

04 MAR. 1998



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATAN
SECRETARIA DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 31 A



**EL TRABAJO COLEGIADO Y LOS CONSEJOS
TECNICOS EN LA ESCUELA PRIMARIA**



TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO
EN EDUCACION EN EL CAMPO:
DESARROLLO CURRICULAR
PRESENTADA POR:
DIANA MILEDI TORRES SANCHEZ

Mérida, Yucatán, noviembre de 1998

AGRADECIMIENTOS

Esta experiencia de investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de valiosas personas e instituciones que apoyaron el proyecto en distintos momentos de su desarrollo.

Agradecemos a la Secretaría de Educación Pública, a la Dirección General de Investigación Educativa y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por los apoyos materiales brindados a lo largo de toda la investigación, a través del convenio SEP_CONACYT.

Al módulo de la Universidad Pedagógica Nacional de esta ciudad, especialmente a la planta de maestros del Posgrado, quienes dieron todas las facilidades necesarias así como los elementos teórico-metodológicos para su desarrollo. Al Profr. Mauricio Robert Díaz por sus atinadas opiniones durante todo el proceso.

A los directores y supervisores de las escuelas participantes nuestro profundo agradecimiento por facilitar el acceso a las escuelas; en particular a los maestros y maestras que se atrevieron a participar con nosotros, por su confianza, su valioso tiempo y su reflexión durante el desarrollo del trabajo.

A las investigadoras Lesvia Rosas y Bertha Fortoul les agradecemos las invaluables sugerencias, críticas y aportaciones que hicieron a la investigación y por su apoyo al trabajo con los maestros a través de conferencias.

A los maestros Vicente López Rocher y Justo González Zetina por su contribución a la investigación a través de enriquecedoras charlas con los maestros participantes.

Y, para concluir, un reconocimiento muy especial al grupo de compañeros de esta maestría que conformaron el Equipo: Emma, Prudencia, Hernán y Rocío.

Por los sueños compartidos,

Por las esperanzas renacidas,

Por las huellas plasmadas y...

Por el camino que falta por andar.

PROLOGO

HUELLAS... ¡TAN SOLO HUELLAS! ¹

Después de haber andado y desandado en rutas interminables y en ocasiones desconocidas, después de haber desfallecido a veces y en otras alzado con fuerza, con ímpetu y esperanza, me veo aquí sentada a la orilla del camino en una tregua necesaria... necesito pensar, volver a andar el camino con el pensamiento, recoger los frutos o bien planear volver a arar la tierra con una nueva semilla, con nuevos cuidados, con nueva esperanza.

En este andar y desandar han quedado huellas, huellas que si bien no son las únicas y tampoco las mejores, son las mías, las he construido conmigo misma y con los compañeros, en ellas he puesto todo mi afán, mi pensamiento, mis razones, mis anhelos; en ellas voy encaramada.

Con este trabajo quiero que conozcas estas huellas no para que imites, ni mucho menos como un ejemplo a seguir, simplemente deseo compartir contigo esta vivencia, aspirando a que te impulse o te inspire a continuar la búsqueda incesante que es la docencia.

Son estas huellas un pretexto para hablarte, maestro y maestra compañera, porque sé mejor que nadie de tu búsqueda constante y a veces infructuosa, de tus fracasos silenciosos y de tus éxitos que has disfrutado en la mayor de las reservas porque no se te está permitido fracasar, y el tener éxito, es una de tus "obligaciones". Sé de tus

¹. En su sentido etimológico la palabra *investigación* proviene de *vestigium*, huella, pista.

soledades, de tus calladas angustias y también de tus momentos de vacío, incertidumbre e impotencia; creo que también podría comprender tus anhelos y tus esperanzas porque soy un docente al igual que tú. Pero hoy quiero decirte que no estás solo(a), existimos muchos que de manera aislada estamos intentando cosas para mejorar la educación, y hoy deseo hacerte una propuesta: ya no luches sólo(a), ya no estés aislado(a), sal de las cuatro paredes de tu aula, mira a tu alrededor y encontrarás otros espacios. Para empezar, encontrarás una generación de pequeñuelos que está deseando que tú alguna vez les preguntes "¿cómo te gustaría que fuese la escuela?"; te encontrarás a docentes que como tú, entre angustias y pequeñas satisfacciones están intentando salir del aletargamiento que nos causa la prisión del salón de clases, tan sólo esperan una señal que les diga que al salir no seguirán estando solos. En su interior anhelan un ambiente armónico de trabajo, pero en silencio, aceptan que sólo es un sueño. ¡Necesitan hablar de estos sueños como una posibilidad!, sólo así podrán irlos dibujando y trazando entre todos hasta hacerlo realidad. ¡Hace falta que hables! que tu voz se deje escuchar entre el silencio de estos espacios en potencia pero ahora olvidados. ¡Mira!, aquélla no es la barda de la escuela que nos separa de la sociedad, sino el punto que no une a ella si así lo quisiéramos ver, no es donde termina la escuela sino donde comienza, donde nace y toma forma, una forma que tú tendrás que enriquecer, valorar e impulsar pero no sólo, tu labor es de Equipo. Tu docencia necesita ser vida, vida compartida "con" y "en" los otros, sólo así le encontrarás sentido y te verás reflejado en ellos en cada acto o palabra que de tu ser emane. Porque el ser docente no es un hecho de un día, ni de un horario ni de un lugar, es más bien una forma de vida que poco a poco se va insertando hasta lo más íntimo del ser, en donde el sueño más lejano, más profundo y más grande es el formar a

mejores seres humanos capaces de construir una nueva sociedad y en donde cada acto educativo cotidiano pase a ser un eslabón en este ascenso.

Cuando alguna vez el desaliento mine tu espíritu y pienses que ya no hay nada que hacer por la educación, que es un caso perdido; mira a tu alrededor y ve las caritas risueñas que llenas de ilusiones y esperanzas mirándote directamente a los ojos te preguntarán: -"Maestro, ¿qué haremos el día de hoy...? -No los desilusiones, si tu docencia deja de ser vida, poco a poco les irás arrancando a ellos también la suya. ¡No lo permitas! Tu búsqueda será interminable como tu ser mismo si así lo decidieras, pues sabemos cuándo empieza pero no cuándo termina.

...Caminando en tierras áridas o fértiles tal vez nos encontremos alguna vez tú y yo sentados a la vera del camino en una tregua necesaria...

DIANA MILEDI
OTOÑO DE 1998

INDICE

"EL TRABAJO COLEGIADO Y LOS CONSEJOS TECNICOS EN LA ESCUELA PRIMARIA."

AGRADECIMIENTOS	2
PROLOGO.....	3
INDICE	6
INTRODUCCION.....	9

CAPITULO I

¿HACIA DONDE CAMINAR?	13
1.1 Este puede ser un camino.....	14
1.2 La profesionalización del maestro.	17
1.3 Los propósitos de investigación: una tentativa.	19
1.4 Una ruta con trazos tenues pero firmes.....	20
1.4.1 Un estudio de corte cualitativo.	21
1.4.2 La Investigación-acción y el desarrollo profesional.....	22
1.4.3 El proceso de esta investigación	25
1.5 Organicémonos antes de iniciar la marcha.	27
1.5.1 Las escuelas que participaron en la investigación	27
1.5.2 Presentación del proyecto a los maestros.....	32
1.5.3 Impresiones preliminares acerca de la investigación.....	33

CAPITULO II

UNA ESCUELA COMPLEJA EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA.....	36
2.1 Una educación en la crisis.	36
2.2 ¿Quién quiere calidad educativa?	39
2.3 Miremos de cerca la escuela.	42
2.4 Una práctica docente que se desdibuja.	49

CAPITULO III

EL PROCESO DE CONSTRUCCION DE LA REALIDAD ESCOLAR.....53

3.1. ¿Cómo percibimos nuestra realidad?	55
3.1.1 Lo que piensan los maestros de grupo y los directores	55
3.2 El compromiso de enfrentar juntos esta realidad	59
3.2.1 Sensibilización hacia el trabajo grupal.	59
3.2.2. Reflexión colegiada	61
3.2.3 Las alternativas que los maestros propusieron	64
3.3 La experiencia metodológica de la primera etapa	65
3.4 Otras aproximaciones al problema	66
3.4.1 Elementos comunes observados en el funcionamiento de los Consejos Técnicos.	67
3.4.2 Condiciones que según los maestros, no "dependen" directamente de ellos.....	71
3.4.3 Situaciones que pueden ser mejoradas.....	78
3.4.4. ¿Qué puede motivar al maestro a trabajar por el cambio?.....	80

CAPITULO IV

"¡MANOS A LA OBRA!".....84

4.1 El taller de Relaciones Humanas "¿Quiénes somos?"	84
4.2 Un Primer Encuentro de Maestros.	86
4.3 El aprendizaje en la modalidad de Taller.	88
4.4 Alcances que tuvo el desarrollo de las alternativas.....	89
4.5 Las ideas que construimos durante el proceso de reflexión.....	90
4.6 Hacia un mejoramiento continuo de las personas involucradas	94
4.6.1 ¡Quitémonos las máscaras!	95
4.6.2 El grupo como espacio de formación docente... ..	98
4.6.3 El maestro como persona.....	100
4.6.4 El liderazgo académico del director.....	103
4.6.5 El compromiso hacia el cambio	104

CAPITULO V

PERSPECTIVAS PARA NUESTROS CONSEJOS TECNICOS.....	108
5.1 Miremos el camino andado.	108
5.2 Replanteemos nuestras metas y rutas	109
5.2.1 Escuela "A"	110
5.2.2 Escuela "C"	112
5.2.3 Escuela "B"	114
5.3 Testimonios de las dificultades en el manejo metodológico.....	115
5.4 La escuela: un desafío permanente.	119
5.4.1 La escuela como entidad única	119
5.4.2 El desafío de trabajar colegiadamente	121
5.5 Algunas pistas para la conformación de un espacio de Trabajo Colegiado en la escuela	127

CONSIDERACIONES FINALES

A. Algunas hipótesis que la experiencia nos ha permitido formular	132
B. El reto de las políticas educativas.	133
C. Hablando de colega a colega, te diré... ..	136
D. ¿Las conclusiones? ... ¡Tú podrías escribirlas!	137

BIBLIOGRAFIA	140
---------------------------	------------

APENDICES

APENDICE A. Diagrama de Organización de la Escuela de Educación Primaria.....	144
APENDICE B. Diagrama de flujo de constitución del Consejo Técnico Consultivo.....	145
APENDICE C. Reglamento de los Consejos Técnicos.....	146
APENDICE D. Consejos Técnicos de la educación. Justificación y marco jurídico.....	150
APENDICE E. Guía de entrevista a docentes y a directivos.....	155
APENDICE F. Programa del Taller de Relaciones Humanas.....	157
APENDICE G. Programa del I Encuentro de Maestros en el Nivel de Primaria.....	161
APENDICE H. Invitación a una conferencia.....	163

INTRODUCCION

Es común escuchar hoy en día hablar de las escuelas como una dolorosa necesidad en donde maestros y alumnos tendrían que convivir sin ninguna otra opción. Todos los docentes hemos pasado por la escuela desde pequeños y hemos permanecido en ella a través de nuestra labor, una labor que por lo mismo, a veces resulta ser una rutina de acciones, relaciones y concepciones que hemos conocido y reproducido desde nuestra formación, lo cual hace difícil concebir que la escuela podría tener una caracterización distinta.

Los tiempos actuales de cambios sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos, exigen replantear el papel de la escuela y preguntarnos si su organización y funcionamiento han ido a la par con estos avances o, por lo contrario, han quedado a la zaga. Este cuestionamiento se lo han hecho los especialistas en planes y programas de estudio y en reformas educativas, pero no los maestros.

Creo firmemente que las reformas educativas más consistentes son las que pueden hacer los maestros desde las escuelas y en la práctica concreta. Razón por la que planteo la posibilidad de darle a la labor educativa un sentido diferente, quizá más apegado a las características del ser humano y a las necesidades sociales que el momento histórico demanda, un camino alternativo para desarrollar una cultura de compromiso hacia a la docencia.

En este sentido, propongo impulsar el desarrollo del Trabajo Colegiado en los Consejos Técnicos de educación primaria, lo cual permitiría integrar opiniones, personas, teorías y prácticas, encaminándose hacia una concepción más auténtica de Gestión en cuanto a la realidad escolar. El Trabajo Colegiado en los Consejos Técnicos puede crear nuevas formas de construir alternativas, involucrando desde las más altas autoridades hasta los alumnos y la comunidad misma, si los sujetos participantes así lo deciden. Los beneficios que esta forma de trabajo puede aportar repercutirán directamente en la calidad de la educación.

El presente documento contiene la experiencia del desarrollo de la investigación: "El Trabajo Colegiado y los Consejos Técnicos en la Escuela Primaria", la cual fue desarrollada en el lapso de un año: de diciembre de 1994 a diciembre de 1995, en tres escuelas primarias de la ciudad de Mérida.

En el primer Capítulo planteo el objeto de investigación, los propósitos que se pretenden alcanzar, así como la metodología desarrollada.

En el segundo Capítulo describo el contexto sociohistórico y educativo en que se ubica este estudio, los antecedentes históricos que influyeron en la conformación de los Consejos Técnicos, así como las consecuencias que han tenido ambos factores en la experiencia cotidiana de la docencia.

En el Capítulo III relato y anlizo de la primera etapa del trabajo de campo en donde los maestros participaron en entrevistas y reuniones colegiadas con la finalidad de reconstruir su realidad escolar y crear alternativas para modificarla.

En el Capítulo IV describo la experiencia de la ejecución de las alternativas propuestas y las ideas construidas durante el proceso, que vienen a ser contexto para un análisis teórico de las esferas de desarrollo personal, profesional, individual y grupal en el maestro, así como la importancia del liderazgo académico y el compromiso profesional, como factores determinantes en el desarrollo del Trabajo Colegiado.

En el Capítulo V presento la última etapa de investigación en donde las escuelas, como entidades únicas, se perfilan hacia la construcción de espacios de Trabajo Colegiado según sus expectativas, motivaciones y condiciones de tiempo. Esta vivencia proporciona información acerca de aquellos elementos que pueden debilitar o fortalecer el Trabajo Colegiado en los Consejos Técnicos, reconociendo algunos de los retos principales que enfrenta.

El proceso seguido ayudó a delinear acciones concretas que pudiesen contribuir a conformar este espacio en la escuela.

En el último Capítulo formulo algunas hipótesis derivadas de la investigación, lo que me impulsa a plantear propuestas ubicadas en el ámbito de las Políticas Educativas, desde los aspectos de formación, actualización de docentes y gestión escolar, las cuales pudieran facilitar el desarrollo del Trabajo Colegiado en los Consejos Técnicos.

La investigación no concluye porque representa un camino interminable en donde los maestros comprometidos con su docencia tendrán que involucrarse para continuar, recrear o replantear esta experiencia.

CAPITULO I

¿HACIA DONDE CAMINAR?

CAPITULO I

¿HACIA DÓNDE CAMINAR?

La docencia representa un camino interminable en el que a veces sentimos que vamos subiendo cuesta arriba y en otras bajando; o bien, caminando ligeros en extensas llanuras. Nunca se recorre el mismo camino aunque lo parezca, ni nunca podremos retornar al mismo sitio; andamos arrojando semillas tras nosotros pero nunca sabremos con certeza cuáles fructificaron o cuáles sirvieron para abonar nuevos campos.

Pero un día, descubrimos que nuestra labor ya no tiene el mismo sentido que nos impulsaba a avanzar, que las insatisfacciones, los sinsabores, las angustias nos pesan y desalientan, que nuestra pedagogía en el aula sucumbe a la influencia arrasadora, en los niños, de los medios masivos de comunicación; que los contenidos de aprendizaje no son más que cargas pesadas que nos agobian y presionan; que el ambiente escolar no es una comunidad de convivencia sino cercos de divergencias; entonces, habremos llegado a una encrucijada, debemos detenernos y elegir entre continuar en el mismo camino o girar un poco nuestro timón y aventurarnos a rutas inexploradas, diferentes; rutas que nos ayuden a darle otro sentido a nuestra labor con los riesgos que impliquen. Será necesario entonces, valorar circunstancias, reconocer las prioridades, definir nuestros propósitos... en fin, elegir caminos. A menudo tendremos que enfrentarnos a nosotros mismos y después a los demás, sopesar nuestros ideales, nuestras capacidades, soltar las amarras de nuestro espíritu inquieto, abandonar la tibieza y la comodidad y con certidumbre preguntarnos ¿hacia dónde quiero caminar?

1.1 Éste puede ser un camino.

Es necesario mirar con nuevos ojos la educación y encontrar otros caminos que nos ayuden a volver nuestra mirada hacia la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje, pero no sólo de los alumnos sino también de los maestros, porque son ellos quienes con su formación y su actuar contribuyen preponderantemente al desarrollo de la educación.

Se ha hablado mucho de los problemas educativos y las formas de enfrentarlos, los cuales suelen ser definidos por un grupo de especialistas en la materia, quienes determinan tomar medidas y acciones que los profesores no comprenden a plenitud porque no han sido construidos con ellos. Es necesario ahora, intentar caminar con los profesores, a su ritmo, y en sintonía con sus necesidades más sentidas como profesionales; buscar y rebuscar desde su experiencia sus saberes, valorarlos y enriquecerlos con nuevos retos, con nuevos elementos, con nuevas experiencias y expectativas. Pienso que el fracaso de muchas reformas educativas se debe a que no surge de la voz y la acción de los profesores de base y que no toma en cuenta la heterogeneidad de su labor. Ha sido mucha la tinta vertida en teorías pedagógicas, muchos los académicos que han dedicado su vida para profundizar en el conocimiento pedagógico, sin embargo, han quedado limitados al intentar aterrizar estas teorías en la práctica real y concreta del contexto educativo. Una realidad que sólo los maestros insertos en ella conocen y construyen cotidianamente y que una visión homogénea no explica la naturaleza compleja de los fenómenos sociales y del ser humano en general. Es esta una razón más para intentar una búsqueda y construcción desde las bases, de teorías que sustenten la práctica y que respondan a la situación real de una comunidad educativa.

Estas acciones nos remiten inevitablemente a la formación de docentes capaces de involucrarse en estos procesos. Se pretende en esta ocasión, aportar elementos para la construcción de una educación para el desarrollo como dijera Freire: una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, que lo coloque en diálogo, que oriente hombre en su vida y

lo ayude a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto¹. Un sujeto dispuesto a asumir el compromiso que el momento histórico le confiere; un sujeto plenamente consciente de que la docencia implica un reto personal y profesional de crecimiento con y en una colectividad; en donde el diálogo es "mucho más que una conversación o un mero intercambio de ideas: implica la explicitación y la confrontación de pensamientos distintos en torno a un interés común, el respeto por las ideas expresadas y la libertad para expresar dudas o desconocimiento y la intención de conocer, entender, avanzar en la búsqueda de la verdad"².

No se puede negar que el maestro ha reconocido y discutido mucho su problemática en charlas informales o debates interminables, en reuniones en donde nunca se agotan los argumentos de inconformidad, de queja, de resentimientos, de recriminaciones y de búsqueda de culpables, pero el aterrizar en propuestas viables de cambio resulta ser un tránsito difícil y complejo en el colectivo escolar.

Hacer referencia a desarrollar la vocación de sujeto, al diálogo y a la discusión de problemáticas, es referirse también a la acción colegiada en la escuela, y el único espacio formal existente en la actualidad para desarrollar este trabajo es el Consejo Técnico (C. T.). El Consejo Técnico Consultivo de las escuelas representa un punto medular por excelencia para organizar y definir el funcionamiento del centro escolar, así como para regular la participación de los docentes en la misma. Es un espacio donde confluyen los aspectos administrativos, organizativos, pedagógicos y sociales de la vida docente; adquiere su propia "personalidad" cuando los sujetos que lo integran le dan la forma que desean, o bien la que se apegue a sus circunstancias y necesidades. Es un espacio en potencia que, en condiciones específicas, es capaz de proporcionar al docente un perfeccionamiento constante que ineludiblemente apoyará su profesionalización. Sus alcances podrían ser mayores si los sujetos ven más allá de las limitaciones que la estructura y la costumbre les han impuesto, si pueden visualizar las posibilidades de trabajar colegiadamente ese

¹. Freire, Paulo. "La educación como práctica de la libertad" pág. 80. En: "La praxis educativa de Paulo Freire", de Carlos Torres, ed. Gernika, México, 1977 pág. 92 -93

². Fierro, C., L. Rosas, B. Fortoul. "Más allá del salón de clases", 2ª. Edición, México, C.E.E. 1995, pág. 30.

aspecto académico que pocos o nadie menciona pero que representa lo medular de la docencia.

Se entiende por Trabajo Colegiado aquél que se desarrolla con un conjunto de sujetos que interaccionan mediante el diálogo, la apertura, las relaciones horizontales, en el análisis de la realidad y las posibilidades de recrearla en la práctica. De alguna forma el Trabajo Colegiado se ha venido dando, pero aquél que proporciona elementos de profesionalización al docente ha quedado rezagado, olvidado, suprimido o subvalorado en los Consejos Técnicos.

No es la primera vez que se hace esta propuesta y se reconoce como una necesidad educativa, el Acuerdo para la Modernización de la Educación señala que "el núcleo de la actualización permanente se ubicará en los C T. de las escuelas"³ pero, la experiencia ha permitido constatar que ni la normatividad, ni los decretos por sí solos han podido acelerar los procesos de transformación. Es necesario comprender y profundizar en el análisis de aquellos elementos que atorran u obstaculizan su desarrollo, las condiciones, las resistencias, las dificultades con las que se enfrenta.

La Ley General de Educación concibe al profesor como "promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo"⁴, para alcanzar este perfil es necesario crear las condiciones que van desde los aspectos formativos del docente, hasta los normativos de la institución, la dotación de recursos materiales y humanos, así como la formación de valores que apoyen e impulsen la autonomía del maestro y de la escuela como institución. Lo que nos plantea la necesidad de construir nuevos mecanismos de gestión que posibiliten su desarrollo.

En un medio caracterizado por el burocratismo y la verticalidad, esta nueva gestión escolar se enfrenta a sólidas estructuras existentes, a esquemas contruidos, a tradiciones y cultura difíciles de romper. Se necesita un inicio, un primer paso que puede ser difícil pero necesario y determinante, un paso que a simple vista no es claro ni comprensible y que requiere la acción y experimentación de los sujetos interesados, quienes desde su posición de educadores, pueden ser capaces de proponer alternativas más viables y accesibles.

³. SEP-SNTE. "Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica", México, D. F., mayo de 1992 p. 20.

⁴. Ley General de Educación, México D. F., 1991, p. 5

Para iniciarse en un Trabajo Colegiado, es necesario participar en procesos de desarrollo personal que permitan una reflexión de sí mismo y de su relación con los demás dentro de un trabajo grupal. Su esencia radica precisamente en ir más allá del individualismo que nos ha caracterizado, en empezar a tener conciencia de nosotros mismos y de los otros para acceder al trabajo de grupo.

Stenhouse señala que el poder de un profesor aislado es limitado, aunque sin sus esfuerzos, jamás se podría lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados⁵. Significa esto encaminarnos progresivamente a hacer de las escuelas espacios para el desarrollo y la autonomía profesional, una autonomía acompañada por adecuados mecanismos de evaluación e información de los alcances y limitaciones, de los insumos aportados a la comunidad escolar y a la profesionalización del maestro.

1.2. La profesionalización del maestro.

La profesionalización del docente es un camino interminable por recorrer en donde quedan implícitos la formación y actualización permanente, de modo que el maestro desarrolle actitudes de constante búsqueda en su práctica. Los espacios de formación y actualización se han limitado a aquéllos que proporcionan las Universidades, las Normales Básicas y los cursos que los maestros en servicio reciben por vías oficiales. La tarea que realizan estas instituciones no deja de ser importante, pero es insuficiente si no van unidas a un esfuerzo colectivo organizado y sistematizado para mejorar la práctica en el interior de una escuela; una práctica que coordine los esfuerzos aislados, que fortalezca la escuela hacia un sólo rumbo y hacia la estructuración de proyectos de trabajo que respondan a las necesidades y características del contexto social en que se inserta.

⁵.-Stenhouse, Lawrence. "Investigación y desarrollo del currículum"., Londres, ed. Morata, 1981, p. 222.

Una cualidad clave para que las escuelas se desarrollen profesionalmente es la capacidad de reflexión de los profesores sobre el quehacer educativo, capacidad para reflexionar con sentido crítico y autocrítico sobre los propios procesos y las propias prácticas, lo que implica revisar estructuras, lenguajes, así como el propio estilo de revisión, ya que el único conocimiento valioso es aquél que se relaciona con el interés y las necesidades individuales y sociales de quienes participan en la acción educativa.

El espacio y tiempo de Trabajo Colegiado conlleva la superación del dogmatismo, del carácter informativo, impositivo y atomizado de los cursos de actualización; además implica una nueva forma de aprendizaje colectivo, partir de las concepciones del docente, revalorar su experiencia, evaluar sus procesos, vivir y descubrir nuevas formas de aprendizaje que podrá extrapolar a su grupo escolar, esto le ayudará a encontrar rutas de transformación e innovación que surjan de su necesidad inmediata, de sus circunstancias concretas y de sus características como profesional y como persona. El aprendizaje colectivo proporciona una forma de motivación y control profesional, resultando un antídoto contra el aislamiento de los docentes en las aulas, el cuál agota su creatividad e iniciativa, dando lugar a una práctica monótona y cansada.

Desde el punto de vista de Carr y Kemmis, para que una práctica sea genuinamente profesional deben ocurrir tres condiciones: 1) Que las actitudes y la práctica de los enseñantes se fundamente en teoría e investigación educativa, las cuales consistirían en el análisis individual y colectivo, la sistematización, organización y evaluación de sus creencias e ideas acerca de su práctica. 2) Que los docentes sean incluidos en las decisiones sobre el contexto educacional sobre el que actúan, respetando su autonomía profesional en lo individual y en lo colectivo. 3) Que el docente ubique su práctica en el amplio contexto social, político y cultural dentro del cual actúa, asumiendo las responsabilidades profesionales que le corresponden ⁶.

El Trabajo Colegiado puede llegar a tener implicaciones no sólo de carácter psicopedagógico, sino también de carácter administrativo, político y social, desde donde habría que reconceptualizar

6. Carr W y S. Kemmis. "Teoría crítica de la enseñanza", Barcelona, ed. Martínez Roca, 1988, p. 27

la profesionalidad del docente. De ahí que ampliar los márgenes de autonomía y decisión de los docentes representa retos tanto para la administración que puede otorgarlos, como para el docente quién habría de asumirlos y responsabilizarse de ellos.

1.3. Los propósitos de investigación: una tentativa.

Por todo lo expuesto anteriormente se diseñó un proceso de investigación que tuvo como reto: impulsar en el C. T. un espacio de Trabajo Colegiado que contribuya a elevar la calidad de la educación que imparte la escuela y a la vez apunte hacia la profesionalización del maestro. Era necesario delinear algunos de los propósitos más específicos, los cuales no serían más que una tentativa, quedando siempre supeditados a las opiniones y participaciones de los docentes, a los cambios que ellos pudiesen sugerir. En el caso de que no percibieran ningún problema, la investigación no se llevaría a cabo.

Objetivo General:

Fortalecer el Trabajo Colegiado dentro del Consejo Técnico como espacio de actualización permanente en la escuela primaria, para contribuir a la profesionalización del magisterio.

Del objetivo anterior se derivaron los siguientes Objetivos Específicos:

- 1.-Describir y reconstruir analíticamente el funcionamiento actual de los Consejos Técnicos Consultivos y revisar los documentos y políticas que le conciernen.
- 2.-Identificar los principales factores que facilitan o dificultan el funcionamiento de los mismos. ..
- 3.-Proponer alternativas para impulsar el funcionamiento de los Consejos Técnicos Consultivos en su carácter de Cuerpo Colegiado.
- 4.-Vincular la función del Cuerpo Colegiado con la profesionalización del maestro, analizando críticamente las dimensiones de la práctica docente, participando en experiencias de encuentro, intercambio y apoyo entre maestros en un ámbito de comunicación horizontal, en donde:
 - a).-“Reflexione sobre los valores, motivaciones, significados, intereses, conocimientos y

experiencias que dan forma a su práctica actual”⁷.

b).-Reflexione acerca de las expectativas de su labor como maestro en comparación con los logros alcanzados hasta este momento.

c).-Desarrolle una actitud crítica frente a su papel como docente y el valor que le atribuye a su trabajo en función de una realidad socioeducativa.

d).-“Sustente su formación en una metodología que le permita acercarse a su propia práctica con una actitud de pregunta, de búsqueda y de solución de problemas”⁸.

5.-Fomentar la participación del maestro que le permita ir construyendo un proyecto de trabajo común para la institución.

1.4 Una ruta con trazos tenues pero firmes.

Definir un problema de investigación y sus propósitos resulta insuficiente si no se traza una ruta apropiada para esclarecerlo y afrontarlo. Era indispensable delinear una ruta muy tenue que los profesores en la práctica se encargarían de trazar con mayor firmeza.

Potenciar el Trabajo Colegiado en los C. T., y a la vez contribuir a la profesionalización del maestro, representaban un reto que exigía cambios fundamentales desde diversos ámbitos: personales, profesionales, grupales, institucionales, actitudinales, administrativos, conceptuales, culturales y otros. La experiencia me ha demostrado que los cambios que vienen de arriba hacia abajo no han sido funcionales y sí superficiales. Se intentaría entonces un cambio de abajo hacia arriba, lo que Lewin llamó "el ciclo participativo del individuo".⁹ Este ciclo de cambio se inicia con conocimientos nuevos, luego, en forma ascendente, cambios en las actitudes individuales, seguidos por cambios en la conducta y finalmente extendiéndose al comportamiento de todo el

⁷. Rosas, L., C. Fierro y B. Fortoul. “Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio”. En: “Manual del director de Educación Primaria”, SEP, 1988, p. 40.

⁸. Ibid. p. 41.

⁹. Lewin, C. “La investigación-acción participativa”. En: “Teoría crítica de la enseñanza”, W. Carr y S. Kemmis, Barcelona, edit. Martínez Roca, 1988, p. 27.

grupo. Según Lewin, el conocimiento puede ser un cambio fácil y rápido con información y consejos verbales o escritos, pero el cambio de actitud que afecta la emoción es más difícil; más lento y difícil es el de la conducta individual que afecta los hábitos y el control social; lentísimo y difícilísimo es el cambio en el comportamiento grupal y organizacional que implica autorrefuerzo colectivo, interacciones, tradiciones y costumbres firmes.

Era necesario un proceso de investigación que impulsara estos cambios, es por eso que se recurrió a una investigación de corte cualitativo. Aunque al principio se tenía en la mira realizar una Investigación-Acción, la experiencia demostró que los cambios en los individuos y en los grupos son muy lentos y requieren de mayor tiempo, por lo tanto este trabajo derivó en un estudio cualitativo que retoma algunas estrategias de Investigación-Acción en el proceso de conformación del Trabajo Colegiado en los Consejos Técnicos Consultivos.

1.4.1 Un estudio de corte cualitativo.

El tipo de investigación social de corte cualitativo surge a principios de este siglo como una oposición a los métodos de investigación cuantitativos que privilegiaban los principios del método científico positivista, aplicado a las Ciencias Naturales. Esta oposición representa una reacción contra la incapacidad del positivismo de comprender y registrar la subjetividad humana, la cual supone valores, interacciones complejas, significaciones distintas de una misma situación, lo que difícilmente puede cuantificarse bajo leyes generalizables al modo de las Ciencias Naturales.

Los métodos cualitativos de investigación educativa se desarrollaron a partir del impulso de los estudios de las Ciencias Sociales. Dichos métodos aún en la actualidad se encuentran, en el centro de la polémica, entre la dicotomía de métodos "cualitativos" y "cuantitativos". La inclinación hacia los primeros obedece a ciertas características que los definen:

- Consideran los fenómenos sociales de una naturaleza específica cuya complejidad no estriba en su naturaleza sino en nuestra capacidad de comprenderlos.

-Los fenómenos humanos, puesto que son singulares, no precisan de análisis y de verificación objetivas para su tratamiento científico

-La relación sujeto investigador y objeto investigado se plantea como una interrelación mutua, porque el objeto de investigación es otro sujeto.

-La forma de definir y de resolver una situación problemática se refiere a la especificidad de cada individuo y de cada grupo.

-Rechazan la inalterabilidad de los fenómenos, pretenden, más la interpretación dentro de un contexto, que la generalización, teniendo en el estudio de casos su especificidad.

-Parten del principio genérico de que el instrumento de investigación más sensible para explorar el medio social es el observador humano, de ahí que la validez se busque a través de la confrontación de las observaciones efectuadas por varios sujetos a la vez, y su transferencia en la comunicabilidad de las soluciones obtenidas, el lenguaje empleado cobra una importancia capital: se abandonan los números como único mensaje científico y se emplea el idioma de comunicación habitual.

-El informe final sobre un objeto de investigación dice tanto acerca del observador como del objeto mismo.¹⁰

1.4.2 La Investigación-Acción y el desarrollo profesional

Esta corriente de pensamiento tiene sus orígenes en el movimiento de reforma curricular iniciado en Inglaterra en la década de los 70', de donde emanaron nuevas concepciones del aprendizaje, de la enseñanza y la evaluación. John Elliot contempla la enseñanza como un proceso dialéctico indeterminado en que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de los individuos cuando se trata de dar sentido a sus "situaciones vitales". La mente "se adapta con", en vez de "adaptarse a", las

¹⁰ . Sarramona, Jaime. "Investigación cualitativa y currículum", V Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, p. 2-4

estructuras de conocimiento. El aprendizaje se considera como una producción activa de las capacidades humanas, está constituido por los datos del proceso, más que por el producto¹¹.

Entre las principales características de la Investigación-Acción podemos mencionar:

- Tiene como base un ciclo de actividades: "análisis, concreción de los hechos, conceptualización de problemas, planificación de programas de acción, la ejecución de los mismos y nueva concreción y evaluación de los hechos, repitiendo el ciclo de actividades"¹².

-El quehacer educativo adquiere una orientación hacia la praxis donde el pensamiento y la acción guardan una relación dialéctica; entendiéndose como mutuamente constitutivos.

-Utiliza las categorías interpretativas de los enseñantes, aplicándolas como base de los marcos lingüísticos que los enseñantes exploran y desarrollan para su propia teorización.

-Se dirige a activar, comprometer, desafiar y extender las capacidades naturales de la mente humana.¹³

-Los temas de investigaciones se centran en preocupaciones del consumidor, del cual se espera colaboración en todas las fases de la investigación.

-Se requiere de un grupo de personas dispuestas a participar, dialogando y comprometiéndose con su realidad para modificarla.

-La realidad, como construcción social, adquiere una complejidad mayor a medida que se avanza en su análisis, pero a la vez, se va reconstruyendo en el seno del grupo, en tanto las personas se ilustran acerca de la relación entre la circunstancia, la acción y la consecuencia de ésta.

Cuando la Investigación-Acción se realiza en todas sus etapas se beneficia la formación del docente y su profesionalización, en consecuencia, la calidad de la educación. Se busca que esta investigación no sea únicamente el medio para conquistar el conocimiento, sino que tenga poder

¹¹. Elliot, John. "El cambio educativo desde la Investigación-Acción", Madrid, España, ed. Morata, 1993, p. 23.

¹². Carr, W. y S. Kemmis. Op. cit. 1988, p. 176.

¹³. Elliot, John. Loc.cit.

formativo para los que la practican, a través del desarrollo de sus capacidades y la reflexión sobre sus quehaceres.

Muchas investigaciones realizadas no han estado comprometidas con la realidad educativa, al realizarse "desde afuera" por un investigador que no se involucra con los participantes para no "contaminar" la investigación con su subjetividad. Se precisa ahora, de una investigación que se comprometa con los problemas de la práctica y con las necesidades de aquéllos a los que en teoría pretende servir: los profesores.

