

SEP



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

DIRECCION DE INVESTIGACION

✓
**ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE GESTION EN EL
CONSEJO TECNICO ESCOLAR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

(LINEA: LA GESTION PEDAGOGICA)

P R E S E N T A :

MARTHA CECILIA SANTILLAN BADILLO

ASESORA: MTRA. GUADALUPE CORTES TORRES

AJUSCO

JUNIO, 1999.

AGRADECIMIENTOS.

A mis padres y a mis hermanos por su amor, comprensión y apoyo para la realización de este trabajo.

A mi esposo José e hija Marthita Karen.

A los maestros que de una manera abierta y generosa compartieron sus conocimientos, paciencia y fe . Muchas gracias.

CONTENIDO

PRESENTACION.....6

INTRODUCCION.....8

CAPITULO 1

DE LA INDIVIDUALIDAD AL TRABAJO COLEGIADO.

1.1 Políticas, prácticas y procesos de cambio 15

a) Perspectiva mundial 15

b) Perspectiva regional 16

c) Perspectiva nacional 18

1.2 El Consejo Técnico Escolar : antes de la Modernización Educativa en México y en la actualidad29

CAPITULO 2

EL CONTEXTO ESCOLAR Y LOS PROTAGONISTAS.

2.1 La escuela y la comunidad : Imagen institucional 43

2.2 El equipo de trabajo : el director y los maestros 48

-Retratos biográficos 49

CAPITULO 3

LA CONSTRUCCION DEL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA PRIMARIA “ REPUBLICA DE ISLANDIA”

3.1 Nociones y conceptos a propósito del Trabajo Colegiado	58
3.2 Las Reuniones de Consejo Técnico Escolar	66
3.3 Los Contenidos o asuntos de las Reuniones	68
3.4 Las categorías analíticas. El trabajo escolar y sus dimensiones	76
3.4.1 Las dimensiones a través del enfoque del Consejo Técnico Escolar	77
3.4.2 El matiz técnico	79
3.4.3 La dimensión administrativa pone en juego a la pedagogía	84
3.4.4 El matiz de las didácticas específicas	86
3.4.5 La dimensión organizacional cobra matices pedagógicos	88
3.4.6 El matiz cultural de los planes de comisión	88
3.4.7 El matiz de la psicología educativa	90

CAPITULO 4

LA INTERACCION SOCIAL EN EL CONSEJO TECNICO ESCOLAR.

4.1 El papel del director en la construcción del trabajo colegiado	93
a) La claridad de propósitos	93
b) La búsqueda de la integración escolar	94
c) El uso y la necesidad de un lenguaje común	95

4.2 La coordinación y la moderación en las Reuniones	96
4.3 La participación	98
4.4 Las dificultades del Trabajo Colegiado	99
4.5 Los roles del grupo	101
4.6 La toma de decisiones.....	104
4.7 Reflexión en la práctica educativa y el desarrollo profesional de los maestros ...	105
CONCLUSIONES.....	109
BIBLIOGRAFIA.....	113
ANEXOS	119

PRESENTACIÓN.

Es muy grato el poder presentar este trabajo como resultado de la observación realizada entre maestros, por los maestros y para ellos mismos, nuestro deseo es que éste estudio cualitativo de corte etnográfico, pueda servir de análisis o punto de partida para otras brechas de la investigación educativa, donde el campo y las perspectivas que se abren son innumerables.

El estudio de los procesos de gestión en el Consejo Técnico Escolar apunta de forma peculiar y fundamental a como se puede construir el trabajo colegiado de un colectivo docente. De tal forma que este trabajo está estructurado en cuatro capítulos el primero, *De la individualidad al trabajo colegiado*, nos introduce al tema en forma general a través de las políticas, procesos de cambio y prácticas mediados por la cultura, y los otros tres capítulos, específicamente al estudio de caso, *El contexto escolar y los protagonistas*, es el segundo, el siguiente es *La construcción del trabajo colegiado en la Escuela Primaria "República de Islandia"* y por último, *La interacción social en el Consejo Técnico Escolar*.

El trabajo colegiado es el núcleo de estudio de los procesos de la gestión escolar y parte de las políticas instrumentales que tienen como propósito principal transformar la escuela para obtener mejores logros en el aprendizaje escolar. El Consejo Técnico escolar de la Escuela Primaria es pieza fundamental que abre el espacio físico-temporal que ofrece la oportunidad de efectuar un trabajo colegiado en equipo.

Para tratar este tema se presenta en dos partes, en la primera se constituye de algunas reflexiones acerca del panorama general, su contexto en las políticas a nivel mundial, regional y nacional. Además de identificar los elementos o factores que contribuyen u obstaculizan su desarrollo e implementación. En este esfuerzo comprensivo se considera también importante el desarrollo histórico de este órgano colegiado a nivel nacional y local, sin embargo, la descripción es breve a manera de enunciar algunos antecedentes, valorando también en este sentido las

propuestas, procesos de cambio y prácticas que se han generado a partir de la Modernización Educativa en este nivel educativo.

En la segunda parte, se entra de manera directa a la *descripción densa* del estudio de caso, comenzando por dar a conocer el contexto local de la escuela y los actores. De éstos últimos se utiliza el recurso metodológico de los retratos biográficos, intentando representar las voces de los interlocutores que construyen el trabajo colegiado de las reuniones del Consejo Técnico Escolar. Estas voces fueron tomadas tanto de personas que participaban frecuentemente como de las que participaban esporádicamente. También se abordan los asuntos o temas tratados en las reuniones, encontrándose que están atravesados por múltiples ámbitos, dimensiones y matices que implican la complejidad de la tarea educativa, así como la interacción social que se da en las relaciones del trabajo colegiado de los maestros. Se analiza el papel del director en la coordinación de las reuniones la participación grupal, la toma de decisiones y su injerencia con el desarrollo y mejora de la gestión escolar, permitiendo de forma simultánea el desarrollo profesional de los maestros.

Nuestro mayor deseo es que éste sea un trabajo que sirva a los maestros, que nos ayude a sistematizar aún más nuestra labor profesional, a profundizar nuestro conocimiento acerca de ella y, en consecuencia, dar un mejor servicio y formación a las nuevas generaciones.

INTRODUCCION

El trabajo colegiado una necesidad impostergable para transitar del trabajo individual y aislado del maestro al trabajo en equipo.

El amplio contexto cultural en el que se desenvuelve la sociedad que nos ha tocado vivir permite asomarnos a presenciar múltiples cambios vertiginosos que nos obligan a tener rupturas con hábitos, tradiciones o costumbres al mismo tiempo que nos arrastran a adoptar o adaptarnos a otros estilos, modas o estereotipos en diversos ámbitos de la vida diaria como consecuencia del rápido avance de la ciencia y la tecnología, especialmente en el campo de las telecomunicaciones por la acelerada acumulación de la información, impactando las formas de vida y modos de producción que trascienden a nuevas formas de alimentación, vestido, salud, diversión, y principalmente aquellas maneras de producir los bienes y servicios de consumo, por lo que es necesario adecuar éstos cambios en la educación.

En este panorama es muy importante ponderar el papel de la educación y de la escuela, de la que se ha hecho estudios con resultados poco alentadores tanto a nivel mundial como nacional, pues existen millones de niños y adultos que aún no han concluido la educación básica y en amplios sectores de su población se aprecia un analfabetismo funcional. Pero principalmente se ha detectado que aún a pesar de haber terminado la educación primaria, los niños y las niñas no cuentan con las herramientas y contenidos básicos de aprendizaje (Torres:1998) que les permitan resolver los problemas elementales de la vida cotidiana, y los que resuelven se ha detectado por investigaciones recientes que éstos los trabajan de manera individual impulsados por las necesidades sociales en las que se encuentran inmersos los niños y las niñas, y no por los procesos de enseñanza que la escuela les ofrece. (Terezhina :1986).

La magnitud y complejidad creciente de esta problemática obstaculiza al trabajo individual o al de los esfuerzos aislados para una resuelta lucha y respuesta

como solución. antes bien sólo lo que hagamos con la participación de todos nos permitirá alcanzar logros o avances realmente significativos.

Así el trabajo colectivo o en equipo se convierte en una necesidad de vital importancia junto con la transformación de la escuela para valorar en una discusión y reflexión permanentes los problemas educativos que le competen y que vive diariamente.

Es fundamental, que la escuela recupere mediante un esfuerzo compartido el plantearse objetivos comunes que le permitan establecer estrategias y acciones en la búsqueda de mejores alternativas.

Uno de los lugares de este debate y esfuerzo colectivo en la escuela es el Consejo Técnico escolar, sin embargo, la escuela olvida y desvía frecuentemente la reflexión y discusión de estos problemas por diversos factores: por lo que en algunas ocasiones problemas de carácter pedagógico como rendimiento escolar, fracaso, deserción y repetición escolares quedan totalmente fuera de los contenidos de las reuniones así como sus posibles alternativas. Es de verdadera importancia la recuperación del saber hacer de la escuela y hacer escuela para aprender a ser una escuela eficaz y construirla con un saber hacer coherente y congruente con las necesidades actuales. (Delors: 1992)

Ejemplos de temas de una indispensable discusión y reflexión participativa de los actores inmersos en la educación son los problemas no resueltos de los sistemas educativos en diferentes regiones del mundo, a nivel básico son entre otros, el fracaso escolar, la repetición aunado a una baja calidad, cuando la escuela no cumple con los propósitos de que los niños egresen con los contenidos mínimos de la educación básica que les sirvan como herramientas generales para comprender y resolver problemas de la vida cotidiana.

Investigaciones y estudios recientes en torno a problemas de los sistemas educativos con miras a comprender los diversos procesos educativos, es por ejemplo: la repetición escolar, ha evidenciado que afecta a todas las regiones del mundo y a la gran mayoría de países. Millones de niños repiten el año al menos una vez y otra mitad de alumnos no llegan a completar el ciclo primario

Entre 10% y 20% de alumnos en el mundo repiten alguno de los grados iniciales de la primaria, este índice aumenta en Africa Subsahariana (20%), América Latina y el Caribe (10 al 15%) y es un poco menor en Europa y los países industrializados: (3 y 4%). (Aguerrondo:1993,20-23)

Otro estudio que versa sobre la desigualdad en la calidad de la educación primaria realizado en México, reporta la forma en que se encuentra distribuida y de las causas que explican sus deficiencias y sus diferencias, Una de las variables, entre otras - menciona el estudio- es la calidad de la oferta, consistente en la relevancia de los aprendizajes que ofrece la escuela, los recursos de que dispone, la calidad del equipo docente y otros factores asociados. (Schmelkes,1994).¹

Para resolver estos problemas educativos la escuela cuenta con los Consejos técnicos escolares y con el apoyo de literatura complementaria como recurso, en consecuencia, podría construir una estrategia para transformarse.

El trabajo colegiado, una propuesta en acción para el cambio.

El trabajo colegiado, es parte de las políticas educativas que en forma genérica se refieren a la participación cada vez más amplia de todos los sectores de la sociedad, como propuesta de acción que apuesta y aspira a un cambio de actitud, de cultura, de estrategias y de aprendizajes, asentada en las nuevas legislaciones de muchos países (Pozner:1994) específicamente en la normativa formal mexicana podemos apreciar los esfuerzos que se han realizado en la última década para la superación de estos problemas, pero que aún distan de los cambios reales en las prácticas cotidianas.(Ibarrola: 1992,27-40)

Así pues, el propósito de este trabajo es indagar los cambios que se han dado realmente en las prácticas cotidianas en una escuela primaria a través de las Reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE),entre los aspectos que se abordan son: los contenidos que se desarrollan en éstas; si en el personal docente se ha propiciado el trabajo en equipo, si el director asume el papel de conducir,

¹(1994) En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol.XXIV, núms.1 y 2 México, pp.13-38

organizar y ejercitar espacios de participación tanto grupal como individual, para que la escuela transite a las nuevas propuestas actuales de gestión escolar. De manera específica este estudio de caso pretende la búsqueda de los significados sociales que configuran los sentidos de las prácticas de los maestros y del director hacia un trabajo escolar cooperativo. Se incluye en el tratamiento de los contenidos la exploración de como se construye la gestión escolar explicada a partir de las dimensiones del trabajo escolar al interior del CTE, de cómo influyen y determinan el funcionamiento de la escuela, de que forma encausan el desempeño docente de manera individual o colaborativa.

Elementos en dicho análisis son el uso del tiempo para la toma de decisiones con respecto al trabajo escolar, los problemas que atiende el CTE, la interrelación de los contenidos en las diversas reuniones que le confieren un sentido de realidad y de utilidad en la práctica y lo anterior como orienta la direccionalidad del presente y futuro de la dinámica de la institución escolar.

El trabajo colegiado un reto de aprendizaje en medio de la cultura escolar tradicional. (El proceso de cambio).

El aprender de manera conjunta o en equipo puede representar un reto pues no es fácil intentar el trabajo colegiado y es otro de los aspectos que intenta abordar este estudio, consideramos necesario aprender a trabajar juntos, a escucharnos unos a otros, a atrevernos a poner en práctica decisiones tomadas en grupo, principalmente a que como adultos, la mayoría nos hemos formado en prácticas de trabajo individual como única forma de desarrollar actividades en lo general, y más en el desempeño de nuestro ejercicio profesional en el que rara vez dejamos que alguien opine, observe o pretenda interferir en nuestro quehacer, mucho menos trabajar en equipo con otros docentes, sobre todo cuando apelamos a la consabida libertad de cátedra y con fastidio o enormes esfuerzos aceptamos la presencia del director o del supervisor para recibir sugerencias, orientaciones o indicaciones acerca de lo que consideramos nuestra profesión cotidiana.

Orientaciones metodológicas del trabajo de investigación.

Se han recuperado la descripción de los procesos de cambio a través de la vida cotidiana, atendiendo los planteamientos metodológicos de Rockwell, Ezpeleta y Briggs, que se pueden explicar mediante una intención etnográfica.

El principal enfoque se encuentra contenido en el concepto teórico fundamental de “**vida cotidiana**” constituyendo la principal categoría que articula la construcción de este estudio, entendiendo que la escuela existe en y a través de sus prácticas, donde es preciso ubicar el momento, en donde es: “la escuela (que les) provee de nuevos contenidos: el conjunto de tradiciones, de usos más o menos locales o extendidos, de historia acumulada, de sedimentadas formas de “hacer las cosas”, cuyo alcance y continuidad se juega en cada una de las unidades del sistema. (Ezpeleta:1991,17-19)

El ámbito de lo cotidiano (Heller:1977), es el pequeño mundo donde se reproducen los hombres particulares, del cual se apropian como sujetos para funcionar en sociedad, mundo que se encuentra formado de sistemas de usos, expectativas, costumbres, prácticas, cargados de contenidos y sentidos que son compartidos, que en tanto social, ese “pequeño mundo” es histórico en un doble sentido, tiene su propia historia en la autorreproducción de los sujetos y en sus articulaciones discontinuas en la producción social acumulada con el movimiento histórico de la sociedad, lo cual significa que todo hombre en su medio social vive lo cotidiano como condición necesaria para cualquier movimiento de la sociedad y del sujeto para que la trascienda.

El concepto de vida cotidiana encuentra su eje en el sujeto, en los sujetos, delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades característicamente heterogéneos emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como cotidianas sólo con referencia a esos sujetos. Alrededor de un estudio de caso, el recorte de la realidad que nos interesa son las prácticas, las orientaciones y cursos “dados”, las apropiaciones que expresan los maestros, la realidad material de la escuela y

el ámbito de la vida cotidiana como su receptáculo empírico. (Ezpeleta:1991,20,21)

Se incluyen las entrevistas como un modo central de recolección de datos que se ha utilizado en las ciencias sociales y la lingüística, en las que cobra relevancia significativas la importancia de saber preguntar, de usar una adecuada metodología , de la reflexividad en el proceso y del análisis de las mismas.

Para la interpretación de todo este trabajo se consideró la contextualización y el análisis conversacional, (Briggs:1986,1-35) de todo lo cual un recurso insustituible fueron las grabaciones con sus respectivas transcripciones y registros de observación de siete de las once Reuniones efectuadas de Consejo Técnico a lo largo del ciclo lectivo 1997-1998, representando entre catorce y media a quince horas de observación del trabajo colegiado, equivaliendo de 870 a 900 minutos aproximadamente.

Finalmente, el trabajo más arduo y exigente lo ocupa el constructo analítico, producto de un esfuerzo comprensivo sobre el trabajo permanente de análisis de registros, de ida y vuelta entre datos de campo y la "teoría", para sustentar el avance progresivo y poder superar los sentidos "evidentes" de las situaciones.

La investigación se ha delimitado al marco referencial de un estudio cualitativo en un caso de una escuela primaria situada al noreste del Distrito Federal, cabe mencionar que fue la quinta elección al intento fallido al acceso en otras escuelas primarias de este mismo sector educativo, dado que ha sido parte del ámbito laboral en el que me encuentro adscrita, debo señalar que conozco a la gran mayoría de directores de dicho sector, pero como dije, no me fue negado el acceso abiertamente pero si con distintas excusas que encubrían tal vez el temor a ser investigados.

CAPÍTULO 1

***Hagamos de cada escuela un semillero donde
germine la libertad y florezca el espíritu.***

Maximino Escamilla Guerrero.

CAPITULO 1. DE LA INDIVIDUALIDAD AL TRABAJO COLEGIADO.

1.1 Políticas, prácticas y procesos de cambio.

a) Perspectiva mundial.

A sólo dos años de finalizar el siglo XX y el milenio reconocemos la cada vez más imperiosa necesidad de que la educación responda urgente pero razonadamente a los retos que preceden a los albores del nuevo siglo. En la Conferencia mundial de Jomtiem (1990) se plantean principios básicos que proponen redefinir el rumbo, propósitos y estrategias para la educación del presente y del porvenir, al introducirse una nueva perspectiva respecto del sentido de una educación sustentada en el concepto de "necesidades básicas de aprendizaje" como las herramientas esenciales para el aprendizaje, tales como la lectura y escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, conocimientos teóricos y prácticos, junto con los valores y actitudes para aspirar a un sujeto que enfrente los desafíos actuales y futuros a los cuales este nivel debe responder.

En la revisión de algunos conceptos y sus vinculaciones con los cambios propuestos se crea la necesidad de fomentar una educación permanente, a lo largo de la vida, basada en cuatro pilares básicos: **aprender a conocer**, lo que supone una educación con conocimientos suficientes que aporte una cultura general amplia que le permita ser el medio o la herramienta para seguir aprendiendo, **aprender a hacer** entendido como el saber hacer no sólo como competencia profesional sino como la capacidad de hacer frente a diversas situaciones en el marco de las experiencias sociales o de trabajo, individualmente y en equipo, **aprender a vivir juntos** desarrollando la comprensión del otro y la percepción de formas de interdependencia, realizar proyectos comunes respetando los valores del pluralismo y **aprender a ser** para

que surja la propia personalidad que despliegue una creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. (Delors:1992)

Hasta el momento, la expansión cuantitativa de los sistemas educativos ha sido el camino utilizado con el fin de universalizar la educación, por lo menos la educación básica, sin embargo, este esfuerzo ha sido incompleto pues cualitativamente hablando en un alto porcentaje los resultados que arrojan son de un bajo nivel de calidad, de una grave inequidad y de una necesaria transformación productiva para un creciente desarrollo

b) Perspectiva regional.

