTA DE COMPRENSIÓN

- Reuniones generales con los padres de familia. El colectivo de profesores de la escuela determinó mantener un contacto más estrecho con los padres de familia. La intención era establecer en lo posible hasta dónde realmente ellos se corresponsabilizaban del proceso de educativo escolar. Procedimos a llevar a cabo dos reuniones generales, en las cuales se nos rebeló: la falta de atención o desinterés de estos hacia las actividades escolares de sus hijos; que provienen de estratos económicos bajos; que la mayoría de las madres de familia trabaja fuera de su casa; que hay evidentes indicios de desintegración familiar, drogadicción, alcoholismo, prostitución e, incluso, violación de menores.
- Análisis de puntos importantes con la asociación de padres de familia. En una tercera reunión con los padres de familia, se abordó este conjunto de problemas familiares y se hizo énfasis en que tienen repercusiones en el desempeño escolar de los alumnos. Incluso se señaló que sin su participación decidida y oportuna difícilmente se podría revertir la situación de falta de comprensión lectora, pues se tiene que reforzar la labor educativa de la escuela Con el apoyo de los padres en la realización de tareas y en el encause de los niños hacia la lectura. Los padres de familia, por su parte, manifestaron que harían todo lo posible por ayudar para mejorar esta situación.

- Círculos de lectura y talleres de trabajo. Una vez que se estableció el problema central a atender, el colectivo determinó investigar sobre las deficiencias en la comprensión lectora como eje central del desarrollo del educando. Se aceptó que en realidad no sabíamos mucho sobre el asunto, pues algunos dijeron que la comprensión lectora era que el alumno dijera, inmediatamente después de leer, de qué se trata lo leído. Otros, en cambio, dijeron que comprensión lectora era una capacidad que el niño debía desarrollar y evidenciar integrando algo leído en un esquema de razonamiento más amplio. Se hizo evidente que tendríamos que leer más y socializar entre todos lo que encontráramos sobre el tema.

3.3.4.- La recolección de datos

Se formaron tres grupos de tres integrantes cada uno; el que ahora llamamos grupo “a” buscó y revisó el texto de Margarita Gómez Palacio y otras autoras, denominado La lectura en la escuela y, también de Margarita Gómez Palacio, La producción de textos en la escuela. Lo que encontraron nos lo presentaron de manera sencilla, utilizando gis, pizarrón y hojas de rotafolio e hicieron una dinámica grupal para discutir las propuestas de estas dos obras. Una semana después, el grupo “b”, encontró y revisó una antología denominada Promoviendo una cultura lectora en la escuela primaria, a través del uso de las bibliotecas y otra antología, cuyo nombre es Taller de escritores en la escuela Primaria y nos la expusieron. Asimismo, el grupo “c” nos presentó el contenido de la publicación La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela Primaria tomada del PRONALEES, 2000.

De la misma manera, días después, el director se ofreció a presentar el contenido de la obra de Silvia Schmelkes, Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, con el objeto de ligar los contenidos anteriores con la posibilidad de formalizar un proyecto escolar que apuntara en el sentido de mejorar el problema de la falta de comprensión lectora de nuestros alumnos.

Finalmente, otras dos profesoras, por su parte, sugirieron que revisáramos los programas de estudio de la asignatura de Español, a fin de analizar críticamente sus contenidos y las metodologías de trabajo que proponen.

Una vez que tuvimos una primera visión de lo que el problema podía significar, procedimos nuevamente a proponer otras lecturas sobre el asunto, pero esta vez procurando que se tratara de una bibliografía más especializada que ahondara conceptualmente en el tema. Primero analizamos el texto de Dorothy Cohen, Cómo aprenden los niños; el de Carlos Lomas y Andrés Osoro (compiladores), El enfoque comunicativo de la enseñanza y el de Lucy Mac Cormick, Didáctica de la escritura en la escuela primaria. Además, y para concluir nuestro propio proceso auto formativo, se incluyeron los textos de Lola Morilla y Adela Kohan, Hacer escribir a los niños y el de Liliana Tolchinsky, Aprendizaje del lenguaje escrito.