Los maestros poseen un conjunto de saberes construidos desde la experiencia, de modo que cuando se someten a una teoría, sin reconstruirla en la práctica, niegan la validez de sus saberes, su cultura profesional y su conocimiento práctico intuitivo, adquirido en forma tácita a través de la experiencia. Cuanto más insisten los investigadores en la posibilidad de generalización del conocimiento, mayor es la amenaza sentida por los profesores, porque contradice su experiencia como fuente de conocimiento experto. Ello refuerza la impotencia de los profesores para definir el conocimiento pertinente sobre sus prácticas.¹⁴ Por esto la Investigación-Acción recupera los saberes de los profesores contribuye a devolverle su autoestima y la revaloración de su práctica.

"Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica, a la luz de nuestras creencias, y nuestras creencias a la luz de nuestra propia práctica"¹⁵ y ése es precisamente el camino que la Investigación-Acción recorre: un ir y venir entre la teoría y la práctica, estimulando a los docentes para que reflexionen sobre su propio ejercicio profesional y adopten las medidas para perfeccionarlo.

Este tipo de investigación es acorde con los procesos de descentralización de la educación que promueven las nuevas reformas educativas, al favorecer la actitud comprometida y activa del profesorado en el proceso de cambio, reconociendo su papel decisivo en la renovación pedagógica. Además, se basa y promueve el Trabajo Colegiado en los grupos de docentes, el cuál se ve

¹⁴. Elliot, John. Op. cit., p. 63-64.

¹⁵. Stenhouse, L. Op. cit. p. 217.

excepcionalmente favorecido por la dinámica de trabajo grupal de los profesores: diálogo, reflexión, investigación, acción, evaluación, lo que permite contribuir a la conformación de una metodología de funcionamiento de los C. T.

Las reformas educativas actuales plantean la necesidad de conformar un modelo educativo que parta de nuevos mecanismos de gestión en las escuelas. Este tipo de investigación -dependiendo de los sujetos- tiene la posibilidad de incidir en la práctica y cambiar los modelos educativos obsoletos porque se construye sobre el conocimiento real de los profesores. Pero la Investigación-Acción se enfrenta, como cualquier innovación cultural, a la incapacidad de los sujetos para liberarse de las condiciones subjetivas (creencias y valores) que caracterizan la cultura que pretende modificar.

1.4.3. El proceso de esta investigación.

El ciclo de actividades propuesto por Lewin proporcionó pautas de trabajo; aunque la investigación derivó procesos distintos en cada escuela, se puede distinguir un primer ciclo de actividades:

- En un primer momento se valora el conocimiento intuitivo que se tenía acerca de los C. T., como docente en servicio. En este sentido, se reconocía en el C. T. un espacio potencial factible de ser desarrollado con la participación de los profesores. Momento que se plasma en el Capítulo II y que sienta las bases para iniciar el trabajo de campo.

- En el Capítulo III se describe un segundo momento (enero y febrero de 1995), cuando se inicia el trabajo de campo con entrevistas y observaciones en las juntas de C. T. intentando conocer los puntos de vista respecto a la escuela, los C. T. y sus expectativas acerca de su funcionamiento. Si en esta etapa los maestros no hubiesen reconocido problema alguno en su escuela, y especialmente en la funcionalidad de este espacio, la investigación no se hubiera llevado a cabo.

- Es también en el Capítulo III donde se describe un tercer momento (marzo de 1995), cuando

los resultados de estas entrevistas se devuelven a todos los participantes con la intención de analizar y reflexionar colectivamente. Esta fase permite sensibilizar a los miembros sobre su propia situación, problematizarla y favorecer la planificación de acciones para modificar la situación percibida como insatisfactoria. La importancia de este momento reside en la motivación y el compromiso que los profesores asumieron para enfrentar esta realidad.

-Un cuarto momento se dio cuando se ejecutaron las alternativas planteadas (abril, mayo y junio de 1995); en este caso: talleres, encuentros de maestros y reuniones colegiadas que se describen en el Capítulo IV.

-Un quinto momento, en septiembre de 1996, cuando se intenta evaluar el proceso seguido con la finalidad de valorar los alcances, limitaciones, aprendizajes, aquello que quedó inconcluso, replantear metas y planificar nuevas estrategias. Proceso descrito en el Capítulo V.

-En este mismo Capítulo se presenta un último momento en el que las escuelas conforman una dinámica propia de trabajo de acuerdo a sus circunstancias, experiencias, motivaciones, expectativas.

Entre las herramientas que dieron cuenta de estos procesos se utilizaron: entrevistas, registros anecdóticos, diarios de campo, observaciones participantes y no participantes, testimonios orales, escritos, grabaciones, vídeo y fotografía.

Los análisis del proceso seguido en la investigación podemos mirarlos desde dos ángulos:

-Los avances logrados con los participantes respecto a los problemas planteados y al proceso de construcción y reconstrucción de su realidad.

-Los avances en el manejo de una metodología cuyo desarrollo aún es incipiente en México, pero que considero la más adecuada dentro de nuestro medio y en nuestras circunstancias socioeducativas para realizar investigaciones que, con mayor probabilidad, aseguren cambios en la educación y por ende en la calidad educativa.

De aquí en adelante denominaremos con la palabra Equipo al grupo de cuatro profesores de educación primaria (no estaban en servicio por disfrutar del derecho de beca-comisión) y también

estudiantes de la Maestría de la UPN, quienes colaboraron con la investigación y cuya aportación fue valiosa, ya que por lo menos había uno de ellos adscrito a las escuelas participantes. Este Equipo se manejó en diversos planos dependiendo de las situaciones, desempeñando roles tales como: facilitador del aprendizaje, observador del proceso grupal, propiciador de la comunicación, informante, asesor del grupo, coordinador o miembro del personal docente.

1.5. Organicémonos antes de iniciar la marcha.

Antes de iniciar el trabajo de campo, fue necesario realizar algunas actividades que permitieran introducirse al contexto con mayor facilidad y naturalidad y a su vez contribuyeran a la organización del trabajo. Para ello se realizaron las siguientes actividades: gestiones administrativas de autorización, definición de las escuelas participantes, presentación del proyecto a los profesores. También se consideró importante revisar las impresiones preliminares que se tenían como investigador ya que éste tiene influencia en el proceso.

1.5.1 Las escuelas que participaron en la investigación.

El campo de investigación fue definido a partir de que los miembros del Equipo fueran parte del personal docente, con la perspectiva de que su presencia contribuyera a facilitar el acceso a las escuelas y la confianza con los profesores, y a la vez contribuyera a la continuación del trabajo aún cuando concluyera el periodo estipulado para la realización de la investigación (un año).

De ese modo se definió realizar la investigación en tres escuelas primarias: dos estatales y una del sistema transferido.

Un segundo paso fue realizar las gestiones administrativas necesarias éstas consistieron en charlas con supervisores y directores para dar a conocer el proyecto de investigación y a la vez solicitar autorización para la realización del mismo. Cabe señalar, que los directores de los centros docentes fueron informados anteriormente e inicialmente indicaron que estarían de acuerdo

"siempre que los supervisores lo aprobaran". Estos últimos dieron las facilidades necesarias e inclusive aprobaron la utilización de un día, además del que comúnmente se usa cada mes para las juntas de Consejo Técnico, *"siempre que los docentes y directivos estén de acuerdo".*

Para dar una idea al lector de la forma en que estaban integradas estas escuelas podemos mencionar que las tres son urbanas y de organización completa¹⁶, ubicadas en la ciudad de Mérida. Seguidamente describiremos algunas de las características de cada una que consideramos relevante mencionar. Haremos referencia a las escuela "A", "B" y "C" para diferenciarlas y, a petición de las mismas, guardar discreción respecto a su identificación.

Escuela "A"

Esta escuela es estatal, se localiza cerca del centro de la ciudad de Mérida y labora en turno matutino. El alumnado promedio de esta escuela es de poco más de 350 niños. El personal docente está formado por la directora y 13 maestros de grupo. Además forman parte del personal la maestra de grupo integrado, tres de Educación Artística (dos de canto y una de baile) y una de Educación Física. Cuentan con personal de apoyo administrativo, una secretaria comercial y dos oficiales de servicio. La directora titular de esta escuela se encuentra de licencia, el que ahora funge como tal, lleva apenas 4 meses en el cargo.

Del total de 15 docentes con los que se tuvo un acercamiento (13 maestros de grupo, el director y una maestra de Educ. Física), el 87% son mujeres, (Ver Tabla 1) el 27% tiene entre 5 y 10 años de antigüedad en el servicio, el 40% entre 11 y 20 años y el 33% más de 21. En cuanto a los años laborando en esta escuela, el 66% tiene cinco o más años en ella. Acerca de la preparación académica, el 60% tiene alguna licenciatura, predominando la de la Normal Superior.

Escuela "B"

Esta escuela pertenece al sistema estatal y labora en turno matutino, está ubicada cerca del centro de esta ciudad, ocupa un edificio antiguo con 15 salones de clases. La matrícula actual es de

¹⁶ .-El Reglamento interior de las condiciones generales de trabajo establece el carácter de escuelas de organización completa a aquéllas que cuenten con grupos de 1º. a 6º. Grados y un director efectivo.

414 niños. El personal que labora está integrado por la directora, 15 maestras de grupo, una secretaria comercial, dos oficiales de servicio, una maestra de educación artística y tecnológicas, un maestro de educación física y, dado que la escuela participa en un programa de enseñanza de la lengua maya, también se cuenta con un maestro de maya que atiende grupos a partir de tercer grado desde 1993. La directora tiene 37 años de servicio, de los cuales 32 laborando en este plantel y 12 como directora del mismo.

Del total de 16 docentes con los cuales se tuvo contacto (15 maestras de grupo y la directora), el 100% son mujeres (ver Tabla 1). Respecto a su antigüedad en el servicio sólo el 6% tiene 4 años o menos, el 27% tiene entre 5 y 10 años, el 40% entre 11 y 20, y el 50 % tiene 21 o más años. Acerca del tiempo laborando en esta escuela, el 62% tiene 5 o más años en ella, dos de las cuales llevan 21 o más años. En cuanto al nivel máximo de estudios predominaron con el 56% las maestras que tienen Normal Básica o equivalente, el 31% tiene licenciatura de Normal Superior y sólo el 13% tiene Licenciatura en UPN.

Escuela "C"

Se localiza en una colonia del oriente de la ciudad, labora en turno vespertino y pertenece al sistema transferido (antes escuelas federales). Cuenta con 20 aulas, de las cuales se utilizan 13 ya que desde hace aproximadamente siete años ha venido disminuyendo la matrícula de inscripción, ésta es, 185 alumnos actualmente, con un promedio de 15 niños por grupo. Desde el punto de vista de los maestros, la falta de alumnado se le ha atribuido a la actual planificación familiar aunado a que los padres de familia prefieren el turno matutino.

El personal docente está conformado por un director efectivo y 13 profesores de grupo, una maestra de grupo integrado y dos de Educación Física. El director cuenta con 42 años de servicio docente, ha ejercido 20 como profesor frente a grupo en esta escuela hasta 1989, para reincorporarse como director en 1992. En cuanto a las características del personal (Tabla 1), el 79% son del sexo femenino. Su antigüedad en el servicio va de 11 años en adelante, observando

igual porcentaje del 43% en maestros que tienen entre 11 y 15 años y los que tienen 21 o más años en el servicio. En cuanto al tiempo laborando en esta escuela, el 35% tiene entre cinco y 10 años en ella, hay un 51% que tiene más de 11 años trabajando allí y sólo un 14% tiene 4 o menos años en esta institución. Acerca del nivel máximo de estudios, predominaron los que tienen alguna licenciatura: el 57 tiene Normal Superior y el 14% UPN.

Como un antecedente en la historia de esta escuela, a principios del año lectivo 1992-1993 se inició en el Estado un movimiento magisterial de tipo político-sindical que propició -desde el punto de vista de algunos maestros, discusiones y enfrentamientos no sólo con las autoridades sino también entre compañeros, repercutiendo esto en las juntas de Consejo Técnico creándose cierto "distanciamiento entre algunos".

De modo general, salta a la vista (Tabla 1) la abrumadora mayoría de maestras, siendo el 89% del total de participantes. También se observa el predominio de los maestros con más de 16 años de antigüedad en el servicio siendo el 56 % del total, solamente el 2% tiene poco tiempo en él, lo que nos permite concluir que se trabajó con maestros con una considerable experiencia en el servicio. Acerca de los años laborando en estas escuelas sólo el 29% cuenta con 4 o menos años en ellas por lo que podemos deducir que la mayoría ha estado conviviendo durante un tiempo no menor de 5 años. En cuanto al nivel máximo de estudios el 57 % tiene alguna licenciatura, predominando la de la Normal Superior con el 44%. Aún cuando el nivel máximo de estudios no garantiza la calidad educativa, podemos afirmar que nos encontramos con un porcentaje considerable de maestros inquietos en cuanto a su superación académica.

Cabe señalar que los maestros de Educación Física, Artística y otros que trabajan por horas en la escuela, no tienen participación en el Consejo Técnico porque no se acostumbra y la normatividad no hace referencia a estos casos. Los maestros de grupos Integrados aún cuando permanecen en la escuela durante toda la jornada, tienen su propia administración, asesoría, Supervisores y modos de organizarse por lo que su asistencia a las juntas de C. T. puede ser

opcional. Sin embargo, se les invitó a las reuniones que se realizaron durante la investigación, de los cuales asistieron la maestra de Educ. Física de la escuela "A" y la de grupo integrado de la escuela "C".

1.5.2 Presentación del proyecto a los profesores.

En este proceso de acercamiento a los grupos seleccionados, se intentó motivarlos a participar en la investigación sobre la base de criterios de intereses compartidos y de solidaridad; se buscó crear una situación de confianza y a la vez dejar claro que se viene para realizar un estudio que es importante y útil para ellos. Se pretendía que los grupos comprendan la importancia de su disposición, compromiso y participación conjunta en la investigación. Para estos fines, se realizó en la última semana del mes noviembre una charla breve con los profesores para lo cual se utilizó un material que resumía los objetivos de la investigación, así como la metodología a seguir y su relevancia en el trabajo que la escuela realiza.

Los maestros de las tres escuelas se mostraron dispuestos a colaborar, aún cuando se percibió que no comprendieron con precisión en qué consistiría el trabajo, -debido tal vez a que no han tenido un antecedente de esta experiencia-, nadie objetó ni intentó aclarar sus dudas; en cambio, se aseguraron primero de que no se entraría a observar el desempeño de sus clases.

Se percibió que la mayoría de los maestros se sintió con confianza en acceder a participar ya sea por lazos afectivos creados o por la expectativa de algo interesante proveniente de compañeros con los que se han venido compartiendo problemas, necesidades, alegrías y angustias de la vida docente. Sin embargo, en las tres escuelas se observó una minoría que pensaba lo contrario, es decir, al no tener carácter oficial el trabajo de investigación y siendo conducido por compañeros en muchos casos más jóvenes que ellos, era un argumento para no involucrarse. Una de las ventajas es que contribuyó a crear un ambiente de libre participación, es decir, al no existir ninguna presión administrativa o burocrática, estuvieron en libertad de decidir si se involucraban o no y hasta qué

grado. Debido a esto, los maestros participaron en un 99% al principio, pero después, durante el desarrollo de las alternativas de trabajo, fue disminuyendo hasta llegar al 65%.

Una de las limitaciones que tuvo esta investigación es no haber realizado un estudio formal de las personas que no participaron o dejaron de hacerlo, ya que éstas también pueden aportarnos elementos para comprender las dificultades por las que atraviesa la conformación de un espacio de trabajo colegiado, es por esto que sugerimos que las futuras investigaciones en esta materia, incluyan este tipo de análisis a fin de superar esta experiencia.

1.5.3 Impresiones preliminares acerca de la investigación.

Antes de iniciar la investigación se tenían ideas, expectativas y esperanzas, respecto a ella, es por eso que me identifiqué con las palabras de Julio Verne: "todo lo que se ha hecho en este mundo ha sido en nombre de esperanzas exageradas"¹⁷. Este trabajo venía a ser una esperanza utópica, un sueño lejano compartido con vehemencia con un grupo solidario, quien decidió ir tras él, en ocasiones retando al fracaso, otras temiéndole, pero convencido de que habría intentado mejorar la propia docencia.

Se tenía todas las buenas intenciones, un gran entusiasmo, mucha iniciativa pero también falta de experiencia en investigaciones de este tipo y es allí donde era más factible que surgieran los principales problemas.

Tener un panorama de lo que era el ambiente de cada escuela era un arma de dos filos, por un lado se tenía noción de los posibles obstáculos, pero por otro, simplemente podría propiciar una predisposición a que en verdad surjan. Reconocía que existían maestros "inconformes e inquietos", pero también sabía que el peso de la costumbre y el conformismo eran tan avasalladores que dudé que los profesores se sintieran motivados a participar, o bien, ni siquiera

¹⁷.-VERNE, Julio. En: "La larga marcha de los docentes" , artículo de Fabricio Caivano, en: Periódico de Barcelona, España, 11 de enero de 1995.

reconocieran o admitieran que su escuela tiene problemas.

A pesar de que hubo una previa documentación bibliográfica, no había claridad en lo se haría al enfrentar a los profesores. Una de las preocupaciones principales era cómo comunicarles o contagiarles el entusiasmo, cómo despertar en ellos el deseo de cambio, cómo involucrarlos en el trabajo grupal sin que se sintieran presionados, manipulados o forzados; cómo hacerles ver que está en sus manos enfrentar los problemas de los que cotidianamente se quejan en voz baja.

Algunas veces dudé de que este tipo de investigación sea factible ya que nunca nadie -desde que soy maestra- había venido a preguntarme qué problemas estoy teniendo en la escuela y mucho menos asumir el compromiso de ayudarme a enfrentarlos; me inquietaba que en una primera charla surgiera la incredulidad simplemente porque no es "lo acostumbrado" y que los profesores y profesoras lo percibieran con algún interés mezquino, entonces, nada funcionaría.

Pero la duda mayor era si tendría la capacidad de enfrentar el reto de trabajar con material humano el cual es totalmente impredecible, y sobre la marcha lo constaté. Sabía que sería difícil pero no cuánto, que tenía que dar lo mejor de mí misma sin pensar que a veces hasta darlo todo resulta insuficiente. Esperaba, con este trabajo, dejar una huella que fuera como el inicio del cambio que todos buscábamos ansiosamente.

Hoy, mirando hacia atrás, puedo decir que el recuperar nuestros sueños y pequeñas utopías puede darnos la fuerza y la convicción de ir tras ellos y alcanzarlos.

CAPITULO II

UNA ESCUELA COMPLEJA EN

UNA SOCIEDAD COMPLEJA

CAPITULO I I

UNA ESCUELA COMPLEJA EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA

Miramos el futuro con incertidumbre, no sabemos hacia donde vamos y apenas comprendemos lo que está pasando. Nuestra sociedad en los albores del siglo XXI enfrenta grandes y complejos cambios económicos, políticos, sociales, tecnológicos y ecológicos, que ponen en conflicto su modo de organización y funcionamiento; cambios que cuestionan, no sólo los conocimientos que los individuos poseen, sino también los valores éticos que los sustentan. Un mismo hecho o impacto externo puede suscitar una variedad de conductas posibles e impredecibles haciendo la situación más compleja. La dinámica de estas transformaciones sociales sólo podemos visualizarlas a partir de las relaciones de los individuos y las colectividades con su contexto.

Estos cambios exigen nuevos y más profundos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que si bien no son completamente nuevos en el planteamiento, tendrán que empezar a serlo en la práctica, tal es el caso del desarrollo pleno del razonamiento, el trabajo en equipo, la participación consciente y responsable, la creatividad y la capacidad de innovación.

De ahí que la escuela sea objeto de replanteamiento desde sus contenidos hasta su forma de organización y funcionamiento. La complejidad de esta institución social amerita un acercamiento a ella para entender los rasgos que la caracterizan e identificar desde allí sus propias potencialidades de desarrollo.

2.1 Una educación en la crisis.

Los cambios profundos de estos tiempos colocan a la educación frente a la necesidad de responder a nuevos desafíos determinantes en el futuro de las naciones. Entre estos cambios sobresale el inusitado desarrollo de la tecnología, su impacto en la sociedad y en la vida cotidiana.

El auge de la electrónica, los viajes de exploración en el espacio, la clonación de seres vivos a partir de una célula y los medios masivos de comunicación, son protagonistas de fin de siglo.

Los países se perfilan hacia una economía mundial a través de la globalización de los mercados. En consecuencia, las naciones tercermundistas se ven en la urgente necesidad de volverse competitivos -aún en condiciones de desigualdad socioeconómica- dentro de una esfera de países altamente desarrollados. Esta situación exige modificaciones profundas en sus estructuras existentes ya agotadas, entre ellas la educación, de la que se reclama mayor capacidad de formación e incidencia en la sociedad actual.

En lo político existe una tendencia predominante a construir la democracia en los sistemas de gobierno, a pesar de las dificultades que conlleva este proceso, intentando ir más allá del autoritarismo que los ha caracterizado. A esto se agregan los problemas derivados de la crisis económica asociada al endeudamiento externo.

Esta crisis ha tenido un fuerte impacto en la educación, dejando notar sus efectos en los índices de reprobación escolar, los cuales no han mejorado considerablemente¹, en la disminución del salario de los profesores y reducción de recursos. La inequitativa distribución de la riqueza del país, se agudiza con mayor profundidad. Miles de estudiantes no podrán continuar su educación por falta de recursos, o bien, por ser excluidos de las Universidades públicas que resultan ya insuficientes para la demanda. Otros millares habrán concluido su carrera pero sin posibilidades de emplearse. No ha sido casualidad el aumento de la drogadicción, el vandalismo, el alcoholismo, la prostitución e inclusive el narcotráfico.

Las elecciones del pasado 6 de julio han sido un parteaguas en la historia del país, asistimos al desplome progresivo del partido de Estado. La estructura de poder se abre lentamente a la democracia política pero no a la social y la primera, sin la segunda, pierde mucho de su sentido lo

¹ . En el periodo de 15 años (1976-1991) la reprobación en los niveles de primaria y secundaria se ha mantenido en los mismos porcentajes: 10.3 % en primaria y 27.77 % en secundaria. Tomado de: "Documentos de trabajo para su discusión. La Equidad como Prerrequisito de la calidad de la Educación Nacional" en "El 1er. Congreso Nacional de Educación". SNTE 1994, p. 2

que podría conducir a una regresión o a una transición fallida. "La democracia requiere de un nivel de conciencia que nos lleve al respeto del otro, a la aceptación del diferente, a la concepción de una sociedad plural en la que cada quién tiene un legítimo puesto y de mecanismos de coordinación y participación que satisfagan a todos en la medida de lo posible"² Este nivel de conciencia implica un proceso cotidiano de convivencia con el diferente, en el que civilizadamente nos respetamos todos, lo cual representa un problema educativo. Los niveles de participación social que la educación sea capaz de desarrollar en la escuela se reflejarán inevitablemente en la sociedad, avanzando de manera paralela y contribuyendo así a construir mejores niveles de democracia en el país.

En este contexto se pugna por el consenso, la concertación de intereses, el trabajo de grupo, la Participación Social como estrategia para enfrentar conflictos y necesidades. A nivel nacional e internacional se han dado algunos pasos en este sentido, documentos de la UNESCO señalan que

Para asegurar la continuidad de las políticas públicas es necesario generar mecanismos de concertación destinados a garantizar una participación más eficaz de la sociedad civil incluyendo organizaciones tales como la clase política, los empresarios, los sindicatos, las organizaciones familiares y otros actores sociales organizados en la formulación de estrategias educativas nacionales de mediano y largo plazo³.

El país a su vez, el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, enfatiza la Participación Social como una de las estrategias para reorganizar el Sistema Educativo:

Es aconsejable propiciar un mayor equilibrio en la participación de los diversos actores del quehacer educativo(...) Para lograr este propósito, es indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación en la base del sistema –la escuela misma-, de los maestros, los padres de familia y los alumnos⁴.

². Melgar, Ivone, "Entrevista con Pablo Latapí". En: Revista: Educación 2001, no. 20. México, D.F., enero de 1977, p. 14.

³. UNESCO-SANTIAGO. "Educación democracia, paz y desarrollo. Recomendaciones de MINEDLAC VII. Séptima reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe" Separata del boletín no. 40, Proyecto Principal de Educación. Chile, 1996, p. 6

⁴. SEP-SNTE. Op. Cit., p. 12-13

Es entonces urgente desde ahora promover la socialización de valores que fomenten las actitudes solidarias, la conciencia de grupo y las figuras colegiadas, como estrategias de crecimiento. En un sistema que intenta desterrar el autoritarismo y el verticalismo, el desarrollo de estas actitudes representan retos a largo, corto y mediano plazo, y no podemos demorar más trabajar por ellos.

En tiempos como estos ¿qué puede ofrecer la educación en la construcción del país?, ¿cuál es el papel de la escuela en estos procesos?, ¿podrá esta institución estar a la par con estas necesidades o bien, desempeñar el rol que le corresponde como impulsora de los cambios?. La respuesta está en este preciso momento, no sólo en autoridades educativas, sino preponderantemente en la voz y el pensamiento de los educadores de este país cuya tarea tenaz, dinámica pero contradictoria, tendría que ser replanteada desde la base misma, concibiéndose más como sujetos de cambio y no como objetos.

1.2 ¿Quién quiere calidad educativa?

En la presente década la calidad es uno de los desafíos prioritarios; el gran reto es alcanzarla para el mayor número de sujetos posibles. Organizaciones internacionales consideran que "Mejorar la calidad de la educación significa satisfacer las necesidades educativas básicas, tales como la necesidad de acceder a la información, la necesidad de pensar y de expresarse con claridad, la necesidad de resolver problemas, de vincularse con los demás y con el medio ambiente"⁵. Es un proceso dinámico e interminable, un hábito de autoexigencia razonable en función de un espíritu social, solidario y comunitario.

Los problemas que apuntan al deterioro de la calidad educativa son tan diversos como

⁵.-UNICEF, UNESCO. "Educación 2000, hacia una nueva etapa de desarrollo educativo" Conferencia mundial sobre educación para todos, Cumbre mundial en favor de la infancia, Cuarta reunión del Comité intergubernamental del Proyecto principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe. Declaración de Quito. Impreso en Quito, 1991, p. 3.

complejos, entre ellos: masificación, conocimiento socialmente legitimado en manos de las élites, administración centralista, falta de cobertura, rigidez normativa, aislamiento de las instituciones, verticalismo, curriculum homogéneo sin respuesta a las necesidades básicas de una comunidad o una región, condiciones de trabajo limitadas por el salario e insuficientes oportunidades de desarrollo profesional para los maestros, incluyendo la desvalorización de la educación como factor de movilidad social, entre otros. Hablar de soluciones a estas problemática implica comprender esta complejidad y reconocer la necesidad de enfrentarla entre todos y construir desde la base soluciones más reales y accesibles.

La tendencia, ha sido hasta ahora, emitir desde las cúpulas los cambios a la educación, lo cuál no ha resultado eficaz para su desarrollo. Se plantea ahora la necesidad de explorar la posibilidad de mejorar la calidad educativa desde la escuela, en un proceso que impulse a maestros, alumnos, padres de familia y autoridades y otros sectores grupos sociales, en la búsqueda de alternativas acordes con las necesidades específicas de la región, de la comunidad y de los sujetos. Todos deseamos calidad educativa y ello implica deslindar responsabilidades en participación, igualdad y compromiso entre todos. Quien quiera calidad educativa tendrá que aportar desde su posición lo necesario, uniéndose así a un esfuerzo colectivo.

Tedesco -funcionario de OREALC-UNESCO- afirma que uno de los problemas radica en definir modelos de gestión en las instituciones escolares que promuevan un doble movimiento, uno hacia fuera, hacia la comunidad y el entorno social, y otro hacia adentro que proporcione apertura hacia el desarrollo de capacidades y valores como la creatividad, la capacidad para resolver problemas, para seleccionar información, para participar en la toma de decisiones, para trabajar en equipo⁶.

El tema de gestión escolar empieza a cobrar relevancia apenas en esta década en el proceso de búsqueda de nuevas formar de organización y funcionamiento de las escuelas para una educación de calidad. El informe internacional de la OCDE sobre escuelas y calidad de la enseñanza encontró

⁶ .Tedesco, Juan Carlos. "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública". En: "La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas", Seminario internacional. México, D.F., 1991, p. 14

que aquéllas en donde alumnos rinden bien, poseen cualidades como: planificación en colaboración o trabajo colegiado, estabilidad del personal, una estrategia para la continuidad del desarrollo personal, relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela; entre otras.⁷

El propio gobierno mexicano en el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica ha reconocido:

El sistema (educativo) en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado crecientemente la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, y se ha hecho más densa la red de procedimientos y trámites... La nueva estructura organizativa implica... la creación de figuras colegiadas –consejos técnicos escolares, municipales y estatales en la que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad.⁸

Tres años después el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 admite:

Para elevar la calidad pública es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, de participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. En el marco de una normatividad más flexible, que estimule la creatividad en la gestión escolar, será preciso ampliar los márgenes de decisión de los directores, para que, en coordinación con sus respectivos Consejos Técnicos, revisen a fondo las prácticas que entorpecen la buena marcha de la educación. De igual forma será necesario impulsar en la propia escuela mecanismos para evaluar los resultados alcanzados. (...) que el proyecto escolar se convierta en una herramienta organizativo-formativa mediante la cual la escuela define sus objetivos, establece sus metas y genera compromisos compartidos⁹.

Para que la gestión escolar contribuya a elevar la calidad de la educación, requiere que la escuela sea el punto de partida y a la vez la destinataria de toda reflexión, identificando qué es lo que se necesita ahí para garantizar, no sólo el acceso, sino también una experiencia de aprendizaje

⁷.- SNTE. "Trabajo cotidiano; formación, actualización y superación profesional; carrera magisterial". Documentos de trabajo 7.2, 1er. Congreso Nacional de Educación, México D. F. 1994 p. 1-2

⁸ .SEP-SNTE. Op. cit. p. 6, 14.

⁹.-Gobierno Federal de México. "Plan Estatal de Desarrollo 1995-2000" México, D.F. 1995 p. 43-44.

efectiva, con la calidad que la población aspira y que los cambios sociales y tecnológicos demandan. Esto no significa que el Estado se desatienda de su responsabilidad en este sector ni disminuir su obligación de garantizar la igualdad de oportunidades, sino buscar nuevas formas de concertación entre los diversos sujetos. Paralelamente se hace indispensable fomentar el desarrollo profesional del maestro que le provea de los elementos formativos que le permitan involucrarse en esta dinámica en donde el desarrollo del ámbito organizativo permite al maestro participar en experiencias de formación y actualización.

Como se ha reconocido públicamente, la gestión educativa desde los niveles macro y micro se ha caracterizado por la burocracia y el énfasis en los aspectos administrativos por encima de los académicos. Pero, ¿a partir de cuándo y en qué situaciones la gestión adquiere estos matices que hasta la fecha mantiene? ¿cómo ha evolucionado hasta convertirse en parte sustancial de la institución escolar? ¿Cómo ha contribuido esta evolución a dar forma a lo que hoy son las escuelas?.

2.3 Miremos de cerca la escuela.

Las escuelas vienen a ser un espacio formal en donde confluyen un gran número de condiciones, situaciones y relaciones, de tipos administrativo, normativo, pedagógico, político, social, económico, cultural e ideológico. Esto permite deducir la complejidad y comprender su funcionamiento, por lo que no podemos hablar de "la escuela" sino de "las escuelas" puesto que no podemos abarcar con ese término todas las realidades educativas.

La gran gama de prácticas y de interacciones que se dan en la escuela implica también una gran variedad de contenidos formativos, no sólo para el alumno sino también para el profesor, proyectándose posteriormente hacia el entorno social inmediato y ampliando así el ámbito formativo de la institución. Formar parte de una escuela significa también hacer uso de tiempos y espacios, normas de acción y de participación, lo cual va estructurando de manera específica la

experiencia escolar. Pero la definición del trabajo docente se visualiza a través de la organización y las prácticas escolares particulares, al definir prioridades, elegir opciones y recursos pedagógicos, donde a su vez se conforman concepciones sobre el quehacer docente.

La organización de la actividad cotidiana en la escuela corre por cuenta de los maestros y directivos. Estos por su parte, sorteando dificultades, conflictos y carencias, van definiendo esta organización en sus reuniones de C. T. Este espacio actualmente es el único instituido de manera formal para estructurar el funcionamiento de la escuela. De ahí que mirar de cerca a las escuelas implica mirar de cerca también el funcionamiento de los C.T., el cuál viene a ser actualmente un órgano definido por normas y prácticas escolares que le dan una caracterización propia.

No se tienen datos exactos de la fecha de estructuración de este órgano como tal, pero sus antecedentes se remontan a los modelos de gestión administrativa que fueron surgiendo a partir de la conformación de la escuela pública y que continúan durante la conformación del sistema educativo en los años posteriores a la revolución. Se puede advertir entonces la existencia de una administración escolar rural y urbana, mientras que en la primera, los procesos de gestión tendían a ser mucho más "artesanales",¹⁰ en la segunda, predomina un principio de jerarquía, supervisión y cumplimiento formal de las tareas designadas.

En la década de los cuarenta y en el marco de una transformación industrial, se genera un modelo de administración gerencial -característica del funcionamiento escolar actual- cuyo eje es la eficiencia con tendencia al pragmatismo. El control de tiempos y movimientos se tradujeron en ciertos estándares (objetivos conductuales); la división técnica del trabajo se manifestó en una segmentación entre los que conducen y administran la institución escolar y quienes la operan (los maestros).¹¹ De modo que para facilitar la eficiencia administrativa, las escuelas fueron más grandes y más impersonales. Con la división del trabajo surgieron los especialistas en planes y programas de estudio, en métodos de enseñanza y de evaluación, en otras palabras "Toda una

¹⁰ . El maestro ejercía múltiples funciones y se responsabilizaba del conjunto de su labor.

¹¹ .-Díaz Barriga, Angel. "Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social", México, ed. Nueva Imagen, 1993, p. 105.

hueste diminuta de especialistas surgió... la posibilidad de relaciones íntimas complicadas dio paso a las relaciones sociales de la línea de producción"¹².

La creación de los libros de texto gratuito en la década de los setenta contribuyó también a centralizar las decisiones educativas, a la vez que ayudaron a unificar los contenidos temáticos de los cursos; de este modo, se desplazó al docente de su tarea de proponer temáticas y formas de trabajo. Se advierte una clara inclinación hacia una pedagogía verticalista que vuelve a desplazar la función intelectual del docente para convertirlo en ejecutor de "prescripciones" en contenidos y métodos de enseñanza. La creciente burocracia contribuyó a acentuar este rol del docente, lo que a fin de cuentas devino en sumisión a la autoridad, anulando de este modo a los profesores. Este hecho dio lugar a la pérdida de espacios académicos para la labor educativa, la pérdida de la dimensión intelectual del docente y del sentido formativo de la tarea pedagógica¹³.

En documentos que datan desde los años 40's encontramos aspectos que formalizan el Consejo Técnico, con sus propósitos, espacios, tiempos y tareas definidas. El Reglamento de Escuelas Primarias señala, en su Artículo 13, la competencia propia de los C. T.: "estudiar asuntos relacionados con la elaboración de planes de trabajo, métodos de enseñanza, problemas de disciplina escolar, evaluación de resultados e iniciativas, para labores que tengan por objeto la superación de la acción educativa, escolar y extraescolar" ubicando todas las reuniones "fuera del horario de clases" (esto no sucede así actualmente ya que se acostumbra realizar las juntas dentro del horario de labores).