Es importante resaltar que el esfuerzo de muchos países se ha orientado para buscar el progreso con equidad enfatizando en sus acciones las relaciones duales de los conceptos educación y desarrollo, conocimiento y productividad que podrán efectuarse en la realidad en la medida en la que se genere **la participación de todos los integrantes de la sociedad que propicien la puesta en marcha de acciones y estrategias²** que permitan abrir los mecanismos de igualdad en el acceso y de oportunidades. (CEPAL:1992,18)

La propuesta internacional de América Latina y el Caribe, también coincide en que los objetivos primordiales para la región son la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional entre los países. Diferentes estudios han demostrado que en los últimos años los sistemas educativos de los países de bajo desarrollo han venido a menos reportando altos índices de rezago, fracaso, deserción y baja calidad, esto se debe entre otras cosas, a que la educación no ocupa uno de los primeros lugares en las necesidades y en los derechos efectivos de un país, de igual modo, cuando la escuela no obtiene el éxito que debiera, entonces es el momento de buscar cambios sustanciales.

² El subrayado en negritas es nuestro

Llama en gran manera la atención las estrategias que señala dicha propuesta, en primer lugar es superar el aislamiento de las acciones educativas abriéndolas a los requerimientos sociales, considerándola la fuente más fértil del dinamismo y cambio en cada subsistema y en las relaciones entre todos ellos para asegurar el acceso universal a los códigos de la modernidad, impulsando la creatividad, la difusión y la innovación en materia científico y tecnológica.

En segundo lugar, una gestión institucional responsable que involucre de manera singular el protagonismo de los educadores.³

Por lo que esta nueva gestión se dirige a múltiples espacios y niveles de acción de los educadores, en otro de los lugares de esta propuesta:

el compromiso con una educación de calidad y la capacidad para administrar en forma autónoma y responsable los establecimientos y recursos a su cargo, ilustran la urgente necesidad de profesionalizar a los docentes (...) para lograr los objetivos de descentralizar las escuelas y de insertarlas en su entorno comunitario es necesario que los educadores también sean receptivos a los mensajes y demandas externos y estén dispuestos a trabajar en equipo con personas de otros ámbitos profesionales.

Es por ello de suma importancia revisar a fondo la estructura actual de la escuela y el desempeño de los maestros. ¿qué tipo de escuela se deberá de construir para responder a estos retos? ¿cuáles son los rasgos que habrán de caracterizar esta transformación y tránsito hacia la colegialidad?

Por otra parte, hoy se reconoce que el desarrollo de la sociedad y en particular la acción educativa ya no puede ni debe darse en el individualismo, sino en un trabajo de todos, participativo y cooperativo y en esta forma de ser y de actuar, promover un cambio de paradigma, del aislamiento a la participación y del individualismo a la colegialidad.

³ CIPAL/UNESCO. (1992) Educación y conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad. Santiago de Chile., pp 18.

Las propuestas educativas de algunos países europeos tiene matices que apuntan también hacia el cambio en este sentido, usando distintos términos y aun semejantes, muchas de sus acciones y orientaciones con respecto a la gestión educativa, siguen pautas comunes como un control social a través de la participación de la comunidad, el funcionamiento del proyecto escolar en los centros o establecimientos escolares, el cambio de modelo del papel benefactor del Estado con respecto a la educación por otro de mayor autonomía institucional. (Ferrer:1995,1-28).

El objetivo fundamental del cambio se centra en la mejora de la práctica educativa. En los diferentes modelos de gestión de los sistemas educativos de los países europeos, *centralizado* como el caso de Irlanda y Grecia, o aquellos otros que marcan una tendencia hacia la descentralización, o mejor dicho, hacia la desconcentración de poderes, por ejemplo Francia y Portugal, o en el modelo de *descentralización regional* países en que la responsabilidad de los asuntos educativos será cualquier entidad intermedia entre el ámbito nacional y el ámbito local, cuyo nombre puede variar, estados, provincias, regiones, comunidades... por ejemplo Alemania, España y Suiza. Un tercer modelo estructural es el de *descentralización local* donde se otorga una mayor responsabilidad a los municipios en los asuntos educativos. Tal es el caso de Dinamarca e Inglaterra. De los tres modelos expuestos se observa que hay una cierta intención a la descentralización para posibilitar estructuralmente la autonomía de los centros escolares y en diversos aspectos como el curricular, financiero, de contratación del personal, entre otros. Una tendencia que no puede pasar inadvertida en las instituciones escolares de dichos países sea el modelo en el que se inscriban es que se privilegian cada vez más los órganos de participación formados por los profesores y aún de los padres y la comunidad educativa, como un espacio legitimado para el desarrollo del trabajo colegiado.

c) Perspectiva nacional.

Con el propósito de atender prioritariamente el nivel básico, en nuestro país, se establece el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**

(ANMEB:1992), cuyas políticas nacionales para la gestión educativa destacan tres rubros fundamentales son: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

Con respecto a la reorganización del sistema educativo a través de la federalización, se pretende revertir la excesiva centralización y burocratización que lo caracteriza y que por mucho tiempo había deteriorado el funcionamiento y capacidad del sistema para responder eficazmente a los problemas educativos, junto con ésta se estableció un sistema de participación social que contempla la integración de Consejos formados por miembros de la comunidad educativa, profesores, alumnos, padres, y de cada uno de los niveles educativos. Uno de los propósitos es propiciar un mayor equilibrio en la participación de los diversos actores del quehacer educativo y así fortalecer la capacidad de organización y la participación en la base del sistema –la escuela misma-. Es en este ámbito de la gestión educativa donde ubicamos nuestro trabajo de investigación.

En segundo lugar, otro propósito lo constituye una reforma curricular en la promoción de los "contenidos básicos" que propicien el acceso a los códigos culturales de la modernidad, política que arrancó en 1993 con los nuevos planes y programas de estudios en la educación básica, con guías y materiales de apoyo para el maestro además de nuevos libros de texto gratuitos para primaria y secundaria que fue un esfuerzo innovador en conformidad con el enfoque reformado de educación básica y que ha sido un proceso que aún no concluye.

En tercer lugar, se propone la revaloración de la función docente con un sistema de promoción laboral y profesional de los maestros a través de un escalafón horizontal (carrera magisterial), sin afectar de ningún modo el vertical que ya existía. A partir de 1993 arranca Carrera Magisterial como el programa de promoción salarial y que se basa en la evaluación del desempeño docente, los factores evaluados para la promoción de los maestros y maestras participantes son: antigüedad, grado académico, preparación profesional, asistencia a cursos y desempeño profesional.

Cabe mencionar aquí que el objetivo general de la Carrera Magisterial es *eleva la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y laborales de los trabajadores de la educación.*⁴ A la fecha no existen estudios o investigaciones que muestren que se han generado o promovido acciones que favorezcan o perjudiquen el trabajo escolar, acerca de sus impactos en el aula, específicamente en el trabajo docente o en el colegiado de las instituciones escolares, en los resultados de los aprendizajes de las alumnas y alumnos y en fin otros aspectos.

En ese aspecto el Acuerdo nacional y también en atención a la formación del maestro y su desarrollo profesional en ejercicio ha puesto en marcha estas estrategias de evaluación del desempeño docente y recientemente junto con éstas un sistema de actualización permanente. Por otra parte, aunque hay distintas formas de comprender la calidad y la equidad, conceptos fundamentales que se mencionan en el Acuerdo y que también encontramos como ejes articuladores en las políticas del mismo, se entiende por equidad como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en la educación, y por calidad como un mejoramiento progresivo de los resultados de aprendizaje de los contenidos fundamentales de la educación básica.

Entre las distintas explicaciones acerca de la calidad educativa están las de Ferrer (1996)⁵ y Torres que delinear algunas pautas que se acercan a nuestra realidad. Por un lado Ferrer nos dice para "efectos prácticos, se vincula la calidad a lo que la sociedad asocia los resultados que se obtienen a través de la escolarización, y más concretamente lo que se entiende por rendimientos escolares" el mismo autor destaca las limitaciones metodológica e ideológica de adoptar esta simple postura lo que significa muchos riesgos y uno muy común y

⁴ SEP-SNTE (1992) (Comisión Mixta de Carrera Magisterial) LINEAMIENTOS GENERALES DE CARRERA MAGISTERIAL. Multifotocopiado, s.f. México.

⁵ Ferrer (1996) Conferencia Internacional de Educación 45a Reunión, Ginebra, Documento que expresa las opiniones del autor y no del Secretariado de la UNESCO, pp.13

frecuente es cuando no se tiene claridad y precisión en los conceptos se tiende a desviar e ignorar voluntaria o involuntariamente los principios educativos. Por otro lado, podemos caer en lo que Torres R. (1992) analiza como una falsa impresión de aprendizaje y que relaciona con las distintas concepciones curriculares que implican por supuesto una determinada propuesta pedagógica, planteadas en cuatro grandes tipos de ideologías curriculares: la académico-escolar identificada con la pedagogía tradicional que entiende la calidad como el aprendizaje de conocimientos fragmentados y descontextualizados; la de la eficiencia social vinculada a la corriente llamada de la "tecnología educativa", que entiende la calidad como eficiencia y ésta como rendimiento escolar; la ideología de la reconstrucción social, que se identifica con la teoría crítica del currículo y que asocia la calidad con relevancia, centrando el problema de la relevancia alrededor de la demanda que hacen los sectores sociales a la educación, y la ideología del estudio del niño, centrada en la persona, que pone el acento en la unicidad de la persona, en los procesos y cambios individuales. En un estudio profundo y detallado, Torres propone que la calidad se asocia a la satisfacción plena de las necesidades básicas de aprendizaje, lo cual nos remite a los contenidos de formación general y básica facilitando la adquisición de habilidades cognitivas y sociales, donde subyace una propuesta pedagógica curricular amplia, cuyos criterios sobre la cuestión de lo básico están centrados en su relevancia, pertinencia, flexibilidad y fundamentalmente en el aprendizaje.

Por nuestra parte, entendemos que la calidad educativa que emana del Acuerdo se asocia efectivamente a todos los procesos mediante los cuales se va a propiciar que los niños satisfagan adecuadamente sus necesidades básicas de aprendizaje y dentro de nuestro contexto la propuesta específica es a través de una gestión escolar participativa. Desafortunadamente encontramos que los indicadores educativos en el contexto nacional de la educación básica muestran que la calidad educativa todavía no alcanza a resolver las necesidades básicas de aprendizaje de la población en edad escolar, los siguientes datos manifiestan las grandes dimensiones del problema, "la eficiencia terminal es de 77.5%, pero

no todos los niños que egresan lo hacen en 6 años; según el Programa de Desarrollo Educativo de cada 100 niños que ingresaron en el año escolar 1987-1988, 42,1 la terminan 6 años después, a 21,8 les toma 7 años. 6,9 estudiantes la concluyen en 8 años y los 2,1 restante en más de ocho años. En los dos primeros grados de educación primaria sigue existiendo un alto índice de repetición. Por ejemplo, en el ciclo escolar 1994-1995 un 10,9 % de los alumnos repitió el primer grado." (SEP:1997:8). De tal forma que cualitativamente hablando, por diversos motivos no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir efectivamente a su propio progreso y al desarrollo social del país.

Por otra parte, el desarrollo de la nueva gestión escolar reconoce la importancia y la necesidad del trabajo en grupo a diferencia de la legislación educativa anterior que veía a los educadores aislados en las funciones que desempeñaban, e introdujo cambios que la **Ley General de Educación**, en su artículo 49 expresa:

El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo, para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas.

Para regular la participación de la sociedad en actividades que tiendan a fortalecer y elevar la calidad de la educación en el artículo 69 de la misma ley propone la formación de los consejos de participación social interesados en un mejor desempeño de la propia escuela.

La creación de estos consejos obedece a que se considera de importancia capital la participación de cuantos interponen en los procesos educativos, los maestros, los alumnos, los padres de familia, los directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas del gobierno.

Al implantar el funcionamiento de los Consejos de participación social (CPS) se busca que haya una mejor atención de la comunidad escolar en el correcto funcionamiento de la escuela y de sus recursos, y el cumplimiento de los planes y programas de estudio, que haya formas de apoyo entre las familias que coadyuve a reducir los índices de reprobación y deserción de los niños de la propia comunidad.

Una más amplia participación social en la educación ayudará a la fluidez de mayores niveles de información acerca de los procesos educativos y avivará el interés familiar y comunitario por el desempeño escolar. Este sistema habrá de poseer una estructura que parta de la escuela, el espacio de interacción cotidiana del maestro, el alumno y los padres de familia y se extienda a la comunidad. Esta nueva estructura organizativa, establece la ley que, de ningún modo, duplicarán o invadirán las atribuciones que les corresponden a los CTE, por el contrario sugiere- que deberán ser fortalecidos. La existencia de los CPS actualmente es meramente formal, pues insistimos no se ha formado en la escuela una cultura participativa, por ello es importante generar estrategias de vinculación escuela-comunidad e ir involucrando cada vez más a los actores que benefician la labor educativa.

La escuela estando encerrada en si misma ha propiciado que los maestros hayan mantenido ciertas tradiciones docentes que les han limitado a estilos de trabajo aislado e individual, es por ello que se requiere **una decisión profesional**, mediante la cual el planteamiento de proyectos educativos comunes y propios a las necesidades de la escuela singular, produzca cambios significativos, tal vez lentos o graduales que promuevan las estrategias necesarias para elevar la calidad, así que uno de estos espacios le corresponde a los Consejos Técnicos Escolares (CTE.) como cuerpos colegiados para una gestión dinámica y participativa.

Así pues, que transformar la gestión escolar a través del trabajo colegiado es, en esencia, una apuesta a las posibilidades de cambio educativo promovidas por los maestros. De igual modo, así como no se puede elevar la calidad sin una adecuada distribución de recursos humanos y económicos, así también no puede

cuajar una reforma curricular sin una organización escolar congruente a los cambios propuestos en la que los involucrados tomen parte del cambio.

Lo anterior conlleva la búsqueda de alternativas para una nueva forma de gestión en la escuela, pero también en la zona, en el sector y en los distintos niveles educativos que afectan posibilitando u obstaculizando la organización y dinámica escolar para que puedan tomar forma y concreción los mecanismos que permitan redimensionar la práctica educativa.

Por otra parte, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 considera al "maestro como el agente y factor decisivo para la calidad de educación dentro de la institución escolar y para esto propone que se lleve a cabo un proyecto educativo acorde a las necesidades contextuales propias del alumnado y de la comunidad escolar, no obstante, no se concibe en las mismas estructuras organizativas e institucionales," sino que sigue diciendo: "La unidad básica del sistema educativo es la escuela, el espacio donde directores, profesores y alumnos comparten la responsabilidad cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje" y esta como una responsabilidad compartida, ya no se apela al maestro o maestra solamente como individuo, como el único responsable de la educación que de manera aislada suma su esfuerzo a una gran empresa que lo rebasan como persona y lo desgastan sin lograr los fines que se le demandan. Lo anteriormente expuesto muestra los esfuerzos en materia de política educativa que tienden a construir espacios de participación y de gestión escolar en donde se puede privilegiar el trabajo colegiado.

De los procesos de cambio y de las prácticas educativas que se desprenden desde el ámbito de lo formal se encuentran entre otras, el Proyecto Escolar (PE) y el Plan de Trabajo Anual (PTA) en el contexto nacional y local, cuya demarcación o ubicación geográfica depende de las administraciones regionales a las que se adscriben, presentamos una visión general de algunas experiencias.

En el contexto local, en el aspecto de la planeación escolar, una de las prácticas generalizadas es la realización del **Plan de Trabajo Anual**, (PTA) este es un

documento en el que se consignan los objetivos y los propósitos educativos; las estrategias y las actividades; los tiempos y las formas de evaluación, asimismo los recursos que deben ser tomados en cuenta en su desarrollo en el ciclo lectivo correspondiente, solamente durante ese año. Esta planeación se propone idealmente se elabora por el colectivo docente mediante la guía y supervisión del director, que en realidad es quien finalmente la realiza, dadas las condiciones y tiempos requeridos por las autoridades escolares para que se entregue en un corto plazo (al finalizar el primer mes de labores).

Este instrumento se realiza con el apoyo de guías y talleres y cuando no se le utiliza realmente como guía de las actividades y prácticas educativas cotidianas, muchas veces sólo se convierte en un instrumento de control burocrático.

La escuela de nuestro estudio trabaja a través de la propuesta de Plan de Trabajo Anual (PTA). La formulación de dicho plan, en forma ideal, se debe construir tomando como base el trabajo colegiado de las reuniones del CTE, para hacer un análisis del diagnóstico que realizan los maestros con relación a la situación escolar de los aprendizajes de los alumnos y en el transcurso del ciclo lectivo llevar un seguimiento para hacer los ajustes convenientes en dos etapas, una en el mes de enero y la otra en mayo, sin embargo, generalmente no concuerdan los ritmos ni las necesidades de la administración, (autoridades educativas) con los de la escuela, pues si cada escuela es distinta ¿por qué hay indicaciones generales o lineales para todas? hay varios ejemplos, se envía "agenda de actividades" o lo que era antes el antiguo "orden del día" con los temas impuestos a tratar para las reuniones del colegiado, ciertamente es poco posible que las necesidades y ritmos de trabajo sean iguales de una escuela a otra.

En forma paralela, hay escuelas del mismo contexto (DF) que trabajan con una propuesta similar, el **Proyecto Escolar** (PE), que en apariencia no tiene grandes diferencias con el PTA:

El Proyecto Escolar es un proceso participativo que permite alcanzar mejores logros formativos, académicos y de vinculación con la comunidad a

partir del análisis de la situación escolar y de la definición de propósitos, metas y actividades. (SEP:1995)⁶

El PE propone se realice en las siguientes etapas y subetapas: diseño y operación, la de diseño se subdivide en tres partes, análisis de la situación escolar, elaboración de propósitos, metas y actividades, finalmente en el diseño se propone un programa de trabajo. Para operar el PE se hace una revisión y análisis del programa de trabajo, se le da un periodo de operación y vigencia, al mismo tiempo que se realiza un intercambio y difusión entre otras escuelas. Las diferencias más significativas con el PTA, pueden ser que no se espera que sea un proceso igual en todas las escuelas participantes pues no se controla verticalmente el tiempo, sino que se trata de impulsar el trabajo colegiado, reconociendo la necesidad de utilizar varias reuniones con la comunidad educativa y utilizando de la experiencia y de las posibilidades de la escuela se identifiquen y apoyen aspectos concretos de los aprendizajes y formación de los alumnos. De las escuelas que lleven el PE se espera que ordenen sus esfuerzos para alcanzar logros importantes en los resultados educativos, sistematicen y documenten sus actividades para apoyar con ello el mejoramiento de otras escuelas y definan procedimientos para vincular a los padres de familia con las comunidades educativas y en su caso establezcan y operen eficazmente Consejos de Participación Social.

En un sondeo a través de encuestas⁷ sobre el PE realizado en el ciclo escolar 1997-1998 en la ciudad de México en aproximadamente 84 escuelas de educación primaria de aproximadamente 9,000 de las cinco Direcciones Operativas, lo cual representa un 0.93% a nivel Distrito Federal. Ahora bien, de las escuelas participantes el 85% participó, 11% no participó y 4% no llenó la encuesta. Solamente 15 directores se incluyeron en la participación, por lo que 56 no manifestó de que manera se involucró en el PE. Lo cual nos probablemente significa que el director no asume el papel de conducir al colectivo escolar a las

⁶ Concepto tomado de la Guía para el Diseño y Operación del Proyecto Escolar. Subsecretaría de Servicios Educativos en el D.F.