3.3.5.- Ordenación y clasificación de la información

La acción que ya realizaba el colectivo, requirió necesariamente de llevar un diario de campo y se sugirió que éste lo llevara el director de la escuela, argumentándose que él tendría que hacer, más adelante, las gestiones administrativas del proyecto. En él, el director registró directamente los hechos y los acuerdos de las sesiones del Consejo Técnico.

El diario de campo, tal como dice Gerson (1979), se convirtió en una primera estructura en la cual los datos observados en la realidad misma, comenzaron a clasificarse. Por ejemplo, nos quedó claro que había que identificar nuestro problema central pero sin descuidar la necesidad de hacer posible un proyecto escolar. Eso tenía que considerarse como la base del registro.

Los datos obtenidos mediante los pequeños cuestionarios aplicados a los alumnos, los maestros y los padres de familia, fueron ordenándose primero en frecuencias, luego cuadros acumulativos y después en información que se manejó según se fue necesitando. Las sesiones del grupo brindaron información que requirió de grabadora y de registros escritos, que luego acabaron convirtiéndose en “fichas de campo”. Además, el propio modelo de presentación de la información -propuesto por el Departamento de Gestión Escolar de la SEP- obligó necesariamente a manejar cuadros e irlos llenando uno por uno. (Ver anexo 1)

En Gerson, citando a Bruyn, encontramos un axioma, de entre tres, que se apega al trabajo que, el que esto escribe, intentó seguir como observador participante:

“Axioma 3: el papel del observador participante refleja el proceso social de la vida en sociedad.” p: 24

Dado esto, el director tuvo que registrar los datos de la experiencia como un fenómeno social a escala de comunidad y, así, entender que los datos y los hechos simplemente son rasgos de, por un lado, nuestra identidad grupal y, por el otro, de una escuela pública.

3.3.6.- Análisis e interpretación de los datos

¿Cómo se analizaron e interpretaron los datos de esta investigación? A esta pregunta respondemos que fue en tres momentos y de tres maneras distintas. La información teórica sobre el problema, es decir, sobre la comprensión lectora, se realizó con breves exposiciones, manejo de definiciones, lluvia de ideas y finalmente acuerdos sobre significados. Cada uno escribía sus ideas y, casi siempre, las asociaban con su experiencia o con su idea inicial sobre el tema. Después se redactaba un letrero en cartulina y se pegaba en la pizarra de avisos de la escuela, para que no se nos olvidara.

Por su parte, los datos de las encuestas eran más que convincentes de que el problema de la baja comprensión lectora, abarcaba todos los ámbitos de la vida de nuestros alumnos. Ante la evidente ausencia de los padres en la formación complementaria que significa la tarea escolar domiciliaria, todo parecía indicar que seríamos nosotros quienes tendríamos que instrumentar alguna estrategia para superar tan lamentable situación.

Los formatos obligatorios nos fueron guiando al mismo tiempo hacia las especificidades que el Programa de Gestión prevé para formular un proyecto escolar de calidad y, al mismo tiempo, dándonos la pauta para armar un razonamiento menos determinado por nosotros mismos. Necesariamente hubo que atender a esos formatos y actuar con base en ellos para atender a sus requerimientos.

3.3.7.- Redacción de informes preliminares

De manera parcial y siempre atendiendo a los esquemas oficiales de presentación, el director y dos maestras, que se propusieron a colaborar ellas mismas, iniciaron la tarea de redactar un primer informe de avance. Como la información de los cuestionarios ya había sido agrupada y analizada, se incluyó como parte del informe preliminar.

También, se anexó a ese reporte las fichas de los textos que se fueron leyendo, resumiéndolos y tratando de recuperar de ellos sus conceptos centrales. Asimismo, cuando el problema ya estuvo definido, se le anexó el proceso de trabajo llevado a cabo para lograr dicha precisión. Asimismo, poco después, se integraría la parte financiera al conjunto del documento finalmente entregado.

3.3.8.- Socialización de la información

Esta fue una tarea permanente en las sesiones del Consejo Técnico. Comúnmente de nombró a alguien del grupo para que coordinara las intervenciones; o bien, se acordaba utilizar recursos didácticos sencillos para su presentación. Usamos mucho el pizarrón. Funcionar en taller dio resultados.