En 1980 el Manual de Administración de la escuela Primaria concibe al Consejo Técnico como "órgano de consulta de la dirección de la escuela"¹⁴, cuyas atribuciones principales son:

- 1.-Definir y establecer las comisiones permanentes de trabajo que sean necesarias, a efecto de que auxilien a la dirección en la organización y control del trabajo.
- 2.-Analizar el plan anual de trabajo de la escuela, y /o proponer las adecuaciones necesarias.

¹². Díaz Barriga, Angel. Op. cit. p. 107.

¹³. Ibid. p. 109.

¹⁴. SEP. "Manual de administración de la Escuela Primaria", México, D.F., 1980, p. 27, 28.

- 3.-Estudiar las iniciativas de trabajo que presenten las comisiones que se establezcan.
- 4.-Recomendar a la dirección de la escuela el uso de métodos y técnicas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los criterios y estrategias para la asignación del personal docente al grupo, y la distribución del tiempo de trabajo.
- 5.-Adecuar los métodos y procedimientos de enseñanza de acuerdo con el desarrollo físico, psicológico y social del educando.
- 6.-Orientar al personal docente en la aplicación de técnicas y métodos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la organización y distribución del tiempo, dentro y fuera del aula.
- 7.-Proponer métodos y medios para mejorar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 8.-Proponer formas de organización del trabajo escolar que garanticen su desarrollo en un ambiente de colaboración, orden y respeto.
- 9.-Evaluar el desarrollo de los programas de las comisiones de trabajo.
- 10.-Remitir al Consejo Técnico Consultivo de Zona las iniciativas para mejorar el trabajo escolar, así como aquellos problemas que por su naturaleza sobrepasen su ámbito de competencia.
- 11.-Informar anualmente a la comunidad escolar el resultado de sus actividades.

Aquí se advierte la separación entre la ejecución de comisiones y la de trabajo técnico-pedagógico, ya que el documento da mayor peso al segundo.

El diagrama de organización de la escuela de educación primaria ubica el Consejo Técnico jerárquicamente por debajo de la Dirección, en un punto intermedio entre ésta y el personal docente, con línea horizontal que indica coordinación entre ambos (Apéndice A).

En 1986, dentro del Proyecto Estratégico denominado "Fortalecimiento de la Capacidad Técnico-administrativa de los Directivos Escolares", el Consejo Técnico viene a ser un órgano interno de la escuela, que apoya a la dirección del plantel a través del análisis y recomendaciones de los asuntos técnico-pedagógicos que se ponen a su consideración, pero, "en ninguno de los casos, las

recomendaciones de este órgano tiene características de acuerdo y resolución inapelable...¹⁵, condición que resta autonomía y capacidad de decisión al personal docente. Se especifican "los aspectos a abordar en las juntas": elaboración de planes de trabajo, distribución del tiempo escolar, elección de métodos y procedimientos pedagógicos, elaboración de instrumentos de evaluación, planeación de actividades cívicas y socioculturales, obtención de auxiliares didácticos, control de la puntualidad, asistencia y disciplina de los alumnos, forma correcta de llenar documentación; funciones que realizaría a través de comisiones con tareas concretas: Aseo, Orden y Disciplina, Periódico Mural, Ceremonias, Biblioteca Circulante, Guardias de entrada y salida, y Acción Social.

Aún cuando se nota un equilibrio entre las acciones técnico-pedagógicas y las administrativas, se advierte también la tendencia a convertirlo en medio de control burocrático de tiempos, actividades, rutinas y hábitos.

La normatividad que rige este órgano permite integrar un C. T. en las escuelas que cuentan con un mínimo de cinco maestros; en los demás casos, el Supervisor de zona será quién lo organice sectorialmente. Será conformado durante el primer mes del año escolar, con el director como presidente y los maestros como vocales, entre quienes se elegirá al secretario por mayoría de votos. En las escuelas con más de doce grupos se elegirá un representante por cada grado para formar parte del C. T.; sesionará por lo menos una vez al mes requiriendo para ello la presencia del presidente y la mayoría de los integrantes.

Se observa una marcada jerarquía desde el proceso de constitución que va, desde la solicitud al Supervisor de la autorización del Libro de actas, hasta cuando el personal docente asume la responsabilidad de las comisiones conferidas por el director del plantel (Apéndice B). Del mismo modo, en el procedimiento que se sugiere para las reuniones, sobresale el protagonismo del director, cuya tarea prevalece por encima de la participación de los profesores: él es quién convoca, establece objetivos de la reunión y su calendarización, elabora el orden del día, planea los

¹⁵.-SEP. "Manual Técnico-pedagógico del director del plantel de educación primaria", México, D.F., 1986 p. 81

materiales necesarios para llevarla a cabo, corrobora que los acuerdos tomados no contradigan las disposiciones vigentes y verifica que se cumplan las comisiones de trabajo. Los docentes, por su parte, tienen la única tarea de informar sobre las actividades relativas a la comisión, con excepción del secretario, quien se ocupará del pase de lista y de levantar el acta correspondiente.

Durante la investigación, encontramos un reglamento de C. T. aún vigente (Apéndice C) el cual, da prioridad a la integración y funcionamiento de comisiones "para realizar eficazmente su cometido": Asuntos Técnicos, Finanzas, Acción Social y Cultural, de Mejoras Materiales, Deportes, Prensa y Publicidad, Asistencia y Puntualidad, Ahorro, Periódico Mural e Higiene. Lo que inicialmente era la función principal y prioritaria del C. T. – análisis de asuntos Técnicos-pedagógicos- vino a reducirse a la tarea de la comisión respectiva.

Como se puede ver, en el discurso es obvia la intención de fortalecer la actividad pedagógica a través de este órgano; sin embargo, esta finalidad parece ambigua al darle mayor peso al funcionamiento de las comisiones en sus procedimientos de trabajo y en donde la comisión de Asuntos Técnicos-pedagógicos parece difusa. En estas circunstancias, los problemas técnico-pedagógicos pasan a ser exclusivos del maestro y constituyentes de su rutina del trabajo; un espacio que hay que respetar con el silencio ya que viene a convertirse en un problema particular.

En 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica señala en su Artículo 6 ".el núcleo de la actualización emergente se ubicará en los Consejos Técnicos de cada escuela"¹⁶. Con base en este fundamento, se emite un documento –sin carácter oficial- que sustenta la nueva función de los C. T., el cual no se da conocer a los maestros sino que permanece archivado. Dicho documento (Apéndice D) señala como funciones del C. T.:

- a). Elaborar el proyecto de trabajo del Consejo, con la participación del sector educativo, autoevaluando permanentemente su funcionamiento.
- b). La planeación, dirección, desarrollo y evaluación de las actividades técnico-educativas.
- c). La detección, estudio, análisis, solución e investigación de asuntos educativos.

¹⁶ .-SEP-SNTE. Op. cit. p. 17.

- d). Promover y coadyuvar con las acciones de actualización y superación profesional.
- e). Generar un análisis permanente de la práctica docente.
- f). Mantener informado al Consejo inmediato superior del desarrollo del proyecto y sus resultados (Los Consejos Técnicos de la Educación, se integrarán por: escuela, zona y sector)
- g). Impulsar las actividades de extensión educativa para el desarrollo de la comunidad.

Las comisiones de trabajo que sugieren, ponderan la actualización del maestro a través del análisis de los materiales del Programa Emergente de Actualización del Maestro y de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos 1992, e incluyen: el seguimiento y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje; Organización y Administración escolar; Estudio y proyección del panorama histórico de la ciencia, la educación y la cultura; Ecología, Salud, Recreación y Deporte.

Aún cuando las escuelas no conocieron directamente este documento, se les exigió realizar dos juntas al mes: una para tratar asuntos administrativos, informativos, y del desempeño de las comisiones, y otra reunión de Trabajo Colegiado en la que los maestros planteen, analicen y discutan sobre los problemas pedagógicos que afrontan en sus respectivos grupos con la finalidad de proponer alternativas de solución y ayudarse mutuamente. No se tienen datos exactos de cuántas escuelas adoptaron la disposición y cuáles tuvieron éxito, pero en las escuelas participantes en la investigación no hubo eco al respecto. Además, trabajar colegiadamente se hacía más difícil cuando la normatividad continuó estableciendo como presidente del C. T. al director de la escuela, fortaleciendo el poder directivo y contradiciendo el trabajo colectivo. Aún cuando este documento retoma como prioridad última el análisis de la acción pedagógica, en la realidad no consiguió concretarse continuándose con las prácticas acostumbradas.

En estas circunstancias ¿qué consecuencias ha tenido el relegar a un segundo término la acción pedagógica?, ¿qué conflictos profesionales y éticos han traído consigo estas decisiones?, ¿cómo lo visualiza el maestro?

2.4 Una práctica docente que se desdibuja.

En numerosas y enriquecedoras charlas informales acerca de los problemas que aquejan a las escuelas en las que he laborado, fueron muchas las ocasiones en que tristemente concluíamos que el problema educativo era grave y a la vez muy complejo, los problemas iban desde la insuficiencia de material pedagógico e infraestructura, hasta una pedagogía inadecuada. Así mismo reconocíamos que el problema de cada escuela era peculiar. No podíamos establecer reglas o supuestos para definir a las escuelas en su conjunto; era necesario reconocer su heterogeneidad y especificidad como grupo humano dentro de su propio contexto, por lo que puede ser demasiado pretencioso un currículum homogéneo.

También reconocimos que las pocas instituciones con condiciones materiales óptimas no garantizaban la calidad educativa. Nuestra propia experiencia nos demostraba que eran insuficientes los cursos de actualización, los nuevos libros de texto, las guías del maestro, las computadoras y los mejores materiales didácticos, si los maestros de modo individual e incluso de manera aislada y atomizada, intentaban resolver a diario sus problemas, conflictos y contradicciones respecto a su propia práctica.

Por otra parte, en su intento por subsistir en una maraña de estructuras institucionales burocráticas y verticalistas, la docencia se había convertido en un mito, había que "ser como se debe ser" en lugar de inyectarle a la práctica un sentido crítico y creativo. Las mismas estructuras se habían apropiado de la conciencia y la subjetividad de los profesores, dando lugar a una práctica alienada, y alienante, que legitima el poder del profesor para reproducir. No era de extrañar ver a compañeros maestros con una preocupación excesiva por cumplir los programas y libros de texto, concibiéndolos como instructivos necesarios para el aprendizaje, e inhibiendo su capacidad crítico-reflexiva, su creatividad y su autonomía.

Paradójicamente, el discurso oficial pregonaba una educación formadora de seres pensantes, críticos y reflexivos con iniciativa propia de participación en la vida social del país; una educación

democrática encaminada a la libertad, justicia y respeto. ¿Tienen nuestros maestros la capacidad para formar de este modo a sus alumnos? ¿existen condiciones óptimas para lograrlo? Si es así, ¿quién diría con plena certeza cómo hacerlo? En lugar de ello, el maestro castiga rasgos de la personalidad de los individuos a su cargo que podrían representar un peligro para el orden y la estabilidad del sistema: flexibilidad cognoscitiva, pensamiento complejo, originalidad, sentido del destino, creatividad, independencia de juicio, curiosidad, autoconfianza, facilidad de palabra.

En medio de estas dudas y contradicciones no sería difícil encontrarnos con un docente confundido, inseguro de sí mismo, de su papel en la escuela y en la sociedad, oscilando constantemente entre lo que le dicta su experiencia, lo que se le plantea teóricamente, lo que la institución le exige y lo que el medio le permite hacer. En una lucha constante entre la pedagogía "tradicional"¹⁷ y la escuela activa¹⁸ su labor se desdibuja hasta desvanecerse en la incertidumbre.

Era de imaginar que mientras un grupo de especialistas se afana con sincera intención en crear y hacer un programa de estudios para una sociedad perfectamente definida, muchos docentes se esmeran también con sincera intención en buscar y rebuscar una pedagogía adecuada para los niños que a diario esperan algo de él, incluyendo contenidos que contribuyan a colmar sus necesidades y a alimentar sus intereses.

El maestro, en medio de todas estas confusiones, contradicciones, dudas e incertidumbres, permanece callado, su voz aún está en el anonimato. ¿Qué sucede? ¿por qué no reacciona? ¿o es que desde su posición no logra distinguir el problema? ¿o bien se siente impotente para afrontarlo? Aún cuando entre sus mismos colegas comenta estos hechos, se lamenta, se resiente y se queja verbalmente, termina aceptando tácitamente lo que a gritos desea rechazar.

En medio de su inconformidad que se va convirtiendo paulatinamente en conformidad, el

¹⁷. Con la palabra "tradicional" nos referimos a la educación bancaria en donde prevalece la instrucción del maestro y el alumno asume un rol pasivo, concepción sustentada por P. FREIRE en "Pedagogía del oprimido", ed. Siglo XXI, Uruguay 1986, p. 55.

¹⁸. Movimiento pedagógico surgido a principios de siglo, el cual, basado en la psicología infantil establece una nueva relación educativa. Para educar será necesario tener una extrema confianza y respeto por el niño y su natural deseo por aprender. Asigna al maestro un rol horizontal que lo convierte en uno más del grupo escolar y en un integrante del proceso.

docente continúa aislado e insatisfecho, intentando encontrar desde su posición subordinada alternativas que respondan a "sus" problemas, sin reconocer que éstos son de todos y sólo entre todos podremos resolverlos, porque somos parte de ellos. En este sentido ¿cómo fortalecer la coordinación con los demás colegas y con la escuela como unidad, evitando la dispersión de esfuerzos, ideas e iniciativas?, ¿cómo fortalecer la escuela hacia un sólo rumbo y hacia la estructuración de trabajos propios que respondan a las necesidades y características del contexto social en que se inserta?, ¿cómo formar a los docentes capaces para definir ese rumbo y fomentar en ellos una nueva actitud que les permitiera enfrentar sus constantes conflictos internos y externos?. Nuestra búsqueda nos lleva a plantearnos más interrogantes, delimitar problemas, trazar caminos, que intentaremos describir en los siguientes capítulos.

CAPITULO III

EL PROCESO DE CONSTRUCCION DE LA REALIDAD ESCOLAR

CAPITULO III

EL PROCESO DE CONSTRUCCION DE LA REALIDAD ESCOLAR.

Cuando se habla de escuela se hace referencia a una institución estructurada formalmente desde hace algún tiempo. Una institución que, inserta en un contexto específico y en un momento histórico determinado, conforma un proceso escolar, en donde interaccionan tradiciones, historias, decisiones políticas, administrativas y burocráticas, con consecuencias indeterminadas en la planeación del trabajo pedagógico y en la interpretación que los sujetos integrantes le dan, en este caso nos referimos a maestros, alumnos, directivos, padres de familia y comunidad. La conjunción de todos estos elementos se le presentan al maestro como un todo integrado en lo que llamamos realidad, una realidad cotidiana que es suya porque es él quién la percibe, la vive, la conforma y la objetiviza a través del lenguaje.

"El conocimiento de la realidad se opera como resultado del proceso dialéctico entre el sujeto y su mundo"¹, en donde el sujeto es elemento estructurado y a la vez estructurador de la sociedad en que vive.

Conocemos una realidad cuando podemos describir las características específicas de los fenómenos reales. Podemos analizarla cuando logramos objetivar, a través del lenguaje, los propios significados subjetivos de modo que sea "más real" para sí mismo y para el interlocutor: "hablo a medida que pienso(...) me oigo a mí mismo a medida que hablo, mis propios significados subjetivos se me hacen accesibles objetiva y continuamente e ipso facto, se vuelven más reales

¹ .-Freire, Paulo. "Pedagogía del oprimido", Montevideo, ed. Siglo XXI, 1986, p. 73.

para mí. Los hombres necesitan hablar de sí mismos hasta que lleguen a conocerse a sí mismos"²

Para Berger y Luckman, es el mundo de la vida cotidiana el que se da establecido como realidad por los miembros de la sociedad, es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos. Se aprehende la realidad cotidiana como ordenada o constituida por un orden de objetos, designados como tales, antes que el sujeto apareciese, es por eso, aunque se ubica en el ámbito de lo doméstico, escapa muchas veces a la conciencia y a la voluntad.³

El conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancia, pudiendo ser determinados por intereses pragmáticos inmediatos. Es una realidad que se impone por sí sola y para desafiar esa imposición, tendría que hacerse un esfuerzo deliberado y nada fácil. Estamos conscientes de que no se puede saber todo sobre ella sino sólo aspectos de ella "cuando unas zonas de la realidad se iluminan otras se oscurecen..."⁴

La vida cotidiana no es un espacio individual, sino lleno de interacciones con los demás sujetos que la comparten, incluyendo los significados acerca de los objetos y situaciones que los rodean. La experiencia más importante que se tiene de los otros se produce en la situación "cara a cara", situación en la que el otro es completamente real.

Una realidad social, o un sector de ella, sólo puede ser transformada si los sujetos que la conforman logran ser conscientes de su existencia y se proponen reconstruirla o recrearla en bien de la colectividad, previo análisis de los elementos que la componen.

Un momento importante en esta investigación fue el proceso seguido por los maestros para objetivizar su realidad y asumir el compromiso de enfrentarla, construyéndola y reconstruyéndola

² . Berger, P. y T. Luckmann. "La construcción social de la realidad", Buenos Aires, ed. Amorrortu, 1986, p. 56-57

³ . Ibid. p. 3, 9,36

⁴ . Agnes, Heler. "Sociología de la vida cotidiana", 2ª ed. Barcelona, ed. Península, 1987 p. 170.

con alternativas que ellos mismos definieron.

3.1.-¿Cómo percibimos nuestra realidad?

Se realizaron entrevistas a maestros de grupo y a directores con la finalidad de reflexionar con ellos acerca de aspectos de su realidad. Las entrevistas se realizaron en forma de diálogo teniendo como base una guía (Apéndice E), reuniendo a los maestros en grupos de 2 hasta 4 Integrantes, dependiendo de la afinidad y las circunstancias y con la finalidad de que el diálogo fuera más rico, con más confianza y soltura. Consideramos que esta técnica fue eficaz la gran mayoría de las veces, excepto en dos ocasiones en donde observamos que las maestras antiguas trataban de que sus respuestas predominaran. En el caso de los directores, las entrevistas fueron individuales. Posteriormente, los maestros participaron en reuniones colegiadas en donde reflexionaron sobre los resultados de esta actividad, llegando a concretar propuestas de trabajo.

3.1.1 Lo que piensan los maestros de grupo y los directores

La docencia una "profesión ingrata"

A pesar de todas las dificultades que hoy enfrenta la docencia, dicen sentirse "*contentos*" de realizar su labor, sin embargo, califican a la docencia como una "*profesión ingrata*" puesto que no logran vislumbrar a corto plazo los resultados de su trabajo, además, sienten que no tienen el aprecio y el reconocimiento de la comunidad.

"Las actitudes de colaboración en la escuela"

En tanto los directores califican las actitudes de colaboración como "*dentro de lo normal*", en donde los maestros se muestran "*eficientes*" y "*con disposición para el trabajo*"; los docentes las conciben como una "*obligación laboral*" en donde cada quién "*resuelve sus problemas como pueda*". Para algunos esta actitud individualista era funcional, porque significaba "*el respeto a lo*



que cada maestro hace". En el caso de trabajos en grupo (festivales y juntas), maestros y directores manifestaron que se dan actitudes de solidaridad, entusiasmo y cordialidad, pero sólo los primeros reconocen que, en ocasiones, se han dado actitudes hostiles, tensas o indiferentes entre algunos miembros del personal. Esto no les ha impedido realizar esporádicamente actividades no relacionadas con el trabajo (festejo de cumpleaños, fiesta navideña, fiesta del día del maestro, festejo de fin de curso). Admiten que *"Es fundamental la convivencia idónea para que la escuela pueda alcanzar cualquier objetivo"* y que *"el director es la base para que estas relaciones idóneas se den"*.

"Los Consejos Técnicos en la organización del trabajo escolar"

Con relación a la organización del trabajo en la escuela - según los docentes- éste recae específicamente en las actividades que se planifican dentro del Consejo Técnico, cuyo reglamento la mayoría ha escuchado *"algo"* o conoce sólo algunos aspectos, sin embargo, muchos mostraron interés por conocer esta normatividad con más profundidad para tener nociones de cuál es la función y los propósitos de este órgano, para poder ponerlo en marcha.

La organización de los Consejos Técnicos es similar en las tres escuelas implicadas en el proyecto de investigación. Se integra al inicio de curso con el otorgamiento de comisiones a través de diferentes métodos: rifas, asignaciones, elecciones personales o por negociaciones. Del mismo modo, en las tres escuelas es el director quien organiza el orden del día. Normalmente la junta es convocada después de la reunión con el supervisor, aproximadamente cada mes.

Las comisiones que son comunes en los Consejos Técnicos de las tres escuelas son: Finanzas, Acción Social, Puntualidad y Asistencia, Periódico Mural, Prensa, Mejoras Materiales, Asuntos Técnico-pedagógicos e Higiene; dándoles mayor carga de trabajo a las dos primeras.

El desarrollo de las juntas consiste en verificar la asistencia, leer el orden del día y cumplir con él, el cual generalmente está conformado por los siguientes aspectos:

- Lectura del acta anterior y la aprobación de la misma,

- Información del (a) director (a) de las disposiciones del supervisor,
- Informe de las comisiones,
- Asuntos generales.

"¿Quiénes toman las decisiones?"

En opinión de los profesores, aún cuando ellos participan en la toma de decisiones, aquellas aportadas por los directores son determinantes y tienen más peso. Desde el punto de vista de los directores, nadie sobresale en la toma de decisiones, porque todos tienen la libertad de expresarse, sin embargo, en el caso de la esc. "A", cuando no llegan a un acuerdo, el director es quien tiene la última palabra y todos la acatan

"Mis expectativas acerca del Consejo Técnico"

Lo que comúnmente esperan los maestros de grupo de las reuniones de Consejo Técnico es información y organización de eventos cívicos y sociales a realizar dentro de la escuela, cumpliéndose tradicionalmente esta situación; sin embargo, muchos reconocieron la necesidad de retomar el aspecto pedagógico, porque, aún existiendo una comisión a la que le concierne este aspecto, ésta no funciona. Por parte de los directores, dos de ellos afirmaron que sus expectativas se cumplen cabalmente, sólo uno opinó lo contrario, ya que considera que es insuficiente el tiempo que se le asigna a las reuniones debido a que *"hay temas que necesitan abundarse más"*.

"Tengo deficiencias en el trabajo pedagógico. ¡Necesito ayuda!"

Cuando se les interrogó a los maestros acerca de la existencia de problemas pedagógicos en su aula reconocieron que su práctica es llevada a cabo de acuerdo al cúmulo de experiencias obtenidas a lo largo de sus años de servicio, asumen que tienen deficiencias, las cuales intentan solucionar a través de su ingenio y creatividad, sin embargo, aseguran que existen problemas sobre los cuales no tienen el dominio completo, por ejemplo: problemas familiares, económicos, socio-afectivos, que inciden en el aprendizaje. Contrariamente a la opinión de los maestros, solamente dos directores (escuelas A y C) reconocen que existen problemas pedagógicos en la escuela,

haciendo referencia particularmente al problema de los niños rebeldes, con bajo aprovechamiento, con problemas de aprendizaje que, desde su punto de vista, tienen como origen los "problemas de sus propias familias". A la vez, agregaron que existe un espacio en el C. T. para tratar estos asuntos, específicamente en la comisión de Asuntos técnicos-pedagógicos, comisión que, desde la perspectiva de los maestros de grupo, no funciona en las escuelas participantes en la investigación.

Un sistema jerárquico y verticalista

Los profesores consideran que, por su jerarquía, el director es quien debe presidir las juntas, además es él quien ejerce el papel de enlace entre ellos y la supervisión, haciéndoles llegar la información de las autoridades. Manifiestan también que, en múltiples ocasiones, sus inquietudes no son canalizadas hacia las instancias pertinentes (supervisión o jefatura de sector), de modo que la relación administrativa continúa siendo de tipo vertical; por el contrario, los directores consideran su papel de enlace entre los maestros y la Supervisión como "bien" y "equilibrado". En relación al desempeño del director, los maestros opinaron que *"representa en varias ocasiones un gran apoyo, pero no siempre es suficiente o pertinente, ya que a veces esta persona no cuenta ni con el carácter adecuado ni con la conciencia de lo que representa la autoridad que se le confiere"*.

En cuanto a las relaciones que establecen con los directores, los maestros consideran que son *"buenas en tanto cumplan con los requerimientos institucionales y burocráticos"*, y consideran que *"debieran tener un carácter recíproco: yo te respeto y tú me respetas"*. Subrayan la importancia de la relación con las autoridades, específicamente con los directores y supervisores, porque reconocen que *"son ellos quienes pueden alentar proyectos de trabajo con actitudes positivas o dando las facilidades, y en caso contrario, frenar u obstaculizar cualquier idea innovadora que surja de los maestros"*. Esperan del director mayor apoyo con material didáctico y en actividades pedagógicas impulsadas desde los maestros.

¿Qué proponemos para mejorar?

Desde el punto de vista de los directores, no existe algún aspecto que deba mejorarse en el

funcionamiento de los C. T., ni problema alguno en el desarrollo de las juntas, pero señalan que la disponibilidad y el respeto a los compañeros son elementos que facilitan su funcionamiento. Consideran adecuadas todas las comisiones reglamentarias del C. T. y califican algunas como prioritarias: Acción social, Puntualidad y asistencia, Higiene, Orden y disciplina y Asuntos económicos.

Los maestros de grupo proponen restar importancia a la parte Informativa y darle prioridad al carácter formativo, a través del desarrollo del campo pedagógico. También sugieren fomentar el intercambio de experiencias entre sus compañeros y con los de otras escuelas; rescatar el diálogo y la comunicación colegiada en las juntas de C. T., para propiciar un ambiente de compañerismo solidario, en donde todos tengan una participación más activa que pasiva. Consideran que los cursos o talleres que ellos propongan podrían proporcionar ciertas pistas para mejorar el quehacer docente, apoyados por personal conocedor de los temas a tratar.

3.2 El compromiso de enfrentar juntos esta realidad.

La realidad la construimos entre todos y sólo entre todos podemos empezar a reconstruirla. Esa es una razón por la que la información recabada en las entrevistas fue devuelta a los maestros, sólo de ese modo tendrían la oportunidad de dialogar colectivamente acerca de ella y plantearse posibles alternativas. Este análisis colectivo fue llevado a cabo en cada escuela a través de reuniones colegiadas cuya experiencia la organizamos en 3 momentos: a) Sensibilización al trabajo grupal, b) Reflexión colegiada y c) Las alternativas que los maestros propusieron.

3.2.1 Sensibilización hacia el trabajo grupal.

Llamamos sensibilización a un primer momento en donde se pretendió "Romper el hielo" y a la

vez observar y fomentar actitudes de trabajo grupal. Consistió en armar colectivamente un rompecabezas en donde se observaron las siguientes actitudes:

-En la escuela "A" formaron el rompecabezas con mayor prontitud que en las otras, al principio dudaron en cómo organizarse para hacerlo, pero una maestra dio la iniciativa proponiendo *"tenemos que pararnos, juntarnos y hacerlo entre todos"*; se comunicaban constantemente, mientras unos intentaban colocar las piezas, otros observaban con atención a sus espaldas y daban sugerencias, ya que podían ver desde un ángulo más amplio la concordancia de cada una de las partes, había entusiasmo, se reían de sus equivocaciones y enseguida ensayaban otras alternativas.

-En las escuelas "B" y "C" hubo confusión al principio, nadie quería comenzar, al fin, 2 profesoras decidieron hacerlo, los demás dudaron pero se acercaron poco a poco. Algunos se limitaron a observar y proporcionar las piezas para que otros las coloquen. La comunicación no fue fluida, por momentos se desesperaron, aparentaban inseguridad y temor de equivocarse, incluso hubo quien comentó: *"que lo hagan ustedes yo no sé como hacerlo"*. A diferencia de la escuela "C", en la "B" la directora daba indicaciones constantemente.

A pesar de las dificultades, estuvieron de acuerdo en que, si todos colaboran al mismo tiempo, sería más rápido y funcional, comparando y analizando las piezas, ayudándose unos a otros.

Al terminar de armarlo, expresaron las reflexiones que les produjo esta experiencia: *"Para poder funcionar como equipo debe de haber compañerismo", "En el compañerismo no importa ni el carácter ni la ideología, sino respetar a la persona tal cual es", "Cada quien tiene una responsabilidad que desempeñar", "Las responsabilidades deben ser compartidas, de modo que el conjuntarse se produzca un fruto"*.

Este intercambio de impresiones, permitió conformar en parte cierto ambiente de camaradería, lo cual fue aprovechado para darles a conocer los resultados de las entrevistas.

3.2.2 Reflexión colegiada.

Para esta actividad se elaboró un rotafollo en el que se concentraron, de forma general, las conclusiones de las entrevistas realizadas a profesores y directores, centrándose al final en una pregunta generadora: *"¿Es posible modificar la situación de una escuela?"*. La reflexión colegiada acerca de esto, se realizó en cada escuela, en donde cada grupo docente reflexionó acerca de su propia realidad.

Las opiniones vertidas durante el proceso de reflexión las organizamos tomando en cuenta su contenido:

-Condiciones que los maestros consideran que inciden en su labor pero que no dependen de ellos.

Los maestros hicieron referencia a las condiciones administrativas, laborales, jerárquicas y /o verticalistas que predominan en el sistema educativo, aunadas a las condiciones socioeconómicas del contexto escolar, las cuales inciden o limitan el desarrollo de su labor. Condiciones que aceptan tácitamente como algo dado o creado desde antes de que ellos llegaran a la escuela. Algunos de estos testimonios son los siguientes:

"El acelerado ritmo de trabajo de los docentes (trabajan de mañana y de tarde) hace que se muestren indiferentes y tengan dificultades para colaborar".

"...si la persona más importante pudiese estar...(director) si yo propongo algo y a él no le parece... habrá un problema"

"No podemos trabajar con las exigencias normales de una escuela urbana porque el alumnado aquí es de escasos recursos.

"...hay mucha apatía entre el magisterio, además, cuando reclamas algo no te toman en cuenta y no valoran lo que haces, ...la realidad del magisterio no hace imposible el cambio sino difícil"

"No hay tiempo ni autorización para hacer otras reuniones, más que las que están permitidas"

oficialmente".

-Lo que ahora somos y hacemos:

Aquí vertimos los testimonios que hacen un análisis autocrítico de sus actitudes como individuos y como grupo, haciendo referencia a cómo visualizan la escuela, los sentimientos y conflictos que predominan. Los maestros reconocieron la falta de comunicación, las relaciones tensas, el aislamiento, la costumbre y la rutina, la sumisión a la norma y a la autoridad, su actuar sin reflexión, un Consejo Técnico sin interés educativo y, a pesar de todo ello, un afecto por la escuela y el deseo de cambiar, los cuales, dan forma actual a su docencia. Estos son sus testimonios:

"...no nos damos tiempo para pensar en lo que hacemos"

"Hay insuficiente comunicación y a veces no adecuada",

"Un buen número de las relaciones entre los docentes son tensas",

"cada quién se encierra con lo suyo",

"Hacemos las cosas como estamos acostumbrados" , "ya me adapté a mi rutina"

"hacemos las cosas como nos marca el reglamento"

"Tengo un cariño muy especial por la escuela, ¡que quede bien claro!"

"Todos somos importantes pero no necesarios".

"El Consejo Técnico está funcionando por interés nomás, no por interés educativo"

"Tan siquiera la cuarta parte de lo que pensamos que se puede hacer realmente se haga"

"El director convirtió en "privado" la dirección de la escuela al quitar las sillas para los maestros. Allí acostumbrábamos platicar antes de entrar al salón, ahora no tenemos momentos de comunicación"

"Aquí sólo se hace lo que diga él" (refiriéndose al director)

"La escuela está en decadencia".

- Lo que debemos y necesitamos ser o hacer.

Los testimonios que aquí se transcriben reflejan sus expectativas, sus ideales y sus esperanzas

respecto a cómo debieran ser y actuar como individuos y como miembros de un grupo docente; mencionaron necesidades como: la disponibilidad del maestro, la armonía, un cambio de mentalidad, la construcción de nuevos espacios de diálogo, el poder hablar de sí mismos, ser respetados en la pluralidad, la autovaloración y la valoración mutua:

"El maestro debe tener disponibilidad y mantener el interés en lo que haga, pero no ocurre"

"...es necesario que demos lo mejor de sí mismos",

"...debemos cambiar de mentalidad, despojarnos de egoísmo y crítica destructiva"

"...debe existir compañerismo"

"Debemos participar y ser como una familia"

"...debe haber un espacio para que el maestro pueda dialogar, tal vez no en presencia del Director, sino en presencia de nosotros mismos, decir lo que sentimos..."

"Deberíamos hacer algo en beneficio de todos"

"En las juntas debemos decir lo que nos gusta y lo que no nos gusta, pero muchas no hablan y lo dicen después de la junta. Creo que es el momento de hablar".

"necesitamos conocernos y valorarnos",

"Quiero que tomen en cuenta mis opiniones".

"Todos tenemos una mentalidad distinta y hay que respetar a la persona distinta"

El proceso seguido en la junta colegiada, y los testimonios que de allí emanaron, nos permitieron distinguir actitudes peculiares en cada escuela, entre las cuales describimos las que incidieron más en la investigación:

-En la escuela "A" participaron todos, excepto el director, por tener una junta de improviso. Se dio un diálogo en donde afloraron sentimientos, conflictos, expectativas y propuestas, éstas últimas fueron difíciles de concretar porque los maestros consideraban que la presencia del director era imprescindible para hacer compromisos.

-En la escuela "B" el diálogo giró en torno a la necesidad de mejorar el trabajo, ayudarse

mutuamente, comunicarse, intercambiar experiencias. Se observaron resistencias especialmente por parte de la directora: *"no se puede cambiar al mundo", "no hay tiempo ni autorización para más reuniones que las establecidas"*. Igualmente hubo dificultad en concretar propuestas puesto que implicaban un compromiso por parte de ellos.

-En la escuela "C", el director se resistió inicialmente para realizar la junta, aún cuando se había concertado con anterioridad. En su opinión- *"no hay tiempo para perder de esa forma"*. Al final se convenció de que los profesores decidirían si participan o no. Los maestros manifestaron su deseo de que la escuela sea diferente ya que, desde sus puntos de vista, estaba en *"decadencia"* por ser vespertina y con alumnado de nivel económico bajo. En el momento de hacer propuestas de trabajo, los maestros concentraron las miradas en el director, buscando su aprobación, ya que implicaba ceder tiempo para ello.

3.2.3 Las alternativas que los maestros propusieron.

En el momento oportuno se invitó a reflexionar a los maestros acerca de ¿Qué necesitamos o está a nuestro alcance hacer para enfrentar esta realidad? Las 3 escuelas coincidieron en dos necesidades básicas para el buen funcionamiento del Consejo Técnico, como son:

-Es necesario fomentar las Relaciones Humanas. El ritmo de trabajo que llevan les impide conocer la forma de pensar y de ser de sus compañeros, para saber cómo tratarlos y comprenderlos, además de que es necesario para integrar un equipo de trabajo en la escuela.

-Comunicarse entre ellos lo relativo al trabajo escolar. Ayudarse mutuamente y conocer experiencias de otros profesores ya que son más enriquecedoras que algunos cursos que imparten.

A partir de las reflexiones se fueron concretaron alternativas de trabajo que cada escuela expresó con diferentes palabras pero con un mismo significado: participar en cursos o talleres de Relaciones Humanas así como reuniones de intercambio pedagógico a nivel escuela o a nivel zona.

Prioritariamente sugirieron abordar la primera alternativa pidiendo al Equipo su apoyo para coordinar las actividades ya que argumentaron no tener tiempo debido a su trabajo.

De este modo concluye una primera etapa de trabajo. Tanto el proceso como las ideas construidas durante fueron retomadas en el siguiente apartado para un análisis más profundo.