⁷ Encuestas que reciben el nombre de Entrevistas sobre el Proyecto Escolar. (1997-1998). Información recabada por la Coordinación Sectorial de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el D.F. SEP 1998.

metas y propósitos del proyecto si es que se generaron. Se cuestionan las estrategias, pero no los procesos y momentos de construcción (etapas, no nos referimos a tiempos) y esto fue una omisión importante del sondeo.

En la pregunta ¿qué estrategias fueron utilizadas en general? se encontraron estrategias dirigidas a tres tipos de sujetos :docentes; alumnos y alumnas; y, padres y madres. En el primer grupo un 50% utilizó informes y monitoreo en las reuniones de CTE, 27% lecturas de reflexión y 23% consistió en sensibilizar a docentes, la explicación de esta respuesta se articula a nuestro comentario previo pues es difícil conocer si estas actividades estratégicas estaban orientando el debido avance del PE. En las estrategias dirigidas a los alumnos y alumnas se agruparon en 14 tipos de actividades en total, 9 de éstas tienen relación directa con los contenidos de aprendizaje del plan y programa de estudios, específicamente con la comunicación oral y escrita, la lectura y en menor proporción con la solución de problemas, correlación de asignaturas y valores. Lo anterior nos informa de una manera sucinta que tiene una dimensión pedagógica el PE en las escuelas del informe. En las estrategias utilizadas por directivos 53% no menciona que estrategias usaron y sólo 47% responde organización y seguimiento. Con los datos se confirma que muchos directivos no se apropiaron del papel y del mismo proyecto en sí mismo.

Afortunadamente hubo avances, acerca de los logros y beneficios de los niños y niñas un 75 % respondió que hubo un mejoramiento del rendimiento escolar, y el resto señaló mejoras en la disciplina y en la convivencia familiar y social.

En los logros de los profesores y profesoras es notable que un 37% refiere el trabajo en equipo y otro 37 % a la participación entusiasta como avance – que consideramos importante y clave en el desarrollo de cualquier proyecto o plan de trabajo de cualquier escuela⁸ estrategias que realizadas de forma colaborativa, incrementan los niveles de rendimiento producido por un efecto de sinergia, relacionado con la apertura de nuevas capacidades de comunicación, de actuación y hasta de motivación de toda la comunidad escolar.

El objetivo de mostrar los resultados de este sondeo propone identificar elementos, procesos y prácticas para llevar a cabo cambios en la gestión escolar que esté vertebrada por una dimensión pedagógica acorde a las necesidades particulares de una institución escolar determinada:

- 1) Objetivos educativos claros y precisos.
- 2) Reuniones colegiadas de elaboración y seguimiento de las etapas del proyecto educativo.
- 3) Papel y liderazgo conductor por el director o equipo directivo.
- 4) Responsables de las estrategias.
- 5) Evaluar cualitativa y cuantitativamente las distintas etapas para hacer los ajustes oportunos y necesarios.

En otros contextos, el avance de esta propuesta, Proyecto escolar o variantes de la misma (PE), en otros Estados de la República como Guanajuato, Baja California, Chihuahua, y en la mayoría de los casos, sino es que en todos, en la descripción de las diversas estrategias de trabajo seguidas refieren en su elaboración la construcción del consenso, a partir de comparar las opiniones del disenso. lo cual requiere de cualquier modo elementos básicos del trabajo colegiado y en equipo para apropiarse de las necesidades y de la problemática común de la escuela, de organizarse y realizar actividades conjuntas, en suma de aprender a llevar un seguimiento y evaluar en distintos momentos y todo ello es a base. enfatizamos nuevamente, de distintos momentos y matices de un trabajo colegiado o de equipo en la escuela.

1.3 El Consejo Técnico Escolar: antes de la modernización educativa en México y la actual.

En esta parte del Consejo Técnico escolar (CTE) tratamos de recuperar como se ha ido transitando sobre los cambios y transformaciones de las prácticas de una gestión escolar bajo la racionalidad de la eficiencia individualista hacia una gestión escolar participativa dentro de este órgano colegiado y que consideramos la situación y proceso claves del trabajo grupal o en equipo de este tipo de gestión escolar.

El CTE es el lugar de encuentro de los maestros, es también el lugar donde probablemente se manifiesta el liderazgo del director, el espacio que puede reflejar como se constituyen las relaciones de poder entre los miembros del colectivo escolar, es también el espacio donde se decide como es la organización y funcionamiento de diversos aspectos de la vida escolar (aunque no todos), se toman acuerdos y decisiones y en fin se construye un peculiar estilo de gestión escolar.

Varias de estas cuestiones planteadas trataremos de dilucidar, primero en un nivel de idealidad, cuya concreción se puede distinguir en el discurso educativo oficial, y el otro nivel de realidad precisamente lo que se manifiesta en la escuela que es el que redefine las prácticas sociales y educativas en el trabajo cotidiano como ya dijimos en la caracterización de esas prácticas acordes, contrarias o aún dispersas al nuevo modelo de gestión, segundo si el objetivo principal es la mejora de la calidad de educación mediante la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la formación de la moderna ciudadanía como se articulan los procesos escolares para conseguir los fines de la educación si se trabaja en esa dirección o hay desviaciones.

Para explicarnos los procesos de transformación del CTE proponemos dos etapas que vamos a intentar describir con los niveles planteados de idealidad y realidad, discurso oficial y prácticas, normatividad y lo que cotidianamente se llevaba a

cabo, uno de nuestros supuestos es que el parte aguas que dio comienzo a un cambio de dirección es la modernización educativa que dentro de la gama de matices de la política educativa propone que se genere la implementación de nuevas prácticas en este ámbito.

La primera etapa antes de la modernización abarca los años de 1946-1991, que se inicia con el establecimiento formal de los CTE en la escuela primaria bajo la regulación del Reglamento Interior de la Escuela Primaria. La segunda etapa que es la modernizadora y actual, se extiende en los años, 1992-1998 y como puede notarse tiene una reciente y corta duración, la cual consideramos en tránsito hacia la transformación, del aislamiento directivo y docente a la colegialidad con una visión pedagógica colaborativa, sin embargo, debemos de reconocer que los cambios no son radicales, no ocurren de la noche a la mañana, sino de forma gradual, sabemos que todo proceso de cambio es lento y que aun puede sufrir regresiones, así pues la meta es generar nuevas prácticas para remover hasta el fondo la sedimentación de las prácticas del pasado modificando la cultura escolar de la educación primaria mexicana.

Como contexto económico y social, justamente al finalizar la estimada como época de oro de la educación rural (1932-1940) comienza a tipificarse un fenómeno social: la urbanización del magisterio, generado por un mayor desarrollo económico y social a consecuencia del inicio del despegue industrial de nuestro país.

El desarrollo de la profesión magisterial en la historia de la escuela primaria y la expansión de nuestro sistema educativo fue a partir de las misiones culturales, las escuelas surgidas en aquella época estuvieron dispersas y aisladas a lo largo del territorio nacional, surgiendo como escuelas unitarias rurales y pocos centros escolares pero en poblaciones importantes o en las grandes ciudades. Para entonces hay maestros titulados y no titulados, éstos últimos habían sido resultado de la preparación o reclutamiento para el ejercicio de la profesión, que en su origen fue libre y posteriormente se convierte en una profesión de estado. (Arnaut:1996, 1-27)

En esta etapa partiendo del sexenio avilacamachista el nuevo secretario de la SEP, Jaime Torres Bodet se encargaría de iniciar en estos años un nuevo periodo para la educación que dejaría de ser socialista, después del mandato del presidente Lázaro Cárdenas y que propuso un Consejo Técnico Administrativo,⁹ que fue tal vez antecedente del Consejo Técnico actual. Es en este periodo, (1943) que surge la normatividad que rige el CTE actual, de la que se extractan los rasgos más sobresalientes que comentamos más adelante:

Se integrará un Consejo Técnico como órgano de carácter consultivo de la dirección del plantel. (art. 21)

El Consejo Técnico Consultivo se integrará durante el primer mes del año escolar, el director del plantel como presidente y los maestros como vocales, se elegirá al secretario por mayoría de votos. (art. 22)

En caso de empate el director tendrá voto de calidad. (art. 24)

Asuntos: a) Planes y programas de estudio.

b) Métodos de enseñanza.

c) Evaluaciones de los programas tendientes a la superación del servicio educativo.

d) Capacitación del personal docente.

e) Adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos y.

f) Las demás cuestiones de carácter educativo. (art. 25)

Cuando el caso lo amerite, podrán ser desechadas las recomendaciones del Consejo Técnico consultivo a juicio de su presidente, o bien podrá diferirse la

⁹ García Arnulfo, Uribe Rolando. (1935) La Escuela Social. 3a. Edición Cesar Cicerón. México. Propone que la escuela social sea dirigida por el grupo de maestros ubicados en el mismo plano de responsabilidades en la tarea integral del establecimiento, se oponía al pensamiento director de una sola persona. Establecía un representante que debía tomar nota de acuerdos, el secretario ejecutivo, que debería elegirse democráticamente y renovar su función en forma periódica. Debería también elaborar su propio reglamento de acuerdo a las necesidades particulares de la misma, el esfuerzo colectivo de los maestros estaría encaminado al progreso general de la escuela, a la armonía entre todo el personal y cuidaría de que el profesorado estudiara más cada vez., pp.137-140.

aplicación de las mismas hasta ser estudiadas por el inspector de la zona o por el director o delegado general correspondiente. (art. 26). Se llevará un libro de actas.

De la lectura anterior se aprecia que los preceptos y principios que rigen el CTE tienen una clara intención y dimensión pedagógica, desafortunadamente los indicios que nos muestran acerca de lo que prevalece en las prácticas generalizadas de los grupos colegiados docentes es que efectivamente no abordan en equipo los problemas concretos de la realidad escolar, sino que predominan formas de trabajo personal y especializada como ya se dijo anteriormente.

Otra de las observaciones que no se han hecho evidentes y que están presentes en las normas citadas, es que hay formas implícitas de control, una es la de establecer que *es un órgano consultivo de la dirección*, otra forma es la de subordinar la organización del Consejo al Director como presidente y a los maestros como vocales, así como un proceso democrático bajo dominio de la autoridad inmediata, en lugar de los intereses y necesidades de la enseñanza y los aprendizajes de los niños, la misma tendencia en dicha norma es: *cuando el caso lo amerite, podrán ser desechadas a juicio de su presidente las recomendaciones del Consejo Técnico, o bien podrán diferirse la aplicación de las mismas hasta ser estudiadas por el Inspector*. Las razones para aducir lo que hemos venido diciendo es que no se regula en función de que un caso amerita ser aceptado o rechazado, tampoco se regulan los plazos para el estudio de las recomendaciones por las autoridades, específicamente director y supervisor. Sin embargo, la regulación de los Consejos Técnicos mediante estas normas representa un gran avance para el inicio de esta época.

El surgimiento de escuelas rurales unitarias o bidocentes en lugares remotos y de provincia, con un solo maestro o dos, a diferencia de grandes establecimientos escolares con grupos magisteriales concentrados en pocas escuelas en las grandes ciudades y cuyo origen de éstos últimos en su mayor parte era de provincia, maestros que tenían el predominio de prácticas pedagógicas realizadas en el aislamiento y soledad por la ubicación geográfica de sus centros de trabajo y

que en relación con el trabajo colegiado que proponía su reglamento era poco factible y quizás las prácticas en solitario llegaron a ser más predominantes.

Por otra parte, siguiendo el desarrollo histórico de la profesión, un organismo clave en el proceso de formar a los maestros fue la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944, (Arnaut:1996) cuyo objetivo fue el de intentar proveer a los maestros en servicio de los requerimientos mínimos para su capacitación, a partir de dos de sus agencias principales: la Escuela por Correspondencia y la Escuela oral a cuyos cursos se inscribieron decenas de miles de maestros muchos de ellos habían sido cambiados de adscripción por su afiliación política además de carecer de título.

La mayoría de los maestros en servicio, refiere Ramírez (1963) más de un 60% no habían recibido ninguna preparación especial para el ejercicio del magisterio. Así pues los maestros habiendo adquirido una mejor preparación profesional, comienzan a desplazarse a las capitales y principales poblaciones de los estados en la búsqueda de mejores condiciones de vida y de satisfacción a sus nuevas necesidades, lo cual origina el desarraigo de sus escuelas y de las comunidades, desapareciendo la acción social que habían venido desempeñando y con ello el papel de líderes de la comunidad.

En esta época un 80% de las escuelas eran rurales y unitarias en el país, por lo que un solo maestro se encargaba de organizar los seis grados de educación primaria. que en la práctica real, organizaba la enseñanza por ciclos, primero daba clase a los mayores aleccionando a los más hábiles para que sirvieran de monitores y le ayudaran en la enseñanza con los más pequeños o más atrasados. El maestro aislado o solitario en su comunidad, además era responsable de alfabetizar a los adultos, hombres mujeres y organizar y establecer obras de carácter social en beneficio de la comunidad. Las autoridades inmediatas con las que contaba el maestro era el director y el inspector de zona, y en las raras visitas le daban orientaciones acerca de la práctica pedagógica, antes bien los maestros tenían que trasladarse eventualmente a escuelas que fungían como "Centros de cooperación pedagógica".

En una entrevista del maestro Rafael Ramírez con un inspector salta a relucir en el relato el desarrollo de una reunión técnica: "el supervisor explicó que el programa a desarrollar trataría de varios puntos, *pero el más importante –subrayó- será el que se refiere a los planes de trabajo, los maestros no tienen la buena y sana costumbre de planear la obra que están edificando, no saben con precisión a donde van, ni toman en consideración los recursos con los que cuentan ni el tiempo de que disponen, su trabajo sería más ordenado, más metódico y más eficaz si se realizara de acuerdo a un plan.* La reunión era un viernes, así iban llegando los maestros, se alojaron en la escuela, dejando libre uno de los salones en el cual tendría lugar la reunión proyectada, siendo las siete horas de la noche, el supervisor dio inicio a la reunión, en la que saludándoles afablemente les dio a conocer el objetivo de la sesión describiendo paso a paso que es un plan de trabajo y las características de que consta, propósitos y aspiraciones, adaptable a las características del medio, flexible dándole libertad de acción al propio maestro y hacerse mediante el estudio de las condiciones de la comunidad donde va a desarrollarse. Les indicó cinco direcciones cardinales en las que debería orientarse el desarrollo de su plan de trabajo anual, salud, hogar y faenas domésticas, las faenas agrícolas y demás trabajos para ganar el sustento, recreaciones sanas y la instrucción y cultura de la comunidad." La reunión duró aproximadamente dos o tres horas, en donde el supervisor expuso hasta un ejemplo que le fue solicitado por uno de los mentores, el cual quedó escrito en el pizarrón :

Plan de trabajo de la Escuela Rural "El Porvenir" para el año 1944.¹⁰

Objetivos :

En relación con la escuela de niños:

- a) Construir un salón más (...), sección nueva que se creará en 1945.
- b) Equipar dicho salón con muebles apropiados para un grupo de 25 niños.
- c) Crear el anexo destinado a las gallinas.
- d) Construir los excusados y los baños.

¹⁰ El subrayado en negritas es nuestro.

- e) Enseñar a los niños tan satisfactoriamente como sea posible y en la medida exigida para cada grado, las materias instrumentales: leer, escribir y calcular.
- f) Ampliar las experiencias y conocimientos de los niños en las materias llamadas culturales, ciencias naturales, historia, geografía, civismo en la medida que cada grado lo reclame.

En lo referente a los cursos para adultos:

- a) Organizar los cursos para adultos, hombres y mujeres.
- b) Enseñar a leer y a escribir a todos los analfabetos.

De los medios o recursos para alcanzar los objetivos:

- a) Campañas escolares y comunales.
- b) Organización de los alumnos y vecinos de la comunidad para el planeamiento y logro de los objetivos.
- c) Desarrollo de una campaña económica eficaz
- d) Lucidos festivales organizados para inaugurar las obras que se vayan terminando.

La reunión dio a su fin con las preguntas de los maestros hechas al supervisor, que de acuerdo con el relato, una a una fueron contestadas por éste, terminando con el ejemplo anotado arriba y con esto les pidió que al otro día cada uno llevara su plan de trabajo.

Por la descripción detallada de la reunión técnica, podemos deducir que durante la conversación y reflexión del tema presentada por el supervisor- de interés general para los maestros asistentes- no hubo momentos de intercambio de informaciones, opiniones y experiencias. En el aspecto de la coordinación se infiere que fue vertical porque en el relato no hay indicios de que los participantes realizaran actividades en colegiado o trabajo en equipos. Además de que la descripción no da pautas para inferir que los maestros intervinieran en la decisión de tratar los asuntos de dicha sesión de trabajo. Finalmente en la descripción si se

detecta que fue una agenda de trabajo u orden del día que no fue discutida ni puesta a consideración de los maestros.

Con respecto al plan de trabajo presentado como ejemplo por el inspector, las necesidades centrales que debían atender los maestros no eran precisamente las pedagógicas, sin otras de carácter social y comunitario, el orden de prioridades relegaba la enseñanza y los aprendizajes a un segundo término.

Por otra parte, otro de los indicios o huellas que nos permiten elucidar las prácticas de trabajo colegiado con respecto al CTE de estos años, se localizan en los libros de actas de CTE, los registros documentales más antiguos recuperados datan de 1989, que revelan que las prácticas del consejo la dimensión pedagógica no ocupa un lugar principal y relevante en los asuntos y contenidos de las reuniones.¹¹ antes bien, puede observarse que las dimensiones que ocupan un lugar preponderante del trabajo técnico de las reuniones son la dimensión administrativa, por ejemplo para tratar asuntos de pintura de mobiliario, las cuotas de los padres, solicitudes de cambio de adscripción entrega de documentación de fin de ciclo escolar y en la organizacional, organizar el programa de fin de cursos, diplomas, fechas y actividades de cierre de cooperativa escolar y la dimensión pedagógica se vincula de una forma implícita, en consecuencia el lugar para el análisis y reflexión pedagógicas no tiene un espacio temporal específico. (Anexo 1.Fotocopiado de actas de CTE.)

Lo anterior nos vuelve a mostrar que las practicas de trabajo individual de los maestros es toda una cultura escolar y una de las tradiciones pedagógicas que se ha ido sedimentando en el ejercicio de la profesión magisterial.

Casi al final de esta etapa (1987), surgen los manuales técnico-pedagógicos del Director y del Supervisor como apoyo a sus funciones y a la organización escolar con el propósito de capacitar a dichos funcionarios. Para entonces se empieza a reconocer que los mecanismos de acceso a las funciones en equipos directivos requiere de un mejor proceso, y en estos manuales se ve reflejado el intento de adecuar los conceptos y teorías de la administración empresarial a la organización escolar. Estos son los indicios y huellas que se rastrearon y que se

muestran de manera general cuales fueron las pautas y algunas prácticas de trabajo que predominaron en el CTE en la etapa anterior a la Modernización educativa.