3.3.9.- Elaboración del diagnóstico

Ya hemos narrado el proceso seguido durante el arranque del diagnóstico. Ahora, debemos exponer a los lectores cómo documentamos el diagnóstico. En primer lugar, teníamos los formatos para llenar, lo cual formalmente constituía la redacción del diagnóstico. La información se concentró y presentó en dos capítulos:

El capítulo uno denominado Diagnóstico de la Escuela, con cinco rubros: a) el contexto escolar y social; b) los instrumentos, la interpretación y los acuerdos generales; c) la jerarquización de los problemas detectados; d) el problema central; e) la misión actual de la escuela. El capítulo dos nombrado El Proyecto Escolar, con los subcapítulos: a) el problema principal, b) el propósito del proyecto, c) los objetivos en los tres ámbitos, d) recursos humanos, e) recursos materiales, f) tiempo disponible, g) acuerdos en el aula, h) funcionamiento de la escuela, i) relaciones escuela -padres de familia, j) estrategias en los tres ámbitos y, k) cronograma. (Ver anexo)

3.3.10.- Integración del proyecto

Ante la necesidad de presentar el documento final del proyecto, se creyó conveniente iniciarlo con la declaración de la misión de nuestra escuela.

Aquí planteamos que en la educación primaria era necesario fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicas, dándole sentido al término que permitirá a los educandos adquirir, organizar y aplicar saberes de cualquier orden y complejidad creciente.

Por ello, toma un sentido primordial desarrollar la capacidad de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y la vida práctica, la vinculación de conocimientos científicos con la preservación de la salud y protección del medio ambiente, un conocimiento más amplio de historia y geografía de nuestro país. Se cree conveniente elaborar un plan o programa de estudios para dotar al maestro de la escuela de material de apoyo, así como conjugar esfuerzos para llevarlo a cabo.

En lo referente a las asignaturas, se realizaron los siguientes cambios: en español se le asignó mayor dominio a la lectura, escritura y expresión oral, erradicando el estudio de nociones lingüísticas y gramática en forma central. En matemáticas, se dará importancia a la obtención de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento a partir de situaciones prácticas, suprimiendo la lógica de conjuntos.

En ciencias naturales, en los dos primeros grados, se unifica historia, geografía y civismo bajo el nombre de conocimiento del medio y cuyos temas centrales son la preservación de la salud y la protección del medio ambiente natural, así como la creación de un eje temático dedicado al estudio de la ciencia y a la reflexión sobre los criterios racionales en el uso de la tecnología. Al aceptarse historia y civismo se suprimió ciencias sociales.

Al definirse el problema principal desde el diagnóstico, se hizo posible proponer el propósito y los principales objetivos del proyecto: Primero, el propósito sería propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Para ello sería necesario que desarrollen su capacidad oral, haciéndola clara, coherente y que aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción, además de adquirir el hábito de la lectura. Asimismo, que conozcan las normas y reglas del uso de las palabras y que las apliquen; busquen información, valorarla, procesarla y emplearla, a través de proporcionarles actividades significativas para ellos.

Segundo, los objetivos principales será desarrollar las capacidades intelectuales mediante la reflexión, aplicación de conocimientos adquiridos, renovación de sus actitudes, retroalimentación de su enseñanza, valorar y retomar un autoaprendizaje para poder aplicar estrategias y mejorar por parte del maestro, enseñar a aprender y así, el alumno aprenderá a aprender aplicando lo aprendido. Estos objetivos comprenden tres ámbitos: primero, el del trabajo en el aula, que significa tener presente el seguimiento de un grado al otro, durante toda la educación primaria, cuyo cambio sea observado paulatinamente, pero de manera unificada con criterios de mejoramiento en la enseñanza.

Segundo, en la organización y funcionamiento de la escuela, o sea compartiendo experiencias y conocimientos entre los docentes, para mejorar la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tercero, la relación entre la escuela y los padres de familia, en el sentido de crear entre ambos un apoyo para compaginar actividades y esfuerzos para lograr en nuestros niños un desarrollo armónico.