3.3 La experiencia metodológica de la primera etapa.

La importancia de esta primera etapa de la investigación radicaba en que la actitud de los maestros sería determinante para continuar, quizá esa era una razón por la que estuvo llena de miedos, incertidumbres, dudas y ansiedades pero también de sorpresas y alegrías. De ella dependía la realización de la siguiente etapa, pues si los maestros no encontraban problema alguno en su realidad, entonces la investigación no se desarrollaría.

Después de realizar las entrevistas, de alguna manera se consolidaron mis hipótesis acerca del funcionamiento de la escuela y el C. T.; descubrí que era una apreciación que compartíamos, pero surgieron dudas sobre si harían algo al respecto o se conformarían con hablar y no actuar.

La parte más difícil fue cuando los maestros, en forma colectiva, problematizaron su situación. Era una nueva experiencia, nunca se les había pedido hablar de manera abierta acerca de lo que han mantenido en voz baja. Hubo resistencias, marchas forzadas por momentos, confusiones, surgieron acusaciones, reproches, quejas, críticas; afloraron resentimientos, sueños, ilusiones, esperanzas y también deseo de cambio. El resultado de esta reflexión colectiva fue sorprendente pues las alternativas eran prometedoras y se vio con entusiasmo el rumbo que tomaban las escuelas pero ¿se comprometerían realmente a un trabajo diferente o sólo lo aceptarían para no ser criticados o señalados?

El apego a las reglas institucionales fue un factor a vencer ¿cómo podían ellos mismos crear un espacio de trabajo, justo el que necesitaban, si nunca se les había permitido?, ¿avalaría el director

sus propuestas?; ¿se atreverían a enfrentar los esquemas por los que han permanecido Inmovilizados?.

Estas dudas e incertidumbres me hicieron recordar que se realizaba un trabajo con personas, con seres humanos distintos unos de otros, con historias, percepciones, sentimientos y opiniones diferentes e impredecibles.

El hecho de que el personal docente tuviera confianza algún miembro del Equipo adscrito a su escuela, contribuyó al surgimiento de mayores espacios de diálogo espontáneo que permitió tener un acercamiento más concreto de la situación que prevalece en cada plantel, esta misma confianza ayudó a realizar las entrevistas y observaciones con mayor facilidad, obteniendo un conjunto de datos cuya organización e integración requirió de largas discusiones y análisis concienzudos para comprender su significado. A pesar de que la condición de estar de algún modo vinculados con las escuelas pudiese propiciar un alto nivel de subjetividad en la investigación, se intentó en todo momento mantener un equilibrio entre ésta y la objetividad, en tanto que las observaciones y reflexiones de uno, eran contrastadas con las de los demás miembros del Equipo.

3.4 Otras aproximaciones al problema.

El proceso seguido en la construcción de la realidad permitió a los participantes avanzar en el análisis, conceptualización de los problemas y planificación de un programa de acción. En el análisis y reflexión de algunos aspectos de la realidad escolar actual, sobresalieron aspectos relativos a: la organización, funcionamiento y expectativas referente a los Consejos Técnicos y a la escuela como institución, reconociendo que en dicho funcionamiento intervienen -según los testimonios de los maestros-: a) condiciones administrativas, normativas, laborales y socioeconómicas; así como b) actitudes personales, motivaciones profesionales, el trabajo como grupo docente y sus relaciones incluyendo sus expectativas acerca de este espacio. Consideraron que los primeros "*no dependen*"

directamente de ellos y sobre los cuales es difícil incidir, en cambio, reconocieron que los segundos pueden ser mejorados desde ellos mismos por los que propusieron alternativas de trabajo. El camino recorrido nos invita a realizar una reflexión intentando comprender las motivaciones que los maestros pudiesen tener para involucrarse y profundizar en la búsqueda de nuevos caminos.

3.4.1.- Elementos comunes en el funcionamiento de los Consejos Técnicos.

Analizando algunos elementos comunes observados en juntas de C. T. y en reuniones colegiadas, organizamos los datos más relevantes que caracterizan su funcionamiento.

Tabla no. 2

ELEMENTOS COMUNES	ESCUELA "A"	ESCUELA "B"	ESCUELA "C"
El Orden del Día	No se dio a conocer	Elaborado por la directora y aprobado por unanimidad. No se cumplió por falta de tiempo.	Elaborado por el director. Se leyó pero no se solicitó la aprobación. No se cumplió por falta de tiempo.
Participación verbal.	Prevalcen cuatro maestras.	Equilibrada aunque sin un orden	Prevalece la voz del director.
Tipo de intervenciones que predominan.	Para hacer propuestas o para aprobarlas.	Aclaraciones e inconformidades.	Recriminaciones, acusaciones y actitudes de defensa.
Actitudes positivas en el trabajo de grupo.	Más desarrolladas con apertura e iniciativa.	Con reservas.	Con reservas.
Tipos de relaciones.	Cordiales y con comunicación fluida.	Cordiales y jerárquicas.	Tensas y con cierta hostilidad.
El peso de las decisiones.	Si los profesores no llegan a un acuerdo, el director las toma.	Por votación o consenso.	Recae más en el director.
Asuntos abordados en la junta.	Informe de las comisiones, prioritariamente las de Finanzas y Acción Social; planeación de festivales y concursos; informe acerca de cursos de actualización; Asuntos laborales, administrativos y de relaciones con los padres de familia.		
Interrupciones y actitudes que propicia.	Nulas y propicia Concentración en el trabajo.	Frecuentes, propicia Dispersión y ansiedad.	Mínimas y provoca Distracción momentánea.
Duración de la junta y la actitud que propicia.	135 min. Relajamiento	100 min. Prisas y ansiedades.	85 min. Prisas y ansiedades.

Cuando se menciona el Orden del Día se hace referencia a los asuntos a tratar en la junta, el modo en el que se incluyen algunos asuntos y se excluyen otros, o bien, dando más tiempo a unos que a otros. En las tres escuelas se observó que la parte informativa (cursos, concursos, disposiciones y tarea burocrática) ocupaba siempre la primera parte del tiempo, dejando para después otros asuntos relacionados con el funcionamiento de la escuela.

Respecto a la participación verbal de los maestros en las juntas, ésta tendría como motor la disposición, voluntad, motivación e interés en hacerlo. En su aspecto cualitativo, consideramos lo oportuna y útil que puede ser para analizar las situaciones presentadas, además de que viene a ser una forma de desarrollarse y crecer en el arte del diálogo, elemento imprescindible para el Trabajo Colegiado. En este sentido nos encontramos con tres casos distintos y por lo tanto historias, condiciones y consecuencias distintas de donde podemos concluir que no basta con que todos participen verbalmente sino cómo se participa. A simple vista pueden parecer positivas las intervenciones con carácter propositivo, pero es insuficiente si prevalece en un grupo reducido de maestros. Por otro lado, tampoco resulta suficiente la participación equilibrada si no se tiene un orden en el sentido de esperar turnos, escuchar a los demás, no salirse del tema y ser más propositivos. Aunque el participar, aclarando un asunto, puede implicar el deseo de comprenderlo y profundizar, permite someter a nueva revisión un asunto intentando encontrar mejores argumentos para sustentarlo, lo cual resulta es un excelente ejercicio de reflexión y diálogo. Un caso distinto es el de la escuela "C" en donde prevalece la voz del director cuyas causas podrían ser: falta de iniciativa e interés de los maestros en los asuntos tratados, o bien, el predominio de un autoritarismo que no considera esencial conocer el pensar de los maestros. En cualquiera de las situaciones, el Trabajo Colegiado encuentra dificultades en los propios participantes.

La descripción de las actitudes en el trabajo grupal se limitaron a aquellas observadas por el Equipo durante el armado de un rompecabezas en forma colectiva, en donde el personal docente

tendría que ayudarse mutuamente para lograr un fin. Las actitudes en el trabajo grupal están vinculadas con los tipos de relación que se desarrollan hacia adentro, ya que es a través de ellas que es posible comunicarnos, llegar a acuerdos, establecer objetivos y trabajar armónicamente. Aquí presentamos algunas fortalezas y debilidades del trabajo en grupo, observadas en las escuelas:

Tabla no. 3 EL TRABAJO EN GRUPO

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Fluidez en la comunicación. - Apertura e iniciativa de los participantes. - Entusiasmo y animación durante el desarrollo del trabajo. - Asumir responsabilidades individuales y también compartidas. - Compañerismo y respeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de iniciativa. - Ansiedad y desesperación por lograr la meta. - Inmovilizarse con "yo no sé como hacerlo, que lo hagan los demás" - Inseguridad y temor de equivocarse. - Dudar de la capacidad de los demás y de sí mismo.

Las fortalezas del trabajo grupal predominaron en la escuela "A", en la que también se observaron relaciones cordiales entre los maestros, en menos grado se observó la inseguridad y el temor de equivocarse. En las escuelas "B" y "C" sobresalieron las debilidades y se observaron relaciones jerárquicas y tensas con cierta hostilidad, con menor frecuencia demostraron compañerismo, entusiasmo e iniciativa; el respeto siempre estuvo presente.

En la toma de decisiones, parecen coexistir formas diversas de asumirla dependiendo de los asuntos a tratar, ya que existen algunos en donde el reglamento le confiere al director la facultad de decidir o acatar, como es el caso de las disposiciones administrativas que en su gran mayoría se plantean como incuestionables. La votación o el consenso es aplicado a los asuntos relativos al funcionamiento de la escuela, sobre los cuales los maestros tiene el derecho a decidir como por ejemplo: el uniforme, la "cuota" de cooperación, la realización de actividades socioculturales, juntas con los padres de familia, mejoramiento material de la escuela, entre otros. La votación surge cuando en algún asunto persisten opiniones distintas, aún después de la argumentación y el análisis; se utiliza para tomar una decisión apoyada por la mayoría mediante el voto abierto. El

consenso surge cuando al externar las opiniones sobre un asunto, existen al principio opiniones encontradas, pero, a través del diálogo se van descubriendo, coincidencias y puntos de convergencia sobre los cuales trabajar, llegando a un acuerdo al decidir sobre asuntos específicos.

En las escuelas "A" y "C" asumen que las decisiones del director, en determinados asuntos, tienen mayor peso aunque por motivos diferentes: en la primera, los maestros no logran llegar a un consenso y, en la segunda, existe una correlación entre el predominio de la voz y las decisiones del director, la existencia de relaciones tensas y trabajo grupal con reservas.

En los asuntos abordados en las juntas, sobresale la relevancia que se le adjudica a las comisiones de Finanzas y Acción Social, lo cual nos hace notar el papel preponderante que juegan el manejo de los recursos económicos de la escuela y la organización de actividades cívicas y socioculturales.

Las reuniones de carácter social, organizadas por los maestros ya sea dentro o fuera de la escuela, constituyen una interesante posibilidad de intercambio más espontáneo y cercano, pudiendo ser una experiencia enriquecedora, descubrir y valorar en los compañeros de trabajo otras facetas de su personalidad que no emergen en la escuela por diversos motivos, o bien pasan inadvertidas. Encuentros de este tipo favorecen el acercamiento y la comprensión mutua.

Consideramos relevante el tiempo utilizado para las juntas de C. T. Un tiempo adecuado contribuiría a establecer condiciones externas para que la comunicación, la reflexión y el diálogo, puedan ser lo más exhaustivos posibles en cada uno de los asuntos a tratar, de modo que todos los maestros tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista. En dos escuelas ("B" y "C") se detectó que los tiempos asignados eran insuficientes, creando en los maestros ansiedad por avanzar en el orden del día y, aún más, si existen continuas interrupciones durante las reuniones. Esto impide llevar un seguimiento y un orden que evite la dispersión del diálogo, lagunas e incompreensión.

De manera general, tanto para los maestros como para los directores, se cumplen sus

expectativas respecto al C. T., es decir: esperan información y organización de eventos cívico-culturales. Sin embargo, los primeros piensan que hay aspectos que rescatar y convertir el C. T. en espacio formativo; en cambio, para los segundos "todo está bien" y no hay nada que cambiar. Dos opiniones diferentes y polarizadas que nos invitan a cuestionar ¿por qué esta diferencia en percibir sus realidades? ¿qué perspectivas tendría el desarrollo de esta investigación en este contexto? ¿bastará con la iniciativa y el compromiso de los docentes para acceder al cambio que ellos desean? Como podemos notar, la existencia de una normatividad no implica uniformidad ya que la dinámica de funcionamiento de la escuela puede ser tan variable y compleja como la construyan los sujetos participantes.

3.4.2. Condiciones que, según los maestros, "no dependen" directamente de ellos.

Los testimonios de los maestros hicieron énfasis en las condiciones del contexto social e institucional que caracteriza a la escuela y que son determinantes en su labor, sin embargo, no pueden ser fácilmente modificados debido a que "no dependen directamente de ellos". Entre estas condiciones los maestros hicieron referencia a:

1. Las condiciones socioeconómicas de la comunidad y socioafectivas de los alumnos con los que desarrollan su labor.
2. La gestión administrativa jerárquica, verticalista y burocrática que predomina en la organización de las instituciones educativas.

Condiciones socioeconómicas de la comunidad.

Son las condiciones económicas uno de los inconvenientes que permean, no sólo el sistema educativo, sino también nuestro sistema sociopolítico. Aún cuando la gratuidad de la educación se plasma en nuestra Constitución, la situación actual la contradice, al ser los recursos económicos

una condición cada vez más determinante para tener acceso a una educación de calidad.

La especificidad del hecho educativo radica precisamente en el grupo humano con el que se labora. El modo de existir de una escuela está directamente en función de las características y recursos de los usuarios que atiende. Reconociendo estas diferenciaciones, los maestros conforman sus expectativas acerca del nivel de calidad exigible y limitado, dependiendo de los niveles de carencias existentes. Ante una situación de este tipo, el sentimiento generalizado es de insatisfacción ante los logros, debido a la poca educación de los adultos, de los cuales se requiere apoyo, a los problemas que tienen los niños (psicológicos, afectivos, sociales), y sobre los que no se puede incidir de manera fiable; las deficiencias que arrastran de años anteriores van influyendo como una cadena interminable de consecuencias. Estas situaciones contribuyen a propiciar en los maestros sentimientos de impotencia y desvalorización de su propia labor, reconociendo que están muy lejos de apegarse a los fines educativos. Los intentos de disminución del rezago educativo, en regiones con altos índices, aún están por rendir frutos en un futuro; en tanto esto sucede, permanecer en el inmovilismo no ayuda, por lo que se hace indispensable aún más el Trabajo Colegiado, encaminado a crear una pedagogía propia con contenidos útiles a los niños y que puedan fomentar la independencia, la iniciativa, la creatividad, la seguridad en sí mismo, de modo que le sirvan como herramientas para definir cómo y hacia dónde habrán de incidir en la comunidad de manera conjunta.

Esa gestión administrativa jerárquica y verticalista.

Hablar de una gestión administrativa jerárquica, verticalista y burocrática amerita mirar más de cerca a la institución educativa como tal. Desde el punto de vista de Tacott Parsons, se considera institucionalizada una pauta, cuando se espera por lo menos un mínimo de conformidad que la legitima, de modo que su ausencia amerite sanciones incluyendo desaprobaciones.⁵

5. Parsons, Tacott. "El problema del cambio institucional controlado", en: "Institución escolar", México, D.F. antología UPN, Plan 1994, p. 45-46.

Todo comportamiento institucionalizado involucra "roles" y éstos representan el orden institucional que comparte el carácter controlador de la institución. Según el "rol" que les toca desempeñar hay formas de comunicación, de participación, de relaciones que se proyectan hacia los sujetos e inclusive hasta para los que apenas se inician en determinado "rol", llegándose a ritualizar las interacciones entre los sujetos que conforman la institución, en este caso la escuela (maestro-alumno, maestro-maestro, director-maestro, etc). Dependiendo del orden, grado o posición del "rol" en la estructura del poder, en el marco de la división social del trabajo, conforman una estructura jerárquica.

En el Sistema Educativo Mexicano el nivel de la jerarquía se traduce en una relación vertical en donde los que ocupan una posición más baja en la estructura del poder *"deben acatar"* las disposiciones de las jerarquías superiores, y en donde, los que se ubican en el último peldaño de la pirámide, sostienen toda la presión verticalista de los de arriba. Tal es el caso de los maestros, quienes explicitan este verticalismo en las relaciones con los supervisores, en tanto que para los directores representa una relación *"equilibrada"* y *"normal"*, lo que puede revelarnos diferentes modos de visualizar esta relación, dependiendo de la posición que se ocupe en la estructura de poder.

Para los maestros, la autoridad inmediata es el director del que se expresan como *"la cabeza"* *"la persona más importante"*, *"la que autoriza"*, *"quién debe presidir las juntas"*, legitimando con ello su poder y aceptando su posición jerárquica como algo que *"debe ser"* o una *"necesidad"* para el funcionamiento cabal de la escuela. Sin embargo, distinguen el verticalismo con mayor claridad a partir de sus relaciones con los Supervisores, con los cuales no tiene un contacto cara a cara. Para ellos, el Supervisor es una persona que —a través del director— dicta disposiciones, señala márgenes de acción y exige su cumplimiento, sin conocer sus puntos de vista; a diferencia del director, con el que se tiene contacto directo y se puede tener una *"buena relación"* en tanto *"se cumpla con los requerimientos administrativos y burocráticos"*. Esto último nos lleva a pensar dos asuntos: el

primero, la necesidad de que los Supervisores propicien una relación más íntima y cercana con los maestros, y por lo tanto, más personal, en donde ambos puedan dialogar lo necesario para develar o enfrentar los fantasmas que se ciernen sobre los otros que también son presos del mismo sistema; y el segundo, que el valor que el director otorga a la profesionalidad radica, más que en el desempeño, en el cumplimiento de las disposiciones.

Hay que reconocer que el sistema de jerarquías no es privilegio exclusivo de las personas, sino también de las prioridades a atender en la escuela como es el caso de los asuntos administrativos, con una mayor valoración institucional que el desarrollo de la discusión pedagógica en el C.T. Justa Ezpeleta señala que las necesidades que se imponen a los directivos son de tipo material (Edificio, mobiliario, servicios, etc.) o de tipo administrativo (conseguir maestros, regularización de situaciones laborales en la administración, documentación, etc.)⁶ y dado que ellos son los que reglamentariamente organizan el orden del día en las juntas de Consejo T., se aseguran que no falten estos puntos. De manera análoga –continúa Ezpeleta- y potenciados por su jerarquía, la Supervisión orienta el trabajo de los directores hacia dos dimensiones: político-administrativa y pedagógica. En la primera, valoran el crecimiento material de la escuela, logros que prestigian a la zona y la legitimación de la escuela en su medio social. En la segunda dimensión, intervienen dos niveles: el que privilegia la afirmación y el prestigio de la escuela hacia afuera (festivales, concursos y actividades comunitarias) y aquél que abarca la transmisión de directivas y propuestas de innovación⁷. Como consecuencia de lo anterior, los tiempos escolares también se jerarquizan, siendo flexibles para la organización de convivios, festivales y actividades que incluso pudiesen no estar vinculadas con su práctica docente. Sin embargo, cuando se ha de intentar construir un espacio de discusión académica, se recurre a la autorización y dependencia de las disposiciones

⁶ Ezpeleta, Justa. "Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela", México, D.F., Documento D.I.E. 20, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., 1992, p. 72.

⁷ Ibid. p. 9-10.

superiores quienes, de modo vertical, pueden establecer espacios y tiempos de trabajo.

Esta jerarquización de prioridades que pondera el trabajo no pedagógico, explica por qué es hasta cierto punto natural no incluir en el orden del día lo relativo a los problemas técnico-pedagógicos, y por qué, en la práctica, los maestros muestran capacidad de análisis, discusión y decisión en torno a otros asuntos, excepto en este ámbito, convirtiéndose en un espacio respetado por todos tácitamente, donde nadie interviene sin permiso y sin cautela.

Parecen coexistir, entre los maestros, ideas encontradas respecto al "rol" del director; en ciertos casos ellos exigen "*respeto mutuo*", pero en otros, asumen que tiene la facultad para "*alentar proyectos de trabajo o en caso contrario obstaculizarlo*", oscilando así entre niveles de autoridad y autoritarismo. Etkin y Schvarstein hacen una diferenciación entre el poder y la autoridad. Para esta última, señalan como sus elementos constituyentes, el reconocimiento de las fuentes que la legitiman: la tradición, el carisma o el marco jurídico. Su aceptación significa otorgarle validez y legalidad a la fuente (leyes, títulos, gobierno, etc.), la cual puede ser cuestionada, y en función de ello, las órdenes son aceptadas o no. En la situación de poder, se reconoce la capacidad de quien lo detenta y la efectividad de su ejercicio, sin importar la fuente. Entonces el poder se razona en términos de sus efectos y se distingue por su carácter productor de cambios sin cuestionamientos. A diferencia de la autoridad quién tiene un carácter institucional pero no modifica conductas. En la autoridad se cuestionan las bases de su legitimidad. El poder se constituye sobre bases móviles no igualitarias.⁸

Como podemos apreciar es notable en ocasiones la cuota de poder otorgada a los directivos y a los supervisores. Pero, ¿de dónde surge?, ¿su existencia es inmutable?, ¿es posible revertirlo?. Según Ezpeleta, la autoridad directiva resulta de la confluencia de dos fuentes de poder: por un lado, las normas vigentes que concentran en la dirección todas las responsabilidades sobre el

⁸ .Etkin, J. y Leonardo Schvarstein. "Noción de poder" en: "Institución escolar", México, D.F., antología complementaria, UPN, Plan 94, p. 52-54.

funcionamiento de la escuela: administrativas, laborales y técnico-pedagógicas; el cuerpo docente queda bajo su dependencia en todos estos aspectos. Por otro lado, el desarrollo histórico-político de la educación primaria en México, fue construyendo hace algunas décadas una imbricación de las estructuras sindicales y técnico-administrativas, imponiéndose un sistema de lealtades personales y sindicales para lograr la estabilidad laboral, sin considerar los méritos profesionales. Así, el factor profesionalismo no es determinante en la definición del trabajo escolar, esto lo conocen los maestros. Las formas en que operan las atribuciones administrativas, técnicas y laborales, colocan a los maestros en situación de fuerte dependencia, fortaleciendo al directivo, debilitando el diálogo pedagógico y contraponiéndose al propósito de Trabajo Colegiado con vistas a conformar un proyecto de escuela⁹.

Definitivamente, el poder no es inmutable, pero los sujetos pueden darle este carácter o bien otorgarle un sentido positivo. Etkin y Schvarstein señalan, entre las características del poder instituido, la resistencia del individuo como una fuerza contraria, que puede crecer o reducirse según el modo como el poder se ejerce, existiendo una complementariedad entre ambos, ya que para que el poder se ejerza, debe existir el poder que se le opone, lo cual no significa una negación de los vínculos de poder, sino que se relaciona con el deseo de reconocimiento en los vínculos interpersonales. Para estos autores, pueden darse procesos de cambio entre los vínculos de poder establecidos, en donde la resistencia puede ser la base de la actividad instituyente o transformadora de las pautas sociales, instalándose como un límite para quien detenta el poder. Admiten también, como una característica del poder, el ejercer funciones represivas y productivas, pudiendo ser ambivalente, ya que se pueden encontrar aspectos positivos, como el logro de reconocimiento y el sustento a la creatividad, o aspectos negativos, tales como la inhibición y el temor a las sanciones. Existe un modo productivo cuando el poder se constituye en un poder movilizador, un medio de cohesión e integración de personas o grupos, que permite la

⁹ .Ezpeleta, Justa. Op. cit. p. 10-12.

manifestación y resolución de conflictos en la organización¹⁰.

Cuando el poder actúa de forma negativa, ¿qué hace el maestro? Berger y Luckman hacen referencia a una modalidad de la conciencia en la que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano y que lo continúa creando. La dialéctica entre el hombre productor y sus productos pasa inadvertida para la conciencia, en consecuencia, los significados humanos no se entienden como productores de un mundo sino, producidos por la "naturaleza de las cosas" y, aunque el hombre aprehenda el mundo en estos términos, sigue produciéndolo, o sea, paradójicamente, es capaz de producir una realidad que lo niega. Aprehende su "rol" como destino inevitable, en donde no tiene responsabilidad alguna: "Tengo que actuar de esta manera debido a mi posición"¹¹. De ahí que muchos maestros consideren que no pueden cuestionar disposiciones administrativas sino sólo sujetarse a ellas.

Los maestros parecen percibir una separación entre ellos y la organización social a la que pertenecen, que los conduce a un sentimiento de aislamiento y/o desubicación, al no comprender el papel de la burocracia; también de indignación, y sobre todo de impotencia, al sentir que no pueden influir en las decisiones que conciernen a su propia actividad, la cual contradice los fines educativos para los cuales fue creada. Este mismo sentimiento de aislamiento, derivado de la falta de compañerismo y comunicación que existe entre los maestros, se traduce en hermetismo, en ausencia de solidaridad para resolver los problemas de trabajo, desvalorización de la propia labor e insatisfacción.

En la búsqueda de un nuevo tipo de relaciones interpersonales entre los docentes de la escuela, nos pronunciamos por lo que Agnes Heller denomina "contactos basados en la igualdad libre", en la que el contacto interpersonal es efectivamente, entre este ser humano y aquél otro ser

¹⁰ .Etkin J. y L. Schvarstein. Op. cit. p. 54-60

¹¹ . Berger, P. y T. Luckmann. Op. cit. p. 110.

humano, y cuánto más numerosas sean, más humanizada estará la sociedad¹². En el mismo sentido, Bennis sugiere que las organizaciones futuras debieran incluir elementos como:

- Total y libre comunicación, no importa el rango y el poder.
 - Confianza en el consenso general, más que en las formas usuales de presión o compromiso para resolver un conflicto.
 - La convicción de que la influencia se basa en la habilidad y conocimiento técnicos, más que en los caprichos personales o prerrogativas del poder.
 - Una atmósfera que permita y promueva la expresión emocional, así como la de actos enfocados a las tareas.
 - Una actitud básicamente humana, que acepte los inevitables conflictos entre la organización y los individuos, inclinada, al mismo tiempo, a buscarles solución, siempre sobre bases razonables.¹³
- Este clima de convicciones, o sistema de valores, pudiese ser una referencia para iniciar los cambios que las necesidades actuales demandan.

3.4.3. Situaciones que pueden ser mejoradas.

En este apartado los maestros mencionaron aquéllos aspectos que inciden en su práctica docente y en el funcionamiento como Cuerpo Colegiado en los C. T. y que, desde su punto de vista, deberían ser mejorados. Algunas ideas fueron: despojarse del egoísmo, la crítica destructiva y las relaciones tensas; fomentar el compañerismo, la participación, la comunicación, la expresión de los sentimientos y las actitudes de colaboración; superar el individualismo en el trabajo pedagógico y elevar el compromiso profesional; darse tiempo para pensar en lo que se hace, buscar espacios de

¹². Agnes, Heller. "El contacto cotidiano" en: "Análisis de la práctica docente propia", México, D.F., antología UPN, Plan 1994, p. 15 y 16.

¹³ Bennis, W. G. "Changing Organizations", Nueva York, ed. McGraw-Hill, 1996, p. 7 En: "Organizaciones complejas y burocráticas" de Roberto Owens en: "Institución escolar", México, D.F., antología UPN. Plan 1994, p. 90.

en él una doble personalidad: una individual y otra grupal. La personalidad grupal responde a las exigencias que el ámbito laboral reclama, por el contrario, la personalidad individual tiende que ser resguardada, apaciguada, reprimida en virtud de las estructuras sociales, normatividades, mecanismos, instancias represivas que lo acosan y le producen angustia. La toma de conciencia de estos conflictos, que generan este tipo de relaciones, sentará las bases para la creación de redes de comunicación abiertas en donde pueda manifestar su sí mismo auténtico con libertad.

Lo anterior nos sugiere dos propósitos para desarrollar y ampliar las interacciones entre los docentes: uno de ellos, llegar a comprender las posibilidades y dificultades de la labor docente, así como la conveniencia de compartir los problemas y las soluciones; y el otro, implica la comprensión de las motivaciones, las dificultades, las frustraciones individuales y el intercambio de información respecto a cómo se conciben mutuamente. Cuanto más se conocen entre sí los maestros de un plantel, mayores son las facilidades y la libertad con que pueden comunicarse, y también la prontitud y eficiencia con que se asisten unos a otros. Los resultados que se buscan, con ambientes interactuantes, apuntan directamente a la institución completa y a todo lo que ella implica.

La apertura al cambio en una relación interpersonal comprometida y respetuosa, crea un ambiente cálido, comunitario, pluralista y promotor de la libertad, de la responsabilidad, de la creatividad, de la espontaneidad, de la originalidad, de la comunicación, del juicio crítico, de la expresión del Ser y del aprendizaje significativo.

3.4.4. -¿Qué puede motivar a un maestro a trabajar por el cambio?

Si se retoman los testimonios, de los maestros se observará que coexisten sentimientos encontrados respecto a la docencia: junto con un *"cariffo especial por la escuela"* y un *"gusto"* por ser maestro, reconocen ellos mismos la apatía, el resentimiento y el malestar que prevalece hacia un trabajo que no es valorado y recompensado ni en lo económico ni en lo social. En este sentido

podemos preguntarnos ¿en qué aspectos se fincaría la motivación de los maestros por el deseo y la acción hacia el cambio si consideran su profesión como ingrata, si reconocen la inercia de ciertas formas de administración? ¿qué sería aquello que los impulsaría a reconstruir su realidad?

Muchas políticas populares diseñadas para motivar el maestro ponderan las recompensas externas como fuentes de motivación (escalafones, estímulos económicos y otros) pero según McLaughil, existen pruebas convincentes de que los maestros están motivados por factores internos, las llamadas "recompensas intrínsecas": Al hacer una clase diferente, estas personas obtienen su recompensa y mantienen su motivación; centran su atención en el sentido individual que sus roles profesionales y experiencias tienen para ellos; están motivados por su habilidad para enseñar bien, para contribuir al desarrollo y crecimiento de los estudiantes¹⁶.

La energía, el entusiasmo y la perseverancia, característicos de los profesores efectivos, es difícil de movilizar y sostener en individuos que se ven a sí mismos (o su carrera) estancados o frustrados al no poder controlar aspectos importantes de su labor, a la vez tienden a bajar sus aspiraciones, convertirse en apáticos y resolver hacer lo necesario para pasar el día.

En cambio, "los profesores que se sienten dinámicos, que tienen un sentido de desafío y crecimiento continuo, generalmente aspiran a más, intentan más y expresan un nivel mayor de compromiso con su organización"¹⁷

Las motivaciones de los profesores también pueden estar influidas por el contexto de la enseñanza y los ambientes en los que se trabajan. McLaughin menciona 5 cualidades del ambiente escolar, fundamentales para la motivación del profesor:

- Dotadas de recursos suficientes (en contraposición a recursos insuficientes).
- Integradas (en contraposición a segmentadas).
- Colegiadas (en contraposición a aisladas)

¹⁶. McLaughil, Milbrey. "Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores" tomado de: "Manual del director de educación primaria", México, D.F. SEP, 1992, p. 80-81.

¹⁷. Ibid. p. 80

- De resolución de problemas (en contraposición de ocultar los problemas.)
- Centradas en apoyar iniciativas (en contraposición solo en revisar resultados)¹⁸.

Como se puede apreciar, los recursos no son determinantes, aunque sí influyen en la calidad docente; en cambio, tiene mayor peso la atmósfera que predomina. Un ambiente integrado proporciona seguridad y confianza a los profesores, ya que se esfuerzan por adquirir nuevas habilidades y estrategias. Así mismo, un ambiente colegiado proporciona oportunidades de interacción y apoyo en ideas y experiencias, así como de resolución de problemas. Los profesores se ven a sí mismos formando parte de un esfuerzo cohesivo, por lo que la satisfacción y la recompensa profesional vienen, tanto de formar parte de un grupo efectivo, como de ser un individuo efectivo¹⁹

Esta etapa de investigación permitió reconocer que en la escuela se dan procesos de apropiación de la cultura, así como también procesos de resistencia y lucha que hacen posible la transformación histórica de la institución. La intención básica es conformar un sujeto histórico quién, a través del conocimiento de su situación presente y en íntima conexión con los problemas de su tiempo, sea capaz de transformarla y recrearla, transformándose y recreándose a la vez él mismo con todas sus contradicciones y peculiaridades. Creemos firmemente en la capacidad de los maestros de transformar su realidad, si existe un conocimiento de la misma y un compromiso para incidir de manera conjunta en ella.

¹⁸. Mc Laughil, Milbrey. Op. cit. p. 81

¹⁹. Ibid. p. 85.

CAPITULO IV

¡MANOS A LA OBRA!

CAPITULO IV

"¡MANOS A LA OBRA!"

El análisis de la realidad docente descrita en el capítulo anterior dio lugar a la propuesta de alternativas que respondieran a los problemas planteados, específicamente al de la necesidad de fomentar las Relaciones Humanas en el colectivo docente y el de establecer canales de comunicación entre ellos, que les permitiera enriquecer su experiencia pedagógica.

Las alternativas desarrolladas en esta etapa consistieron en un Taller de Relaciones Humanas titulado "¿Quiénes somos?", en un Primer Encuentro de Maestros de las tres escuelas participantes, los cuales se llevó a cabo entre los meses de marzo a junio.

La experiencia de ejecución de estas alternativas permitió profundizar en el proceso de construcción y reconstrucción de la realidad, en un ámbito de diálogo y Trabajo Colegiado, en donde el aprendizaje grupal jugó un papel preponderante en el desarrollo de la investigación. Las ideas construidas en el proceso de análisis y reflexión, condujo a reconocer la importancia de un mejoramiento continuo de las personas involucradas en la docencia.

4.1 El Taller de Relaciones Humanas "¿Quiénes somos?"

La tarea docente es una labor eminentemente humana en la que los sujetos llevan a cabo infinidad de interacciones en las que establecen relaciones, afectos, emociones y aprendizajes tan complejos como ellos mismos.

Se establecen relaciones con alumnos, padres de familia, compañeros maestros, autoridades, etc., llevando consigo afectos, actitudes, prejuicios, imágenes, concepciones, modelos y rutinas de

las que no se es plenamente consciente; convivimos y nos comunicamos a diario y muchas de estas relaciones llegan a ser tan rutinarias que se estereotipan.

Aspiramos a desarrollar formas de relacionarse que contribuyeran al Desarrollo Humano y orienten hacia la facilitación y promoción del crecimiento individual y colectivo que considera a la persona en todas sus dimensiones.

En la experiencia del Taller (Apéndice F) se vive el proceso de irse descubriendo y conociendo en su plenitud, asumiendo la responsabilidad de la propia vida, es decir, reconocer y amar conscientemente nuestras propias necesidades, sentimientos, significados, experiencias, historia, recursos, limitaciones, errores, así como la calidad de persona diferente, única e irrepitible. Sólo se amplía el autoconocimiento a través de otra relación que promueva y facilite la acción responsable del otro, sin privarlo de la libertad de escoger por sí mismo y de orientar su propio destino, ya que necesitamos a los demás para el encuentro con nosotros mismos.

El Taller se diseñó especialmente para los maestros de estas escuelas, pensando en sus características y los propósitos. Para ello hubo necesidad de recabar una serie de lecturas y dinámicas que estratégicamente organizadas fueran capaces de propiciar el análisis y la reflexión acerca de sí mismos y su contexto.

Su propósito central fue: Reflexionar sobre sí mismo y su incidencia en las relaciones sociales que cotidianamente practica en su vida profesional y personal. En congruencia con el objetivo, el temario básico abarcó aspectos como: autoconocimiento y autoestima, comunicación, autoaprendizaje, el maestro como persona, las bases del diálogo, proyecto de vida personal y profesional.

Se contó con la participación de un promedio de 29 maestras y maestros incluyendo los directivos que eventualmente asistían, lo que hace un promedio del 65% del total del personal docente de las tres escuelas. Se llevó a cabo entre el 30 de marzo y el 31 de mayo de 1995 en horas laborables con una sesión por semana.