El estudio de Ezpeleta (1990) es uno de los referentes explicativos donde se detecta que en los maestros (directores y supervisores que son maestros con otras función) *existen creencias, concepciones, relaciones entramados que nos permiten ver la nula o poca "sentida" necesidad de efectuar reuniones del CTE y los factores que también inhiben el trabajo colegiado. La concepción del aula como espacio de aplicación no problemático, lo cual contribuye a fortalecer la práctica que obliga a los maestros a ocuparse de innumerables asuntos no pedagógicos, vinculada con otra concepción, la responsabilidad individual del maestro y de su trabajo acerca de los resultados de aprendizaje del grupo de alumnos y alumnas que atiende y que realiza aislado en su espacio, el salón de clases.*

Otra es la sobrevaloración institucional al lugar otorgado a las comisiones, de Acción social, de Deportes, de Higiene y otras funciones que utilizan el tiempo del Consejo como canalizar directivas, toma de decisiones operativas de importancia secundaria, organizar y o definir la participación en "concursos sistematizar información para la administración, etc.

Una maestra refiriéndose a casi el final de aquella época: *pues hasta hace como diez años, yo supe que existía un Consejo Técnico en la escuela, años anteriores...nunca... nunca habíamos (tenido reuniones)... pero no nunca supe para que servía, no se llevaba como ahora... (E 1-1:1997) .*

Otro factor que fortalece el supuesto de la cultura del trabajo aislado se fundamenta precisamente en el conjunto de normas y principios que regulan la función directiva, confiriendo atribuciones al director que hacían resaltar de manera extraordinaria su autoridad formal, también le permitían funcionar casi de forma autocrática, pues siendo *"la primera autoridad responsable del correcto*

¹¹ La investigación se realizó en varias escuelas de más de 50 años de antigüedad; sin embargo, sus archivos muertos más antiguos conservados databan de sólo 10 años atrás (1989)

funcionamiento, organización y administración del plantel, eran obligaciones de éste cumplir y hacer cumplir las disposiciones de la Secretaría, organizar los servicios del plantel, dirigir y encauzar las actividades de la escuela, (...), vigilar y conducir sistemáticamente el trabajo escolar y estimular al personal docente para que mejore la calidad y rendimiento del mismo en aspectos administrativo, docente, material, social y de mejoramiento profesional : tomar en consideración las iniciativas que le presente el personal para estudiarlas y resolverlas en la medida de sus facultades, y si es necesario ponerlas a consideración del inspector de zona : revisar y aprobar el plan de clases del personal docente, estas entre otras "responsabilidades legales del director (que) lo sitúan en una posición única de autocracia admitida." (Ball:1989,pp.91)

Bajo la perspectiva de esta serie de preceptos y prescripciones, es evidente considerar el peso e influencia que todavía ejerce la figura del director siendo enlace de las relaciones verticales de la administración que vienen "de arriba" de las autoridades educativas hacia los maestros, aunque esta se resignifica de modo particular en cada escuela.

Esta descripción no puede explicar en forma tan sencilla las cosas, pues en combinación con el factor de la cultura de trabajo individual, hay que considerar que en cada establecimiento los miembros del personal se ejerce el poder, en momentos y situaciones diferentes cada vez, en un proceso dinámico cuando se van ganando espacios unos más que otros, concretándose en las decisiones de los asuntos del trabajo escolar y sus demás derivaciones.

Bajo estas consideraciones, situaciones y contexto tenemos la certidumbre de que los procesos de cambio y las prácticas están en transición y que a pesar de los cambios establecidos en el ANMEB y la Ley General de Educación que establecen una perspectiva distinta en relación al papel que se juega al interior de las escuelas a través del trabajo colegiado del CTE se siguen percibiendo tendencias individualistas. Un ejemplo de esta situación, es cuando el director, supervisor y jefe de sector reciben la Agenda de trabajo para las Reuniones de CTE de las autoridades educativas, para que se apliquen en el nivel del colegiado que les

corresponda, lo cual implica que cada colectivo no discuta sus propios problemas, sino los que le son dictados desde afuera, esto explica porque el director no siempre toma en cuenta la opinión de los maestros para agendar los asuntos a tratar, ni tiene la libertad para decidir con los maestros el tratamiento de los problemas técnicos propios de la escuela.

Podemos señalar que algunos documentos que muestran las prácticas sedimentadas en razón de las reuniones de CTE son la forma tradicional de registrar las actas de CTE, que no se elaboran, ni discuten por el equipo de maestros sino que en la generalidad el director o secretario en turno hace un resumen o una descripción somera de los asuntos tratados.

El director en la óptica de Arnaut, se encuentra dentro de la lógica de las organizaciones semiprofesionales, pues los fines de la organización están definidos externamente –por el gobierno o por el estado– pero que requieren un cierto margen de libertad para elegir los medios más adecuados para conseguir los fines; el organiza, vigila, conduce, administra el servicio educativo en obediencia a las normas dictadas por la jerarquía técnica administrativa, y a su vez revisa y aprueba en teoría la enseñanza de los profesores, es responsable de la toma de decisiones para el correcto funcionamiento y administración del servicio educativo.

La función directiva a nivel escolar desde la perspectiva del modelo normativo tiene una tendencia individualista, así mismo la supervisión del proceso enseñanza-aprendizaje como una de las responsabilidades directivas sustanciales de la dimensión pedagógica, muchas veces queda reducido a lo que los maestros informan en su avance programático, como tradicionalmente se le conoce a la planeación escolar y que difícilmente se somete a una observación sistemática debido a la sobrecarga administrativa que tiene la función directiva, por lo que en ese mismo sentido el trabajo de los maestros también se orienta a las tendencias burocráticas e individualistas.

Desde nuestro enfoque el papel del director debe orientarse a un estilo de liderazgo profesional hacia el trabajo colegiado que toma en consideración el contexto situacional, en el que involucre a los maestros a formar un grupo de

trabajo también profesional comprometido con el aprendizaje grupal, con la construcción de un proyecto educativo propio, con la evaluación y autoevaluación críticas como un proceso cíclico permanente como punto de partida y de llegada, constituyendo diagnósticos y logros o metas cumplidas y que se convierte en un trabajo con posibilidades ilimitadas pues al realizarse con seres humanos nunca dejamos de aprender y de cambiar.

En otra perspectiva, considerar y estudiar al personal docente como grupo de trabajo, es un asunto poco abordado en estudios y el presente solamente se circunscribe al trabajo cotidiano de las juntas de CTE.

Estos apuntes tratan de señalar algunos de los cambios que se pueden detectar desde los documentos normativos y algunos estudios pasados y recientes que sirven de referencia para explicar algunos de los posibles cambios que se han generado en este espacio de trabajo colegiado, sin embargo, no se puede considerar como un trabajo exhaustivo, más bien invita a escarbar más en las diferentes etapas históricas. Este trabajo intenta iniciar un esfuerzo reflexivo sobre algunos de los indicios que se describen y se recrean en el lapso de un ciclo escolar que indudablemente no muestran cambios radicales, sino posibles o pequeños cambios en el desarrollo y en lo íntimo del trabajo colegiado en nuestras escuelas.

CAPÍTULO 2

CAPITULO 2

EL CONTEXTO ESCOLAR Y LOS PROTAGONISTAS.

2.2 LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD : IMAGEN INSTITUCIONAL.

La escuela primaria "República de Islandia" tuvo su origen a finales de la década de los sesenta, el gobierno capitalino en un esfuerzo de masificación de la educación construye edificios ex profeso, surgiendo la construcción de este plantel. La configuración actual del edificio está ligada a la historia, desarrollo y cambios de la comunidad social y educativa del entorno, pues refieren los que la vieron nacer que el perímetro que la ocupa antes correspondía a un mercado, prueba de ello es la tortillería y molino de nixtamal que está en las inmediaciones de ésta y que todavía trabaja.

El plantel está constituido por tres secciones principales, la primera es el área administrativa en la que hay un vestíbulo que comunica hacia el lado izquierdo al aula de usos múltiples y al frente con las direcciones matutina y vespertina y una bodega, la segunda es el área de servicios donde se ubica del lado derecho la casa del conserje, los sanitarios de maestros y maestras, alumnos y alumnas; finalmente, la sección comprendida por un edificio de tres niveles con dos escaleras para el acceso (una de emergencia) y una sección complementaria destinada a las actividades al aire libre, de educación física y recreativas de un numeroso alumnado, 509 niños en total para el ciclo escolar 97-98.

Este espacio escolar cobra vida año con año, al cobijo de estas instalaciones insuficientes para tantos alumnos y a pesar de estar separada por tan sólo una barda, *la nuestra tiene excesiva demanda y que esto siempre ha sido así* refieren los maestros y director, pues la escuela siempre se ha caracterizado por tener un buen prestigio en la comunidad. En el muro de la dirección se encuentran dos placas, la de inauguración y la del vigésimo quinto aniversario llamó nuestra atención por la siguiente frase:

"Hagamos de cada escuela un semillero donde germine la libertad y florezca el espíritu."

La imagen institucional de la escuela ante la comunidad es la de ser una de las mejores escuelas de la zona pues los indicadores¹² encontrados son la alta preferencia de los demandantes en relación con las otras escuelas de los alrededores, el reconocimiento social de que gozan el personal directivo y docente dado el trabajo y buena comunicación que sostienen con los padres de familia y el apoyo que éstos brindan a cambio. Hurgando un poquito por el pasado de la institución escolar ha sido tradición que esta situación haya permanecido como lo demuestra la inscripción total en los tres últimos ciclos escolares, en la misma zona escolar.

Escuelas de la zona	Inscripción de alumnos por ciclo escolar		
	1995-96	1996-97	1997-98
Ing. A. Santacruz (Particular, mat.)	562	570	550
República de Perú (Matutina)	337	339	321
República de Islandia (Matutina)	549	558	535
República de Perú (Vespertina)	83	77	73
República de Islandia (Vespertina)	139	120	116

El impacto del trabajo escolar desde sus inicios ha sido significativo dado que los grupos que atienden son de los más poblados en la zona escolar, muestra del alto nivel de preferencia de los padres y madres de familia, en tan sólo quince grupos el promedio de alumnos es de 32 a 35 alumnos y en algunos, como por ejemplo los dos quintos y un sexto tienen 45, 42 y 42 respectivamente.

¹² Datos Estadísticos de la Zona Escolar elaborados por Martha Cecilia Santillán Badillo. Fuente Dirección General de Planeación y Programación en el D.F., Indicadores Educativos de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. De los Ciclos escolares de 95-98.

Estudio de los procesos de gestión en el Consejo Técnico Escolar

casi llegando a duplicar el mínimo establecido de 25 alumnos para los turnos matutinos como promedio genérico de esta zona urbana, que en contraste con la escuela contigua tiene 18 a 25 alumnos como promedio por grupo.

Los indicadores educativos a nivel cuantitativo que presentamos aquí también nos muestran de manera sucinta lo que hemos venido comentando:

Escuela	Indice de aprobación	Indice de reprobación	Indice de deserción	Indice de repetición
C.Esc. 1997-98				
Rep. de Perú (M)	92.91	7.09	7.79	3.65
Rep. De Islandia (M)	98.27	1.73	2.62	1.51
Rep. De Perú (V)	95.52	4.48	8.22	3.28
Rep. De Islandia (V)	97.14	2.86	9.48	5.41
Ing A. Santacruz (M)	99.25	0.75	3.64	0.55

Como puede observarse en el cuadro estadístico, la escuela "República de Islandia" ocupa el segundo lugar a nivel zona escolar en todos los indicadores educativos pero de las escuelas oficiales públicas ocupa el primer lugar, lo cual muestra que los resultados educativos obtenidos en los últimos tres años han sido muy alentadores.

También se muestran resultados cuantitativos de los alumnos egresados de sexto año, con relación al examen diagnóstico en Educación Secundaria:

Escuela	Total Niños	APTITUDES			
		Porcentaje de aciertos			
Ciclo escolar	Grado	Verbal	Matemáticas	Razon Abstracto	Para el Aprendizaje
97-98	6°				
Rep. de Islandia (M)	75	56.00	39.16	44.11	46.88
Rep. de Perú (M)	48	53.12	32.03	33.15	40.69
Rep. de Islandia (V)	12	45.13	28.12	23.61	34.02
Rep. de Perú (V)	2	27.08	16.66	20.83	21.66
Ing A. Santacruz (M)	31	64.24	41.93	43.81	51.23

Un breve análisis del cuadro anterior, muestra resultados semejantes a los que hemos referido en las líneas de arriba, la escuela investigada ocupa el primer lugar de las escuelas primarias públicas.

Características sociales y culturales de la comunidad educativa.

El entorno y la comunidad que rodean a la escuela pertenecen a una localidad urbana capitalina, que podríamos situar en un rango socioeconómico medio bajo. Los comercios o pequeños negocios de servicios o de bienes de producción, no son de gran escala o en cadena, ni de actividades profesionales remunerativas, sino de las más comunes, la farmacia, taller de hojalatería y pintura, loncherías, estéticas, panaderías; las casas habitación en su gran mayoría, son casas solas de material de ladrillo y concreto armado, pero pocas residenciales o de lujo, hay edificios de departamentos y debido a la crítica situación económica las hay rentadas formando los típicos vecindarios, en frente de la escuela hay un médico pediatra y un predio que renta departamentos.

Los padres de los niños y niñas que asisten a la escuela son en su gran mayoría obreros o trabajadores de servicios, comercio y personales, asalariados y eventuales, hay pocos profesionistas, entre éstos médicos, abogados y maestros. Las familias completas e integradas podría situarse en un rango de 65 a 70% y el resto desintegradas o donde sólo uno de los padres es el jefe del hogar, y en su gran mayoría madres solteras.

Aunque las escuelas en lo general han cambiado a instancias de las reglamentaciones escolares, por ejemplo la no obligatoriedad del uniforme, probablemente por necesidad social y en cuanto a lo que se entendía por disciplina escolar que suponía un mayor control en muchos aspectos de la vida escolar, sin embargo, con la otra directora no era así (ha habido dos directores en este plantel) refieren dos maestras:

...porque la primera directora que estaba cuando yo llegué era muy exigente, mucho muy exigente y la escuela la traía pero así, el uniforme y todo, hasta

muchas personas la criticaban porque era una escuela tipo militar o escuela particular pero muy exagerado, pero si tenía mucha disciplina no permitía que nada se relajara, porque la directora ponía un hasta aquí a todo...

(Ent. 6.2)

...antes la disciplina era como militarizada, también hubo muchos cambios de maestros con ella porque nos exigía mucho... ella exigió tanto a los niños como a los maestros...

(Ent. 4.2)

pudimos observar que existe contradicción y ambigüedad en sus propios puntos de vista pues por un lado parecían no admitir la intransigencia de la directora, pero por otro podía haber admiración, miedo o temor y hasta quizás añoranza :

llegué cuando estaba una directora, pues un tanto difícil en su trato con nosotros, pero ya conociéndola me adapté muy bien a la maestra... lo que más me gustaba de ella, es que siempre nos defendía a capa y espada delante de los padres, nos daba nuestro lugar, aunque ya después nos daba la regañada bien y bonita, eso yo le admiro mucho a la maestra...

(Ent 3.2)

nos llamaba la atención enfrente de los niños, lo cual si nos molestaba, no? ...y te decía de la directora que nos enseñó mucho, yo si estoy agradecida porque nos enseñó a trabajar como debe de ser...

(Ent.9:2.1)

El ambiente o clima de trabajo.

El ambiente de trabajo escolar es considerado por los maestros como adecuado por una parte por el papel que realiza el director y el compromiso que éste tiene en el trabajo y por otra parte, porque también en la mayor parte del personal docente está comprometido con su labor profesional, ambas actitudes generan que se manifieste respeto y confianza para expresar diferentes puntos de vista:

...el director es una persona muy preparada, lo admiro mucho porque cada paso que da está consciente de lo que hace... precisamente su preparación nos empuja a nosotros como maestros a tratar de imitarlo para alcanzar su nivel. (Ent.3:2)

...al director lo considero una persona muy organizada, muy capaz y de alguna manera nos involucra a realizar el trabajo... nos invita de alguna manera a su fin, ahora que sí no muy directamente... me gusta la escuela con sus tropiezos, hay ocasiones en que no llegamos de buen humor para empezar un día de trabajo, aceptamos una llamada de atención del maestro (director), pues de alguna forma estamos conscientes de cual es nuestro deber... (Ent.5:3)

...aquí a nivel escuela estoy contento, porque hay compañeros de veras muy participativos, con muchas ganas de trabajar, hay otros que se sienten muy presionados... pero la mayoría están convencidos, los que estamos laborando en este plantel queremos hacer algo por esta comunidad. (Ent.10:2)

EL EQUIPO DE TRABAJO: EL DIRECTOR Y LOS MAESTROS.

Para el ciclo escolar 1997-98 el personal docente de este plantel está constituido por 20 maestros, el director, dos maestras, (la secretaria y la adjunta), quince maestros frente a grupo y dos maestros de Educación Física.

En general algunas características más relevantes del personal son las siguientes: La experiencia profesional del personal es de más de diez años de servicio, quizás esta característica de tener experiencia ha permitido una mejor integración al trabajo escolar.

Las edades oscilan en dos rangos principalmente, el primero lo ocupan los maestros que tienen de 31 a 40 años, 11 personas representando un 55% de gente joven adulta y el segundo, 9 maestros de 41-52 años que constituyen el

40% restante de gente adulta madura, con la excepción de una persona de 58 años que se jubiló en el transcurso del ciclo lectivo 97-98.

Otra característica es la estabilidad de la planta docente, cinco maestros tienen entre 16 a 22 años de antigüedad en el establecimiento escolar, (25%), siete maestros tienen entre 6 y 15 años (35%), dos maestros tienen entre 1 y 5 años, cuatro maestros tienen pocos meses de haberse incorporado a la escuela. El director se encuentra incluido en el segundo grupo con once años desarrollando esta función desde el ciclo 87-88 año en que adquirió dicha responsabilidad.

Finalmente, la preparación del personal docente es la siguiente, 13 maestros estudiaron la normal básica, lo que representa un 72.22% del total de maestros y el 27.77 % restante tiene otros estudios. Las instituciones donde realizaron su formación magisterial: 12 en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, 2 en el Colegio Saleciano, 1 en la Normal Civilización, y 1 en la Quince de mayo, 1 en la escuela Ing. Armando Santacruz, lo que representa un 70.58% que estudiaron en la normal pública y un 29.41% en normales particulares.

El siguiente cuadro muestra los datos comentados del personal docente de la escuela.

Nota: No están incluidos en el cuadro la secretaria y los maestros de educación física.

Retratos biográficos:

Los retratos es un recurso metodológico de la investigación etnográfica. En este trabajo se busca dar a conocer algunas de las voces¹³ de los interlocutores de las reuniones de Consejo Técnico Escolar, los maestros que son sujetos particulares con una vida cotidiana propia dentro y fuera del ámbito escolar, personas que tienen familia, otro trabajo en algunos casos, historia, su propia personalidad, intereses, experiencias y metas o aspiraciones, entre otras cosas, y de las que es muy importante guardar un gran respeto por ser dignos representantes de uno de los grupos dedicados a la enseñanza: los maestros de educación primaria.

Dado que el grupo de maestros es numeroso, fueron seleccionados algunos maestros que en cierta forma representan la particularidad de tres grupos de sujetos de acuerdo al análisis de la interacción social en el CTE, tres de los que hablan frecuentemente, el director, una maestra y un maestro, de los que hablan esporádicamente, una maestra y de las que casi no intervienen en la participación dos maestras. Mediante unas pinceladas de nuestra pluma se construirán los retratos de siete maestros, dos varones y cinco mujeres que fueron elaborados a partir de sus propios relatos.