En cuanto a recursos materiales, la escuela cuenta con nueve salones de clase, la dirección, diez computadoras, una cancha insuficiente para la matrícula, Internet, enciclopedia y programa educativo temático, libros del rincón de lectura (aunque incompletos), ficheros, libro de maestros pero no de todos los grados y algo más de bibliografía. Se compromete todo el horario escolar de 7 a. m. hasta las 12 horas, más el tiempo que sea necesario adicionarle al trabajo.

Los recursos humanos disponibles Son nueve profesores Con grupo, un director sin grupo, un maestro de educación física y otro de educación artística. En cuanto a preparación académica, hay dos con maestría, cinco con licenciatura en educación primaria, tres de normal básica, un bachiller en cultura estética y uno Con maestría en administración deportiva. Entre los docentes se han tomado cursos de computación básica, Excel y uno de red escolar. La mayoría ha asistido a loS cursos estatales ya loS del PRONAB.

Los acuerdos para el trabajo en aula consistieron en designar a una maestra para el control de asistencia y puntualidad; elaborar entre todos un reglamento de grupo que se revisara continuamente; organizar entre todos círculos de estudio mensuales; designar aun profesor para que se responsabilice de los timbres; entrar a los salones al timbrarse; cumplir el horario de educación física; diseñar actividades lúdicas dentro del plan semanal; realizar actividades donde el alumno exprese sus ideas, pensamientos, así como tomar acuerdos democráticamente y procurar que sea respetados; planear por ciclos dónde se aplicarán reactivos para estimar el avance en la comprensión lectora, mínimo tres veces a la semana; realizar un cronograma donde se establezcan temas de interés para el cuerpo colegiado, como actividades o propuestas para trabajar algunos contenidos de español, matemáticas, etc., en cada grupo.

Los acuerdos propuestos en el proyecto, sobre el funcionamiento del colectivo, fueron los siguientes: se organizarán juntas del Consejo Técnico la primera semana de cada mes; el director se compromete a informar sobre las decisiones tomadas y favorecer las sesiones; en las reuniones, respetar acuerdos y las decisiones que cada maestro presente, así como aceptar lo que la mayoría decida; el director deberá mantenerse imparcial o neutro en la toma de los acuerdos, sin fomentar el favoritismo hacia nadie y organizando las sesiones del Consejo Técnico para designar comisiones; el director también, levantará un acta de acuerdos, respetándolos y previendo sanciones por no aceptarlos, si se diera el caso.

Sobre el ámbito de la relación con los padres de familia, se acordó gestionar talleres para ello utilizando las guías para padres, organizar actividades junto con ellos y reflexionar sobre lo hecho con ellos en nuestras sesiones; establecer un día para poder hablar, cada profesor, con sus padres de familia. Los cuadros con las estrategias precisas para cada ámbito pueden verse en el anexo número dos.

Finalmente, una vez establecidos todos los acuerdos, nos dedicamos a la redacción y estructuración del Proyecto Escolar, que fue sometido a concurso desde el período escolar 2002 -2003. Este fue dictaminado favorablemente para incluirlo en el Programa de Escuelas de Calidad.

Para que el lector tenga una noción más acabada del producto de esta investigación participativa, se anexan los aspectos generales de este Proyecto Escolar: “La estimulación de la comprensión lectora como eje central del desarrollo integral del educando”, cuyo proceso de elaboración se describe en esta tesis.

CONCLUSIONES

- El método de la investigación-acción participativa resultó ser una alternativa de procedimiento adecuada para integrar el trabajo de quienes por mucho tiempo trabajamos desorganizadamente. Su virtud participativa y la restricción que le impone a la tendencia natural de director de controlar el trabajo de la escuela, permite la libre participación y opinión de los integrantes del colegiado.
- El Consejo Técnico Escolar, tiene todo el fuero posible para el trabajo participativo colegido, pues garantiza la libre concurrencia y obliga a entender su funcionamiento como parte del trabajo docente cotidiano.
- La construcción de contextos particulares de la escuela, enriquece la percepción del trabajo educativo y la vinculación necesaria e ineludible con la comunidad escolar.
- La gestión participativa y relativamente autónoma es posible gracias a que logra revertirse la idea tradicional de que las tareas de diagnóstico, planeación y programación son sólo responsabilidad directiva.
- Ante los nuevos tiempos de la institución escolar, el trabajo colegiado aparece como la única posibilidad actual de enfrentar los retos que le imponen a la escuela, tanto la administración educativa como los usuarios del servicio educativo que en ella se ofrece. No se vislumbra otra.
- Se hizo evidente que, obviamente, la cultura escolar y comunitaria son estructuras vivas que ejercen influencias de peso en la realidad cotidiana de la escuela.