A lo largo de las sesiones del Taller se realizó una evaluación continua lo que permitió corregir errores, mejorar las estrategias y, en su caso, suprimir o agregar lo que consideramos más funcional. Con esta finalidad se utilizaron instrumentos que proporcionaron datos relevantes: testimonios escritos y orales, Diario de campo y guías de observación que dieron cuenta de los avances obtenidos.

El desarrollo del Taller estuvo sujeto a las condiciones de tiempo y disposición de los profesores, siendo el programa lo suficientemente flexible para que los maestros tuvieran la libertad de añadir o quitar actividades e incluso repetir las que hayan sido de su agrado. En cuanto al tiempo, causaron interferencia las vacaciones de primavera (del 10 al 22 de Abril de 1995) creando dispersión y fragmentación en las primeras sesiones respecto a los procesos de reflexión personal.

4.2 Un primer encuentro de maestros.

El "Primer Encuentro de Maestros" (Apéndice G) fue una propuesta retomada al finalizar el Taller anterior, a sugerencia de los profesores, para "cerrar" el curso escolar y conocer a los profesores de las escuelas participantes. El objetivo de dicho encuentro fue: Propiciar la participación de los profesores en un espacio de diálogo y de reflexión en torno su práctica docente.

Se llevó a cabo el 3 de julio de 1995 y se contó con la asistencia del 60% de los maestros de las tres escuelas.

En su desarrollo distinguimos tres momentos. En el primero, contamos con la participación de dos ponentes cuya finalidad fue sensibilizar a los maestros para el análisis y la reflexión en torno al tema, dejando abierta la Intervención del auditorio. La participación del primer ponente giró en torno a ideas como las siguientes:

-“En el cerebro ocurre un milagro: el surgimiento de la conciencia, pero es el sentimiento más reciente de la humanidad, al grado que no todos la tenemos...basta ver a nuestros congéneres para ver que hay un grado altísimo de inconsciencia en las cosas que hacemos...”

-“Aún cuando este sentido está empezando, viene el otro sentido: la conciencia del otro...significa poder pensar que yo llegué a ser yo al saber que tú existes y que tienes problemas tan grandes y tan profundos como yo”

-“La posición de uno está en relación directa con la posición de los demás”.

-“La evolución del hombre se repite cada vez en la evolución del niño antes de nacer, de hablar y de caminar... si la evolución es cierta, hoy es el último día, estamos en el séptimo día”

-“El buen maestro abona al muchacho para que emerja... hay que hacer emerger lo mejor del alumno... ino es lo que tú creas!, ino es lo que tú quieras!, ino es lo que el sistema mande! Sino, lo que el muchacho trae adentro...”

-“Me da la impresión de que en cada uno de esos niños que tienes a tu cargo está la posibilidad de la recreación de toda la humanidad”.

-“Siento que hay un lugar para cada uno de nosotros, si no ocupas el tuyo quedará vacío para toda la eternidad...”

El segundo ponente basó su participación en torno a las siguientes interrogantes: ¿Qué es lo que me hizo ser docente?, ¿qué me ha ayudado a serlo?, ¿cuántos aprendizajes me han conformado?, ¿qué es lo que nos ha llevado a ser lo que somos?, ¿somos dueños de nuestro espacio como profesores? ¿valoramos lo que sentimos y sabemos como profesores?

Un segundo momento consistió en organizar un pequeño Taller a través de grupos de reflexión en torno al papel de la escuela dentro de la sociedad, la convivencia que se da en la escuela, la influencia de la relación con las autoridades en el trabajo docente y la influencia de los intereses, motivaciones y valores personales en la práctica educativa. En un tercer momento se realizó una plenaria en donde cada equipo expuso sus conclusiones.

En esta experiencia los maestros comunicaron ideas, vivencias y concepciones acerca de la docencia, propiciándose un aprendizaje colectivo en donde todos pudieron aprender de todos.

Como en la actividad anterior, el factor tiempo influyó en el desarrollo de esta alternativa ya que los maestros tenían pendientes las actividades de fin de curso (boletas de calificación, datos estadísticos, festivales, trabajos manuales, exposiciones, etc.). Otra de las dificultades fue que, en el desarrollo del trabajo por equipos, algunos participantes se encerraban en su posición respecto a algún tema tratando de imponerla o hacerla prevalecer, lo cual era un obstáculo para el diálogo.

4.3 El aprendizaje en la modalidad de Taller.

En ambas alternativas se determinó trabajar con la modalidad de Taller porque el conocimiento se construye grupalmente y propicia diversos tipos de actividades: reflexión personal, compartir en grupo, confrontación o debate, análisis de casos y relatos de vivencias. En general, una gama de experiencias que abordan la reflexión sobre la vida personal y profesional desde distintos ángulos y niveles de profundidad. Permite que los participantes aprendan lo que les interesa aprender. De ahí que el aprendizaje se vuelva significativo en donde, más que la acumulación de hechos o datos, señala diferencias en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad. En este aprendizaje, la vivencia juega el papel más relevante, dado que en ésta se conjugan no sólo el uso de todos nuestros sentidos sino también el conjunto de sentimientos, emociones, valores y marcos conceptuales que nos conforman como Seres Humanos.

El Equipo, como coordinador de las actividades, se desempeñó en el rol de facilitador del aprendizaje, propiciando la apertura a las ideas de todos los participantes y procurando que prevaleciera el respeto hacia los puntos de vista de los demás. De esta manera se desarrolló un diálogo que llevó a compartir experiencias distintas y enriquecerse con las de los otros. Se dio libertad para ahondar en los cuestionamientos que más les interesó. En ningún momento se les expuso conocimientos acabados sino que se mantuvo la actitud de construcción grupal del

aprendizaje. Se evaluaron estas intervenciones con base en los criterios siguientes: facilitación del diálogo, coherencia en la comunicación, claridad y lógica en comentarios e ideas, actitudes de apertura, respeto y solidaridad, capacidad de análisis y de síntesis.

4.4 Alcances que tuvieron el desarrollo de las alternativas.

Los alcances se dieron en el ámbito individual y colectivo. En lo individual se incidió desde dos aspectos: el personal y el profesional en donde los docentes vivenciaron experiencias de participación creativa, crítica y autocrítica, lo cual les permitió replantearse su persona y su papel como maestro. Esto se alcanzó de modo gradual puesto que aún cuando algunos manifestaron actitudes de desconfianza, de resistencia y falta de apertura, las fueron superando conforme se avanzó en las sesiones. Estas actitudes se notaron durante las sesiones, cuando en sus inicios casi nadie participaba, preferían mantenerse callados, se miraban unos a otros esperando que alguien hablara, cuando alguien se atrevía a hacerlo lo hacía en forma breve, sin profundizar y sin descubrirse a sí mismo. Posteriormente ellos mismos admitieron estas dificultades y los conflictos que tuvieron para superarlos, para abrirse al diálogo y expresar sus sentimientos, emociones y vivencias personales.

En el plano colectivo estas experiencias les permitieron reafirmar la necesidad de apoyarse mutuamente para acceder al cambio que sólo ellos determinen como institución. Se crearon compromisos individuales y colectivos para ambas esferas de la vida y, específicamente, en el plano profesional los compromisos apuntaron hacia la conformación de un trabajo en equipo en donde todo son útiles y necesarios, compromisos expresados oralmente y por escrito. La experiencia hizo notar la necesidad de afianzarlos continuamente a través de acciones concretas.

Para dar una justa cuenta de los alcances de estas alternativas, se transcriben aquí algunos testimonios:

"Este trabajo me pareció formidable porque nos ayuda a conocernos un poco más. Creo que todo va a ayudarnos para trabajar más a gusto".

"Después de muchos años de convivir con mis compañeros, con este curso, en unos cuantos minutos pude conocer más de ellas, con las pequeñas confidencias que nos hicimos".

"Fue una sesión bastante amena, lástima que no se reúna todo el personal, ¡¡¡Falta la cabeza!!!"

"Conforme van aumentando los días del taller, aumenta la reflexión".

"Las dinámicas de hoy me parecieron muy apropiadas y acertadas pues nos hacen ver nuestros errores y nuestras virtudes".

"Este Taller me ha enseñado a ver las relaciones con mis compañeras de otro modo. Dar y recibir, criticar y aceptar, conceptos que no había comprendido plenamente y que en este Taller llegué a comprender".

"En esta sesión nos dieron la oportunidad de hacernos una autoevaluación, pensar en las metas que quisiéramos lograr y la manera de lograrlo".

"El Taller ha cumplido su cometido, fue muy dinámico, se nos hizo difícil empezar a participar pero se superó el problema. Ojalá tuviéramos tiempo más adelante de tener este tipo de experiencias e intercambio de ideas".

"Mi sugerencia sería que fueran menos precipitadas (las sesiones)... ya que por ejemplo las técnicas aplicadas el día de hoy siento que quedaron inconclusas, ya que no supe la finalidad de ellas".

Con relación al Primer Encuentro de Maestros, comentaron que convendría "ampliar el campo de acción" de la investigación educativa y no limitarla a sólo tres escuelas primarias de la ciudad.

4.5 las ideas que construimos durante el proceso de reflexión.

Durante el desarrollo de las alternativas anteriores, los participantes se involucraron en distintos procesos de reflexión que dieron lugar a la construcción de ideas y aprendizajes nuevos,

provenientes de su experiencia como docentes y de su vivencia como seres humanos. Aquí retomamos algunas de las ideas y testimonios más significativos.

-La escuela: *"El cimiento de la vida adulta y el futuro de la sociedad"*

Los maestros hicieron referencia al modo como conciben a la escuela dentro de la sociedad y como parte de una estructura sociocultural. Ellos expresaron que la escuela *"ejerce un papel sociocultural"*, calificado como *"básico"* y *"fundamental"*, *"Es el cimiento de la vida adulta y por tal el futuro de toda la sociedad"*.

-*"Revalorar la profesión ante la sociedad y ante sí mismo"*

Coincidieron en que aquellos maestros que trabajan *"como debe de ser"*, con profesionalidad (ética), muchas veces *"caen mal a sus compañeros"*, por lo que *propusieron "concientizar al maestro en servicio, de la importancia de la tarea que se ha comprometido a desempeñar, desde el momento que se decidió por la profesión, para revalorizarla ante la sociedad y ante sí mismo"*. Añadieron también que *"para amar nuestro trabajo hay que adentrarnos en él, "aprendemos de unos y enseñamos a otros"* e *"Incluso de los niños se aprende"*.

-*"El maestro es uno sólo"*.

Aquí agrupamos los testimonios que hacen referencia a la personalidad del maestro como un elemento determinante para el desarrollo de su labor educativa.

"El maestro es uno sólo", "no es posible separar nuestras motivaciones, intereses y valores personales dentro de nuestra labor, porque siempre los vamos a reflejar, los alumnos lo perciben y captan porque ellos consideran al profesor como un ejemplo a seguir" por lo que *"las actitudes que un maestro adopta ante un grupo resultan ser producto de su personalidad"*. *"Los intereses, motivaciones y valores sí influyen en nuestra labor, y se manifiestan en la calidad educativa"* ya que *"... el estado de ánimo con que llega a la escuela se refleja en sus actitudes frente al grupo"*.

-*"¡Qué difícil es saber expresar quiénes somos!"*

No basta describir la realidad que se vive como colectividad si esta reflexión no va unida a otra acerca de sí mismo ya que es a partir de esta dimensión en donde se inician los cambios.

Los maestros consideran que *"es importante autoreflexionar para mejorar nuestra forma de ser"*, así como *"valorarse a sí mismo, para valorar a los demás"*, sin embargo, admiten lo difícil que es *"saber expresar quiénes somos"*. Concluyeron que *"para reconocernos hay que conocer el entorno, hay que introducirse en los demás", "no reprimirse", "dar a conocer nuestro sí mismo", "tratar de dar y ver la realidad de nuestra forma de ser para así cambiar y seguir adelante en la vida y en el trabajo"*. Admiten que *"...quizá por los problemas que nos aquejan, pocas veces nos detenemos a pensar en nosotros mismos"*; consideraron que fue interesante ponerlos a pensar en *"¿cómo soy?, ¿quién soy?, ¿quiero cambiar?"* Reconocen que *"en muchas ocasiones necesitamos ayuda y no pedimos, podemos ayudar y no ofrecemos... creo que debemos cambiar"*.

- "Todos necesitamos de todos"

Acerca de sus interacciones con los demás compañeros, los maestros reconocieron la necesidad relacionarse con los demás a través del diálogo, disminuir las actitudes de rivalidad y competencia y dar prioridad a las necesidades de los demás. Consideran que *"es muy importante percibir las necesidades de los demás"* y que *"Todos necesitamos de todos"*. Reconocen que *"otra cosa sería si el diálogo existiera entre todas las personas"*; *"hay que sentir, vivir, correr riesgos en la vida para conformar las experiencias propias"*.

- "Se me ha movido el tapete"

Los testimonios, respecto a las posibilidades de acceder al cambio, fueron de distinta índole: lo que para algunos era una realidad posible, para otros era una utopía inalcanzable; el predominio de los primeros sobre los segundos podría llegar a ser un detonante que se extendiera poco a poco hacia los demás. Estos fueron sus testimonios:

"..aunque no lo crean se me ha movido el "tapete" y con esto les digo todo", "creo que podemos enmendar muchas cosas que no estamos haciendo bien", "sentí que en estas juntas los maestros que nos quedábamos era porque en realidad queremos dar algo nuestro y cambiar un poco... siento que en ellas reflexioné y pude descubrir cosas que no sabía que habían en mí y propician el razonamiento para la búsqueda de nuevas metas...", *"Me pareció muy interesante (el*

taller) y sabemos que sí es posible comenzar el cambio, todo es cuestión de querer hacerlo...", "Si pensamos que no podemos cambiar al mundo, nunca lo vamos a intentar", "Es una utopía tratar de cambiar a la gente".

-*"Tengo que atender los asuntos de la dirección"*

Los directores expusieron sus razones por las que no pudieron asistir a las reuniones: El de la escuela "A" hizo referencia a "*problemas administrativos y burocráticos que debo atender*", el de la escuela "B" argumentó "*tengo que atender los asuntos de la dirección*", "*..hoy viene el dulcero*", "*necesito a atender a los padres de familia*". El director de la escuela "C" manifestó: "*estoy próximo a jubilarme, ya me siento cansado física y moralmente*", "*ya no quiero nada con esas cosas*", "*es siempre lo mismo*", "*los maestros no se interesan*".

Estos testimonios nos dejan percibir el lugar que ocupa el ámbito académico formativo dentro de las prioridades que el sistema escolar valora. De ahí la necesidad de fomentar una nueva gestión que incluya y comprometa a los directores a participar en los procesos de actualización que promueva la escuela.

De este modo concluye una segunda etapa de trabajo de campo cuyos testimonios aquí plasmados arrojan algunas evidencias de las contradicciones presentes, tanto en la persona de los docentes como en su propia labor, las cuales nos invitan a cuestionarnos:

- Aunado a un explícito reconocimiento del papel "*básico*" y "*fundamental*" de la escuela en la sociedad, los maestros reconocen la necesidad de revalorar su profesión ante sí mismos y ante la sociedad. Denuncian la falta de compromiso profesional en un medio en donde la ética y el profesionalismo no son precisamente un valor social. En estas circunstancias *¿cómo y desde dónde* iniciar los necesarios cambios estructurales en el ámbito educativo?

- Reconocen que "*todos necesitamos de todos*" pero a la vez admiten que en ocasiones necesitan ayuda y no la piden, o pueden darla y no la ofrecen, *¿qué resistencias internas o externas les impiden hacerlo?*, *¿qué mecanismos de defensa influyen para asumir estas actitudes?*

- Si hacen énfasis en no reprimirse, en dar a conocer su sí mismo. ¿Por qué han permanecido ocultos?, ¿quién o qué les ha impedido ser y expresarse como tales?, ¿qué relación tienen estos conflictos con el desarrollo del Trabajo Colegiado en los en los C. T.?

- ¿Cuál es el peso que tiene en la realidad el factor de las Relaciones Humanas en el desarrollo del Trabajo Colegiado y en funcionamiento de la escuela en general?

-¿Hasta dónde el diálogo, la empatía y la disminución del "*ímpetu competitivo*" pueden contribuir a mejorar el funcionamiento de las escuelas?.

-¿Qué tan firmes fueron hasta este momento los compromisos individuales y colectivos hacia las perspectivas de cambio? y ¿qué tan sólidos o permanentes fueron los alcances obtenidos?.

Estas y más dudas nos invitan a analizar en el siguiente apartado las ideas construidas en este proceso.

4.6 Hacia un mejoramiento continuo de las personas involucradas.

Las interrogantes con las que concluye el apartado anterior dan pie para la organización de éste. Desde luego, no se pretende responder estrictamente a cada una de ellas sino, modestamente, aproximarse a la comprensión de aspectos que sin duda alguna son determinantes en el proceso de concebir espacios de Trabajo Colegiado en los C. T.

La ejecución de las alternativas propuestas dio lugar a un aprendizaje significativo en los participantes hacia dos planos: en el individual, estas actividades ameritaron compromiso, disposición, motivación, interés personal y toma de conciencia; y en el plano grupal, vivenciaron la experiencia de desarrollar un trabajo colectivo sin precedentes, en donde ellos marcaron la pauta a seguir. Las reflexiones surgidas en los diferentes momentos del proceso, invitan a realizar un análisis de aquello que ha contribuido esclarecer las implicaciones personales y grupales que tiene la conformación de un espacio de trabajo colegiado.

4.6.1 ¡Quitémonos las máscaras!

Los maestros manifestaron su deseo y necesidad apremiante de dar a conocer su sí mismo como una forma de acceder al conocimiento y la valoración personal con los otros.

Adda Abraham define al sí mismo como el estado psíquico más evidente, primario y simple; el que especifica a un sujeto en su interioridad global, el que asegura las funciones integrativas del ser vivo; es mi unidad y mi diferenciación, mi permanencia y mi cambio. Es el producto de las relaciones interpersonales, ya que todo lo que sucede en el mundo interior del individuo está en contacto con el mundo interior colectivo o personalidad grupal. Por el juego de la introyección, de los movimientos, de identificación y de proyección, el sí-mismo, entidad simple, se convierte en una unidad con múltiples subestructuras construidas en los procesos que deben afirmar la identidad de la persona¹. Desde esta óptica, el sí mismo representaría una parte esencial del ser humano cuya incidencia en la vida personal y social del individuo es determinante.

Nos encontramos con un profesional que considera que necesita "*revalorar su papel ante sí mismo y ante los demás*". Los testimonios constatan que la utoimagen de los maestros se encuentra desvalorizada, propiciando un malestar que les impide comprender su situación laboral. Ibernón señala en el malestar del docente una disfunción personal y profesional ocasionada por tres causas:

a) Exceso de funciones y responsabilidades del profesor (innovador del sistema educativo y de la institución escolar), lo que le supone incomodidad en el sistema educativo, ya que estas exigencias no van a la par con las condiciones de tiempo, formación, recursos humanos y materiales con los que cuenta.

b) Cuando en la formación inicial y permanente se les presentan modelos alejados de la realidad, ocasiona desmoralización, angustia, y falta de comunicación entre los profesores, por temor a comunicar problemas docentes, ya que sería aceptar su no adecuación al modelo

¹. Abraham, Adda, "El mundo interior de los enseñantes", Barcelona, edit. Gedisa, 1987 pág. 32

existente. La corrección de errores particulares, el conocimiento de los puntos débiles, es decir, el descubrimiento del sí mismo real, se realiza por lo general en un clima de emulación, de crítica y de juicio, condiciones que favorecen el aprendizaje de los mecanismos de defensa del futuro enseñante.

C) Socialmente se ha catalogado a la docencia como una semiprofesión ya sea por el nivel en que se labora, por el salario que se percibe o por no llenar las expectativas sociales².

Si a estos hechos le agregamos los sentimientos denominados anomia, impotencia e inclusive frustración en los maestros, causados por la preeminencia de lo institucional por encima de su experiencia real y profesionalismo, no sería extraño encontrarnos con un docente cuya identidad no queda clara ni definida y para quién urge verdaderamente definir su identidad real, revalorándose a sí mismo, y, por ende, su propia labor.

La concepción que los maestros expresan de la escuela como un papel "*básico*", "*fundamental*" y como "*cimiento de la vida adulta y futuro de la sociedad*", tiene relación con las concepciones educativas planteadas en las políticas de gobierno o en las expectativas socialmente construidas acerca de la escuela. De este modo, las concepciones que los maestros manejan acerca de la escuela representan lo "socialmente deseable" acerca de ella, en donde observamos una imagen idealizada a la que ellos mismos se supeditan, sintiendo cada vez más la necesidad de adaptarse a estas exigencias, evadiendo la evaluación de sí mismo e impidiéndole ver con claridad la imagen real que ha construido en su práctica cotidiana.

Para Adda Abraham, la imagen idealizada de los enseñantes se convierte en su segunda naturaleza. La consideran como parte de sí mismos y no como un ideal al cual pueden aspirar. Ya no saben lo que en realidad son, pero sí lo que deben representar. De ahí que, cuando se encuentran solos frente a un grupo, tienden a querer representar esa imagen idealizada de sí

². Ibernón, Francisco. "La formación del profesorado", Barcelona, edit. Paidós, 1977, p. 22.

mismo para defenderse de sus sentimientos de vulnerabilidad y debilidad, reforzando su oposición al diálogo y a la crítica³.

En estas condiciones, se refuerza la tendencia en el enseñante a sentirse desvalorizado, a tener vergüenza de sí mismo y refugiarse detrás de la máscara convencional.

“Extraño consigo mismo, el enseñante, ya no tienen una idea clara de sus objetivos; así se va debilitando su espíritu de iniciativa y sus posibilidades de decisión. Pero la pérdida de su identidad no constituye el daño más grave, sino aquel que frena las fuerzas psicológicas que permiten la construcción constante del sí mismo real y la posibilidad de recrearlo en todo momento, según sus experiencias, y producir así un potencial nuevo de realización”⁴

La tensión psicológica que se propicia en el enseñante, al negar o reprimir sus propias emociones, contribuye a reforzar mecanismos de defensa tales como, la racionalización, la proyección, el rechazo, la negación. Cuando llega a enfrentar su realidad y tener conciencia de su comportamiento, nacen en él dudas en cuanto a su aptitud profesional; la apreciación de sí mismo disminuye aún más y llega a veces hasta el odio de sí mismo. Como escapes necesarios, se suscita una proyección de esa culpabilidad sobre los otros. (padres de familia, autoridades, alumnos, etc.).

Intentando resolver estos conflictos y ansiedades, inconscientemente, el docente logra aparentes soluciones que no son más que un escape a una realidad que no comprende y que además lo niega como persona. Schipani señala algunas de esas “soluciones” que el docente aplica a su situación tan contradictoria:

- La disociación: su tarea profesional la desconecta del resto de sus intereses como si fueran sectores aislados, convirtiéndose en una tarea secundaria.
- Progresiva pérdida de la sensibilidad. Cuando el maestro cae en lo netamente rutinario, deja de experimentar nuevas inquietudes y se convierte en una especie de autómata.

³. Abraham, Adda, Op. cit. p. 50-55

⁴. Abraham Adda. Op. cit., pág. 55

-El aumento de la susceptibilidad. Se refleja en una disposición "a la defensiva", como si temiera constantemente un ataque a través de la crítica de maestros, alumnos u otros.

-Diversas formas de agresividad, más o menos reprimidas y que se manifiestan en reuniones de personal docente o con los alumnos⁵.

Con justa razón se ha hablado de la fatiga moral y física del maestro, como un malestar característico de esta profesión e inclusive se ha detectado un alto porcentaje de enfermedades psicosomáticas o mentales, surgidas a causa de las condiciones alienantes de la docencia y la inseguridad psicológica. De ahí que el abandono de la enseñanza y la jubilación anticipada, pueden reflejar una reacción sana del enseñante para resucitar su verdadero sí mismo.

Los estragos que causa la creación de un sí mismo real idealizado pueden ser devastadores hasta para el docente con vocación. Estos hechos explican hasta cierto punto la rigidez del enseñante y su oposición al cambio, su tendencia a huir de situaciones nuevas y a evitar también toda experiencia humana concreta, ya que es menos peligroso vivir en lo abstracto y enfrentar teorías e imperativos, que comprometerse a un contacto real con los otros y con la realidad.

Las alternativas que desarrollaron los maestros participantes en la investigación contribuyeron a liberar y desarrollar en ellos fuerzas psicológicas positivas, lo que implicaba rebasar sus propios mecanismos de defensa. En medio de estas resistencias subjetivas los maestros, con esfuerzo y persistencia, se fueron "*adentrando en su trabajo*", "*aprendiendo de unos y enseñando a otros*", abriéndose camino en el proceso de develar ese sí mismo reprimido, resguardado y desprovisto de máscaras. Creemos que este espacio de autenticidad y diálogo -pocas veces abierto para ellos- contribuyó a crear y recrear su identidad de manera conjunta dentro del colectivo, a revalorarse y descubrirse con potencialidades para la transformación de sus propias prácticas.

4.6.2 El grupo como espacio de formación docente.

⁵ . Schipani, Daniel y Tinao D., "Educación y comunidad", Buenos Aires, edit. El Ateneo, 1973 pág. 26-27

El trabajo en el Taller nos dejó una grata experiencia de aprendizaje grupal, ya que éste viene a ser contenido y a la vez finalidad del Trabajo Colegiado. De ahí la importancia de comprender el valor que tienen para el maestro sus interacciones dentro de un grupo de colegas en el funcionamiento del C. T.

El hecho de reunirse en un espacio y tiempo es insuficiente para formar un grupo, hace falta tener propósitos comunes y definidos, a través de los cuales se desarrollen las interacciones. La integración de un grupo no es un hecho de un día, sino un proceso largo y complejo en el que el grupo pasa por diversas etapas durante su existencia y en las que progresivamente se va integrando. Como dijera Rosenfeld "el grupo es un proceso en marcha, una marcha que es dialéctica"⁶ dialéctica en la medida en que los individuos avanzan en un proceso individual y colectivo de estructuración mutua e interdependiente. El grupo llega a constituirse en una unidad con características específicas y diferentes de aquéllas que poseen las partes consideradas aisladamente y en donde cualquier intento de modificarlas por separado, olvidando su interdependencia con el resto del sistema, no garantiza su éxito.

Podemos reconocer la integración de un grupo si existe un ambiente de cooperación, de comunicación, de intereses compartidos y de compromiso con éstos. Para que el grupo pueda evolucionar en su desarrollo, es necesario que se propicie un clima de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, realizar reflexiones, análisis, críticas y también propuestas que contribuyan al logro de las metas grupales. Así mismo, respeto a las diferencias individuales, debemos reconocer que la riqueza del grupo y sus aprendizajes está en la variedad y confrontación de puntos de vista y opiniones que propician reflexiones más ricas de contenido.

Si nos referimos a un grupo de aprendizaje, estaremos hablando de compartir objetivos o metas de aprendizaje; si han de existir funciones, que éstas sean factibles de intercambiar con los demás miembros; que se consolide un sentido de pertenencia, pasando del yo al nosotros;

⁶ . Rosenfeld, David. "Sartre y la psicoterapia de grupos" en "Manual del Director de Educación Primaria", México, D.F., SEP, 1992, pág. 246.

propiciar una red de comunicaciones e interacciones que favorezcan el intercambio de opiniones; que se tenga la oportunidad de participar en la detección y solución de problemas, como procedimiento para el aprendizaje; que se conforme un espacio para la reflexión y el aprendizaje, reconociéndolo como fuente de experiencia y de aprendizaje, en donde más que hablar de encuentros con el grupo, podemos hablar de "reencuentros", dado que cada persona identifica a las demás -inconscientemente- como individuos que han jugado papeles importantes en su vida y con los cuales se vuelve a encontrar a través del diálogo⁷.

La comunicación dialógica es inherente al proceso educativo y por lo tanto también a la conformación de un Cuerpo Colegiado. Se inicia cuando se indaga, se reflexiona, cuando existe la disposición y la apertura hacia los demás, cuando puedo ser capaz de escucharme a mí mismo, y también a los otros, y encontramos mutuamente. La acción educativa es una comunicación dialógica con la realidad, con los otros y con la propia conciencia, ya que el proceso educativo parte de la realidad, se concreta en la intersubjetividad -concebida como la transformación de la conciencia en comunión con los otros- y se objetiva en el cambio o transformación de la conciencia. En esta relación, los conocimientos se construyen y su valor radica en que se relaciona con el interés y las necesidades individuales y sociales de quienes participan en la acción educativa.

La finalidad del diálogo es descubrir aquellos conocimientos que persuadan a los individuos de ser mejores como seres humanos; que los persuadan a tomar de nuevo el poder sobre la práctica, sobre su cotidianeidad y que los lleve a reflexionar sobre qué es lo que realmente desean para sí mismos y para los demás. Nos pronunciamos por una docencia dialógica, concibiéndola como una práctica social que rebasa el ámbito de la escuela para convertirse en una actividad política, crítica, colectiva y transformadora. Paulo Freire hace referencia al diálogo como una exigencia existencial

⁷ . Santoyo, Rafael S. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje" en: "Manual del Director de Educación Primaria", México, SEP, 1992, pág. 249-277.

que no surge sin amor, humildad y una intensa fe en los hombres y en su poder de hacer, crear y recrear el mundo⁸.

Los educadores y las instituciones enfrentan un reto con dos aspectos: por un lado encontrar mecanismos para procurar en la educación una comunicación dialógica y, por otro, formar a las personas que participarán en ese proceso y estarán al frente de la enorme tarea de educar.

4.6.3. El maestro como persona

Existe un núcleo en el docente en donde confluyen todas sus necesidades, sentimientos, significados, experiencias, historia personal, limitaciones, aciertos y errores, así como la calidad de persona única, diferente e irrepetible. Este núcleo es la esencia del Ser Humano, ese Ser inacabado que reclama crecimiento individual y colectivo en todas sus dimensiones.

Muy pocas veces nos detenemos a pensar en la persona que hay en los docentes, es una de esas facetas que se ven obligados a reprimir u ocultar, pero ellos reconocen abiertamente la enorme influencia que tiene su persona (valores, historias, afectos, emociones, motivaciones, etc.) en el desarrollo de su trabajo y la cual no pueden separar de su profesionalismo, ya que es parte de un todo.

Si anteriormente se ha hablado de la importancia de develar ese sí mismo auténtico para la conformación de una docencia dialógica, de una conciencia de grupo y, en fin, de un Trabajo Colegiado, aproximarnos a ello amerita pensar en las habilidades y actitudes que requieren los individuos auténticos y dialógicos que necesitamos.

Si pensamos en las características de esa persona, en primera instancia, necesitaría estar abierta a su experiencia, además, viviría en un mundo existencial completamente sin defensas, cada momento sería nuevo, sería capaz de vivir totalmente en y con todos sus sentimientos y reacciones, sin tener miedo de ninguno de ellos; se hallaría completamente comprometido en el

⁸ .Freire, Paulo, Op. cit., 1986, pág. 104-105.

proceso de Ser y volverse él mismo, desarrollando un foco de evaluación dentro de sí, como su propio suministro de pruebas, aunque esté abierto a testimonios de cualquier fuente; una persona que es segura, realista, automejorable, creativa y siempre en desarrollo; una persona que surge de la experiencia de seguridad y libertad; y, finalmente, esta persona encontraría en su organismo un medio digno de confianza para llegar al comportamiento más satisfactorio en cada situación.

En este proceso, la aceptación juega un importante papel. Si una persona vive una relación donde se le acepta plenamente, y no hay juicio sino simpatía, el individuo podrá entablar una lucha consigo mismo, desarrollar el coraje suficiente para abandonar sus defensas y enfrentarse con su verdadero sí mismo. Esto representa un cambio saludable en la persona, una perspectiva de reconstrucción de la experiencia y un aprendizaje auténtico. La independencia constituye uno de los pilares de la autoestima, claro está que nadie es totalmente independiente, ni por completo dependiente durante todo el tiempo, pero cuanto mayor sea el nivel de independencia que tengamos y cuanto más dispuestos estemos a pensar por nuestra cuenta, mayor será el nivel de autoestima que alcancemos.

Gloria Fariñas propone el desarrollo de las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal (HCDP) que pudiesen contribuir a desarrollar en el individuo habilidades para la comunicación con las demás personas, o consigo mismo, en cualquier esfera de la vida:

- Habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas personales, así como la organización temporal general de la vida cotidiana.
- Habilidades relativas a la comprensión y búsqueda de información.
- Habilidades relativas a la comunicación y a la relación con los demás.
- Habilidades relacionadas con el planteamiento y solución de problemas⁹

El desarrollo de estas habilidades se evidencia cuando el individuo logra una integración armónica a partir de sus intereses; en la persistencia y consistencia de metas personales; en el

⁹. Fariñas, Gloria. "Cuatro ensayos sobre la enseñanza", México, ed. UADY, 1995, p. 14-15

empleo del tiempo en forma original y enriquecedora para la personalidad; en la conversión de estas habilidades en hábitos, así como en la personalización de la experiencia y su expresión en forma creativa y, finalmente, en la presencia de la necesidad de autoperfeccionarse conscientemente, lo cual da lugar a habilidades de autodesarrollo.

Buscamos acciones permanentes, y las descritas por la Dra. Fariñas tienen el carácter de perdurabilidad en el tiempo; éste es el elemento determinante en el crecimiento personal del maestro. Un sistema que persigue alcanzar mejores niveles de calidad educativa tendría como preocupación básica la calidad de las personas para el desarrollo de su potencial.

Un aprendizaje fincado en el desarrollo personal propicia un proceso ascendente y constante de transformación, que, cuando no es obstaculizado, tiende de manera natural a trascender las polaridades del individualismo egocéntrico, impulsando a la persona ir más allá de todas las fronteras que impiden el despertar de la conciencia de unidad.

4.6.4. El liderazgo académico

El papel que los directores desarrollaron en la investigación consistió, la mayoría de las veces, en la gestión de los espacios de tiempo, lo cual no implicó el compromiso de involucrarse y participar con los maestros ya que, existe cierta cultura respecto a las prioridades que le corresponde atender, de ahí que su preocupación se fincara más en los asuntos administrativos, materiales, económicos y de relaciones. Esto propició que las gestiones para continuar el trabajo se hicieran difíciles ya que si no habían estado presentes, no podían comprender el grado de interés y de participación de los maestros.

La experiencia vivida permitió reconocer que, si se busca mejorar la calidad educativa desde las escuelas, se necesita una nueva jerarquización de prioridades que privilegie los espacios formativos de organización del trabajo escolar. Por otro lado, es urgente impulsar en el director de la escuela un nuevo tipo de liderazgo que motive, anime, o entusiasme a la comunidad educativa a

trabajar cada vez mejor; que involucre al personal docente en un proceso participativo, constante y permanente. En su carácter de autoridad las puertas se le abren y los canales de comunicación pueden fluir. Los mismos maestros reconocieron que *"son ellos quienes pueden alentar proyectos de trabajo..."* , o en caso contrario, *"frenar u obstaculizar ideas innovadoras"*; que su jerarquía les da la atribución de impulsar innovaciones desde la escuela si así lo decidiesen.

Una de las metas de este liderazgo será lograr que cada maestro se sienta orgulloso de sí mismo y de su labor, y a la vez satisfacer en lo posible las expectativas de los beneficiarios. Esto implica empezar a vivir valores nuevos como son: el de comunicarse más con las personas que con sus estereotipos, el de la solidaridad como estrategia de crecimiento, el de querer hacer el trabajo cada vez mejor, el de anteponer los intereses del colectivo escolar por encima de los personales, el del compromiso y la convicción en lo que se hace y se dice, el del respeto por las individualidades y no por el individualismo.