El director de la escuela.

El maestro Max, como lo nombran los maestros y la comunidad educativa, es el director de la escuela, originario del Distrito Federal, a sus 48 años de edad es una persona muy dinámica, afable y sencilla, su porte e indumentaria se ciñe a la de informalidad pero de buena presentación. Su decisión de estudiar para ser maestro fue tomada por la parte familiar debido a la situación económica, como la mayoría de los maestros, antes bien deseaba ser pintor, pues el arte desde su niñez hasta la época actual sigue siendo su fascinación. Pero ingresó a la

¹³ Al referirnos a "voces" se está incluyendo a los maestros que participaban frecuentemente, esporádicamente y los que reservaban sus participaciones al mínimo indispensable

Personal directivo y docente de la escuela "República de Islandia"

Nombre	Cargo	Antigüedad en la esc.	Antigüedad en el servicio	Grado de preparación	Institución formadora	Otros estudios
Max	Director	11 años	30 años	Lic. UNAM	BENM	Sí
Blanca	Adjunta	10 años	30 años	Normal Básica	BENM	
Andrea	1º A	17 años	33 años	Normal Superior	BENM	Sí
Olivia	1º B	4 años	22 años	Normal Básica	BENM	
Martha	2º A	2 años	16 años	Normal Básica	BENM	
Teresita	2º B	25 años	30 años	Normal Básica	Colegio Saleticiano	
Silvia	2º C	17 años	17 años	Normal Básica	BENM	
Regino	3º A	24 años	32 años	Normal Básica	BENM	
J. Manuel	3º B	1 1/2 año	12 años	Lic. En Educ. Básica	Quince de Mayo	
Sonia S.	3º C	7 meses	15 años	Normal Básica	BENM	
Elsa	4º A	11 años	22 años	Normal Básica	Colegio Saleticiano	
Ma. Elena	4º B	10 años	22 años	Normal Básica	Ing. A. Santacruz	
José Luis	4º C	11 años	15 años	Normal Básica	BENM	Sí
Gabriela	5º A	8 meses	15 años	Normal Básica	BENM	
Emigdia	5º B	24 años	27 años	Normal Básica	Civilización	
M. Patricia	6º A	8 años	19 años	Normal Superior	BENM	
Mireya	6º B	8 meses	19 años	Normal Básica	BENM	Sí

Nacional de Maestros y ya en el trato con los niños pasó la actividad profesional prioritaria y una de las experiencias más enriquecedoras:

...ya al estar aquí vinculado lo atractivo de estar trabajando con seres humanos, viendo la problemática es un trabajo bastante enriquecedor... comenzar a darme cuenta que nuestra práctica docente puede estar dirigida por lo que uno desea... y saber que uno como maestro tiene esa capacidad de cambiar... sobre todo cuando se actúa por amor y no por convicción porque muchas de nuestras prácticas no están fundamentadas...

(Ent.2:3.5,6,7)

El maestro Max está cumpliendo 29 años de servicio educativo ininterrumpidos, de los cuales 15 son de experiencia docente, o sea, con grupo a su cargo, cuatro años trabajó como auxiliar de la dirección en la función de secretario y adjunto. En el 87 ascendió a director y llegó a esta escuela, en la que dice llegó para quedarse pues le gusta echar raíces y como siempre ha vivido cerca de la escuela conoce muy bien a la comunidad y él es muy conocido por ésta. Max considera la función que ejerce como muy interesante y compleja, y que la función directiva tiene una sobrecarga administrativa excesiva, lo cual viene a perjudicar ampliamente actividades que se planean con anticipación y que aunque no quisiera que eso pasara es una realidad que se vive de manera cotidiana, pero esto no le impide estar al día con el trabajo escolar y el desempeño de maestros y alumnos.

El trabajo escolar -nos comparte- sólo es posible gracias a los maestros y como él lo llama *mi equipo de trabajo, son entusiastas casi no son gente negativa*, aunque reconoce que no faltan los problemas, son mínimos y lo atribuye a que la escuela casi siempre ha tenido un buen prestigio, porque es trabajo de conjunto, cosa que *los padres también se dan cuenta y lo comentan*, concluye, sin embargo está consciente de que hay algunos padres que se les debe recordar constantemente de sus obligaciones para lograr los fines educativos.

Una maestra participativa y entusiasta.

Andrea es la maestra de 1° A con 32 alumnos, originaria de Oaxaca, se vino a vivir a México desde muy pequeña con sus padres buscando mejores condiciones de vida. Desde muy joven soñó con ser maestra, su madre después de aprender a leer y a escribir enseñaba a los niños de las rancherías, ella cree que su vocación proviene de ella, su padre por el contrario no estaba muy de acuerdo, pero al fin y al cabo luchó por ingresar a la Nacional de Maestros en la que le tocó una época que había muchos jóvenes aspirantes que solicitaban entrar y al primer intento logró su propósito, aunque no fue muy brillante alcanzó su meta.

Su primera experiencia docente fue en provincia, la cual fue muy gratificante, pues el reconocimiento social al trabajo del maestro en muy alta estima lo pudo experimentar muy de cerca con la gente, la asignaron al Estado de Michoacán donde estuvo trabajando por dos años, como estaba soltera fue acompañada de su madre y sus dos hermanas, pero tuvo que regresarse a México pues la separación familiar era ya insostenible.

Estando ya en México, comienza a laborar en una escuela de turno vespertino y en poco tiempo busca el cambio al matutino para poder aprovechar más el tiempo y estudiar en la tarde la normal superior en un colegio particular, donde se decide por la especialidad de Biología, sin embargo al egresar, ejerce por muy poco tiempo en secundaria y se queda únicamente con la primaria. En esa época le agrada tomar todos los cursos que le son posibles, uno de ellos fue el de danza folclórica que tuvo una duración de tres años y que le ha ayudado mucho en su trabajo docente.

Andrea le gusta tanto su trabajo como maestra que no decide jubilarse, por lo que pone todo su esfuerzo y optimismo, es muy exigente consigo misma, pues dice que:

...me siento defraudada cuando no realizo las actividades que planeo como yo quisiera, (pero, que) si volviera a nacer, volvería a ser maestra porque es una de las carreras que te hace crecer como ser humano, con

satisfacciones no económicas, ni por parte de los padres, son muy pocos los que te van reconocer tu trabajo, porque si un niño sale bien es gracias a los padres que lo apoyaron y si un niño sale mal es gracias al maestro que nunca le puso atención. finalmente lo que uno va a ganar es crecer tú como ser humano. (Ent 3-3)

Tiene 17 años de haber llegado a la escuela, que tiene prestigio por su trabajo, refiere que la participación de los maestros en el Consejo técnico, son casi siempre las mismas personas las que participan y que hay quienes tienen mucho que aportar pero que desconoce la razón de por qué no lo comparten, recuerda que *antes las juntas eran sin control y sin dirección pero ahora es diferente*. le gustaría que todos dijeran sus puntos de vista. pues es de las que **participa frecuentemente** aunque a veces piensa que no debiera ser así:

...yo soy una de las personas que nunca me puedo quedar callada. que estoy dale y dale y por más que digo ahora no voy hablar que hablen los demás, hay un momento que sin darme cuenta ya estoy hablando. ya estoy protestando, probablemente por mi forma de ser me he metido en problemas, afortunadamente el director ha sabido sobrellevarme, con él ha habido esa comunicación, pues si me pongo renuente, me enoja. protesto y pues él trata con bases de demostrarme a veces que estoy equivocada, o por el contrario. él también recapacita y todo marcha adelante. (Ent. 3.3)

Un maestro propositivo y abierto al diálogo.

José Luis es el maestro de 32 alumnos en el grupo de 4º C, nacido en Tehuacán, Puebla, desde muy pequeño se vino con su familia al Distrito Federal. Estando su abuela materna muy apegada a él como niño, no lo inscribió a la edad de seis años en la primaria sino hasta los nueve, a partir de entonces comenzó sus estudios sin interrupción, fue buen alumno pero tan inquieto lo que le hizo perder diplomas y reconocimientos académicos por su misma inquietud. Refiere que

jamás le pasó por la mente ser maestro, más bien por ser observador de las muchas situaciones políticas y sociales de nuestro país en las que estaba en desacuerdo, quería ser periodista. Su hermana sí deseaba ser maestra y su madre lo convenció de entrar a la Normal, en ese mismo año, lo paradójico es que su hermana no pudo entrar y él sí. Ya siendo maestro intentó seguir estudiando y cursó el primer semestre de la licenciatura en Sociología en la ENEP Aragón, sin embargo, su situación de padre de familia con esposa e hijas no le permitió alcanzar dicha meta. Actualmente tiene quince años de servicio docente, trabaja en doble turno y se encuentra en proceso de ingresar a la carrera magisterial.

Acerca del Consejo técnico además de ser una persona inquieta, pues no sólo expone sus puntos de vista sino trata de buscar alternativas las que expresa en diferentes momentos:

...nos tratan de manejar temas que puedan ayudar a la comunidad, temas que sirvan para mejorar nuestra labor docente, pero a veces es lamentable que no (todos) tenemos la disposición de manejar una problemática para buscar una solución adecuada... hace falta en cada escuela un elemento que se dedicara a tratar a los alumnos con problemas particulares, como un orientador que tratara con los padres de manera más directa...

El maestro José Luis **participa frecuentemente** en las reuniones de CTE y considera que el director tiene una gran capacidad para conducir las reuniones con eficiencia, pero que les falta como maestros a veces documentarse y dice: *soy enemigo de que se obligue a alguien a participar*. Piensa que la riqueza de intercambio de puntos de vista sobre fuentes documentadas es útil pero en algunas ocasiones no está de acuerdo, *aunque no está por demás retomar esas experiencias, pero lo que tiene mayor validez son las experiencias que se tienen con los niños y que uno si se debe retroalimentar con lo que se pueda y a partir de ahí hacer sus conclusiones particulares de maestro.*

Una maestra inquieta...

Mireya es maestra de grupo, tiene 39 alumnos a su cargo en 6ºB aun con tan sólo 8 meses de haber llegado a esta escuela, ya **participa en algunas ocasiones** en las reuniones del CTE, sus puntos de vista los sustenta en su experiencia y preparación profesional. Además de la normal básica cuenta con estudios de licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México y estudios inconclusos en Psicología. Cuenta con 19 años de servicio docente durante los cuales ha desempeñado diversas actividades y funciones además de que ha tenido experiencia con todos los grados. De tener poco tiempo en la escuela dice que siempre le ha gustado estar cambiando constantemente y que no puede tener estabilidad pues no hay escuela en la que haya durado por más de tres años, lo cual le ha servido para recabar experiencia, de las cosas aprendidas ha sido principalmente a convivir con distintos tipos de compañeros y sobre todo a respetarlos, pues algunos ya tienen *su propio sistema de trabajo* con una práctica individualista y que se resistían a cualquier cambio, esto fue cuando le tocó trabajar proyecto escolar, pero que donde quiera que llegue le gusta realizar su trabajo tal y como ella desea.

Una maestra que ha vivido en la comunidad.

Emigdia es maestra con grupo a su cargo, atendiendo a los alumnos de 5ºA. Siempre ha vivido cerca de la escuela y desde que llegó se ha sentido a gusto trabajando en ella, es originaria del Distrito Federal y al terminar la primaria su padre la presionaba para que dejara de estudiar, su madre por el contrario la estimuló y la apoyó en todo momento diciéndole: "tú tienes que estudiar", el tiempo de indecisión le costó perder la oportunidad de presentar el examen de admisión a secundaria por lo que estudió en una escuela particular y al egresar se entusiasmó con la idea de ser maestra, hizo la prueba en la Nacional de maestros, pero no tuvo la fortuna de entrar, entonces estudió la normal en un Colegio

Salesiano de monjas. A sus 27 años de servicio docente, tiene 22 años de estancia en este plantel teniendo preferencia por los alumnos de grados inferiores porque es donde se ve realmente el trabajo del maestro, los de quinto y sexto ya tienen otra forma e verte y tratarte. Emigdia se casó a la edad de 23 años, por lo que tuvo que combinar su condición de esposa y madre con la de maestra, y aunque uno no quiera si se descuida a los hijos- dice- ya después se fue adaptando, ahora ya es abuela de su primer nieto.

No ha tenido ganas de cambiarse de escuela, porque aquí siempre se ha sentido a gusto, ha habido buenos compañeros que han puesto empeño en el trabajo y otros que no lo han tenido, y los que no, simplemente no trabajan con mucho entusiasmo, entonces es van porque dicen, yo no estoy acostumbrado a hacer avances, pruebas, ni entregar boletas así como se nos indica, se van porque aquí son exigentes. Con respecto al Consejo técnico opina que es un buen trabajo, aunque a veces no queramos participar nos hacen participar a todos, a través de dinámicas para que nos integremos como equipo, los temas que se tratan son muy importantes para todos porque nos ayudan en problemas que tenemos y que no se quieren sacar para que no se enteren y en las juntas se ventilan a nivel general.

Emigdia participa esporádicamente en las sesiones de CTE.

Dos maestras calladas pero atentas.

Teresa y Elsa son maestras que tienen 2º y 4º grados respectivamente, cada una tiene particularidades pero de las cosas que tienen en común es su actitud reservada para tomar la palabra, más bien se distinguen por su actitud atenta y se les puede observar tomando notas en las reuniones de CTE en las que sólo participan si el director les pide que participen.

Teresa es maestra del 2ºB formado con 30 alumnos, nacida en el Distrito Federal en una familia de siete hermanos, sus padres son de Guanajuato, desde pequeña fue muy influenciada por su mamá pues deseaba que alguna de sus hijas fuera

maestra, a ella si le gustaba la idea pero más bien deseaba ser educadora, entonces desconocía donde se encontraba la normal para maestras del preescolar e ingresó a una escuela normal particular, el Colegio Salesiano. Actualmente cuenta con 30 años de servicio y piensa que los niños están sobreprotegidos y cada vez tienen mayores problemas de disciplina y conducta, tanto por sus inquietudes naturales como el incremento de problemas familiares o de índole social o a veces aunque muy pocas, lesiones físicas o enfermedades. Ella es soltera, solo trabaja en el turno matutino y en su tiempo libre apoya un deportivo, donde hay un grupo de maestras jubiladas que practican danza.

Elsa, como ya dijimos anteriormente, a pesar de ser reservada en sus comentarios, al tratarla de manera personal se muestra más abierta y comunicativa, acerca de ella misma nos comparte diversas experiencias de su vida en general, de su profesión y del trabajo escolar. Es una persona seria y al mismo tiempo afable. Comparte que le gusta mucho su profesión porque le hace estar cerca del ser humano y por eso trata de estar al pendiente de sus alumnos, dar pequeños consejos o algo de ella misma para ellos, de los alumnos que tienen bajo rendimiento escolar a veces no se logra resolver todos los casos, pues como ella dice están fuera de nuestro control. Le agradan los grados inferiores porque en los niños pequeños se nota bastante el trabajo de uno como maestro. Elsa tiene 17 años de casada y tres hijos, dos varones y una mujercita, por lo que de las doce y media en adelante es ama de casa y madre. En la escuela ya tiene diez años trabajando y se ha integrado bien al personal que de alguna manera está consciente de cual es su deber, incluida ella misma. Le ha gustado estar en esta escuela y el trabajo que realiza el director junto con todos los maestros en beneficio de ésta.

A través de estos retratos biográficos se describe de una manera muy breve y se presenta los protagonistas que estarán apareciendo durante las intervenciones o participaciones en las reuniones del Consejo Técnico escolar y nos ayudarán a comprender el proceso de construcción del trabajo colegiado, en el entramado de los elementos de la cultura y del aprendizaje del trabajo cooperativo y de la colaboración.

CAPÍTULO 3

CAPITULO 3.

LA CONSTRUCCIÓN DEL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA PRIMARIA "REPÚBLICA DE ISLANDIA"

3.1 Nociones y conceptos a propósito del Trabajo colegiado.

Para los fines de este estudio en esta parte nos detendremos a discutir y a reflexionar sobre algunos conceptos que sustentan las bases del trabajo colegiado, considerando esenciales la gestión escolar, dimensiones o ámbitos de la organización escolar, cultura escolar, primando el trabajo colegiado.

Entre las diversas explicaciones de trabajo colegiado se encuentra la definición de Fierro C.,y S. Rojo (1994) que dice: *es el establecimiento de un trabajo compartido (que) sólo es posible a través del diálogo, que es el instrumento a través del cual se van esclareciendo los problemas y definiendo objetivos realistas en torno a los cuales se organizan los esfuerzos y se articulan las acciones.*

Desde nuestra óptica, es posible identificar cuatro elementos o condiciones básicas, primero que tiene que llevarse a cabo mediante la vía del **diálogo o conversación** de cada una de las partes interesadas, segundo, un **ambiente de cordialidad y respeto** que incluye la disposición personal de participar y de aceptar la pluralidad de opiniones, el reconocimiento a las diferencias y de la diversidad cultural, tercero, que tiene que ser un **proceso democrático** en los acuerdos y tomas decisiones en la búsqueda de opciones y alternativas y cuarto, realizarse en **equipo** o acciones conjuntas que involucran la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa. Esta forma de ser y actuar, el **trabajo colegiado** es el núcleo problematizador y de estudio de los procesos educativos de la nueva forma de gestión de los que forman parte la participación, la cooperación y la colaboración social.

No obstante, los diferentes estudios demuestran que a pesar de que la política educativa, ha dado pautas para generar estos espacios (talleres, cursos de actualización y las propias reuniones de consejo técnico escolar) no se han

generalizado en prácticas cotidianas reales con respecto al trabajo colegiado, todavía existe una gran distancia entre lo propuesto y la realidad.

Este estudio de caso, buscará encontrar indicios, pautas, situaciones, avances y regresiones que nacen de las distintas iniciativas, algunas que quizás se identifiquen con las tendencias locales, nacionales y mundiales que actualmente se encuentran permeando la particularidad de nuestra escuela. Cuando escuchamos el término gestión nos remite a pensar en un gestor, alguien que realiza trámites administrativos de cualquier índole, la gestión efectivamente es una palabra "prestada" de las ciencias de la organización y de la administración que tiene que ver con las formas de facilitar el trabajo de una escuela, es decir, está relacionada con actuaciones y a su vez con resultados educativos.

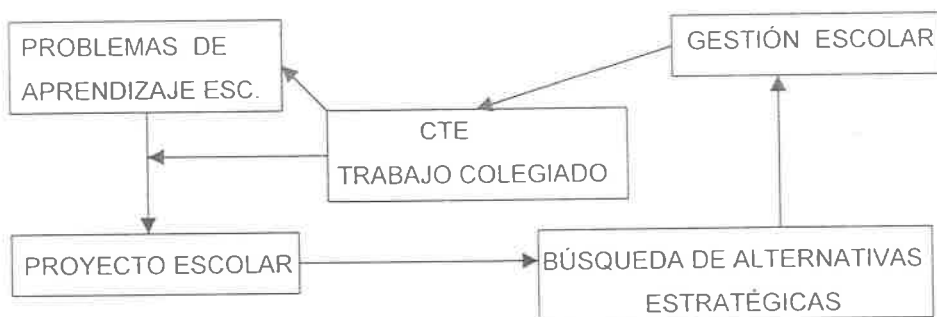
La escuela como espacio de construcción de la gestión educativa es una propuesta innovadora de la última década, se ha redefinido como la unidad básica del sistema educativo, a diferencia de épocas anteriores el lugar de los cambios se buscaba desde el aula y a partir del maestro, si las técnicas y métodos didácticos que utilizaba eran adecuados, si las teorías de aprendizaje estaban actualizadas y efectivamente, sin negar su importancia y necesidad de revisión, se olvidó una visión global de lo que sucedía como institución escolar.