- El director del plantel quedó, con el accionar del colectivo, supeditada moral y administrativamente por los acuerdos y los compromisos de todo el cuerpo colegiado.
- La gestión escolar y la calidad educativa se modifican por simple hecho de darle sentido de mejora y participación reflexiva al desempeño de los docentes.
- Los maestros pueden aprovechar las juntas del consejo técnico para iniciar el análisis de la situación de la escuela, de acuerdo con sus propias actividades y necesidades. Es importante que a estas reuniones asistan todos los maestros de la escuela; su disposición para trabajar en equipo, dialogar, participar activamente y aceptar los acuerdos que se tomen es fundamental. Conviene que el director o el maestro que dirija las reuniones, permita que cada uno exponga sus puntos de vista. De este modo se puede lograr que todos los maestros se interesen y acepten el compromiso de mejorar los resultados de su trabajo.
- Si bien todos los maestros participan en el análisis y determinación de los problemas de la escuela, es conveniente que formen comisiones (por grado, ciclo, temas de interés, etc.), para buscar la información adicional o discutir estrategias particulares. Es decir algunos maestros levantarán las opiniones, otros consultarán los cuadernos de los niños, otros las estadística escolar, otros más estudiarán cómo fortalecer la línea de trabajo que quiere impulsar.

BIBLIOGRAFÍA

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION.-1999. Manual de estilo de publicaciones. El Manual Moderno. México, DF

ANDER Egg, Ezequiel.-1999. Repensando la investigación-acción participativa: Comentarios, críticas y sugerencias. Servicio Central de publicaciones del Gobierno del País Vasco.- Vitoria, España.

ARMENDARIZ, Rafael.- 2000. Grupos operativos en la escuela. SEP-Maestro. México.

BALL, Stephen J.-1989. La política de liderazgo. La micropolítica de la escuela. Paidós. Barcelona, España.

CARR, W. y Kemmis.-1988. Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca Editores. Barcelona, España.

ELLIOT, J.- 1993. El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata. Madrid, España.

ETKIN, Jorge y Leonardo Schvarstein.- 1992. Rasgos de la cultura organizacional. En: Identidad de la organización. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

GERSON, Boris.- 1979. Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. En: Revista Perfiles Educativos. CISE -UNAM. México.

GIROUX, Henry.- La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo. En: De Alba, Alicia.- 1988. Posmodernidad y Educación. ESU. México.

GONZÁLEZ Núñez, J. de Jesús.- 1999. Dinámica de grupos: Técnicas y tácticas. Editorial PAX. México.

HERNÁNDEZ Ruíz, Santiago.- 1961. La escuela y el medio. Herrero editores. México.

ISHIKAWA, D.- 1995. Principios de la calidad.- Triunfo. México.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA.
Delegación Yucatán. Estadística 2001. Mérida, México.

LATAPÍ, Pablo.-1997. La investigación educativa en México. F. C. E. México.

LLORENTE, Daniel.- 1963. Curso teórico-práctico de pedagogía. Gráficos Andrés Martín.
Valladolid, España.

MANZÓN, D.- 1999. Escuelas inteligentes. SEP. México.

PASCUAL Pacheco, Roberto.-1998. La gestión educativa ante la innovación y el cambio.
Narcea. Madrid, España.

PICHÓN Riviere, E.- 1991. Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos. CREFAL. México.

QUINTANA Cabanas, José María.-1995. Teoría de la educación. Dykinson. Madrid, España.

SEP 2001. Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2001 -2006. SEP México.

SCHMELKES, Silvia.- 1995. Hacia una mejorar calidad de nuestras escuelas. Biblioteca del maestro. SEP. México.

SCHOLES, Robert.- 1985. Poder textual. Ediciones Universidad. New Cork, EUA.