El director debe asegurarse de que el proceso de mejoramiento de la calidad sea un proceso de formación en el trabajo y esté acompañado de los elementos materiales y formativos necesarios para lograr los cambios propuestos; debe asegurarse de no imponer sino consensar y participar como uno más en el trabajo y cuya situación laboral le exige representar y respetar las decisiones organizativas del colectivo; asegurarse de que todos se involucren y se comprometan con el cambio que ellos determinen como colectivo, ya que sólo de este modo se arribará hacia el desarrollo de la calidad educativa desde la escuela.

4.6.5 el compromiso hacia el cambio.

Paralelamente al liderazgo académico, es necesario el desarrollo de una actitud de compromiso, hacia el cambio y el mejoramiento de la labor educativa por parte de todo el personal, sin el cual los esfuerzos del director podrían ser vanos.

En el presente caso, aún cuando algunos maestros aseguraron "*se me movió el tapete*", nos preguntábamos qué tan suficiente fue esta toma de conciencia para promover un cambio en su escuela como colectivo. Sabemos que el cambio "parte de una necesidad real del sujeto (individuo, grupo u organización) que motiva nuevas acciones, actitudes o conocimientos; es decir, el sujeto de cambio se enfrenta a un problema que pone en tela de juicio sus comportamientos o reacciones habituales"¹⁰. En el caso de esta investigación podemos afirmar que las alternativas tuvieron la característica primordial de partir de las necesidades percibidas por los sujetos, pero, frente a los nuevos conocimientos, actitudes y acciones, surgieron nuevas necesidades y conflictos que cuestionaban la estructura psicológica del individuo, sus intereses, actitudes, valores, creencias, conocimientos, relaciones con los otros y con el medio ambiente. Estas nuevas necesidades y conflictos exigen mayores compromisos, acciones y convicciones que el maestro tendría que desarrollar para continuar avanzando.

El compromiso para continuar sólo puede emanar de una profunda conciencia de la realidad existente, de su relación con ella y sus posibilidades de transformarla; de la seguridad en sí mismo y en su poder de crear y recrear esta realidad; de la capacidad que tenga para establecer una comunicación dialógica con los demás y consigo mismo

En opinión de Martínez Bonafé, la renovación y el progreso se sitúan no sólo en la renovación metodológica de la enseñanza, sino fundamentalmente en la "conciencia moral", considerada como un proceso de aprendizaje socialmente compartido, desde intereses que cuestionan críticamente la base institucional y el dominio que ésta ejerce sobre la personalidad individual¹¹. Analizar la realidad escolar sin reconocer su conexión con la realidad sociohistórica, pudiese ser reducida e incompleta, no podemos limitarnos a hacer pedagogía y desentendemos de lo que sucede a la puerta de la escuela. La escuela no es un territorio independiente de la realidad social,

¹⁰ Magendzo A. y J. Pavez. "EL perfeccionamiento docente como estrategia de cambio educacional" en: "Manual del Director de Educación Primaria", México. D.F., SEP, 1992, p. 104

¹¹ Martínez, B. Jaume, "Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el estado español" en: "Investigación en la escuela", Revista no. 22, Sevilla, España, 1992, p. 13.

y ella, más que otras instituciones, refleja en su interior las contradicciones estructurales de la sociedad en su conjunto, pero muchas veces olvidamos ubicar nuestra tarea frente a los imperativos sociales actuales y preguntarnos: ¿qué ciudadano estamos formando?, ¿para qué tipo de sociedad?, ¿a quién sirven las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo en las escuelas?, ¿son congruentes con el desarrollo de una sociedad participativa, plural y democrática que la sociedad actual demanda?

El compromiso hacia el cambio es una actitud en la que el "yo" se compromete en un proceso largo de autoformación, en la que se pueden encontrar dificultades y resistencias, si los procesos están orientados hacia el cambio de actitudes, ya que éstas constituyen componentes más complejos y experiencias cognitivas cargadas de afectividad. El cambio es un proceso difícil y gradual, que requiere tiempo y esfuerzo; en sus inicios puede provocar cierta cantidad de ansiedad y ser amenazador para algunos. El compromiso hacia el cambio, hacia la renovación, no es más que un acto de profesionalización y coincidimos con Mauricio Robert cuando afirma:

La profesionalización plena del magisterio, su vinculación con la comunidad y la mejora de su estatus laboral radica en ...inquietar y ampliar constantemente la conciencia del profesor en cuanto a los profundos significados éticos, políticos, sociales y culturales que conllevan el arte y la ciencia de enseñar. Encontrar el sentido de esta misión significa que el maestro crea en lo que hace, en los frutos de su labor, en la nobleza y dignidad de la profesión y en sí mismo; sin olvidar que la búsqueda y la construcción constante de este sentido no surgirá de factores externos (aunque estos obviamente influyan); sino que se origina en su más profunda conciencia personal y en los actos libres con los que responde a la comunidad.¹²

Recordemos que responder a la vida activamente y no de modo pasivo, es el fundamento del respeto al sí mismo.

¹² Robert, D. Mauricio. "Hacia una docencia de autor" en: "Los maestros y el desarrollo curricular", Antología Curso introductorio, Maestría en Educación Campo: Desarrollo Curricular", UPN, Mérida, Yuc. 1993, p.82.

CAPITULO V

**PERSPECTIVAS PARA NUESTROS
CONSEJOS TECNICOS.**

CAPITULO V

PERSPECTIVAS PARA NUESTROS CONSEJOS TECNICOS

Esta última etapa de la investigación coincide con el inicio del curso escolar 95-96, abarcando el lapso de septiembre a diciembre. En esta etapa, se analizó la posibilidad de continuar con el trabajo de investigación incidiendo en lo posible en las juntas de Consejo Técnico, retomando, valorando e impulsando las inquietudes que en cada escuela surgieran, considerando que ya había un antecedente del trabajo.

El curso escolar se inició con la "organización del Consejo Técnico", consistiendo básicamente en la distribución de las comisiones respectivas en cada escuela. Posteriormente, cada escuela fue desarrollando su propia dinámica de trabajo, de acuerdo a las características del personal docente. Estas dinámicas incluyeron acciones como: un intento de evaluación global del proceso, reuniones colegiadas, conferencias y charlas con profesionales, de donde emanaron aprendizajes respecto a las posibilidades de conformar un espacio permanente de Trabajo Colegiado en la escuela.

5.1. Miremos el camino andado.

Al inicio del curso escolar, se consideró prudente realizar una evaluación global de las actividades efectuadas hasta el momento, de modo que fuera un pretexto para reflexionar acerca del camino andado, replantearse sus metas, descubrir y valorar su propio proceso, así mismo tender un puente entre lo realizado antes de finalizar el curso pasado, y el curso que apenas inicia, por lo que se estimó necesario elaborar un relato que incluyera sus testimonios respecto a las diversas vivencias a lo largo de la investigación (entrevistas, reuniones colegiadas, talleres,

encuentros de maestros) para que, en un segundo momento, se analizara colegiadamente.

Considerando que algunos maestros no tienen el hábito de la lectura, el documento se limitó a 9 cuartillas, posteriormente se reconoció que, al sintetizar el informe, algunas ideas no quedaron claras, prestándose a malas interpretaciones. La experiencia planteó la importancia de realizar la evaluación de manera oral y colegiada, donde se confronten puntos de vista y criterios de todos los participantes en la investigación, con la finalidad de conocer qué tanto se había avanzado, a dónde se ha llegado, hacia dónde nos dirigimos y por qué.

Cabe señalar que la experiencia de la socialización de este informe fue diferente en cada plantel. En la escuela "A", aún cuando no hicieron la lectura, participaron en comentarios orales que permitieron encauzar el trabajo nuevamente, proponiendo realizar otro Encuentro entre maestros y retomar algunas actividades del Taller de Relaciones Humanas. Observamos que no se profundizó en el análisis de los alcances y las limitaciones, sino más bien se hizo una recapitulación de lo realizado.

En la escuela "B" la lectura del documento tuvo consecuencias lamentables que propiciaron su retiro de la investigación, sin embargo proporcionaron una gran información acerca del modo de pensar de los profesores, situación que abordaremos en el apartado siguiente como parte de la dinámica que emergió en esa escuela.

En la escuela "C" no hubo interés de los maestros para leer o comentar oralmente sus puntos de vista ya que estaban concentrados en desarrollar una metodología de trabajo para su C. T. la cual incluyera la discusión colegiada de los problemas pedagógicos de su práctica.

5.2. Replanteemos nuestras metas y nuestras rutas.

En las escuelas participantes se generaron, según sus propias circunstancias, motivaciones y expectativas, condiciones para desarrollar una propia dinámica de trabajo (Tabla 4), que permitiese

enfrentar algunas dificultades por las que atravesaba el plantel escolar; proponiéndose, para algunos casos, reuniones extras a la reunión cotidiana de C.T. para no restar importancia a la parte informativa, y de este modo atender una problemática que incide en el quehacer de los profesores y por ende en la educación de los niños.

Tabla No. 4 Dinámica de trabajo que emergió en cada escuela

MOMENTOS	ESCUELA "A"	ESCUELA "B"	ESCUELA "C"
PRIMER MOMENTO	Retoma el Taller de Relaciones Humanas	Analizan el Reglamento de C. T.	Definen características de un espacio de Trabajo Colegiado en lo académico.
SEGUNDO MOMENTO	Definen características de un espacio de Trabajo Colegiado en lo académico y en lo administrativo.	Analizan el documento de Evaluación global del proceso.	Plantean y jerarquizan problemas pedagógicos optando por abordar uno.
TERCER MOMENTO	En el proceso de crear una metodología de trabajo buscan apoyo bibliográfico y ayuda profesional.	Retira su participación de la investigación.	Reciben apoyo de profesionales en el proceso de crear una metodología de trabajo y aclarar el problema.

Como se puede apreciar en la Tabla anterior, las escuelas "A" y "C" siguieron un proceso con elementos semejantes en algunos aspectos, a diferencia de la escuela "B" que se retiró de la investigación. Tomando en cuenta lo anterior, describiremos el proceso seguido por las dos primeras y posteriormente el de la escuela "B".

5.2.1 Escuela "A"

Esta última etapa la Investigación coincidió con la llegada de la directora titular de esta escuela quien se había encontrado ausente por 2 años; a diferencia del director suplente, ella se interesa por el trabajo y se involucra en las actividades, a la vez que implementa cambios en el funcionamiento de la escuela, los cuales califican los maestros como "arbitrarios". En estas condiciones, las reuniones se vuelven más nutridas buscando "apoyo" "unión" y "fuerza" para

enfrentar las actitudes autoritarias de la directora. La dinámica de trabajo que emergió en esta escuela podemos decir que comprendió 3 momentos.

El primer momento: *Cada vez nos conocemos más y mejor*

El personal docente se perfiló hacia el desarrollo de algunas estrategias aplicadas en el Taller de Relaciones Humanas que habían sido de su agrado, con la finalidad de retroalimentar lo aprendido. De esta experiencia ellos comentaron que *"es necesario retomar estas actividades de vez en cuando para no olvidarlas y así continuar creciendo"*, *"creo que empiezo a comprender muchas cosas de ellos que antes no comprendía"*, *"de un tiempo para acá he mejorado mi forma de actuar y de hablar con mis compañeras y aún me falta más por hacer"*.

El segundo momento: *Qué queremos de nuestro Consejo Técnico.*

Se analiza la posibilidad de construir un espacio de diálogo académico en el Consejo Técnico, surgiendo comentarios como:

"...nuestro C.T. trata de funcionar de la mejor manera para solucionar las fallas que pudieran haber en el plantel, las disposiciones administrativas deben de ser respetadas".

"...es realmente increíble que las autoridades no permitan un mayor espacio para tratar los asuntos pedagógicos que tienen los maestros".

"...lo que yo quisiera de una junta de Consejo Técnico, o como se le quiera llamar, es cumplir con la parte administrativa, porque ésta no la podemos ignorar, pero, al mismo tiempo, concretar un espacio en que podamos tratar esas inquietudes respecto a nuestro trabajo..."

Reforzando este diálogo con charlas y conferencias (Apéndice H), el personal docente logró estructurar un plan de trabajo que comprendía: dos juntas cada mes, una de Consejo Técnico y otra de Cuerpo Colegiado.

En la primera reunión colegiada, cada maestro presentó una lista de cinco problemas que estuvieran viviendo en su salón de clases, desde pedagógicos, administrativos u otros. Al intentar

jerarquizar los problemas, empezaron las complicaciones ya que no lograban llegar a un acuerdo sobre cuál era el más esencial y cómo abordarlo, lo que ameritó hacer un alto antes de caminar hacia rumbo desconocido, surgiendo así el tercer momento.

Tercer momento: *Busquemos apoyo bibliográfico*

Se les propuso buscar apoyo bibliográfico, en particular, retomar la experiencia planteada en el texto de Cecilia Fierro y Susana Pons: "El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros".

El camino recorrido les permitió reorientar las acciones hacia la elaboración de un estudio socioeconómico que les diera elementos para caracterizar las condiciones en que se inserta la escuela. Lo que propició que se caminara con un ritmo más lento pero que resultara más seguro y productivo. A pesar del interés que demostraron los maestros, posteriormente se les presentó un elemento que desvió su atención: Carrera Magisterial, ya estaban en periodo de evaluación y esto concierne directamente a sus intereses laborales.

5.2.2 Escuela "C"

Las actividades que se realizaron se encaminaron hacia la conformación de un espacio donde los maestros pudiesen analizar problemas pedagógicos y confrontar su experiencia docente. Pero el proceso de concebir este espacio no fue igual en todos los compañeros, mientras que unos pensaban que era necesario y útil, otros dudaban de su funcionalidad y si en verdad era una razón para *"sacrificar"* ese tiempo que podían aprovechar con sus alumnos.

El director, por su parte, asumió una actitud titubeante cuando cambió de parecer con respecto al trabajo, pues por momentos lo apoyaba y por otros lo obstaculizaba, muchas veces lo condicionó con el *"cumplimiento en el trabajo"*, como si fuera una concesión que había que ganarse. Dadas las especiales características del trabajo que surgieron en esta escuela, organizamos el análisis de sus testimonios desde 4 momentos:

Primer momento: *¿Qué tipo de espacio queremos?*

Durante el proceso de construcción de un espacio colegiado, los maestros admitieron que *"Todos tenemos problemas en nuestra aula pero no queremos hablar de ellos"*, a pesar de esto consideraron que *"sería bueno tener un momento para hablar libremente de estos problemas y escuchar las opiniones de los demás"*, siempre que esto *"facilite el trabajo de enseñanza en el salón de clases"* y que *"planteemos problemas reales de nuestro trabajo con los niños y no cosas ajenas a ella"*. Se preocuparon por definir los temas a tratar, considerando que *"es oportuno el análisis de los nuevos libros de texto y la metodología que proponen porque los maestros no lo hemos comprendido hasta ahora"*.

Segundo momento: *Planteemos problemas pedagógicos.*

Este momento se dio cuando, en reunión colegiada, se inició el proceso de estructuración de un programa de trabajo que contemplaba el análisis de los problemas pedagógicos que ellos habían detectado. Los problemas que propusieron como temas a tratar en las reuniones incluían dificultades metodológicas, problemas de conducta, de aprendizaje, de lenguaje, bajo aprovechamiento, conceptos matemáticos, desintegración familiar y actividades recreativas en el salón. Al jerarquizar surgió la dificultad de construir una metodología de trabajo para el análisis del problema elegido y surge la búsqueda de ayuda profesional.

Tercer momento: *"Busquemos ayuda profesional"*

Esta búsqueda de ayuda profesional se dio en dos aspectos: el metodológico, y el informativo respecto a la comprensión del problema planteado.

El apoyo metodológico fue dado por medio de charlas y conferencias (Apéndice H), de personas con experiencia en Trabajo Colegiado en la escuela, orientado hacia cómo abordarlo, delimitarlo e iniciar el análisis con lo que "sabemos" y lo que "no sabemos" acerca del problema planteado.

Para el apoyo informativo fueron valiosas las aportaciones de un psicólogo en una charla formal.

La investigación se detuvo en el periodo estipulado (un año), justamente cuando los maestros apenas iniciaban el proceso de construcción de una metodología de trabajo, acorde con las características de la escuela.

Se puede concluir que no se percibió un total interés y tampoco un abierto rechazo, pero sí se observaron dificultades como el hecho de dudar de la propia capacidad y la de sus compañeros para apoyarse mutuamente en el aspecto pedagógico, considerando la participación de un especialista. También la dificultad para valorar el proceso de reflexión, análisis y confrontación de ideas (discusión); ésta última todavía es concebida como manifestación de diferencias que pueden provocar conflictos.

En este lapso de tiempo se pudo observar que, en esta escuela, no hay un equipo de trabajo sólidamente conformado ni tampoco grupos en pugna, sino que cada uno se dedica a lo suyo, tomando en consideración a los demás sólo cuando el trabajo lo amerita.

5.2.3 Escuela "B"

En esta escuela sucedieron dos momentos, siendo el segundo el que marca la pauta para definir el rumbo de la investigación en esta institución.

Primer momento: *Revisión y análisis del Reglamento vigente de C. T.*

Surge por la inquietud espontánea de los maestros de "*cumplir cabalmente con la comisión propia sin interferir en la de las otras*". Los maestros no consideraron necesario realizar una reunión colegiada, sino que de modo individual, cada uno fue anotando sus impresiones en las hojas anexas al Reglamento: "*Qué bueno que hay algo escrito oficialmente y tenemos oportunidad de conocerlo bien y opinar para apoyar el trabajo que hacemos*", "*nos hace pensar y querer un cambio en nuestro trabajo docente*". La comisión de Acción Social manifestó: "*gran parte de lo establecido dentro del reglamento cubre las actividades que realizo e inclusive hago otras que la escuela propone*"; "*no me parece que dentro de mi comisión (Acción Social) aparezcan actividades de higiene y deporte*" (Apéndice C). La comisión de Puntualidad y Asistencia considera que su labor "*se apega a lo establecido en el reglamento*".

Segundo momento: *Análisis del documento de evaluación global del proceso.*

Este documento generó polémica en la reunión colegiada y un proceso de reflexión en los

maestros, que dan cuenta de concepciones, conflictos internos, temores y ansiedades que subyacen en el docente de manera tácita. Posterior a este momento de reflexión, el personal docente decide por mayoría de votos (9 contra 8) no continuar participando en la investigación.

1.-Un documento que "¿ no refleja la realidad de la escuela?"

Algunos maestros opinaron que *"estos informes son demasiado fuertes en algunas partes, siento que se refiere en especial a esta escuela"*; pero para otros *"no refleja la realidad de la institución"*, razón por la que decían no estar de acuerdo con él. Según la directora: *"no se puede hablar de desunión, esos comentarios fueron hechos por las "nuevas" (de reciente ingreso a la planta del personal docente de dicha escuela), y no puede reflejar la realidad completa de la situación del plantel entero"*.

2.- "No podemos componer a los maestros"

En relación con sus actitudes hacia las posibilidades de cambio, hubo opiniones encontradas.

"No podemos componer a los maestros", "no es posible cambiar, porque es una cadena que arrastra a todos y es un reto muy difícil", "sí se puede cambiar si uno realmente así lo quiere, pero no es posible cambiar a otros, ese cambio queda a criterio personal", "por eso México está como está, tenemos lo que merecemos".

3.- "Quieren que los maestros trabajemos más"

En este apartado se aglutinan las opiniones acerca de las posibilidades de crear espacios de Trabajo Colegiado en los Consejos Técnicos.

"¿...se quiere resaltar el trabajo de los Consejos Técnicos en estos tiempos?", "¿por qué no dejar las cosas como están?", "quieren que los maestros trabajemos más". En opinión de la directora: *"cada director lleva su junta de C.T. de acuerdo a su punto de vista y eso es muy difícil de cambiar", "no es posible buscar espacios para trabajar con los profesores porque no los hay, el maestro está muy ocupado en diferentes actividades y no puede dar más de su tiempo"*,

4.-"La ropa sucia se lava en casa".

Con referencia a la propuesta que hizo una escuela de realizar un Segundo Encuentro entre los

maestros participantes, mencionaron: *"tenemos miedo de exponer lo que sucede en realidad en el C.T. porque no estamos apegados del todo al reglamento oficial, pues de manera interna se manejan algunas concesiones como: permisos que no se registran, retrasos en la hora de entrada de los maestros..."; "si otras escuelas o las autoridades presentes califican de inadecuado nuestro proceder, podríamos ser sancionados, afectando la imagen de la directora y de nuestra escuela", "la ropa sucia se lava en casa", "no queremos exponer delante de otras escuela nuestros problemas y errores", "si nos hubieran dicho desde el principio que esta investigación iba a tocar a fondo los problemas de la escuela, no participábamos".*

5.-*"En mi escuela no hay conflictos"*

Sobresalieron las intervenciones de la directora debido al énfasis con el que las expresó.

"En mi escuela no hay conflictos, lo que sucede es que cada maestro tiene sus propias características y mi papel como directora es ver y saber cómo es cada una de las maestras para así poder conciliar intereses", "cambiar al mundo, inunca!, por lo tanto el papel del director no es fácil".

La experiencia vivida en la escuela "B" refleja las dificultades y conflictos personales y grupales que se suscitan al intentar poner en práctica una forma de trabajo diferente a la acostumbrada.

Existieron opiniones encontradas respecto al proceso y a la concepción de la realidad escolar; mientras algunos creían en la posibilidad del cambio y aceptaban la existencia de problemas, otros negaban esta concepción de la realidad, viendo sólo las dificultades para iniciar el cambio, cayendo en la inercia y defendiendo su espacio.

El análisis del Reglamento de Consejos Técnicos pudo ser un detonante que implicara la reestructuración del C. T., si se hubiera analizado de manera colegiada y establecido las adecuaciones necesarias a las necesidades de la escuela. Desafortunadamente no hubo interés aún cuando se hicieron críticas individuales. El propósito se inclinó a "apegarse" a él y evaluar el cumplimiento del mismo en la práctica.

Esta vivencia nos proporciona información acerca del desempeño del investigador, ya que por momentos se le visualizó como un grupo de personas que vino a romper las rutinas, las costumbres, los esquemas e introducirlos al análisis abierto y profundo de su problemática. En otro momento se le consideró como inspector que pudiese "acusarlos" de sus faltas al reglamento escolar. La falta de experiencia en estos menesteres propició que no se pudiese llegar a ser un instrumento sensible a los procesos que los maestros llevan a cabo.

Este tipo de investigación no puede continuar si los sujetos no lo desean, por lo que se dio por concluido el trabajo en esta escuela.

5.3. Testimonios de las dificultades en el manejo metodológico

Esta etapa de investigación fue la más difícil. Iniciar el trabajo en el curso 95-96 fue como volver a empezar, había que plantear nuevamente los propósitos, enlazar las acciones pasadas con las perspectivas futuras, despertar nuevamente el entusiasmo por mejorar las prácticas y enfrentar los problemas. No era simplemente continuar lo iniciado, había que visualizar si existían condiciones para continuar.

La dinámica de trabajo que surgió en cada escuela, los intentos de evaluarlo y el incipiente desarrollo de un espacio de discusión académica colegiada en el C. T., constituyeron una experiencia con todos los sabores, emociones y pensamientos inimaginables e impredecibles. Los testimonios como investigador revelan las angustias, temores e incertidumbres que se vivieron en muchos momentos:

"...La investigación se vuelve lenta, el trabajo nos absorbe a todos y en mi persona empiezan a surgir dudas, respecto a lo que pensé que se había cimentado y que en realidad sólo se había asentado de manera vaga. La evaluación vino a completar el marco de cambio, se manejó inadecuadamente y el trabajo dio un giro inesperado y por demás sorprendente, se dividió en tres caminos y el quehacer se multiplicó hasta salirse de las manos. Posteriormente tuvo que "cortarse"

bruscamente porque el tiempo estipulado para realizarlo había acabado y los logros a los que aspirábamos habían sido muy pequeños. Se necesita más tiempo y más apertura administrativa para llegar a hacer una gran huella en el enorme cuerpo magisterial”.

“...Cuando se evaluó el trabajo (Esc. “B”) ¡qué trancazo para mí! Fue como si el cimiento hubiese cedido y parte de lo que se había hecho se descompusiera y cayera, haciéndonos reaccionar y tomar medidas que nos permitiesen no sentirnos mal”.

“Cuando cada escuela decidió tomar su propio rumbo deseaba que esa semilla que se había sembrado brotara pero ¡ya!... pero me correspondió observar y seguirlos para poder actuar con cautela y táctica en el momento adecuado”.

“Los maestros ya se han ido, pero quedó en mí un sentimiento de insatisfacción, las cosas no se dieron como imaginábamos... creo que fallamos en algunos aspectos y acertamos en otros. Me siento, no triste ni frustrada, como si aún faltara un enorme camino por recorrer y yo, me encuentro aquí, ¡agotada! tomando un poco de aire después de dar algunos pequeños pasos”.

“Cuando se dio por terminado el trabajo de Investigación los que más habíamos ganado fuimos nosotros. Ganamos una hermosa y agotadora experiencia...”

En esta tercera etapa, se reconoce que aún persistía la dificultad para poder trascender la propia perspectiva y establecerse como un instrumento sensible de investigación y también de intervención. Se va aprendiendo en el camino, aprendiendo a asumir las actitudes que el momento requiere. Esto implica también ir madurando emocionalmente. Querer comprender y valorar los procesos de los maestros se dice fácil pero la práctica nos demuestra las dificultades afectivas, emocionales y cognitivas que este proceso implica. Requiere de mucha paciencia, respeto, tolerancia, ecuanimidad, capacidad de análisis y de síntesis, empatía, congruencia, en fin, una gama de habilidades, actitudes y valores que habrá que construir en el caminar con los maestros. La empatía jugó un papel muy importante ya que permite establecer redes de comunicación más adecuadas, sinceras y libres, en donde los participantes puedan sentirse comprendidos y valorados, factores indispensables para promover la reflexión de una realidad sin velos ni máscaras.

La experiencia permitió reconocer que, para comprender mejor los obstáculos por los que atraviesa el proceso de conformación del Trabajo Colegiado, es necesario ir más allá de los meros hechos concretos, ya que las acciones y reflexiones de los participantes tienen un mayor significado.

La experiencia obtenida refleja la complejidad de cada escuela como organización, ya que, a pesar de tener elementos comunes entre sí, sus características como grupo, inserto en un contexto histórico social y con individuos diferentes en historias, experiencias, vivencias, concepciones, hacen que su forma de trabajo y organización sean imposibles de determinar con precisión, lo que hace a cada escuela ser especial y única con el desafío permanente de crecer en calidad.

5. 4. La escuela: un desafío permanente.

La experiencia en esta etapa de la investigación nos permitió reconocer y valorar las dificultades que atraviesa la conformación de un espacio de Trabajo Colegiado en lo académico. Aún cuando el reclamo de los maestros es casi unánime en la necesidad de este espacio, las resistencias que encuentran en las condiciones del medio y en sus propias condiciones internas y subjetivas, los llevan a experimentar conflictos que pudiesen ser desafíos a enfrentar, que estimulen a la acción tenaz y consciente para el logro de los propósitos, o en su defecto, constituirse en barreras sin capacidad de derribarlas, que obstaculizan el proceso y crean inercias en los sujetos. El cristal con que se miren las opciones dependerá esencialmente de los valores, convicciones y compromiso profesional de los sujetos.

5.4.1. La escuela como entidad única

El surgimiento de una propia dinámica de trabajo en cada escuela nos permitió constatar que cada una tiene una historia distinta, una vida que la constituye y define como tal, es decir, un

conjunto de características construidas por los sujetos que la integran en ese momento y también por los que han pasado por ella dejando alguna huella (directores, líderes sindicales, maestros, alumnos). "Cada escuela es única. La escuela típica no existe. A la escuela la definen quienes en ella trabajan, los alumnos a los que sirven, la comunidad en la que se inserta, y las interacciones entre todos ellos."¹ Debido a esto no podemos referirnos de manera general a los "problemas de la escuela". Empero, existen algunos de ellos que están presentes en muchas escuelas (deserción, rezago, reprobación, etc.), eso no implica poder afrontarlos de manera semejante, es por eso que corresponde a cada institución identificar sus propios problemas, las causas que lo propician y las características de los sujetos que pueden contribuir a solventarlos para diseñar un camino propio de resolución.

Coincidimos con Silvia Schmelkes cuando señala que la calidad educativa en los planteles escolares, significa "estar atentos a los problemas de la demanda específica de la escuela en la que se trabaja, es decir, conocer y comprender sus necesidades y exigencias, y a la vez establecer con los beneficiarios inmediatos un diálogo fecundo y permanente que haga a éstos ser cada vez más exigentes y más corresponsables de la búsqueda de calidad de los aprendizajes de sus hijos"². En esta empresa, el equipo docente –maestros y directivos– debieran compartir el propósito de mejorar su labor, para lo cual se requiere disposición para un cambio de actitudes, modificación de roles y reestructuración de valores congruentes con la necesidad de integrar equipos de trabajo, en donde ineludiblemente se vivan experiencias de aprendizaje grupal, de diálogo, de crecimiento personal y colectivo, de toma de decisiones y acciones consecuentes; mejorar la calidad de la educación en las escuelas, implica generar de manera participativa en cada una, las condiciones que requiere para los fines propuestos y para el bien de sus beneficiarios.

En este sentido, el currículum educativo viene a ser "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo; de forma tal que permanezca abierto a la discusión

¹ Schmelkes, Silvia. "Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas", México D.F.; SEP, 1992, p. 14.

² .Ibid. p. 47.

crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica³, permitiendo así contribuir a alcanzar mejores niveles de calidad en la escuela. La docencia se entendería como "búsqueda de verdades y desarrollo de actitudes para esa búsqueda, más que como certeza en la transmisión de conocimientos..."⁴

5. 4. 2. El desafío de trabajar colegiadamente.

El proceso de aprender a trabajar colegiadamente nos exige caminar despacio, con los pies firmes pero cautelosos, tratando de mantener un equilibrio entre el riesgo y la seguridad, entre la audacia y el temor, con el peligro de caer alguna vez y la necesidad de volver a intentarlo, avanzando cada vez con mayor seguridad, aplomo, prudencia y conocimiento. En esta experiencia pudimos distinguir elementos que pueden propiciar y/o fortalecer el Trabajo Colegiado, y otros que pueden contribuir a debilitarlo y hacer su arribo más difícil.

Tabla No. 4 EL TRABAJO COLEGIADO

ELEMENTOS QUE PUEDEN FORTALECERLO	ELEMENTOS QUE PUEDEN DEBILITARLO
Características iniciales	
<ul style="list-style-type: none"> -Definir las características del espacio que queremos y estar motivados para construirlo. -Estar conscientes de que su funcionalidad requiere tiempo y constancia. -Contar con la disposición y el compromiso de los participantes. -Consensar y designar un tiempo para reunirse. 	<ul style="list-style-type: none"> -Motivación heterogénea y muy polarizada. -No creer en la funcionalidad de este espacio aunque lo consideren necesario. -No querer asumir compromisos con el grupo. -No destinar un tiempo para reunirse por "no querer trabajar más".
Su contenido y metodología de trabajo	
<ul style="list-style-type: none"> -Situarse y partir de la realidad de la escuela. -Detectar los problemas existentes. -Diseñar un proyecto de trabajo para este espacio con objetivos y estrategias adecuadas. -Evaluar y replantear procesos y metas continuamente. -Construir soluciones de fondo cada vez que se 	<ul style="list-style-type: none"> -Temor de exponer la realidad y "tocar fondo". -Negar la existencia de problemas. -Si se realiza sin sentido corre el peligro de caer en el burocratismo. -Caer en un activismo con menoscabo de la toma de conciencia del proceso. -Aferrarse al Inmediatismo pragmático.

³.-Stenhouse, L. Op. cit. p. 29.

⁴.-Robert Díaz Mauricio. "Los maestros y el desarrollo curricular" Mérida, Yuc. 1994, p. 10.

requiera. -Analizar críticamente el Reglamento de C. T. y proponer las adecuaciones necesarias.	-Revisar el Reglamento de C. T. para evaluar su cumplimiento y apegarse a él sin reflexionar acerca de su pertinencia actual.
--	---

El proceso de aprender a dialogar

-Asumirse como sujeto de trabajo. -Ir desarrollando una conciencia de grupo. -Promover la participación horizontal. -Sortear las dificultades para llegar a acuerdos básicos. -Avanzar despacio pero juntos, respetando los procesos de los integrantes. -Confiar en los saberes de los demás y en los propios. -Arriesgarse a probar nuevas alternativas. -Valorar la confrontación de ideas con argumentación. -Apertura a las opiniones diferentes para enriquecerse con la diversidad. -Profundizar en la reflexión hasta donde sea posible. -Reconocer los errores para aprender de ellos.	-Permanecer pasivos ante los problemas. -Continuar en el aislamiento individualista. -Aferrarse a las actitudes autoritarias. -Renunciar a esta intención por lo difícil y tardado que puede ser. -Forzar el avance aún cuando no hayan condiciones. -Dudar de la propia capacidad y de la de los demás para apoyarse mutuamente. -Temor y resistencia al cambio. -Considerar la confrontación como una forma de crear conflictos. -Intolerancia ante las ideas distintas. -No profundizar en la reflexión por la prisa por pasar a otro asunto. -Temor a cometer o expresar los propios errores.
---	---

Los elementos anteriores se presentan, en la realidad, en forma integrada, interactuando unos y otros de manera dialéctica. De este modo, las condiciones para iniciar se van construyendo en la medida en que se desarrolla el diálogo y se va una metodología de trabajo. Los elementos anteriores nos permiten descubrir algunos retos que enfrenta el proceso de conformar un espacio de Trabajo Colegiado que contribuya a la profesionalización del maestro.

I.-El reto personal del maestro de asumirse como sujeto de trabajo, como profesional.

Significa empezar a responsabilizarse de la propia vida; reconocer y valorar conscientemente las propias necesidades, sentimientos, significados, experiencias, valores, recursos, limitaciones y errores, así como la calidad de persona única, diferente e irrepetible. Fomentar estas actitudes requiere de un proceso de recreación de valores que parta de "entender que lo esencial en educación se encuentra en el fondo de uno mismo y de la relación con el otro, en el conocimiento del hombre mediante el soliloquio y el diálogo".⁵

⁵ Robert, D. Mauricio. Op. cit. 1994, p. 58.

Asumirse como sujeto, implica ser un individuo consciente del momento histórico que le ha tocado vivir y de la responsabilidad que le atañe como miembro de una sociedad que cada día va construyéndose.

II.-El reto del trabajo grupal.

El aislamiento no sólo se da a nivel aula, sino también a nivel escuela, en el contexto de la comunidad, donde la institución traza los límites de la relación con los padres de familia, haciendo lo posible por mantenerlos al margen de la actividad pedagógica, por lo que el trabajo grupal podría incluir también coordinación con la comunidad escolar.

La conformación del grupo es un proceso continuo que amerita enfrentar esquemas creados de individualismo, por lo que el tránsito del trabajo individual al trabajo colectivo suele ser inicialmente dificultoso, lento y desgastante, ya que implica enfrentarse, no sólo a los propios conflictos internos, sino también a los conflictos que surgen dentro del colectivo durante el proceso de conformación de una conciencia de grupo.

El reto del trabajo grupal conlleva también el reto de convivir en la pluralidad, es decir, reconocer que podemos tener puntos de vista diferentes con respecto a un mismo asunto; conocer y comprender esta variedad de pensamientos y concepciones pueden hacer más ricas las discusiones durante el trabajo ya que puede contribuir a ver con mayor amplitud los diversos aspectos de un problema o situación, y por lo tanto hacer análisis más profundos, lo que significa asumir la pluralidad como una ventaja y no como una desventaja. Lo esencial es "encontrar un equilibrio entre la necesidad de llegar a ciertos acuerdos básicos y respetar las diferencias existentes entre los miembros, esto contribuirá a generar y sostener un trabajo compartido" ⁶ en este sentido, es necesario empezar a asumir actitudes de apertura, respeto, empatía, honestidad, apoyo mutuo.

⁶ .Fierro, C. Y Susana Pons. "El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros". Libros del Rincón, SEP, México, D.F. 1992, p. 24.