Una gestión escolar que transforme las prácticas cotidianas que tradicionalmente se enfoca a los ámbitos administrativo-organizativos en lugar del ámbito pedagógico como motor principal que conduzca los procesos educativos y que involucre a todos los actores, tendrá forzosamente, como ya hemos dicho anteriormente, que requerir del trabajo colegiado o en equipo y de un instrumento estratégico que sirva de herramienta para ir modelando e ir alcanzando logros y avances reales. Este instrumento o herramienta a la medida de la unidad educativa, bien puede constituirlo el proyecto escolar.

Una gestión escolar porque se realiza en, por y para la escuela, los actores están directamente implicados en ella: director, maestros, alumnos y padres. Entendemos por gestión como un conjunto de acciones tendientes a mejorar la calidad de los procesos y los resultados educativos, específicamente los

orientados a lograr que los alumnos obtengan una cada vez mejor satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. Que esta gestión tiene una naturaleza dinámica y participativa con una principal y clara dimensión pedagógica que no encierra a la escuela en sí misma, por el contrario, que la vincula y la abre a la sociedad.

Una visión analítico-sintética de las relaciones entre gestión, proyecto escolar y CTE podrían quedar representadas en el siguiente esquema:



Afin a los contenidos de este trabajo, se considera pertinente incluir los siguientes conceptos: práctica pedagógica, el " triángulo didáctico" y evaluación. *La práctica pedagógica son aquellas actividades mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un vínculo entre los alumnos y el conocimiento. El triángulo didáctico se refiere a las relaciones que se fincan entre los saberes acerca del alumno, del conocimiento y del docente. Y en el caso de la evaluación estamos de acuerdo que es como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y construir un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento.* (Friggerio:1993, 7-19)

Considerando al CTE como uno de los lugares claves de la gestión escolar, porque el trabajo que ahí se desarrolla es un termómetro o una radiografía del tipo de gestión que se desempeña, cuando se sobredimensiona el ámbito administrativo-organizativo el énfasis del trabajo educativo se dirige a la entrega y cumplimiento de la indicaciones relativas de las autoridades con respecto a la documentación escolar y a su vez la práctica directiva y docente están

preocupadas por el buen funcionamiento de la escuela, esto es necesario hacer, sin embargo, cuando no se gestiona como colegiado el ámbito pedagógico se va debilitando y se va haciendo a un lado el trabajar juntos hacia la mejora de los propios avances y el análisis de los porqués de los estancamientos de los resultados educativos.

Hemos de mencionar que el CTE, como tópico de investigación ha sido estudiado en otros países y contextos, aquí en México han sido pocos investigadores, C. Fierro (1992), J. Ezpeleta (1986), G. Ramírez (1996) J. Castillo (1993). ¿por qué nos es tan difícil ponernos de acuerdo en como trabajar juntos para definir objetivos, rumbos y estrategias para el mejoramiento de nuestra escuela? ¿Cómo se construye el trabajo colegiado o en equipo de un colectivo docente? ¿cuáles son los factores que lo facilitan y cuáles lo obstruyen? Se ha observado que las escuelas en donde se efectuaron dichas investigaciones cuando fueron orientadas por los agentes externos (investigadores-asesores) seguían el proyecto, sin embargo, cuando los asesores tuvieron que regresar a sus centros de trabajo la mayoría de las escuelas regresaron a sus antiguas rutinas, quizás con algunas modificaciones, pero no siguieron ni mejoraron el proyecto, por qué esa minoría si continuaron con su proyecto pedagógico.

Lo anterior nos remite a muchas cuestiones que el esfuerzo de indagación sigue orientado a elucidar, en el que hay dos hilos conductores clave como analizadores: **la cultura del trabajo escolar individual contra la cultura del trabajo en equipo**, son nociones que vamos a detenernos a reflexionar en este trabajo constantemente.

El estudio de caso ha evidenciado algunas tendencias que explican como en la escuela se ha entretendido en la historia particular de las personas una cultura de individualismo que tiene su trasfondo ideológico en una sociedad que también ha racionalizado su desarrollo en la eficacia de la competencia individual, en la escuela se manifiesta en los estilos de trabajo personalizado, aislado que encuentra expresiones como estas: *en esta escuela cada quien jala por su lado*.

*cada maestro sabe lo que hace en su grupo y por qué lo hace o yo no me meto en el trabajo de los demás, así nadie se mete en el mío*¹⁴, negándose la oportunidad de enfrentar los problemas de manera conjunta, haciéndolo de manera aislada o solitaria. Así mismo los directores con frecuencia tiene una práctica de conducción autocrática, donde el gobierno y la toma de decisiones, difícilmente se basa en la democracia y ésta a veces se da sólo en algunos aspectos de la vida escolar para mantener un ambiente menos tenso o evitar que afloren problemas.

En cada plantel escolar se desarrollan toda una gama de procesos que evidencian las relaciones que ayudan a establecer vínculos o rupturas a veces imperceptibles, entre autoridades, supervisores y directores, entre éstos mismos y los directores y maestros, y éstos entre sí, así como entre los maestros y los alumnos y todos a su vez con los integrantes de la comunidad escolar. Relaciones que nos dan cuenta de toda una cultura escolar expresadas en las formas de pensar, hablar y conducirse al interior de la institución y que se han convertido en patrones sociales a los que estamos subordinados consciente e inconscientemente.

Como ya hemos mencionado estas tendencias de la cultura del trabajo escolar en forma aislada se ha constituido y configurado a partir de un pasado construido en la formación de sus actores, lo cual repercute en las prácticas cotidianas de los maestros basadas en un individualismo profesional, esto nos lleva a cuestionarnos ¿los maestros estamos preparados para promover en nuestro grupo el trabajo en equipo? o sucede que les pedimos que trabajen en equipo pero los niños y las niñas tienen que ver de que manera lo resuelven.

Si los maestros estamos habituados a trabajar solos y no vivimos la experiencia del trabajo cooperativo entonces sólo sabemos de *la concurrencia de hechos resultado de la sumatoria de acciones individuales*, (Antúnez:1993,14) Las búsquedas actuales nos señalan que aún no sabemos del efecto sinérgico de trabajar en equipo, tomar decisiones, estrategias y acciones en forma colaborativa, es decir, la propuesta es probar sobre las bondades y posibilidades de aprender a

¹⁴ Opiniones de los maestros en: La gestión escolar en la escuela primaria. Proyecto de investigación e

trabajar en equipo, lo cual supone tendrá el efecto de construir una nueva gestión, una cultura escolar distinta y otro tipo de alumnos y alumnas y de aprendizajes. En la práctica educativa tradicional se aprecia en muchos de los casos a los buenos o mejores maestros y maestras como los que saben hacer el silencio en la clase, como regla de trabajo. Lo cual rechaza abierta o implícitamente el valor del trabajo cooperativo y éste por fuerza tiene como requerimiento básico e indispensable el diálogo o la conversación.

En la cultura del trabajo escolar individualista surgen formas de trabajo especializada y que en un estudio reciente se informa de cómo se reproduce y se convierte en formas tradicionales de hacer las cosas:

Las formas de enseñanza también se reproducen en la vida escolar cotidiana. La imitación, no siempre consciente, de los maestros que se tuvieron en la propia experiencia escolar explica en parte la repetición de prácticas de generación a generación de docentes. En cada escuela conviven docentes de muy diferentes formaciones. Algunos se especializan en diferentes grados o tareas, uno es bueno para enseñar bailables, otro para sacar adelante a los niños de primer grado, o para interpretar el área de ciencias.”¹⁵ (Rockwell:1995)

Probablemente las diversas especializaciones de los maestros es otra más de las tendencias de la cultura con pautas de trabajo individual.

Las prácticas del trabajo colegiado o en equipo se concretan a través de conversaciones intencionadas que se desarrollan mediante aprender a trabajar juntos, construyéndose la colaboración después de haber intercambiado opiniones, es decir, discutiendo algún asunto, deliberando y deslindando límites y posibilidades, o sea ponerse de acuerdo, requiere de platicar, pensar estrategias, comunicarse ideas, intercambiar experiencias, valorar distintas situaciones en fin, tiempo para hablar explorando diversos razonamientos. Todo lo anterior en un proceso democrático para concretarse en decisiones, acciones, estrategias realizadas colaborativamente.

Para construir el trabajo colegiado se necesita conversar. ¿Será cualquier tipo de conversación? Mercer (1997) distingue formas de pensar y razonar con otras personas en las maneras de conversar para realizar actividades comunes, pero no todas tienen el mismo valor educativo. El hecho de que las personas se sienten unas frente a otras no significa, ni garantiza que estén colaborando entre ellas a pesar de que pudieran estar conversando. Así que el trabajo cooperativo requiere de conversaciones intencionadas. Mercer explica que tipo de conversación puede lograr aprendizajes cooperativos y es en la interacción mediada entre dos o más personas con una conversación exploratoria, mientras que, siguiendo las pistas de la cultura del trabajo individual, en los tipos de conversación de discusión en donde cada persona ya tiene o ha construido su postura o enfoque de modo particular, las personas muchas veces tienen definidos los propósitos al seguir el hilo de un diálogo o conversación, quizás sufran cambios o no ante su propio conocimiento pero éste se elabora individualmente. En esta conversación de discusión los implicados están en desacuerdos y también toman decisiones en forma individual. A diferencia de la conversación acumulativa, los hablantes construyen positivamente, aportan, pero no críticamente, en una actitud de complementariedad.

Para construir el trabajo colegial o en equipo con las condiciones básicas de respeto, confianza mutua y disposición o de voluntad pedagógica se necesita de la conversación exploratoria, en donde los hablantes construyen y reconstruyen sus saberes porque exploran los argumentos del otro y critican las ideas propias, ponderan otras posibilidades y alternativas, no se conforman con oír las opiniones sino que las escudriñan y disciernen para finalmente construir una alternativa.

La relación psicológica en la conversación de discusión es competitiva, hay un sentido de pérdida o ganancia en las personas que la practican, en la acumulativa es de solidaridad y confianza, generalmente las personas gozan de amistad o una gran camaradería, y la tercera implica el razonamiento, asumir supuestos y situaciones hipotéticos alternativos que requieren elaboraciones y

¹⁵ El subrayado en negritas es nuestro.

reelaboraciones que pueden producir nuevos conocimientos, experiencias y situaciones inéditas.

La conversación exploratoria es primordial para la toma de decisiones en forma colegiada es un momento importante del trabajo en equipo o del trabajo colegiado. En resumen, la cultura del trabajo individual puede presentar conversaciones de tipo discusión o acumulativa, mientras que en la contracultura del trabajo colegiado hay una conversación exploratoria intencionada.

El tipo de asuntos que no tiene en esencia un matiz pedagógico con la intención de mejorar los procesos educativos de los alumnos no promueve el desarrollo de una escuela eficaz.

Una gestión participativa requiere entonces una relación democrática que implica:

- a) La necesidad de un liderazgo político bien equilibrado, en el que la democracia es un estilo de conducción cuyos límites y posibilidades están sujetos a la planificación de los intereses y fines educativos en donde se explora como colectivo:
 - Una diagnosis específica de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos de la escuela.
 - La imagen institucional que guarda la escuela, con la comunidad de los alumnos de la escuela.
 - La detección y la adecuada priorización de los problemas.
- b) El ambiente y las relaciones de trabajo: la necesidad de integración es indispensable para el trabajo colectivo.
 - a) Reconoce la necesidad de una comunicación abierta, llana con una voluntad académica de aprendizaje y de colaboración que implica la capacidad de escuchar y de compartir los aciertos, errores, experiencias, estrategias, métodos y aún lo anecdótico.

Respetar la profesionalidad y el desarrollo profesional de cada miembro del equipo. Reconoce que todos somos distintos y tenemos diferentes niveles de conocimientos, experiencias, y perspectivas de una gran diversidad de enfoques. Por último, atreverse a llevar a cabo cosas diferentes, o tal vez las mismas cosas pero ya no en solitario o cada uno en particular, con claridad de propósitos y

expectativas y convencidos de que no se obtienen logros al primer intento sino que es un trabajo constante, difícil porque no ha sido parte de nuestra formación ni sabemos como hemos de trabajar en equipo, pero tanto hemos de sorprendernos por que el valor de los resultados rebasará nuestra propia imaginación.

Finalmente, consideramos que el grupo debe pasar por tres momentos básicos : el desafío de iniciar una gestión participativa, el segundo momento, de la cohesión e integración del equipo de trabajo y tercero la consolidación, que es cuando un grupo alcanza la madurez y no importa si se cambia o se va algún miembro del equipo, cuando llega el nuevo se le integra al trabajo y a la nueva cultura, sea director, maestro o supervisor.

3.2 Las reuniones de Consejo Técnico Escolar,

Comúnmente las escuelas primarias realizan una sesión mensual de su Consejo técnico y siendo diez meses hábiles en el calendario escolar se realizan entre 9 y 10 sesiones, de dos a dos horas y media cada una, para el trabajo de observación se asistió a siete de diez sesiones que se efectuaron en el ciclo escolar 97-98, aproximadamente de dieciséis horas a dieciséis y media horas de trabajo en total, cerca de novecientos noventa minutos, de acuerdo a las condiciones en que se pudo observar el trabajo del consejo técnico en la escuela. Las reuniones de CTE se realizaron en el aula de usos múltiples de la escuela, lugar que tiene las condiciones adecuadas mínimas para efectuar este tipo de actividades. Iluminación y ventilación suficientes, El mobiliario constaba de 8 a 10 mesas, sillas cómodas y suficientes, un pizarrón como material didáctico.

De manera general podemos comentar que en las reuniones de CTE los temas fueron abordados con el apoyo de técnicas o dinámicas grupales en algunas sesiones, en otras se dio tiempo para la exposición de informaciones, hubo también la reflexión y discusión de algunos temas y comentarios relativos a experiencias y en ocasiones durante las reuniones se utilizó el recurso de la lectura analítica de documentos, cabe destacar que en el desarrollo de trabajo de

CTE se presentó participación individual espontánea o en pequeños grupos, por lo que se hará referencia al asunto asimismo como a la técnica o forma en que se fueron construyendo los asuntos durante las sesiones.

Es importante mencionar que las escuelas en general se realizan juntas o reuniones de trabajo de carácter organizativo y de coordinación, en forma separada de las reuniones técnicas del Consejo escolar y que se llevan a cabo conforme las eventualidades administrativas lo requieren para un mejor funcionamiento del plantel. Esta forma de trabajo tiene unos tres años aproximadamente de haberse implantado.

Los asuntos tratados en las reuniones de CTE se presentan en la siguiente relación por fecha y tópicos:

Fecha	Temas tratados
31 de octubre de 1997	Como hacer un plan de trabajo anual (PTA) Intercambio de experiencias de PRONALEES, Lectura y discusión de los Planes de comisión.
28 de noviembre de 1997	Tipos de lectura Función de la escuela. Vinculación e integración técnico-pedagógicas.
1º de diciembre de 1997	Formato del expediente escolar.
30 de enero de 1998	Estudio de casos. Bajo rendimiento escolar y problemas de aprendizaje
29 de mayo de 1998	La formación de valores en la escuela primaria.
26 de junio de 1998	Evaluación del ciclo lectivo 97-98 a nivel escuela, grupo y comisiones.

Para la organización de las reuniones de CTE, en cada sesión de trabajo los asuntos y temas tratados fueron coordinados por el director de la escuela que fue

el responsable en todo momento de llevar a buen término las juntas. Sólo en dos reuniones se nombró moderadores, en el mes de octubre, el maestro Juan Manuel y en el mes de noviembre el maestro Arturo, los cuales en su momento dieron el lugar al director en la moderación de dichas reuniones.

La agenda de trabajo u orden del día de cada sesión, se decidía a partir de dos formas y fuentes básicas: por indicaciones de autoridades escolares, la cual ya venía programada con unos días de anticipación como sucedió con los ajustes al plan de trabajo (PTA) (los meses de enero y febrero) y sugerencias de los maestros que de acuerdo a la información del director, a través de un memorándum les solicitaba los temas o puntos a tratar en la junta inmediatamente posterior, como fue el caso de la reunión dos con el tema de "Tipos de lectura" que lo propusieron las maestras de 4ºB y 5ºA y "vinculación e integración técnico-pedagógica de la escuela", fue el título que le dio el director a las sugerencias del maestro de 4ºC de tratar el tema "unificar acuerdos de trabajo a nivel escuela" y de la maestra de 6º A "disciplina y actitud de los maestros" lo que significa que no es producto del consenso del personal docente a partir de una visión global y colectiva de las necesidades y problemas particulares de la escuela.

Sobre la agenda, también es importante comentar que su manejo formal se encuentra en el documento mensual llamado convocatoria, en donde se enlistan los puntos a tratar, lista de presentes, lectura del Acta de la sesión anterior, propósitos de la reunión y en seguida los temas específicos para la reunión y los asuntos generales. El manejo informal se realiza cuando se toma nota o se informa de los ausentes, se comentan los propósitos y se entra de lleno a los asuntos o temas de la sesión correspondiente.

3.3 Los contenidos o asuntos de las Reuniones de CTE.

En general los asuntos o contenidos que se trataron en las reuniones de CTE. el eje principal de la reflexión tuvo una dimensión pedagógica, este estudio

etnográfico pretende identificar si el director con su visión de escuela imprime al trabajo escolar una dimensión más pedagógica a través de la utilización de ésta como hilo conductor en las reuniones de Consejo técnico y que se supone influye en las prácticas educativas de los maestros.

Reunión 1. Elaboración de un Plan de Trabajo, intercambio de experiencias de PRONALEES y lectura de los planes de comisión.

Los contenidos tratados fueron: como elaborar un plan de trabajo mediante una técnica de participación grupal, se analizó la cadena de procesos logísticos y operativos para ponerlo en acción y en la práctica escolar y docente. En la misma sesión se dio tiempo para el intercambio de experiencias de los maestros asistentes al taller de PRONALEES (Proyecto nacional para el aprendizaje de la lectura escritura) y finalmente se hizo la lectura y discusión de los planes de trabajo de las comisiones escolares.

Reunión 2. Tipos de lectura, vinculación e integración técnico pedagógica.

Las maestras de 4º B y 6º A solicitaron el tema "tipos de lectura" pues tenían duda con respecto a este si había diversidad a alguna clasificación con respecto al desarrollo de esta habilidad o contenido de aprendizaje en los planes y programas de estudio. En el desarrollo de la reunión se tocaron aspectos de psicología educativa y didácticas específicas y se llegó a la conclusión: que no hay tipos de lectura sino solo una lectura, entender lo que se ha leído pues no se puede considerar que se ha leído si un niño sólo puede descifrar el código pero no ha comprendido cabalmente un texto.

En el tema de la vinculación e integración técnico pedagógica se dio respuesta a cuestión muy concreta planteada por el director: ¿Cuál es la función de la escuela? entre algunas de las respuestas dadas es que la escuela debe ser formadora y no tan solo informadora y que también la escuela es formadora de un ser social.

Finalmente se planteó que no se debe saturar el maestro de contenidos de enseñanza sino buscar el apoyo de los padres por lo que se propuso elaborar un formato para llevar un expediente por alumno, con el fin de *unificar criterios*, pues algunos maestros trabajan el expediente escolar de manera personal, y como no dio tiempo para llegar a un acuerdo general el director propuso realizar una junta extraordinaria para concluir.

Reunión 3 El expediente escolar.

Esta fue una reunión complementaria, en la que se acordó llevar un formato específico y común a todos los grupos de la escuela, tratando de unificar criterios para anotar las incidencias de los alumnos con problemas tanto de disciplina como de aprendizaje escolar.

Reunión 4 Estudio de casos. Bajo rendimiento escolar y problemas de aprendizaje.

La reunión se organizó en tres partes: la primera fue la presentación de los objetivos de la reunión el trabajo en 4 pequeños grupos para el análisis en cada uno de un caso, con base a la lectura analítica de documentos descriptivos e hipotéticos, la segunda fue la puesta en común y la discusión plenaria de cada caso y finalmente las conclusiones.

Los materiales o fuentes documentales proceden del Programa de acciones de apoyo a directores de educación primaria (PROAADEP), los documentos describen 4 casos y una breve recapitulación de estos es la siguiente:

MARGARITA

Es una niña que no ha tenido un desenvolvimiento adecuado en la asignatura de Educación Física, aunque ha tratado de poner su mejor esfuerzo y dedicación como en todas sus demás clases, en las que tiene el liderazgo académico en su grupo. Parte de la problemática es que

Margarita tiene el pie plano y está excedida de peso y a pesar de que sus padres la han atendido, su madre está convencida de que su hija no nació para actividades físicas sino solamente intelectuales

"EL FUTURO DE MÉXICO"

(JESÚS)

Jesús es un niño que se ha dado cuenta que su maestra ya no le hace caso porque será uno de los reprobados. Si no fuera por sus condiciones de pobreza, diría que Chucho es el único con posibilidades para hacer algo en la vida que no sea apretar botones o tuercas. Sus padres trabajan en los hornos y no le hacen caso. Trabaja casi al mismo ritmo que sus compañeros, pues no tiene la presión de estar haciendo un trabajo con miras a obtener una calificación. Realiza sus tareas por su cuenta y las hace mejor que nadie, porque a nadie tiene que complacer, es un excelente dibujante, sin embargo, será reprobado porque presenta dificultades para hacer las cosas adherido a una "disciplina", a la que le da su propia interpretación la cual siempre resulta "errónea" al criterio de la maestra.

TOMÁS

Tomás es un niño altamente agresivo, que ya ha sido rechazado de varias escuelas. Al ingresar a la escuela los primeros días todo iba bien, pero después comenzó a tener riñas frecuentes con sus compañeros y enfrentamientos con la autoridad, incluso hizo actos que pusieron en grave riesgo su integridad física y la de sus compañeros. Los maestros tenían dos alternativas, una la salida fácil era expulsar a Tomás, ó, bien como equipo de maestros buscaban alternativas que crearan condiciones para que sus conductas agresivas decrecieran. Al indagar sobre las causas del problema se encontraron que los padres hacían uso del autoritarismo, el castigo físico y la descalificación de la personalidad del niño y en el trato asumían actitudes ambivalentes y extremas la mayor parte del tiempo.

ANGÉLICA

Angélica es una niña de 11 años, 7 meses, en 4º grado, desde que ingresó a la escuela primaria ha mostrado bajo aprovechamiento y últimamente una actitud agresiva. Con relación a la lectoescritura presenta uno inadecuado de las mayúsculas y minúscula, errores grafonéticos (sustituciones y omisiones). Posee estrategias pobres de la lectura y fuertes dificultades en la recuperación del significado, su redacción es breve, poco clara y con un vocabulario muy limitado. En matemáticas tiene problemas para mecanizar la multiplicación y división, así como para la discriminación de datos para la resolución de problemas. No conoce ni área ni volumen.

Tanto en los pequeños grupos como en la puesta en común, se debían analizar y discutir los casos para ubicarlos en bajo rendimiento escolar o en problemas de aprendizaje, pero el director propuso otra opción más, dificultades de aprendizaje. Al hacerlo se pusieron al descubierto sus perspectivas, supuestos, saberes y experiencia profesional y en la plenaria fueron construyendo los conceptos arriba citados y también leídos de las fuentes documentales por el director, terminando con las conclusiones.

Reunión 5 Presentación de Ajustes al Plan de trabajo de Grupo y Escuela.

El propósito en esta ocasión fue presentar, *entrecorillado* "Los ajustes al plan de trabajo de los maestros de la escuela" y *digo entrecorillado* porque consideramos que no era necesario dar lectura a los documentos.- *nos comenta el director- ese es un aspecto muy administrativo, entonces mejor platicamos como se fue componiendo esta etapa.*

La sesión se inicia con una tabla¹⁶, cuyo objetivo fue manejar los elementos y aspectos para realizar el ajuste al plan, los cuales versaron sobre la fundamentación a nivel del trabajo escolar encontrando que hay tres pilares que son un soporte filosófico, uno pedagógico y otro psicológico. En cuanto al maestro

¹⁶ Se anexa la tabla en la siguiente página.



INICIO.	PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.	FUNDAMENTACIÓN.	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO.
CORRIENTE PEDAGÓGICA.	DEFINICIÓN DEL QUEHACER DOCENTE.	CONTRASTACIÓN INICIAL.-LOGROS.	LIBROS DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO
RECURSOS.	VINCULACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD.	ESTRATEGIAS.	INDICADORES EDUCATIVOS
APOYO INTERINSTITUCIONAL.	DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN.	PROPÓSITOS.	

**AJUSTE AL
PLAN DE TRABAJO
ANUAL.**

ver que corriente pedagógica va a englobar su trabajo, si va a ser una tradicional o la operatoria, pero en esta última el primer obstáculo es a nivel social, los padres son los primeros en poner el pero, ya que si su hijo no está sentado leyendo, escribiendo, trabajando, haciendo, etc., no va aprender. Dentro de las corrientes pedagógicas se habló sobre el racionalismo y el empirismo y que como maestros no se tienen los elementos para aplicar una pedagogía correcta. Otro elemento relevante es la educación que se tiene como maestro y como ser humano, en donde se comentó que hay dos tipos de educación la familiar y la sistematizada, la cual hay que llevarla con fundamento, de manera consciente y comprometida. Se comentó que a través de la historia se han relacionado tres elementos, el sujeto, el objeto de conocimiento y el conocimiento y se llegó a que el sujeto es con el conocimiento. Se consideró que el punto de partida más adecuado para los ajustes a los planes no son ni los programas de estudio ni los propósitos de enseñanza, sino a través de una contrastación de lo que inicialmente tiene como conocimiento el grupo y manejar lo que le hace falta y finalmente percatarnos de que nuestra práctica no está totalmente fundamentada y para esto se comentó que es ser maestro y que parte de su tarea es formar hábitos lo cual es conocimiento 100%, ser propiciador de aprendizaje y ser un profesional de educación.

Reunión 6 Formación de valores en la escuela primaria.

Esta junta se trató inicialmente mediante una técnica de integración-animación dirigida por una maestra, luego el director coordinó una lluvia de ideas para elaborar y discutir grupalmente sobre los conceptos de valor, virtud y hábito, de donde surgieron con una riqueza de comentarios situaciones locales y contextuales de la sociedad en la que estamos inmersos como moral, cultura, costumbres, entre otros. Las reflexiones fueron orientadas hacia la búsqueda de ejemplos de valores, encontrándose una lista importante y difícil de jerarquizar: libertad, justicia, democracia, hermandad, fraternidad, respeto, solidaridad, etc, así mismo ponderar el papel de la escuela y cuestionar si debe ser formadora de

valores o no, concluyendo que la familia es el primer vínculo con los valores y es el deber de los padres el de formar a sus hijos en estos principios y la escuela sólo va a fomentarlos, desafortunadamente hay crisis de valores, entonces la escuela debe llenar esos vacíos formando y fomentando a la vez los valores. Otra parte de las reflexiones fue buscar en donde hay lineamientos base para los valores, se encontró que el artículo 3º constitucional nos da pautas específicas educativas para la formación de los valores, otra fuente documental que se pidió a los maestros analizar fue el reglamento escolar y buscar en este los valores a fomentar. En ese momento se repartió entre los maestros una hoja con un dibujo y una reflexión para que fuera comentada que dice:

La escuela es un espacio social donde el individuo reformula su propia jerarquización de valores. No quiere decir que no pueda cambiarla, sino que agrega, fortalece y cuestiona.

Finalmente se abordaron aspectos organizativos y administrativos de cooperativa escolar, evaluación de carrera magisterial y una felicitación y reconocimiento a la maestra del ganador de la Convivencia Cultural 97-98 con su alumno Edson.

Reunión 7 Evaluación del ciclo escolar 97-98 a nivel grupo, escuela y comisiones.

En la última reunión de CTE del ciclo escolar se realizó una evaluación general del trabajo escolar, se solicitó a los maestros que lo hicieran en general y específicamente a nivel de comisiones, y de su grupo y del trabajo docente. De los maestros que hablaban frecuentemente expusieron cualitativamente comentarios acerca de sus logros y que fue básicamente por el apoyo que obtuvieron de los padres de familia. También se mencionaron casos de alumnos con problemas educativos, causados o por repercusiones de índole familiar y psicológica. Se hizo una valoración del número de reprobados, 9 en total de más de 500 y que eran un mayor número de casos en 2º y 3º años. Una parte

importante de la junta fue la reflexión acerca de tres preguntas que fueron entregadas a cada maestro y maestra en una hoja que dicen :

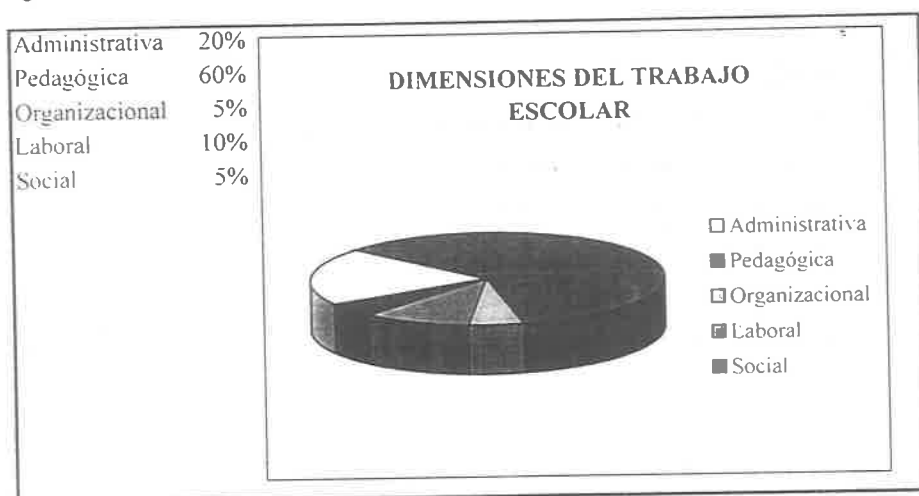
1. *¿A qué aspectos de la vida escolar presto más atención y **por qué?***
2. *¿Qué me disgusta de mi trabajo y sin embargo **lo hago?***
3. *¿Qué **no** hago en mi trabajo pero que **debería** hacer?*
4. *¿Qué otras cosas **me gustaría** hacer en mi trabajo?*

El director recomendó que se las reflexionara de modo particular, pues eso era algo personal, pero que si alguno deseaba expresarlo lo podía hacer, por lo que se dieron algunos comentarios al respecto a través de participaciones espontáneas y que comentaban que sus logros estaban basados en fomentar la relación escuela-familia o proporcionar tiempo extrajornada o recreos con los alumnos que presentaban atraso escolar. Por otra parte se valoraron los trabajos o ausencias de éste en algunas comisiones, se mencionaron algunos problemas que subsisten como la indisciplina, el manejo de algunos maestros de las ceremonias cívicas en forma inadecuada y de otros maestros que de manera agradable, amena y bien preparada habían hecho lucir el trabajo con los alumnos de su grupo. Finalmente en los asuntos generales se reiteraron los aspectos organizativos- administrativos del fin de cursos, el acto de clausura y su programa cívico- social, una convivencia con los alumnos de 6º grado, designación de grado y grupo para el ciclo escolar siguiente así como el nombramiento o elección de sus comisiones también para el siguiente ciclo lectivo.

3.4 LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS DE LAS REUNIONES DEL CTE.

El trabajo escolar y sus dimensiones.

Para describir los diferentes ámbitos del trabajo escolar se explica el enfoque de éste a través de las dimensiones que le dan una consistencia compleja y que se encuentran entrelazadas en las diversas actividades, estrategias y rituales de la rutina y lenguaje de la vida cotidiana. Concibo el trabajo escolar como un todo, en donde están presentes diferentes dimensiones que interactúan en función de lo que los protagonistas desarrollan en su trabajo cotidiano dándole su propio significado en las prácticas educativas.



asi quizás con la administrativa, o la organizacional frente a las otras, sin embargo, de una forma u otra están presentes.

Se entiende las dimensiones o ámbitos del trabajo escolar desde Pastrana L.(1994) y Frigerio G.(1993) como las explicaciones que hacen para describir distintos hechos y situaciones hacia el interior y exterior de la escuela

Para este estudio se proponen cinco dimensiones en las que se centran las interrelaciones que constituyen el todo del trabajo escolar. Cada dimensión cobra distintos matices en tanto se desarrollan los temas tratados en las reuniones de CTE.

3.4.1 Las dimensiones del trabajo escolar a través del enfoque de las reuniones del CTE.

Administrativa. En esta dimensión se concentran todas las actividades relativas al control y regulación del trabajo pedagógico, incluye las relaciones con las autoridades educativas del sistema y el uso de los recursos, en donde se observa el verticalismo en un sentido de arriba hacia abajo.

Organizativa. En este ámbito corresponden las actividades internas o propias del plantel escolar, distribución de las tareas, estrategias y responsables con el seguimiento y evaluación de las mismas, tendientes a fortalecer la dimensión pedagógica.

Pedagógica. En esta dimensión encontramos la integración de diversos matices que fundamentan, facilitan y propician el apoyo del proceso enseñanza-aprendizaje.

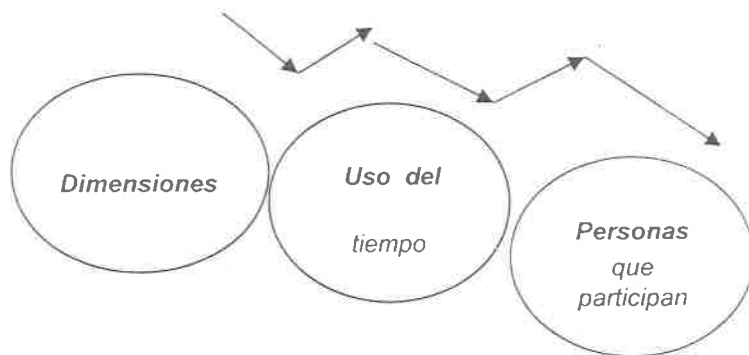
- a) **Técnico:** Alude a los modelos, técnicas y métodos que fundamentan la enseñanza.
- b) **Curricular.** Se refiere al enfoque educativo actual y a los contenidos básicos de aprendizaje.
- c) **Psicología educativa.** Teorías de aprendizaje y desarrollo biopsicosocial del niño.

- d) **Didácticas específicas.** Formas del proceso enseñanza- aprendizaje en las diversas asignaturas, español, matemáticas, etc
- e) **Socioeducativa.** Vinculación específica entre el maestro- alumno- padre.
- f) **Cultural.** Abarca los elementos de la sociedad, normas, valores, tradiciones e instituciones que inciden en el proceso educativo.

Social. Es el ámbito de las relaciones interpersonales entre los maestros el cual configura un cierto clima o ambiente de trabajo escolar, y que se describe sólo en función de los interlocutores en las reuniones del CTE.

Laboral. Situación que guarda el personal docente en la escuela en relación con carrera magisterial y función que desempeña

La descripción de las reuniones de Consejo técnico se hace a partir de estas cinco dimensiones, que es una de las categorías de análisis, una segunda la constituye el uso del tiempo para el tratamiento de los asuntos, así como las conclusiones y acuerdos y una tercera categoría es la frecuencia de participación de las personas y el modo en que se manifiestan.



Los matices de la dimensión pedagógica.

Los matices de la dimensión pedagógica se encontraron de manera implícita en la conversación y reflexión en los asuntos, sobresalían de acuerdo a los comentarios de los maestros o del director, de lo que se infiere y se pudo observar que dentro de las reuniones de CTE no estuvieron sometidos a una sistematización u ordenamiento para su análisis.

3.4.2 El matiz técnico de la dimensión pedagógica:

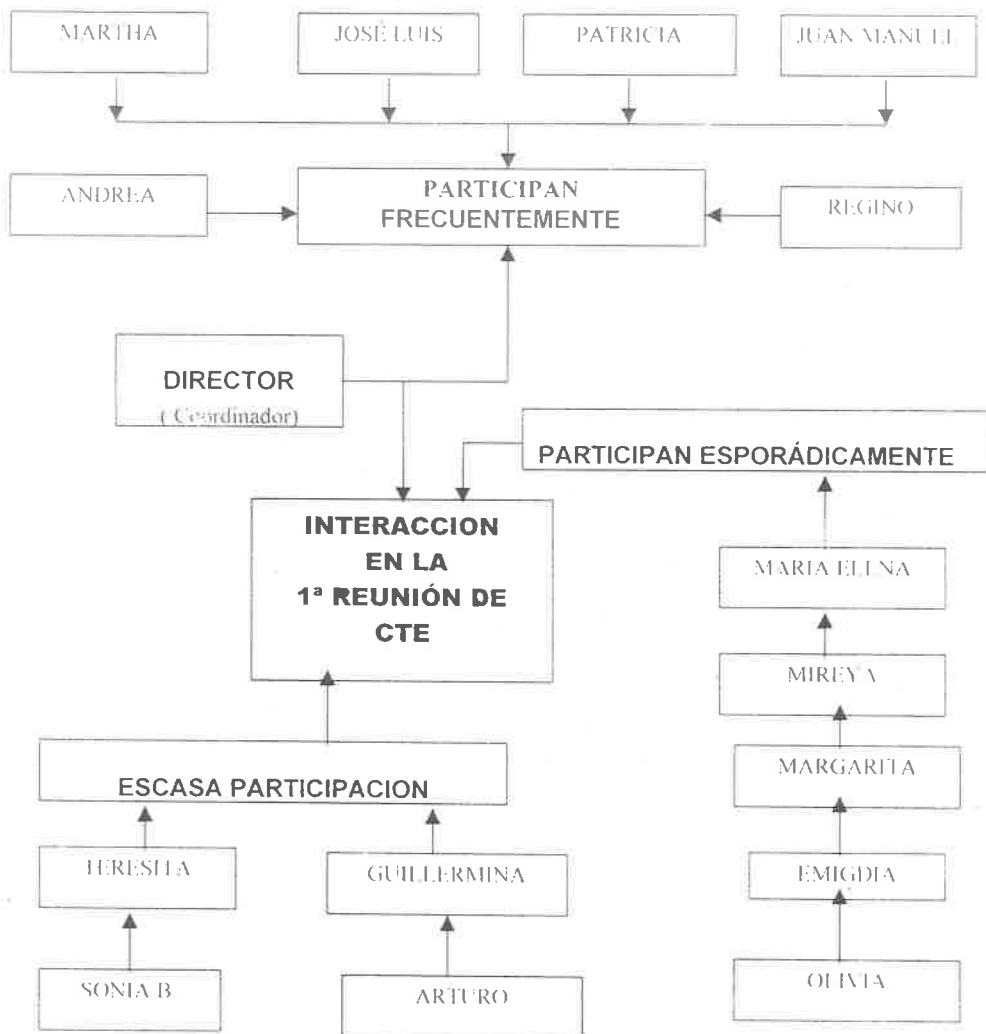
Cabe destacar que uno de los asuntos relevantes que se trataron fue la planeación educativa del trabajo a nivel escolar y docente, de ahí que se consideró necesario revisar conceptos y sus implicaciones, esto se realizó mediante la elaboración de un mapa conceptual basado en una interpretación personal del director de capítulo VIII de Schmelkes (1994) ¹.