III- El reto de la reflexión sistemática y el análisis crítico y autocrítico

La vida docente puede convertirse en una rutina envuelta de tradiciones que atrapan al maestro, llegando éste a defenderla con tanta entereza que resulta difícil romper con ellas, pudiendo llegar a inmovilizar a la escuela y quedar a la zaga de los avances de la sociedad contemporánea. Por eso, consideramos relevante analizar críticamente, no sólo las actitudes, sino las concepciones que dan sustento a la propia práctica, es decir, traer la experiencia al presente y darle un sentido, siendo necesario expresarlo en grupo, dado que no sólo aprendemos en el contexto de la propia experiencia sino también en el contexto del discurso sobre esta experiencia. Para que las ideas surgidas durante largas sesiones de diálogo no se vayan perdiendo, necesitamos rescatarlas a través de la lengua escrita, ya que "La única manera de mejorar nuestra práctica es conociéndola bien y sólo podemos conocerla si somos capaces de documentarla"⁷.

IV.-El reto del diálogo.

Antes de aprender a dialogar es necesario tener disposición para hacerlo, esto es, que los maestros sientan que pueden hablar libremente sin el temor de ser criticados; sentir que tienen la capacidad de aportarse algo mutuamente. Aprender a dialogar es abrirse a los demás trascendiendo la propia palabra y la del colectivo, es aprender a escuchar, centrar el tema, autorregularnos, hablar de manera concreta, pertinente y honesta; ser capaz de discentir sobre un conocimiento pero argumentando con la mayor solidez, superar la idea común de que el que disiente es un subversivo, considerando que la riqueza de la discusión que se genera puede ser mayor.

V. El reto de las relaciones horizontales.

Este reto supone promover la participación horizontal y modificar el estilo vertical y autoritario del sistema educativo; implica dar cabida a las inquietudes y aportaciones, sin importar jerarquías, grados académicos o antigüedad en el servicio.

Para Stenhouse, una de las barreras para la innovación son los conflictos de poder, porque

⁷ . Robert, D. Mauricio, Op.cit. 1994, p. 17.

considera que "todos los cambios importantes amenazan la distribución del poder"⁸; al crear nuevas estructuras, dan lugar a nuevas relaciones que desplazan el equilibrio y estatus entre personas. Sucede entonces que voces diferentes empiezan a ejercer influencia en las reuniones de C. T. De ahí que muchos directores interiormente pueden sentirse desplazados, al ver que van perdiendo su espacio y poder como "autoridad", por lo que es necesario un replanteamiento de su papel, tomando en consideración la posibilidad de una democratización de las decisiones.

Dar el espacio para la participación de los maestros conlleva fomentar la corresponsabilidad académica, y orientar el centro escolar como unidad de reflexión y acción profesional de los docentes; la escuela no debe ser considerada como un espacio cerrado sino como un lugar donde se puede promover la transformación de espacios y tiempos, experimentar y compartir nuevos esquemas, relaciones y culturas organizativas.

VI. El reto de enfrentar la realidad.

Es éste un imperativo básico que no implica un paso inicial si consideramos que es en el proceso mismo en donde la realidad se va construyendo y reconstruyendo, por lo que, negarla, simularla o disfrazarla, va en detrimento de la acción colegiada y la calidad educativa. Es necesario dialogar acerca de ella para ir descubriendo los puntos de vista comunes e ir construyendo una perspectiva global de la situación de la escuela y su contexto, dado que de ésta dependerá la labor educativa que se desarrolle.

VII- El reto de las soluciones de fondo

Este reto implica enfrentar la resistencia del inmediateísmo y el pensamiento utilitarista, esto es, el deseo constante del maestro de ver resultados inmediatos, el querer que alguien venga a proporcionarle las soluciones a los problemas, en lugar de construirlas con base en el análisis y la reflexión; o bien, el no valorar estos últimos por considerar que no les aporta algo útil y de aplicación inmediata en su grupo escolar. Si se implementan soluciones superficiales, los cambios

⁸. Stenhouse, L. Op. cit. p. 276.

no serán de fondo, lo que propiciará la reincidencia del problema.

VIII-El reto de la voluntad, continuidad y perseverancia.

El Trabajo Colegiado dentro del Consejo Técnico es un proceso largo y complejo que amerita continuidad, voluntad y perseverancia, por ello es necesario respetar los ritmos de trabajo que los participantes vayan desarrollando, así como los avances y retrocesos que vayan experimentando. Tener paciencia y no intentar dar saltos, sino pequeños pasos para caminar con más firmeza, ya que los cambios en grupos humanos sólo se dan a largo plazo, e inclusive, pueden a veces parecer imperceptibles. Sólo en la medida en que se persevere podrán verse los beneficios en la labor educativa y en el desarrollo profesional del maestro.

La voluntad, la continuidad y la perseverancia son indispensables, pero pudiesen no ser suficientes si persisten barreras para la innovación. Bross, Giaquinta y Bernstein hacen referencia a estas barreras que pueden encontrar los miembros de las organizaciones en sus esfuerzos para llevar a cabo las innovaciones: la claridad respecto a sus nuevas funciones; falta por parte del docente, de las capacidades y del conocimiento necesario para realizarla; no disponer de los materiales y el equipo necesario; dispositivos organizativos existentes antes de introducirse en la innovación y durante la misma, y que resultan incompatibles con la innovación,⁹ por ejemplo, el horario rígido, el excesivo autoritarismo y verticalismo, el apego al reglamento, y otros.

IX.-El reto de la evaluación, autoevaluación y coevaluación.

Las actividades organizadas en el C. T. se planean y se desarrollan pero no suelen evaluarse sus alcances y limitaciones; por lo general, la consigna es ¿qué sigue ahora? omitiéndose realizar de manera formal y concienzuda este momento del trabajo.

Así como la evaluación no es lo acostumbrado en las actividades que desarrolla el C. T., puede llegar a serlo si los sujetos empiezan a realizarla, ya que permite valorar los procesos para

⁹.- Gross, N, Giaquinta, J. y Bernstein, M. "Implementing Organizational Innovations: a Sociological Analysis of Planned Change", Nueva York, 1971 en "Investigación y desarrollo del currículum" de L. Stenhouse, Madrid, ed. Morata, 1981 p. 276.

apoyarlos en los aspectos deficientes, reorientarlos si es necesario o modificarlos. Dar seguimiento al trabajo es insuficiente si no van implícitos momentos de autoevaluación y coevaluación. Momentos de reflexión personal acerca de las propias actitudes y acciones, tiene un especial valor en los trabajos grupales, y si este proceso incluye la valoración que mutuamente pueden otorgarse los integrantes del grupo respecto al desempeño, estaremos introduciéndonos a procesos más autónomos de crecimiento profesional y personal.

X- El reto de construir el espacio

Para construir un espacio de Trabajo Colegiado es necesario creer en esta posibilidad, estar motivados a trabajar por él, valorarlo y darle un sentido.

Si bien existe una normatividad que lo regula, también se ha visto que ésta no se cumple cabalmente, quedando sujeto a las necesidades de la escuela; lo cual significa que también existe la posibilidad de recrear este órgano, no sólo como espacio de organización sino también como de intercambio académico, a partir de las necesidades, prioridades y relaciones internas en donde maestros, directivos y supervisores tienen la tarea de impulsar y fortalecer este trabajo.

Construir este espacio también implica darle forma, contenido y metodología de trabajo, es decir, diseñar un "Cómo" para la propia escuela. Esto representa uno de los desafíos más importantes y complejos, la falta de experiencia en participación hace difícil el diseño de esta metodología. No se puede tener fórmulas precisas para ello, pero sí ciertos aspectos básicos a considerar los cuales describiremos en el siguiente apartado:

5.5. Algunas pistas para la conformación de un espacio de Trabajo Colegiado en la escuela.

Si hemos visto que la conformación de un espacio de Trabajo Colegiado enfrenta conflictos de fondo, que parten desde la subjetividad de los individuos funcionando como personas y dentro de un grupo, y se dificultan más con las condiciones institucionales verticalistas que determinan muchas de sus prácticas, estaríamos hablando entonces de un proceso que

difícilmente pudiese ser construido desde la implementación de ciertos "pasos" rígidos de planeación, desarrollo y evaluación, aunque esto no implica su exclusión. Estaríamos refiriéndonos a una importante etapa de SENSIBILIZACION, en donde los maestros empezaran a plantearse: ¿nos agrada la forma en la que estamos trabajando?, ¿nos sentimos satisfechos?, ¿por qué seguimos actuando y haciendo aquello que no nos parece?, ¿qué estamos haciendo?, ¿cómo, por qué y para qué?, ¿cuál es nuestra realidad como escuela?, ¿qué niveles de calidad nos estamos exigiendo?, ¿pudiésemos exigirnos más?, ¿será que estamos llenando las expectativas de los beneficiarios? (alumnos, padres de familia y comunidad); interrogantes que pudiesen ir cuestionando algunas rutinas, su utilidad y pertinencia con base en las necesidades.

Lo ideal es que pudiesen partir de todos los integrantes, pero, como no siempre es posible, es necesario ir formando alianzas con los maestros que están deseando un cambio. Es indispensable ser cauteloso y cuidar las actitudes ante los demás, es decir, no intentar buscar culpables a los problemas existentes, sino asumirse como parte de una realidad cuya responsabilidad es compartida, porque todos la han construido y a todos les concierne el actuar para mejorarla. En estos casos, las actitudes propositivas suelen ser más aceptables por el colectivo.

El liderazgo académico de maestros o directores juega un papel muy importante, su capacidad de relacionarse, de penetrar a los subgrupos existentes en la escuela, puede ser útil para unir a los docentes en torno a una tarea, a un propósito o a una meta común.

De manera concienzuda, y en procesos de reflexión individual y grupal es necesario desarrollar actitudes y valores para:

- Reconstruir la realidad de las interacciones grupales, limando las asperezas más notorias.
- Reconstruir la realidad de las deficiencias del trabajo así como sus niveles de calidad.
- Reconocer las necesidades más urgentes de la escuela desde diversos aspectos: material, económico, pedagógico, social, profesional, administrativo.
- Reconocer en el contexto de la comunidad una importante referencia del quehacer docente en la escuela.

-Valorar la voz y la opinión de los beneficiarios como fuente de información acerca de las expectativas que se tiene de la escuela.

Partiendo del progresivo desarrollo de estas valoraciones, se vería la posibilidad de iniciar algunas estrategias propuestas por C. Fierro y S. Pons¹⁰ y que enriquecieron nuestra experiencia:

-Iniciar un diagnóstico de las necesidades y problemas y de la realidad social y académica de los alumnos, que proporcione una visión general de la problemática escolar compartida, si no por todos, por una mayoría. A partir de esta visión, se podrían definir continuamente metas más amplias para el C.T. a corto y largo plazo, e inclusive, estructurar un plan de trabajo tentativo con tiempos y espacios para el trabajo.

-Analizar la práctica para detectar los problemas más relevantes a nivel aula o a nivel institución, sus posibles causas, así como las diferentes formas y momentos en que se ha percibido.

-Plantear, delimitar y jerarquizar los problemas, definiendo en conjunto los aspectos que prioritariamente requieren ser atendidos

-Consultar otras fuentes para documentarse acerca del problema, o en su defecto, consultar a especialistas, después de haber detectado lo que "sabemos" y lo que "no sabemos" acerca del problema.

-Analizar con profundidad el problema para buscar soluciones de fondo y no superficiales.

-Con base en un exhaustivo análisis, realizar propuestas de trabajo a nivel escuela y aula.

-Realizar un seguimiento de los avances del trabajo propuesto.

-Llevar un registro del proceso a través de relatorías o diarios de campo.

-Evaluar de manera continua el trabajo, realizando un seguimiento de las actividades propuestas, detectando sus avances y limitaciones y, al término de cada etapa, evaluar de manera general valorando el proceso global, los tiempos utilizados, la participación y lo que esta experiencia aporta a cada maestro.

De ningún modo estos aspectos representan una serie de pasos, sino que cada grupo

¹⁰ Fierro, C. y Susana Pons. Op. cit. 1992, p. 51-61.

docente va determinando su propio proceso y ritmo.

Como se puede constatar, el Trabajo Colegiado en el interior de las escuelas primarias, implica un proceso largo y complejo que enfrenta resistencias y conflictos, no sólo en los sujetos participantes, sino también en la estructura misma del sistema educativo, convirtiéndose en un desafío para la reforma educativa actual, para la administración escolar y para los profesores comprometidos con su labor.

CONSIDERACIONES FINALES

CONSIDERACIONES FINALES

Participar en esta investigación fue una experiencia muy rica que me ayudó a ver con nuevos ojos la docencia, la escuela, el papel de los maestros y la educación en general.

Esta misma experiencia me permitió reafirmar que la práctica docente requiere de un análisis que cuestione lo habitual o cotidiano, y una reflexión sobre la posibilidad de un replanteamiento y transformación de prácticas y normas; formas de entenderlas, asumirlas y reconstruirlas en la realidad.

Este documento no proporciona verdades ni certezas en el conocimiento, sino modestamente se atreve a plantear algunas hipótesis derivadas de la experiencia con los maestros que conforman los Consejos Técnicos, así como algunas propuestas de reestructuración de las políticas educativas que contribuirían a facilitar y continuar con el desarrollo del Trabajo Colegiado. En este sentido, considero que este trabajo no concluye, tan sólo se abre un paréntesis para continuar después, si los educadores así lo deciden, es por eso que no incluyo conclusiones en esta investigación.

A. Las hipótesis que construimos en el proceso de Investigación

La experiencia plasmada en este documento me permite formular las siguientes hipótesis:

- La exigencia de calidad educativa, desde las escuelas, requiere de un espacio continuo y permanente que proporcione las condiciones para una reflexión colegiada acerca de la realidad escolar desde sus aspectos: pedagógico, socioeconómico, administrativo, cultural, valoral, y otros que se consideren necesarios para su funcionamiento pleno.
- La estructuración de este espacio requiere de una nueva gestión escolar que proporcione flexibilidad y apertura para la estructuración de cuerpos Colegiados, en donde el trabajo de director

y maestros, se caracterice por la implementación de un sistema de comunicación horizontal que permita el diálogo abierto entre sus integrantes.

- Para un Trabajo Colegiado es indispensable la participación en procesos de desarrollo personal que permitan una reflexión acerca de sí mismo, a través del encuentro con otros; una autoexigencia de pensar, saber y actuar, procederes a los que no estamos acostumbrados.

- Es este un proceso, largo, continuo y complejo que requiere del compromiso, voluntad, acción y reflexión de los participantes.

B. El reto de las políticas educativas.

En consideración a lo planteado propongo modificaciones en tres aspectos del ámbito educativo:

1.- Formación de docentes.

Sugiero modificaciones que, desde la formación inicial del docente en las Escuelas Normales, resultan fundamentales y cuyo desarrollo amerita continuidad en la etapa de actualización de maestros en servicio, concibiendo estos dos momentos como complementarios en los procesos de profesionalización del docente. En este sentido propongo:

- Que adquiera relevancia el desarrollo personal e interpersonal de los futuros docentes, de modo que fomenten en ellos actitudes hacia el trabajo en grupo, la autocrítica, la autoevaluación, la coevaluación, la libre expresión del sí mismo, la comunicación en sus formas diversas y la cooperación.

- Dar mayor impulso al Desarrollo Humano, de modo que contribuya al encuentro consigo mismo y con los demás.

- Que vivencie experiencias de aprendizaje grupal de modo que descubra las dificultades personales e interpersonales que conlleva, así como la riqueza de aprendizajes que es capaz de suscitar.

-Participe en la toma de decisiones educativas que conciernen a su formación, en ambientes colegiados caracterizados por las relaciones horizontales y el diálogo.

-Reforzar sus aprendizajes acerca de la Gestión Escolar orientándolos acerca del papel que desempeñan directivos y maestros en la organización del trabajo, así como en el funcionamiento y recreación de un espacio académico en el C. T.

- Establecer un vínculo entre teoría y práctica de modo que no se base en modelos idealizados sino reales, es decir, que se analicen, con sentido crítico, las propias experiencias y las de otros, de modo que contribuyan a la definición de una identidad real como docente y no una idealizada.

- Desarrollar en el futuro maestro la habilidad para reflexionar sobre su práctica en forma individual y colectiva, compartiendo sus experiencias y aprendiendo de las de otros.

- Dar prioridad al desarrollo de la habilidad para registrar y describir experiencias, así como para idear situaciones con propósitos experimentales sencillos.

-Impulsar el desarrollo de la creatividad metodológica en la enseñanza y la concepción de un currículum, como una hipótesis a comprobar en la práctica.

-Promover el hábito y el gusto por la lectura.

- Fomentar valores académicos que contribuyan al desarrollo de una ética profesional que lo conduzca a una búsqueda de mejoramiento continuo, contribuyendo a romper la cadena interminable de un sistema educativo que privilegia, en su estructura de poder, lealtades y compadrazgos, por encima de la profesionalidad.

2.- Actualización de docentes en servicio.

Acerca de las sugerencias desde este ámbito específico –además de las planteadas anteriormente- considero pertinente mencionar:

-Poner al alcance de los maestros materiales escritos y documentos atractivos que proporcionen información acerca de las más recientes investigaciones educativas. Del mismo modo, promover a nivel escuela, zona o sector, una revista como medio de comunicación en donde el maestro tenga la posibilidad de publicar sus experiencias, anécdotas, escritos, reflexiones y a la vez mantenerse informado de las experiencias que viven otras escuelas.

-Valorar otras formas de desarrollo profesional, que den cuenta de los procesos de aprendizaje del maestro en el interior de las escuelas, con las dinámicas de actualización que por iniciativa del Colegiado y de acuerdo con sus necesidades como escuela determinen.

- Que los Centros de Maestros diversifiquen su labor, realizando un diagnóstico de los intereses y necesidades de los maestros en servicio para ofertarles un abanico de apoyos pedagógicos que les brinde la oportunidad de elegir aquéllos que consideren prioritarios.

-Que se amplíen los espacios institucionales de actualización para que el maestro tenga la oportunidad de sugerir y/o programar temas u contenidos.

-Ofrecer asesoría técnica a escuelas que deseen impulsar la recreación del funcionamiento del C. T. en un espacio de actualización que privilegie el diálogo, el análisis y el consenso de los problemas que afronta la escuela como organización educativa. Así mismo, impulsar la construcción y desarrollo de proyectos escolares que respondan a los problemas planteados.

3.- Gestión escolar.

Los niveles de participación, apertura y autonomía requieren de una nueva modalidad de gestión escolar que tenga como propósito impulsarlos y desarrollarlos. En cuanto a este aspecto convendría:

- Dar apertura y flexibilidad a la estructuración de los Cuerpos Colegiados en el interior de las escuelas con espacios y tiempos continuos para el trabajo colegiado, entre director y maestros, que se caracterice por la implementación de una estructura horizontal.

- Replanteamiento de la normatividad que regula el funcionamiento de los C. T., de modo que su contenido medular sean principios de acción que tengan la flexibilidad suficiente para adaptarlas a las necesidades de cada ámbito, así como la congruencia con este movimiento de participación democrática y relaciones horizontales.

- Replantear el papel de directivos y supervisores de modo que impulsen, desde su gestión, más comunicación directa con los maestros, relaciones horizontales, funciones de asesoría pedagógica y técnica. En este sentido, incluir el ámbito académico en los asuntos prioritarios para atender en la escuela.

- Reducir la dependencia burocrática de la escuela hacia las instancias directivas, y ampliar los márgenes de autonomía, con la visión de que las escuelas tengan más capacidad de decisión en la organización del trabajo escolar, aumentando la participación del docente en la toma de decisiones de carácter educativo, teniendo presente las normas laborales básicas y los propósitos educativos que enmarcan su labor.

Si realmente deseamos una Modernización de la Educación Básica, habría que ir más allá de la reforma de planes y programas o de un sistema de normatividades, dado que la complejidad del problema reside esencialmente en la práctica concreta y los actores que participan; de ahí la necesidad de apoyar estas reformas, fomentando una nueva cultura de gestión escolar capaz de apreciar, valorar e impulsar la responsabilidad, el compromiso y la disponibilidad de todos los participantes para unirse un esfuerzo colectivo de búsqueda de nuevos caminos.

C. Hablando de colega a colega te diré ...

¿Alguna vez has percibido en ti esa sensación que te impulsa a pensar que ser docente puede ser una experiencia distinta; una experiencia que pudieses disfrutar, pensándola no como "trabajo" sino como un proyecto de vida, en donde tus capacidades intelectuales y humanas se conjugaran y se confundieren para que pudiesas "ser" en lugar de "hacer" simplemente?

¿No has sentido acaso alguna vez el deseo de cambiar? ¿Terminar con todo el lastre de lo que nos mina insensiblemente? Y como dijera Vladimir Kaspé:

"...acabar con la rigidez, la simulación, la sequedad, esta dificultad de ser flexible, ligero, accesible, disponible, libre al fin. Bogar por caminos desconocidos, nuevos, fáciles o difíciles, pero sobre todo ya no cargar el peso de faenas sin sentido e inevitables. Y luego, expresarse de un modo natural y justo, sin palabras inútiles, sin dejarse desbordar por esa ola que todo sumerge y falsea. Ya no resentir este sabor amargo de cenizas después de haber hecho un monólogo y soltado a la víctima que tal vez nos soportó a duras penas. Escuchar, saber escuchar. Olvidarse de sí mismo a fin de dejar venir lo que hay de único en el prójimo. Hacerlo sentir a gusto, permitirle la plenitud que queremos para nosotros.... Discernir mejor lo que es importante de lo que no lo es. Lanzarse con menos temor. En fin,

escoger mejor, eliminar, poner el acento en lo que vale la pena...”¹

Si alguna vez haz deseado todo esto, entonces habrá llegado el momento de replantear la docencia, dejar de pensar en ella solamente como una tarea noble, y concebirla como un compromiso con nuestro mundo, el desafío que éste nos hace para intervenir con creatividad e inteligencia en su construcción, un reto a nuestra imaginación y a nuestra capacidad de encontrarnos con los otros, de expresarnos, una oportunidad de “ser” para mejorar esta sociedad.

Las experiencias nuevas nos proporcionan grandes aprendizajes que no pueden ser atrapados en un simple contenido, sino que van más allá de lo que podemos imaginar. En el caso de esta investigación, implicó poner en juego todos mis conocimientos, emociones, afectos, sentimientos, animadversiones, en fin, todo mi ser, el que era antes de comenzar el trabajo y también en el que se convirtió al final; porque debo admitir que hay algo que cambió en mí durante esta experiencia de aprendizaje, y es lo que ahora me permite asumir otras actitudes con mis colegas. Aprendí que no hay que caminar atrás ni adelante, sino con ellos, ir y aprender juntos, impulsar al que se iba rezagando, de modo que sintiesen que todos valen, son necesarios e importantes. Aprendí a enfrentar mis miedos a las nuevas experiencias, el miedo se disipa con mayor facilidad y la fuerza y la fe en uno mismo se fortalece con las de los demás. Los inconvenientes, no se fueron haciendo menos, pero la actitud hacia ellos fue cada vez más positiva. Lo que al inicio de la investigación parecía ser un sueño lejano, imposible, y lleno de esperanzas exageradas, se convirtió en una experiencia personal y profesional sin precedentes en mi carrera como maestra de primaria.

D. ¿Las conclusiones?... ¡Tú podrías escribirlas!

Hoy... al volver la mirada atrás, no veo un camino, sólo veredas muy tenues trazadas con sutileza. Veredas que a veces me hacen dudar del camino recorrido. Sólo cuando veo la suela

¹ .Vladimir Kaspé. “Ventana abierta”, México, D.F. edit. Promexa, 1995 p. 70-71.

desgastada de mis zapatos y este testimonio que ahora lees, vuelvo a sentir la fuerza del Equipo llenar mi ser para continuar.

Aún falta mucho por hacer, por eso no concluimos. Transformar la experiencia que ahora lees es tarea mía y tuya, es más bien, tarea nuestra y de todos los que creemos y hemos tomado conciencia de que las posibilidades de cambio, no dependen sólo de las cúpulas que definen las políticas educativas, sino también de los sujetos que han reconocido que la historia la hacemos todos a diario a través de nuestros actos relevantes y también con los que consideramos triviales.

Desearía que desde tu posición de docente reflexionaras sobre esta experiencia y decidieras ir formando un Equipo que pudiese crecer con el tiempo hasta incluir a todos tus compañeros docentes. Si este documento lograra despertar en ti estas inquietudes o aportarte algo para tu crecimiento, me sentiré satisfecha de haber hecho este alto en el camino.

Esta experiencia nos deja una tarea, una tarea que es compromiso, reflexión, acción, convicción, esperanza de recreación del hombre, por el hombre.

Las hipótesis que aquí planteamos, tendrás que verificarlas en tu práctica para refutarlas o recrearlas, es por eso que las conclusiones sólo tú puedes escribirlas, ...hasta entonces... tal vez nos volvamos a encontrar a la vera del camino en una tregua necesaria...

**“¡El viento se levanta!... Hay que intentar vivir
el aire inmenso abre y vuelve a cerrar mi libro,
La ola en polvo osa surgir de las rocas!
Emprendred el vuelo, páginas deslumbradas!
¡Romped olas! ¡Romped con aguas regocijadas
este techo tranquilo donde picoteaban las focas!”²**

². Valéry, Paul. Verso final de “Cementerio marino”. En: “Ventana abierta” de Vladimir Kaspé, México, D.F. ed. Promexa, 1995, p. 67.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- ABRAHAM, Adda. "El mundo interior de los enseñantes", Barcelona, ed. Gedisa, 1987.
- AGNES Heller. "Sociología de la vida cotidiana", Barcelona, 2ª ed., edit. Península, 1987.
- BENNIS, W. G. "Changings Organizations", Nueva York, ed. Mc Graw-Hill, 1996 en: "Organizaciones complejas y burocráticas" de Robert Owens tomado de: "Institución Escolar", México, D.F., Antología UPN, Plan 1994.
- BERGER P. y Thomas Luckman. "La construcción social de la realidad", Buenos Aires, Amorrortu editores, 1986.
- BLANCO, Ricardo. "Docencia universitaria y desarrollo humano", México, D.F., ed. Alhambra, 1982.
- BLEGER, José. "Grupos operativos en la enseñanza", Buenos Aires, ed. Nueva visión, 1977
- BONAFE M. Jaume. "Proyectos curriculares y práctica docente", Sevilla, ed., Díada, 1993,
- CARR W y S. Kemmis. "Teoría crítica de la enseñanza", Barcelona, ed. Martínez de la Roca, 1988.
- CONALTE. (Consejo Nacional Técnico de la Educación). "Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria", México, D.F., SEP, 1981.
- DIAZ Barriga Angel. "La trea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social". México, D.F., UNAM, ed. Nueva imagen, 1993.
- ELLIOT, John. "El cambio educativo desde la Investigación-acción". Madrid, España, ed. Morata, 1993.
- ETKIN, J. y Leonardo Schvarnstein. "La noción de poder", en: "Institución escolar", México, D.F., Antología complementaria UPN, Plan 1994.
- EZPELETA, Justa. "Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. Trimestre, México, D.F., 1991.
- FARIÑAS, Gloria. "Cuatro ensayos sobre la base de la enseñanza" ed. UADY, Mérida, Yuc., 1991.
- FIERRO, C. y L. Rosas. "Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio", México, D.F., Centro de estudios educativos, 1988.
- _____. "Más allá del salón de clases", México, D.F., 2ª edición, Centro de Estudios Educativos, 1995.
- FIERRO C. y Susana Pons. "El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros", México, D.F., Libros del Rincón, SEP, 1994.
- FREIRE, Paulo. "Pedagogía del oprimido", Uruguay, ed. Siglo XXI, 1986.

- IBERNON, Francisco. "La formación del profesorado", Barcelona, ed. Paidós, 1977
- KASPE, Vladimir. "Ventana abierta", México, D.F., ed. Promexa, 1995.
- KRAS, E. S. "La administración mexicana en transición", México, D.F., ed. Iberoamericana, 1991.
- MCLAUGHIL, Milbrey. "Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores", en: "Manual del director de educación primaria", México, D.F., SEP, 1992.
- ROBERT, D. Mauricio. "Hacia una docencia de autor", en: "Los maestros y el desarrollo curricular", Mérida, Yuc., Antología UPN, 1993.
- _____ "Los maestros y el desarrollo curricular", Mérida, Yuc. 1994.
- ROGERS, Carl. "Libertad y creatividad en la educación", México, D.F., ed. Paidós, 1980.
- ROSENFELD, David. "Sartre y la psicoterapia de grupos", en: "Manual del director de educación primaria", México, D.F., SEP, 1992.
- SANTOYO, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en: "Manual del director de educación primaria", México, D.F., SEP, 1992.
- SARRAMONA, Jaime. "Investigación cualitativa del currículum", V Seminario Interuniversitario de teoría de la educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 1991.
- SEP. "Guía de apoyo para el director. Educación Primaria". México, D.F., 1992.
- SEP. "Manual de administración de la escuela primaria", México, D.F. 1980.
- SEP. "Manual Técnico-pedagógico del director de educación primaria", México, D.F., 1986.
- SHIPANI, D. y Tinao D. "Educación y comunidad", Buenos Aires, ed. El Ateneo, 1973.
- SCHMELKES, Silvia. "Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas", México, D.F., SEP, 1992.
- STENHOUSE, L. "Investigación y desarrollo del currículum", Londres, ed. Morata, 1981.
- TACOTT, Parsons. "El problema del cambio institucional controlado" en "Institución escolar" México, D.F., Antología complementaria UPN Plan 1994.
- TORRES, Carlos. "La praxis educativa de Paulo Freire", México, D.F., ed. Gernica, 1977.
- UPN-SEP. "Política educativa", México, D. F., Antología UPN, 1994.

ARTICULOS

- DE MELLO, Guiomar N. y Roserley N. da Silva. "La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de políticas educativas en: Revista: "Cero en conducta", México, D.F. 1992.

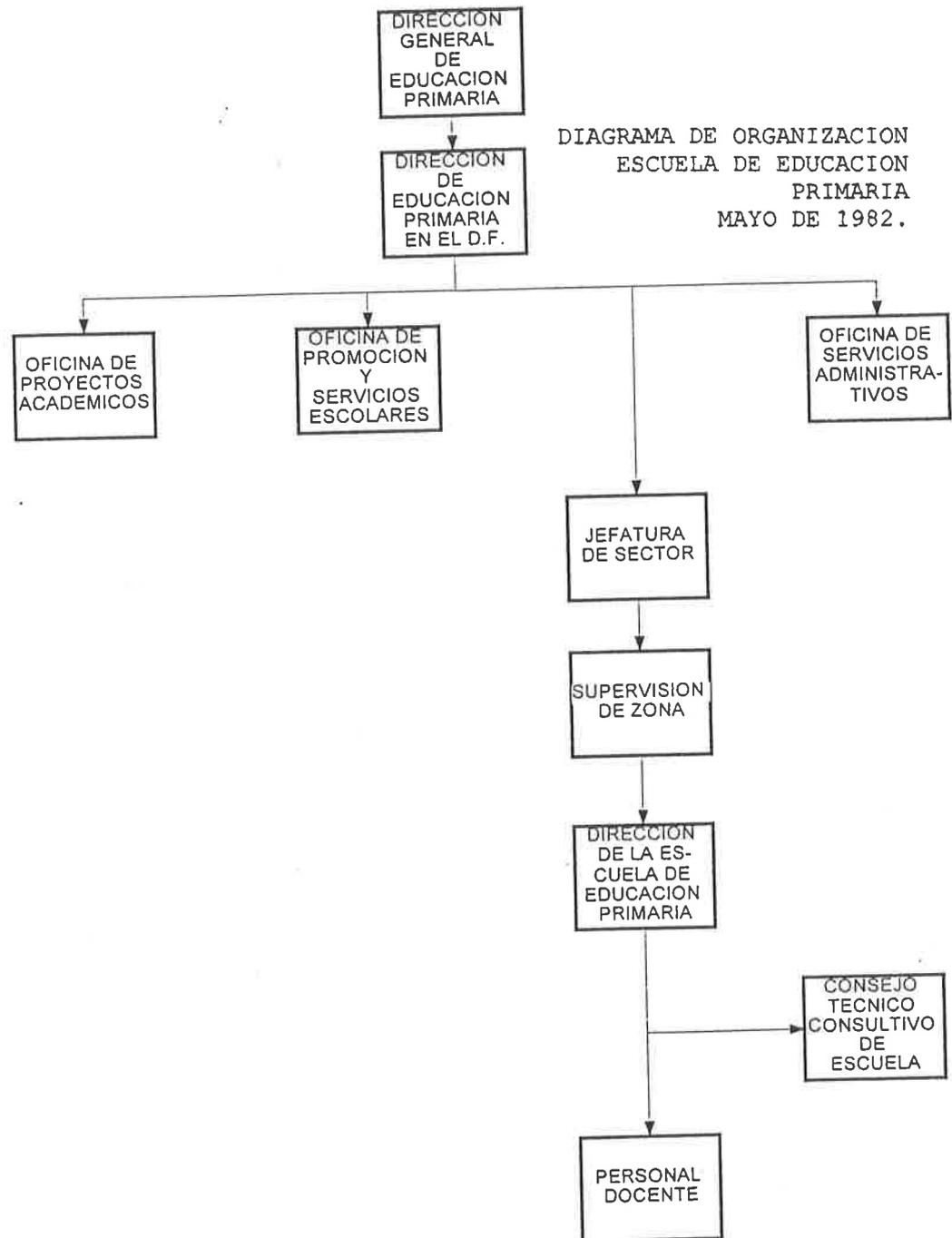
- MARTINEZ, Bonafé Jaume. "Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el estado español" en revista: "La investigación en la escuela" no. 22., Sevilla, España, 1994.
- MELGAR, Ivone. "Entrevista con Pablo Latapí", Revista: Educación 2001, no. 20, México, D.F., enero de 1977.
- CAIVANO, Fabricio. "La larga marcha de los maestros", en: Periódico de Barcelona, España, 11 de enero de 1995.

DOCUMENTOS

- GOBIERNO Federal. "Ley General de Educación", México, D.F. 1991.
- GOBIERNO FEDERAL. "Plan de Desarrollo 1995-2000", México, D.F., 1995.
- SEP. "Reglamento interior de trabajo de las escuelas primarias de la república mexicana", México, D.F. (sin fecha)
- SEP-SNTE. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica". México, D. F., 1992.
"Reglamento de las condiciones generales de trabajo", México, D.F.
- SNTE, "La equidad como prerrequisito de la calidad de la Educación Nacional", Documento de trabajo 8, 1er. Congreso Nacional de educación, México, D.F. 1994.
- SNTE. "La nueva gestión de los planteles escolares. Un sentido distinto de la administración de la educación pública". 1er. Congreso Nacional de Educación. Documento de Trabajo 3, México, D.F. 1994.
- SNTE. "Trabajo cotidiano, formación, actualización y superación profesional, Carrera Magisterial" 1er. Congreso Nacional de Educación. Documento de Trabajo 7.2. México, D.F., 1994.
- SNTE. "Formación de los nuevos maestros, calidad de su trabajo docente y su evaluación". 1er. Congreso Nacional de Educación. Documento de trabajo 7.1. México, D.F., 1994.
- UNESCO-SANTIAGO, "Educación paz y desarrollo. Recomendaciones de MINEDLAC VII. Séptima reunión de Educación de América Latina y el Caribe", Separata del boletín no. 40, Proyecto Principal de Educación, Chile, 1996.
- UNICEF, UNESCO. "Educación 2000, hacia una etapa de desarrollo educativo", Conferencia mundial sobre educación para todos, Cumbre mundial a favor de la infancia, Cuarta reunión del Comité Gubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe. Declaración Quito, impreso en Quito, 1991.

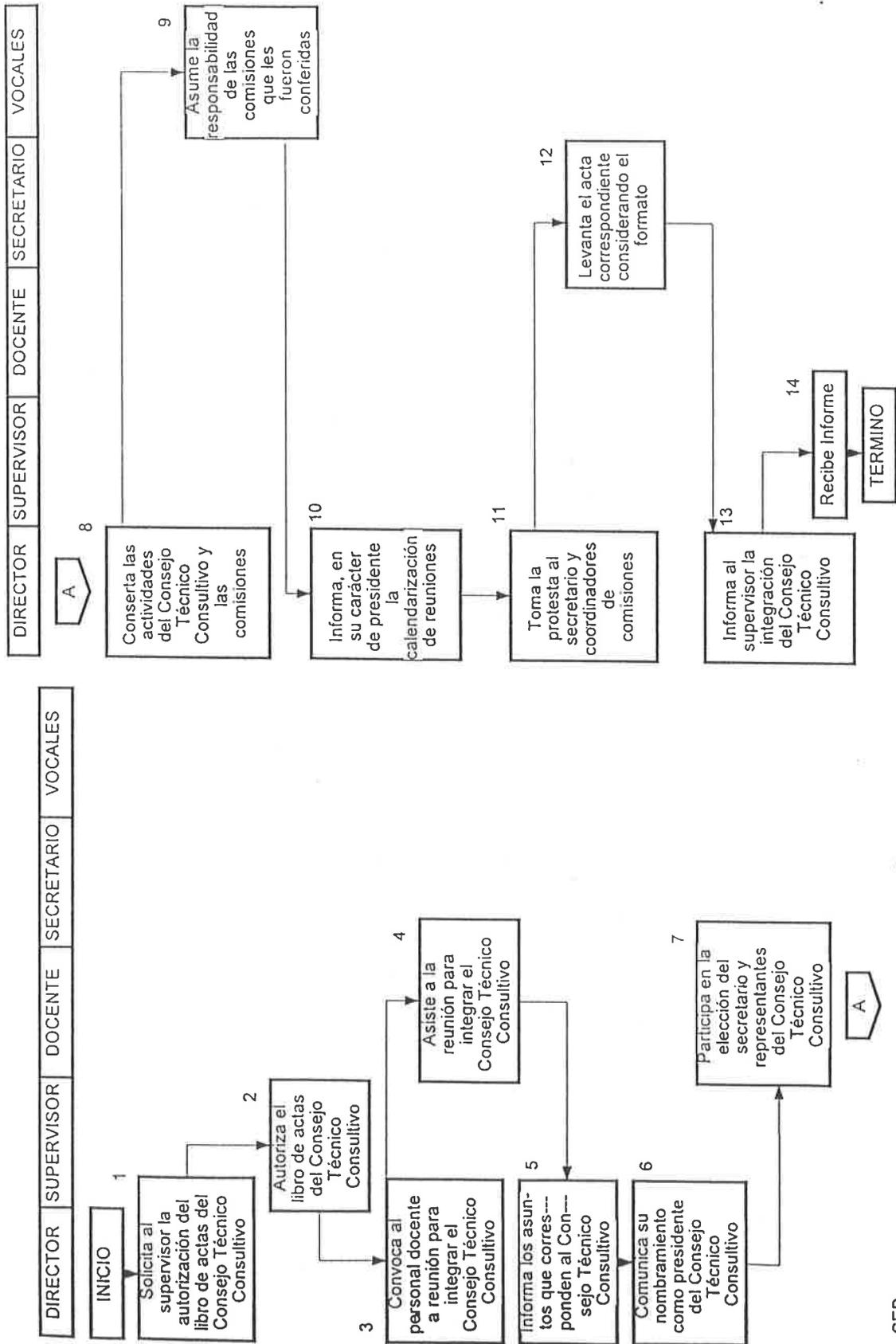
APENDICES

APENDICE A



SEP
 MANUAL DEL DIRECTOR DEL PLANTEL DE EDUCACION PRIMARIA.
 PROYECTO 5 FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD TECNICO ADMINISTRATIVA DE
 LOS DIRECTIVOS ESCOLARES, MEXICO, D.F. OCTUBRE 1986. PAG. 98..

APENDICE B
DIAGRAMA DE FLUJO DE CONSTITUCION DEL CONSEJO TECNICO CONSULTIVO



APENDICE C

REGLAMENTO DE LOS CONSEJOS TECNICOS

I. FORMACION DEL CONSEJO ESCOLAR.

- En cada escuela dependiente del Estado, se instituirá un Consejo cuyo función será el estudio de los diversos asuntos y problemas técnico-pedagógicos.
- El Consejo estará formado por el Director y los maestros ayudantes del plantel educativo.
- El Director de la escuela será invariablemente el Presidente. El Secretario deberá ser designado por la mayoría.

II. OBJETIVOS DEL CONSEJO TECNICO ESCOLAR.

Objetivo General:

- Operar como órgano de consulta y colaboración de la dirección de la escuela para procurar el óptimo funcionamiento de la institución.

Objetivos Particulares:

- Auxiliar al Director en la planeación, organización, desarrollo y evaluación de las actividades educativas.
- Proponer soluciones a los problemas trascendentales del plantel educativo.

III. LAS FUNCIONES DEL CONSEJO SERAN.

- Planear el desarrollo del trabajo técnico de la Escuela, de conformidad con las normas generales que fija la Dirección General de Educación del Estado.
- Revisar, con fines de unificación y, en su caso, proponer opciones para mejorar métodos y sistemas educativos.
- Estudiar y proponer, a la Dirección de la Escuela, las soluciones que correspondan a los problemas que se presenten en la escuela o en cada grupo escolar.
- Formular consultas de carácter técnico, ante organizaciones o instituciones similares.
- Solicitar ante la autoridad educativa inmediata superior por conducto del Presidente, la resolución de los problemas de orden técnico, material, social y administrativo.
- Proponer la adopción de procedimientos que tienden a mejorar la educación.
- Proponer la adopción de medidas que tienden a lograr mayor eficiencia en el servicio escolar.
- Estudiar y vigilar la aplicación de nuevas técnicas de la enseñanza.

IV. ATRIBUCIONES DEL PRESIDENTE.

El Presidente del Consejo de la escuela, tendrá a su cargo las siguientes atribuciones:

- Todas las que le correspondan, como Director de la Escuela.
- Presidir las sesiones del Consejo, dirigiendo los debates.
- Someter a estudio los problemas que se presenten a los proyectos formulados para la mejor marcha de la escuela.
- Turnar al C. Inspector las actas levantadas en las reuniones del Consejo.

V. FUNCIONES DEL SECRETARIO.

- Citar a sesión por acuerdo del Presidente.
- Pasar lista de presencia y leer el orden del día durante las sesiones.
- Tomar nota de los puntos tratados y levantar las actas correspondientes.
- Despachar la correspondencia del Consejo con el visto bueno del C. Director.
- Atender el trámite acordado en las sesiones, previa autorización del H. Consejo.
- Llevar y conservar ordenado el archivo.
- Desempeñar las comisiones que le confiera el H. Consejo.
- Rendir los informes que le sean pedidos por el Presidente, la Asamblea General o las Autoridades Superiores, en relación con los asuntos de su cargo.

- Poner su contribución en todo aquello que redunde en beneficio de la escuela.

VI. LAS JUNTAS SERAN DE:

- Asamblea General, es decir, con la presencia de todo el Personal Docente de la Escuela y, por los motivos que las determinen, tendrán el carácter de Ordinarias y Extraordinarias.

- En las Asambleas Generales Ordinarias, se hará un informe concreto de todas las actividades realizadas por el Consejo durante el mes y se planeará el trabajo correspondiente al período siguiente. Dicho informe será dado a conocer oportunamente a las autoridades educativas, para los fines que convengan.

VII. PARA REALIZAR EFICAZMENTE SU COMETIDO, EL CONSEJO CONTARA CON LAS

SIGUIENTES COMISIONES:

- De Asunto Técnicos, Finanzas, Acción Social y Cultural, Mejoras Materiales, Deportes, Prensa y Publicidad, Asistencia y Puntualidad (Disciplina Escolar), Ahorro, Periódico Mural, Higiene.

VIII. DE ASUNTOS TECNICOS.

Específicamente se encargará de la atención del aspecto técnico del trabajo escolar, de conformidad con los objetivos correspondientes del propio Consejo.

IX. DE FINANZAS.

- Tendrá a su cargo la administración de los fondos de la escuela, provenientes del producto de los anexos escolares, utilidades de la cooperativa, o de la tienda escolar, donativos oficiales y particulares, producto de festivales de paga autorizados por las autoridades educativas, venta de gaseosas, golosinas, etc.

- La propia comisión hará las promociones y estudiará la forma lícita y educada para reunir fondos exclusivamente en beneficio del plantel docente.

- Toda aplicación de fondos será previamente estudiada y aprobada por la Asamblea General del Consejo.

- Informará en los mismos períodos que las estadísticas, con el visto bueno del Presidente del Consejo y por duplicado, el movimiento económico correspondiente.

- Los ingresos económicos que se produzcan en todo el plantel educativo, deben depositarse en una cuenta bancaria amparada con la firma del Director de la Escuela y de la persona encargada del manejo de finanzas.

X. DE ACCION SOCIAL Y CULTURAL.

-Realizar campañas con el fin de fomentar en los alumnos la formación de hábitos sociales y de organización, actitudes cívicas, sentimientos patrióticos, aficiones honestas, etc.

- Crear relaciones fraternales entre maestros y alumnos.
- Organizar a los alumnos en sociedades higiénicas y deportivas.
- Fomentar todas las actividades y campañas en el orden social y cultural que puedan realizarse.

XI. DE MEJORAS MATERIALES.

- Adoptar las medidas que convengan en favor de la conservación y limpieza del edificio escolar.
- Dentro de un propósito de superación constante promover la ampliación del edificio escolar y en caso, el establecimiento de anexos.
- Gestionar la adquisición de elementos necesarios para el adecuado desarrollo de las tareas educativas.

- Aportar iniciativas para lograr todas las mejoras que, en el orden material convengan a la escuela.

XII. DE DEPORTES.

- Realizar campañas con el fin de fomentar en los alumnos la formación de actitudes deportivas, aficiones a los deportes, etc.

- Organizar a los alumnos en campeonatos intramuros de los diversos deportes que se puedan practicar en la escuela.

- Aportar iniciativas para lograr junto con el comisionado de mejoras materiales la creación de instalaciones deportivas en la escuela.

- Alentar la participación organizada de grupos deportivos en competencias a los que convoque, tanto las autoridades educativas como otras instituciones de niveles similares.

XIII. DE PRENSA Y PROPAGANDA.

- Dar a conocer a través de los medios de difusión las actividades realizadas en la escuela en general.
- Dar a conocer a todos los alumnos a través de los periódicos murales las actividades de la escuela.

XIV. DE AHORRO.

- Será la persona encargada de documentarse sobre la gestión correspondiente al ahorro.
- Motivar a los alumnos con el propósito de ahorrar.
- Realizar una campaña en la escuela a efecto de lograr el objetivo del ahorro.
- Ser la encargada de llevar actualizado el informe del ahorro de los alumnos.

XV. DE PERIODICO MURAL.

- Colaborar activamente con el (a) Director(a) con la finalidad de renovar continuamente el periódico mural.

- Motivar y trabajar con los alumnos a efecto de que sean ellos quienes aporten ideas y material para el periódico mural.

XVI. DE HIGIENE.

- Tendrán a su cargo la supervisión de la limpieza en general de la escuela.
- Vigilar la higiene personal de los alumnos.
- Supervisar la limpieza y decoro de los sanitarios.

- Los casos especiales que se presenten por falta de higiene en cualquiera de sus supervisiones plantearlo al Consejo Técnico para su solución.

XVII. NOTAS.

- Los comisionados no tienen facultad para designar a otros elementos del Consejo.

En caso de que alguno de los comisionados cambie de escuela se dará aviso al C. Inspector de la zona, por conducto del Presidente y éste nombrará al suplente.

APENDICE D

CONSEJOS TECNICOS DE LA EDUCACION. JUSTIFICACION Y MARCO JURIDICO.

El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 indica que la modernización de la educación no sólo comprenderá las transformaciones necesarias para responder a las condiciones cambiantes del país sino, también, las indispensables para que la educación se oriente hacia el logro de los objetivos relevantes de los diversos grupos de población que la demande, contribuyendo así al proceso para su desarrollo y bienestar.

Las características del modelo de modernización educativa señaladas en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 proponen comprometer su esfuerzo para la eliminación de las desigualdades e inequidades geográficas y sociales; acentuar la eficacia de sus acciones, preservar y mejorar la calidad educativa, y reestructurar su organización en función de las necesidades del país y la operación de los servicios educativos.

La reglamentación del Consejo Nacional Técnico de la Educación, asienta que deberá recoger y estudiar la opinión del magisterio del país, y de otros sectores de la comunidad interesados de la temática referente a la educación de los mexicanos.

La reglamentación del Consejo Estatal Técnico de la Educación instruye, promover en el Estado, la participación de las instituciones y organismos académicos, de los educadores, estudiantes y padres de familia, así como de los diferentes sectores sociales interesados en el mejoramiento del sistema educativo de la entidad, y mantener una comunicación efectiva con los Consejos Técnicos de Región, de Sector, de Zona y de Escuela, a fin de recabar la opinión del magisterio y obtener su colaboración en acciones educativas de interés para el Estado.

La recomendación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, juzga importante y conveniente la existencia de órganos o instancias que apoyen y fomenten de manera eficaz la educación en cada localidad.

Artículo 3º Constitucional: La educación que imparte el estado tenderá a ser: integral, científica, democrática, nacionalista, contribuirá a robustecer la dignidad de la persona y la integridad de la familia, el interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, será obligatoria y gratuita.

Ley Federal de Educación: Artículo 7.- Las autoridades educativas deberán periódicamente, evaluar, adecuar, ampliar y mejorar los servicios educativos. Artículo 26.- Habrá un Consejo Nacional Técnico de la Educación que será órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública y de las Entidades Federativas, cuando éstas soliciten y se encargará de proponer planes y programas de estudio y políticas educativas. El Consejo Nacional Técnico de la Educación se integrará con representantes de las instituciones públicas que participen en la educación nacional.

Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica:

Artículo 6°...revaloración de la Función Magisterial -actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio. Programa Emergente de Actualización; el núcleo de la actualización emergente se ubicará en los Consejos Técnicos de cada escuela...

CAPITULO I

De su Objeto.

Artículo 1°. Los Consejos Técnicos de la Educación son el espacio de participación y concertación en torno a las tareas educativas cotidianas.

Se encargan de coadyuvar al logro de la unidad y a la mayor calidad de la educación en su ámbito de influencia.

CAPITULO II

De su ámbito de competencia y funciones.

SECTOR	ZONA	ESCUELA
Artículo 2°. El ámbito de competencia de los Consejos Técnicos de la Educación estará relacionado con los procesos de:		

- I. Enseñanza-aprendizaje.
- II. Organización y administración educativa.
- III. Vinculación educación-sociedad.
- IV. Formación y actualización docente.
- V. Aquellos otros aspectos que inciden en la calidad de la educación.

Artículo 3°. Para el cumplimiento de su objeto, los Consejos Técnicos de la Educación desempeñarán las siguientes funciones:

SECTOR	ZONA	ESCUELA
I. Elaborar el proyecto de trabajo del Consejo, estableciendo los acuerdos y los espacios que logren la participación del sector educativo, autoevaluando permanentemente su funcionamiento.		
II. Coadyuvar en la planeación, dirección, desarrollo y evaluación de las actividades técnico-educativas de su ámbito (programas, métodos, procedimientos de evaluación, materiales, apoyos didácticos, etc.)		
III. Participar en la detección, el estudio, el análisis, la solución e investigación de asuntos educativos.		
IV. Promover y coadyuvar con las acciones de actualización y superación profesional.		
V. Generar un análisis permanente de la práctica docente.		
VI. Incorporar el trabajo colegiado al interior de su ámbito de influencia que permita elevar la calidad educativa:		

Facilitar y asesorar a los Consejos de Zona y escuela en la inclusión de organismos colegiados en la solución de la problemática que se les presente

Solicitar la asesoría del Consejo Superior respectivo para la inclusión de organismos colegiados en la solución de problemáticas específicas

Mantener informado al Consejo Estatal de la Educación, sobre los proyectos de trabajo a realizar por los Consejos de escuela, Zona y Sector, así como el desarrollo del mismo y sus resultados.

Mantener informado al Consejo Técnico de Sector sobre los proyectos a realizar por el Consejo Técnico de escuela y de Zona, así como el desarrollo del mismo y sus resultados.

Mantener informado al Consejo Técnico de Zona sobre el proyecto de trabajo a realizar así como el desarrollo del mismo y sus resultados

VII: Impulsar las actividades de extensión educativa en el papel que corresponde a las escuelas en el desarrollo de la comunidad, la preservación del equilibrio ecológico y la salud, la promoción de la cultura, recreación y deporte.

Sugerir las acciones que aseguren la adecuada convivencia de los educandos, incluyendo sus obligaciones y derechos como miembros de la comunidad escolar.

CAPITULO III

De su integración e instalación.

SECTOR	ZONA	ESCUELA
Artículo 4°. Los Consejos Técnicos de la Educación se instalen el primer mes del ciclo escolar, bajo la responsabilidad de la autoridad correspondiente.		

Artículo 5°. Los Consejos Técnicos de la Educación, se integrarán por:

SECTOR	ZONA	ESCUELA
PRESIDENTE	PRESIDENTE.	PRESIDENTE.
Jefe o coordinador del sector.	Supervisor de Zona.	Director del plantel.
SECRETARIO.	SECRETARIO.	SECRETARIO.
Un Presidente de Consejo Técnico de Zona, elegido por mayoría.	Un Presidente del Consejo Técnico de Escuela elegido por mayoría.	Un maestro de grupo elegido por mayoría.
VOCALES.	VOCALES.	VOCALES
Presidentes de los Consejos Técnicos de Zona.	Presidentes de los Consejos Técnicos de Escuela.	En Los niveles de Preescolar y Primaria, todo el personal

Artículo 6°. Los Consejos Técnicos de la Educación sesionarán:

SECTOR	ZONA	ESCUELA
Los Consejos Técnicos sesionarán una vez al mes, estableciendo su calendario correspondiente.		
Artículo 7°. De la integración de comisiones de trabajo de los Consejos Técnicos de Educación.		

SECTOR	ZONA	ESCUELA
De acuerdo a las necesidades del ámbito de competencia de los Consejos Técnicos y de los Proyectos de Trabajo aprobados, el Presidente y Secretario, integrarán las comisiones de Trabajo que se requieren para el desarrollo, tales como:		

- Análisis, reflexiones y aplicación de los materiales del Programa Emergente de Actualización del Maestro y de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos 1992.
- Seguimiento y Evaluación del Proceso enseñanza-aprendizaje.
- Organización y Administración escolar.
- Materiales educativos.
- Superación y actualización del maestro de escuela.
- Estudio y proyección del panorama histórico de la ciencia, la educación y la cultura.
- Ecología, salud, recreación y deporte.

CAPITULO IV.

De las facultades y obligaciones de sus miembros.

Artículo 8°. Corresponderá al presidente:

SECTOR	ZONA	ESCUELA
Representar al Consejo Técnico de Sector.	Representar al Consejo Técnico de Zona.	Representar al Consejo Técnico de Escuela.

- II. Convocar y presidir la integración del Consejo en su ámbito de competencia, así como las sesiones ordinarias y extraordinarias del mismo.
- III. Elaborar junto con el Secretario el orden del día de cada sesión.
- IV. Convocar a las reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo, presidirlas y nombrar en su ausencia quien lo represente.
- V. Vigilar que el funcionamiento del Consejo se realice conforme a los lineamientos respectivos.
- VI. Promover permanentemente el tratamiento de los asuntos de carácter técnico-pedagógico, que coadyuven a elevar la calidad de la educación en su ámbito de competencia.
- VII. Propiciar que al término de cada reunión se llegue a recomendaciones concretas y que éstas no contradigan las disposiciones normativas.
- VIII. Enviar copia del acta de cada sesión al Consejo Técnico inmediato.
- IX. Dar a conocer a la comunidad escolar, las recomendaciones acordadas en el Consejo para su cumplimiento cuando éstas procedan.
- X. Disponer lo conducente para el cumplimiento de las recomendaciones emanadas del Consejo.

- XI. Proporcionar la información que le sea solicitada por las instancias competentes.
 - XII. Consultar con las autoridades superiores, los asuntos tratados en el Consejo, que lo ameriten.
 - XIII. Promover la evaluación permanente de las acciones realizadas por el Consejo y su proyección
 - XIV. Enviar copia de la evaluación anual al Consejo Técnico inmediato superior.
 - XV. Coordinar los trabajos de los grupos operativos y las comisiones que se conformen
 - XVI. Las demás que se deriven de la naturaleza de su cargo.
- Artículo 9°. Corresponderá al Secretario:

SECTOR	ZONA	ESCUELA
I. Difundir por los medios de comunicación idóneos, la convocatoria a las reuniones ordinarias y extraordinarias que se celebren.		
II. Llevar el libro de registro de asistencia.		
III. Poner a consideración de la asamblea el orden del día.		
IV. Levantar el acta respectiva y asentarla en el libro correspondiente, misma que deberá ser firmada por los miembros que asistan a la sesión.		
V. Llevar el registro de las evaluaciones parciales y redactar el informe de la evaluación anual.		
VI. Poner a disposición de los miembros del Consejo, el libro de actas y los registros de evaluación.		
VII. Integrar, organizar y resguardar el archivo del Consejo, que incluya las actas correspondientes a cada sesión y los demás documentos relacionados con el funcionamiento del Consejo.		
VIII. Asistir al presidente en el desempeño de sus funciones inherentes al Consejo.		
IX. Elaborar el proyecto de trabajo del Consejo de manera conjunta y concertada con los demás miembros del Consejo.		
X. Coadyuvar en la coordinación de comisiones que se formen.		
XI. Las demás que se deriven de la naturaleza de su cargo.		

Artículo 10°. Corresponderá a los Vocales:

SECTOR	ZONA	ESCUELA
I. Asistir puntualmente a las reuniones y participar en las deliberaciones del Consejo.		
II. Presentar iniciativas con el fin de superar el trabajo escolar o para solucionar los problemas académicos sometidos a la consideración del Consejo.		
III. Cumplir con responsabilidad las comisiones y las tareas que les fueren conferidas.		
IV. Actuar en el Consejo en bien de la obra educativa, vinculando sus iniciativas con las necesidades de la región, zona o escuela en la que se encuentre el Consejo.		
V. Colaborar con el presidente en los demás asuntos contenidos en el artículo 7° del presente.		
VI. Participar activamente en la elaboración del proyecto de trabajo.		
VII. Colaborar en la realización de estudios y formulación de propuestas académicas en relación con la legislación y planeación educativas, contenidos y materiales educativos, etc.		
VIII. Coadyuvar en las acciones que se emprendan en el seno del Consejo.		
IX. Las demás que se deriven de la naturaleza de su cargo.		

APENDICE E

GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES Y A DIRECTIVOS

AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO _____
 TIEMPO DE LABORAR EN LA ESCUELA _____

Plano personal:

- 1- ¿Le agrada su trabajo? ¿por qué?
- 2- ¿Cómo influye su trabajo en su vida personal y viceversa?

Plano interpersonal:

- 3- ¿Cómo ve las actitudes de colaboración de los maestros en las actividades escolares?
 - solidarias -entusiastas
 - tensas -hostiles
 - cordiales -otros.
- 4- ¿Cómo considera que son las relaciones ente Ud. y sus compañeros?
 - Cordiales -Solidarias
 - Indiferentes -Tensas
 - Solícitas -Entusiastas
 - Hostiles -Otros
- 5- ¿Realizan juntos actividades no relacionadas con el trabajo? ¿Cuáles?
- 6- ¿Existe algún parentesco entre los miembros del personal docente?

Conocimiento de la normatividad.

- 7- ¿Qué tanto conoce el reglamento del Consejo Técnico Consultivo y sus propósitos?
 - Lo conozco a fondo
 - De manera general
 - Sólo algunos aspectos.
 - Sólo he escuchado hablar de él.
 - No lo conozco.

Funcionamiento del Consejo Técnico.

- 8- ¿Cuándo y cómo se organiza el Consejo Técnico?
- 9- ¿Cómo funciona el Consejo Técnico de su escuela?
- 10- ¿Cómo se organizan las juntas y cómo se realizan?
- 11- ¿Se inician puntualmente? ¿Qué tanto se prolongan?
- 12- ¿Se respeta el orden del día?
- 13- ¿Se cumplen sus expectativas respecto a las reuniones de C.T.?
- 14- ¿Participan todos en la toma de decisiones? Sí No, ¿Por qué?
- 15- ¿Consideran adecuadas las actuales comisiones del Consejo Técnico?

Aspecto Técnico-pedagógico.

- 16- ¿Considera que existen problemas pedagógicos en su aula? ¿cómo cuales?
- 17- ¿Alguna de las actuales comisiones del Consejo Técnico brinda apoyo a su labor en cuanto al aspecto técnico-pedagógico??

Limitantes

- 18- Desde su punto de vista, ¿existen problemas en el desarrollo de las juntas? Si, No , ¿cuáles?

- 19- ¿Observa que existe disponibilidad en los profesores en el momento del desarrollo de las juntas?
- 20- ¿Son óptimas las condiciones del espacio físico en el que se llevan a cabo las reuniones?
- 21- ¿Cómo asume el director su papel de enlace entre la Supervisión y ustedes?
- 22- ¿Qué opina de que el director presida siempre las juntas?

Alternativas

- 23- Según su opinión ¿qué elementos facilitan el funcionamiento de los Consejos Técnicos?
- 24- ¿Cree que hay algún aspecto que deba mejorarse en el funcionamiento de los Consejos Técnicos?
¿Qué propone sobre ello?
- 25- ¿Considera que retomar el aspecto pedagógico de los Consejos Técnicos, podría contribuir a mejorar su práctica docente?
- 26- ¿Cree que sus compañeros podrían proporcionarle apoyo pedagógico a través de sus experiencias?
¿cómo y en qué momentos?

Plano social

- 1- ¿Cómo es su relación con los padres de familia?
- 2- ¿Participa en actividades extraescolares? ¿Cómo cuales?

APENDICE F

TALLER VIVENCIAL DE RELACIONES HUMANAS “¿QUIÉNES SOMOS?”

“-¿Quién eres? –Preguntó al mar la muñeca de sal.
Con una sonrisa el mar le respondió:
-Entra y compruébalo tú misma
Y la muñeca se metió al mar,
pero a medida que se adentraba en él, iba disolviéndose,
hasta que apenas quedó nada de ella.
Antes de que se disolviera el último pedazo,
la muñeca exclamó asombrada:
-¡Ahora ya sé quién soy!”

Anthony de Mello.

El frenético mundo actual hace que el hombre piense pero no reflexione sobre sí mismo, lo que es, lo que desea, lo que sueña, lo que quiere ser o hacer. Actuamos por inercia a veces sin sentido; vivimos atrapados en una red de imágenes que nos enajenan.

Esta vida nos absorbe y el "tener" se impone al "ser" olvidado nuestra esencia como seres pensantes y emotivos con capacidad de mirar más allá de nuestros ojos. Es necesario recobrar el sentido de la emoción, de lo espiritual y de lo interno, para poder también recobrar nuestra humanidad.

Empezamos a recobrar nuestra autenticidad a medida que tenemos encuentros con los otros, cuando podemos mirar al prójimo y descubrir todo lo bueno que hay en él. Sólo en la medida en que conocemos a los demás, podemos conocernos a nosotros mismos.

El presente Taller es una invitación a la reflexión y al diálogo acerca de quiénes somos y quiénes son los demás, a fin de que cada participante continúe su propia búsqueda del camino que lo lleve a salvar el mayor reto que tiene la vida del hombre: **SER UNO MISMO EN ARMONÍA CON EL MUNDO.**

OBJETIVO GENERAL:

Reflexionar sobre sí mismo y su incidencia en las relaciones sociales que cotidianamente practica en su vida personal y profesional.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Participe en un proceso de reflexión sobre su persona.
2. Reconozca y valore su relación con los demás.
3. Elabore un proyecto de vida.

TEMARIO BASICO:

- Autoconocimiento y autoestima.
- Comunicación.
- Autoaprendizaje.
- El maestro como persona.
- Las bases del diálogo.
- Proyecto de vida personal y profesional.

LUGAR Y TIEMPO:

Se realizarán 6 sesiones de 2 horas cada una (horario flexible sujeto a la disponibilidad de los maestros). El lugar será seleccionado por los maestros.

PROGRAMA**PRIMERA SESION**

- Lectura y comentarios del fragmento XXI del "Principito"
- Presentación del Programa del Taller-vivencial.
- Comentarios
- Dinámica de "El árbol"
- Dinámica "Mi biografía"
- Sugerir la elaboración de un "Diario personal".

SEGUNDA SESION

- Comentarios de lo más significativo de la sesión anterior.
- Dinámica "¿Quién soy?"
- Comentarios de la lectura "Mi declaración de autoestima".
- Dinámica de "El tren"
- Dinámica de "El collage"
- Impresiones de la sesión.

TERCERA SESION

- Comentarios de la sesión anterior
- Dinámica "¿Quién eres tú?"
- Comentarios de la lectura "Relaciones"

- Dinámica de "El crucigrama"
- Impresiones de la sesión.

CUARTA SESION

- Comentarios de la sesión anterior.
- Comentarios de la lectura "Desiderata" y "Diálogo"
- Compartir el significado de un objeto personal.
- Dinámica de "Los cuadros de Bavelas"
- Comentarios de la dinámica.
- Impresiones de la sesión.

QUINTA SESION

- Comentarios de la sesión anterior.
- Comentarios de las lecturas "Receptividad" y "Autoaprendizaje"
- Dinámica "¿Cómo distribuyes tu tiempo?"
- Comentarios de la dinámica.
- Propuesta de un plan de acción para la elaboración de un proyecto de vida personal y profesional.

SEXTA SESION

- Comentarios de la sesión anterior.
- Comparta libremente el proyecto de vida.
- Comparta libremente fragmentos de los "Diarios" elaborados a lo largo del taller o testimonios orales.
- Evocar la lectura del "Principito" y comentar el significado personal que le encuentran después de participar en el Taller Vivencial.
- Dinámica "¡Únete al Equipo!"
- Impresiones generales del Taller y sugerencias.

BIBLIOGRAFIA

- BRAUDEN, N. "El respeto a uno mismo", Buenos Aires, ed. Paidós, 1977.
- DE MELLO, Anthony. "El autoconocimiento", Buenos Aires, ed. Lumen, 1984.
- DE SAINT-EXUPERY. "El principito", México, D.F., ed. Dante, 1984.
- FREIRE, Paulo. "Pedagogía del oprimido", Uruguay, ed. Siglo XXI, 1986.
- PATRON, L. Roger. "Un regalo excepcional", México, D.F., ed. Edamex, 1994.
- ROGERS, Carl. "Libertad y creatividad en la educación", México, D.F., ed. Paidós, 1980.
- ROBLES, Teresa. "Concierto para cuatro cerebros", México, D.F., ed. Instituto, 1975.
- SATIR, Virginia. "Relaciones humanas en el núcleo familiar", México, D.F., ed. Pax, 1980.
- SHIPANI, D y Tinao, D. "Educación y comunidad", Buenos Aires, edit. El Ateneo, 1973.

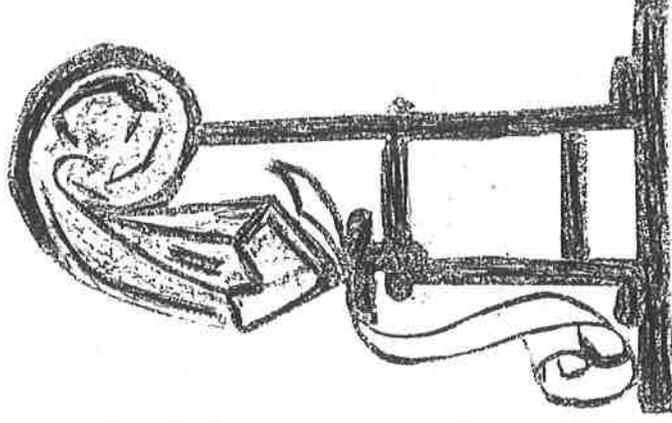
APENDICE G

I ENCUENTRO DE MAESTROS EN EL NIVEL DE EDUCACION PRIMARIA.

COORDINADORES DEL EVENTO:

Profr.
Hernán N. Tuyub Manzanilla.
Profra.
Prudencia C. Kú Cervera.
Profra.
Emma del S. Kú Cervera.
Profra.
Diana M. Torres Sánchez.
Profra.
Rocio del A. Gutiérrez Ruiz

Profesores de Educación primaria y
estudiantes de la Maestría en Desarrollo
Curricular, de la Universidad Pedagógica
Nacional de esta ciudad.



“JUNTOS TRASCENDEREMOS”.

APENDICE H

INVITADOS

ING. MILTON RUBIO MADERA.
Secretario de Educación Pública en el Estado.

PROFR. FRANCISCO FUENTES GARCIA
Director de Educación Primaria.

PROFR. CESAR RUIZ VILLANUEVA.
Jefe del sector 02

PROFR. NARCES ALCOCER VIVAS
Jefe del Sector 05

PROFR. ROGER PINTO ACHACH.
Srio. Gral. De la Secc. 57 del S.N.T.E.

MTRO. FREDDY ESPADAS SOSA.
Director de la U.P.N. unidad 31-A

MTRO. ERIC X. CASTILLO LARA.
Coordinador de la maestría de la U.P.N.

MTRO. MAURICIO ROBERT DIAZ
Asesor de la Maestría en la U.P.N.
y también de esta investigación.

MTRO. MANUEL MERCADER MARTINEZ
Asesor de la Maestría de la U.P.N.

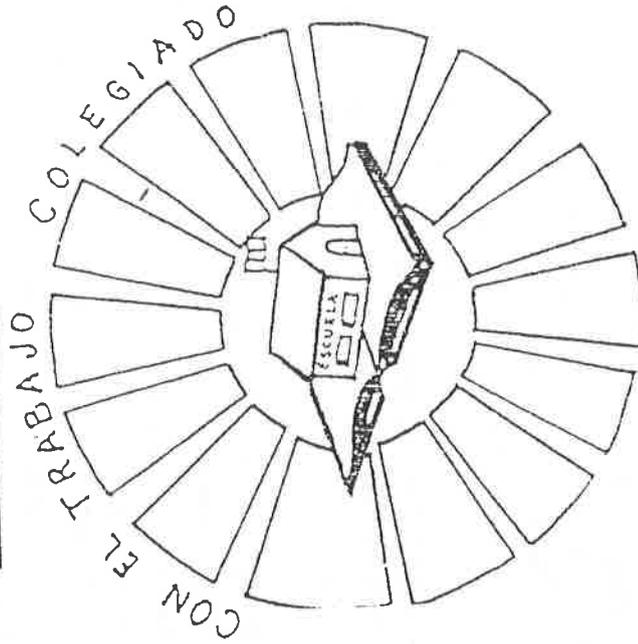
MTRA. LUCELLY ORTIZ YAM
Coordinadora académica en la U.P.N.

COORDINACION DEL EVENTO: Diana M. Torres Sánchez, Emma
y Prudencia Ku Cervera, Hernán M. Tuyub Manzanilla y Rocío del A.
Gutiérrez Ruiz.

SEP CONACYT UPN

CONFERENCIA

"EL CONSEJO TECNICO COMO CUERPO COLEGIADO. UN
ENCUENTRO ENTRE MAESTROS"



"JUNTOS TRASCENDEREMOS"

"...DE AQUÍ PUEDE SURGIR LA ESCUELA QUE QUEREMOS Y LA
CALIDAD DE EDUCACIÓN QUE BUSCAMOS".

C. Fierro y S. Rojo.

Mérida, Yucatán 7 de noviembre de 1995