El director utilizó una técnica de participación grupal, por lo que les repartió dieciocho carteles y cada maestro y maestra recibió uno o dos carteles, el cual debían de integrar al cuadro sinóptico que debían construir entre todos vinculando las relaciones lógicas, conceptuales y de procedimientos entre los procesos de la planeación.

Los carteles que se repartieron son: PLAN, RESULTADOS, MONITOREO, REALIZARLO EN EQUIPO, ESTANDARIZAR O ESTABILIZACIÓN, CIRCULOS DE CALIDAD, ESTABLECER RESULTADOS DESEABLES, PROGRAMAS ESPECIFICOS, RESULTADOS, OBJETIVOS HACIA FUERA, PRIVILEGIAR PROCESOS, HABILIDADES, CAPACIDADES, ACTITUDES: CONSTANCIA, RECONOCER ESFUERZOS, CRÍTICA: CREATIVIDAD, PROBLEMA, FUENTES DE INFORMACIÓN, EVALUACIÓN.

¹ SI P. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca del Maestro

El esquema muestra cualitativamente la frecuencia de participación de los miembros del Consejo técnico de la reunión del mes de octubre de 1997

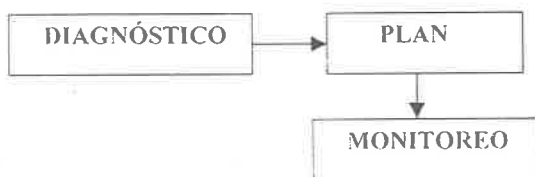


El director daba algunas "pistas" mediante el diálogo para orientar la construcción o elaboración del cuadro, transcribimos una parte en la que se observa como emerge o subyace una dimensión técnica:

*Dir: Ya en la marcha se va a **revisar los procesos del plan**, porque estamos, trabajando por procesos, y a esta revisión del proceso se le llama **monitoreo**, de cómo estamos llevando el plan a la práctica, y en consecuencia ya se lleva el plan a la práctica y a la evaluación, porque también hay quienes manejan de manera indiferente. monitoreo y **evaluación**, aunque ya dijimos que son cosas totalmente diferentes, porque monitorear es valorar procesos de cómo está funcionando y el otro se refiere a valorar resultados, esto sería después... bien de mi diagnóstico yo establezco mis acciones estratégicas, actividades en un lapso. ¿que sería antes y después?*

&: silencios ...murmillos... (5" y 15")

Mientras tanto en un muro del aula el director reacomoda los carteles que los maestros han pasado a colocar, los cuáles son :



Dir. ¿quién quiere completar o seguir...de la maestra Guille. a ver es como armar un rompecabezas... (la maestra colocó el cartel de monitoreo)

J.L.- una evaluación, una prueba...

Dir. -se puede ver como se lleva una prueba

Art. -de ahí obtuve información...

Dir.- y yo creo que antes, no? antes de aplicar la evaluación tuvo otra cosa que le da lo... (lo interrumpen).

Paty.- podrían ser los programas específicos.

J.L.- el problema, no?

Dir.- No. (le contesta a la maestra Paty) ...esto surgiría de ¿dónde maestros? (dirigiéndose a los demás) ...del problema, ya lo dijo el maestro, el problema sería lo inicial.

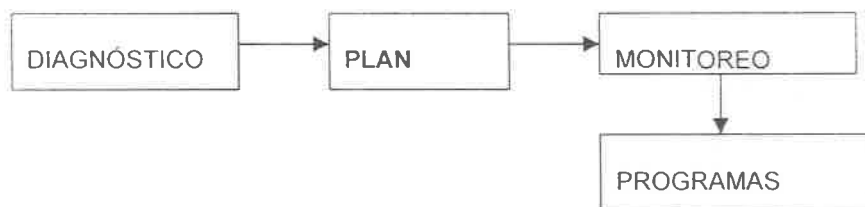
Paty.- Perdón, no sería por diagnóstico o abajo de diagnóstico (tiene el cartel de programas específicos)

(pasa otro maestro a colocar el cartel del problema y lo pone debajo de diagnóstico)

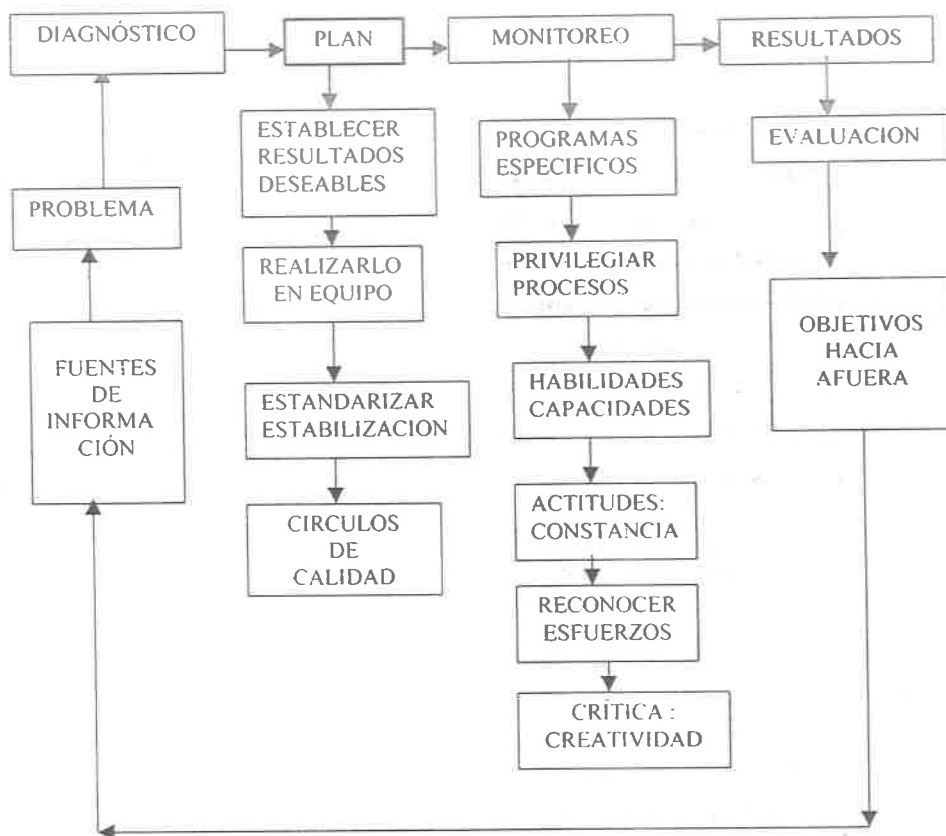
Dir.- el problema, el problema es lo general de toda actividad, yo tengo un grupo que para mí es el más fácil, pero... no lo conozco. sí, yo digo que el grupo es un problema, entonces tengo que conocerlo ¿cómo? no sólo la observación sino a través de mi diagnóstico, **o sea de muchos elementos** y pueda establecer mi pronóstico... la maestra me habla de **programas específicos**, ¿usted, dónde considera que van los programas específicos, maestra? ¿en qué parte?...

Paty.- Después del plan, maestro. (la maestra se ha levantado de su lugar para colocarlo enfrente del plan)

Dir. Va a ser un requerimiento del plan... se va a tener una consecuencia necesaria a través de sus programas específicos... aún no podemos integrarlas para llegar a esto, pero en todo caso sería por aquí, aquí en el aire, va a ser después de poner en práctica el plan, pero vamos a ver que puede llegar acá, si esto sería así, después yo pondría monitoreo en esta parte, es una cadena, no queda nada suelto, todo queda, eh! (al decir lo anterior va cambiando la colocación de los carteles quedando como lo muestra el esquema).



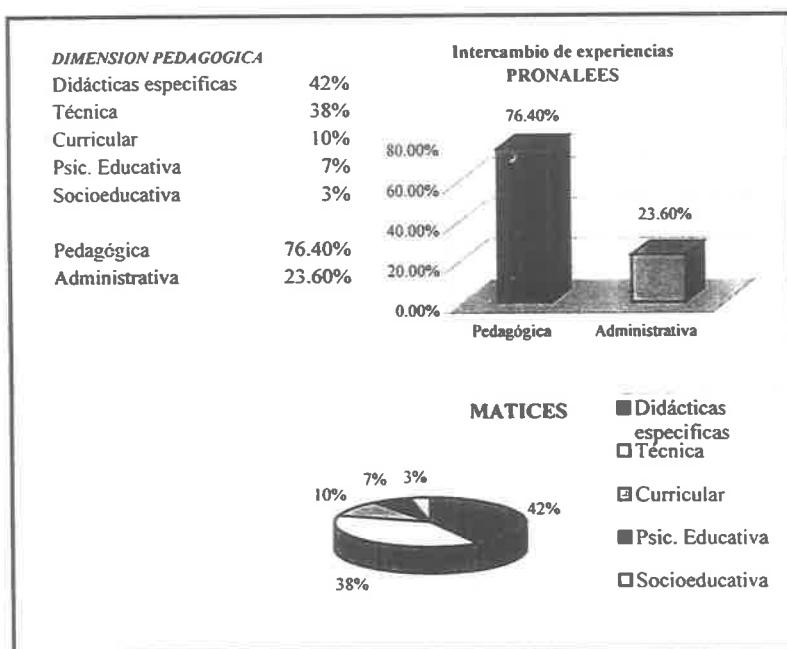
Y así el director y los maestros continúan construyendo las secuencias y relaciones lógicas que se requieren para la planeación, al término de la discusión grupal orientada por el director el resultado fue el siguiente mapa conceptual:



En esta parte se subraya el hecho de que la agenda señala este asunto de la planeación como las conclusiones de un tema tratado en una sesión anterior. El tiempo efectivo utilizado es de 33 minutos, los participantes que tomaron la palabra frecuentemente son José Luis, Patricia, Martha, Juan Manuel y el director.

El tema siguiente fue un Intercambio de experiencias de PRONALEES, este es un proyecto de apoyo que realiza talleres para asesorar a los maestros, en días anteriores la escuela local sirvió de sede para el sector escolar. Este tema fue construido con las participaciones espontáneas de los asistentes a dichas asesorías del proyecto.

El tiempo efectivo utilizado se distribuyó en 49 minutos, los maestros y maestras que participaron frecuentemente son Andrea, José Luis, Regino y María Elena, en forma esporádica son Mireya, Olivia y Emigdia.



3.4.3 La dimensión administrativa pone en juego a la pedagógica.

En la conversación sobre este tema las dimensiones que subyacen a dicho intercambio de experiencias, son la administrativa y la pedagógica en forma predominante y ésta última con sus diversos matices. Lo interesante de las relaciones que se establecen en estas dos dimensiones es ver como existen situaciones de carácter administrativo que obstaculizan que todos los maestros

accedan a los saberes o conocimientos pedagógicos, como podemos observar en el siguiente ejemplo:

Regino.- ...estuvimos trabajando sobre aspectos de lectoescritura, que yo tenía en cuenta y que pueden servir como interrogantes... y desconocía que trabajando con el método de lectura escritura, desconocía que en éste se clasificaban a los niños en presilábicos, silábicos y silábico-alfabéticos, lo que yo había visto hasta ahorita, lo había visto (detectado en alumnos) en problemas de cuarto de quinto, ahora los noto un poquito más en tercero... (maestro de 3ºA)

Olivia.- Nosotros fuimos a una conferencia, precisamente del PALEM que es la propuesta que se tiene para el conocimiento de la lectoescritura, ahí nos manejan que como maestros de primero, debemos tener el concepto de que los niños no vienen en blanco, por eso hay que manejar todo lo que tienen como conocimiento... también estoy tomando el PRONALEES con el turno vespertino ahí lo que nos decía el asesor es que se trata de implementar a todos los grados, que hace dos años se implementó para primeros y segundos, que este año se va a dar para terceros y cuartos y el año que sigue para quintos y sexto, pero yo les decía que no todos somos maestros del mismo grado todos los años, afortunadamente ahorita la estoy conociendo, pero un maestro que tiene quinto o sexto no le dieron ese curso y que el año que entra le dan un tercero o cuarto tampoco lo va a tener (el conocimiento de la propuesta), yo creo que nos lo dieran a todos de manera general... (maestra de 1º B).(RE-1:3)

Los problemas que detectan los interlocutores (maestro y maestra) a los demás, explican en parte cómo se distribuyen los distintos conocimientos o saberes pedagógicos, a veces creados por problemas administrativos como disponer de insuficientes recursos humanos (asesores), al mismo tiempo que retarda o aplaza una reflexión con mayor riqueza que les permita tener las herramientas necesarias para detectar los problemas de los niños y niñas de su escuela, para poder

proponer e intercambiar estrategias de control y seguimiento, para llegar a acuerdos a nivel escolar de actividades de aprendizaje y de evaluación, por ejemplo, entre otras cosas.

3.4.4 El matiz de las didácticas específicas.

En este intercambio de experiencias pudieron encontrarse algunos matices de la dimensión pedagógica, como podemos ver en las siguientes líneas:

Ma. Elena.- Los talleres no están siendo muy dinámicos, básicamente en cuarto año, nos enfocamos a como es el maestro tradicionalista y el maestro que debe ser en la actualidad, un maestro guía de un niño que va a crear su propio conocimiento...

Dir.- en los documentos oficiales (planes y programas 1993) tenemos ahí un concepto básico, que hemos mencionado mucho, que el maestro es propiciador de situaciones de aprendizaje...

Regino.- De las experiencias comentadas con el grupo, los niños normalmente no escriben, no redactan y sus textos son muy simples. completan con adjetivos, verbos, sustantivos y no pueden redactar. les cuesta mucho trabajo (...) el propósito que se persigue con este proyecto. es que el niño sea capaz de redactar sus experiencias, lo que el ve, lo que el escucha, lo que lee(...) para que pase del habla a la redacción, porque es el proceso del que estoy hablando y esto es que en los niños de tercero se dé el desarrollo de la redacción.

Dir.- ...un niño recién ingresado a primaria tiene mucho que comunicar, mientras que pasan los años escolares el niño se va reservando su expresión, y esto es porque en lugar de fomentar el desarrollo se disminuye la forma de comunicación, entonces...la escuela, ¡no!, el sistema está fallando...

Ma. Elena.-...nosotros comentábamos que los padres de familia son los culpables de que se pierda el interés de los niños para escribir, de platicar, pues casi no tienen tiempo (ponerles más atención) (...) si un niño está

dando lata que hacen los padres, ponte a escribir, ponte a hacer la tarea, entonces el niño empieza a relacionarlo con un castigo...

En las tres interlocuciones anteriores se puede observar que cada uno expresa planteamientos de un problema en niveles y ámbitos distintos, el maestro Regino plantea problemas claros y específicos para el tratamiento de uno de los contenidos o necesidades básicas de aprendizaje, en cuanto a la escritura, que puede matizarse dentro de las didácticas específicas. El director hace referencia a esta situación escolar en su enfoque comunicativo, como un problema del sistema escolar y más adelante refiere las características psicológicas de los niños como otro aspecto que se debe valorizar. Y la maestra refiere al ámbito familiar, con respecto a los padres que trabajen o no, pero que no se responsabilizan del avance en los estudios de sus hijos.

Las reflexiones sobre el tema van dando paso a que mediante el intercambio de experiencias haya alternativas, sugerencias o estrategias de enseñanza-aprendizaje, que es uno de los objetivos concretos de las reuniones de consejo técnico, como lo podemos observar con la maestra Emigdia.

Dir. (...) el niño es creativo pero la escuela lo va limitando...

Emigdia.- (...) de las copias como castigo, nosotros mismos lo hacemos a veces, es que a mí me dio mejor resultado dejar descripción, entonces ahí vemos como el niño se va desarrollando en su forma de expresión. incluso a ellos les motivaba mucho y me decían -¿con dibujo, maestra?- sí. con dibujo. En quinto, a los niños les gusta escribir cualquier cosa, incluso ellos ponen el tema, y me dicen – maestra, hay que hacer redacción, eso es una experiencia que yo tengo, no sé si les sirva también.

3.4.5 La dimensión organizacional cobra matices pedagógicos.

Otro de los puntos a tratar en la agenda de esta reunión fue los asuntos generales, tiempo que fue destinado a la lectura y discusión de los planes de trabajo de las comisiones, que dio inicio a las 11:15 h y terminando a las 12:35 h, teniendo una duración de 78 min. En esta parte de la junta los responsables de comisión hacían una lectura de los puntos más importantes del documento que presentaron como plan de comisión, y el moderador preguntaba si habían dudas y de no haberlas preguntaba sobre su aprobación, lo cual estuvo sujeto a un proceso informal, suponemos que para ganar tiempo pues tenían que presentarse y valorarse siete comisiones que se mencionan a continuación: Acción social, ornato y periódico mural, Himno nacional, higiene escolar, actividades culturales y deportivas, cruzada escolar para el cuidado y mejoramiento del medio ambiente y cooperativa escolar.

En las participaciones de los interlocutores sobre este asunto se detectan básicamente dos dimensiones del trabajo escolar, la organizacional y la pedagógica matizándose fuertemente lo cultural, uno de los ejes de las reflexiones fueron las tradiciones, como parte importante de nuestra herencia cultural, principalmente en torno a las comisiones de ornato y periódico mural y la de actividades culturales y deportivas.

Este ámbito de la organización del trabajo escolar cobra matices pedagógicos pues la delimitación de estrategias y responsables en diversos aspectos del plantel, fortalecen una amplia gama de actividades que fortalecen una dimensión pedagógica a nivel escolar.

Los participantes en este asunto son los responsables de comisión y el director principalmente, Andrea, Olivia, Margarita, Mireya, Émigdía, José Luis y Max.

3.4.6 El matiz cultural de los Planes de Comisión.

La práctica pedagógica de los docentes que no esté ligada a la cultura es un trabajo incompleto y descontextualizado, es muy importante que los niños y las niñas que están viviendo en la sociedad moderna, su formación se construya en

las bases y en los elementos de la cultura, es decir, que conozca y aprecie todo lo creado por el hombre, conocimientos, tecnologías, pautas, valores y tradiciones. En la lectura y análisis de los planes de las comisiones escolares, específicamente en la de ornato y periódico mural e Himno nacional, se presentaron los puntos más importantes de las actividades a desarrollar y en esta situación el director comenta sobre la importancia de las tradiciones y uno de los valores que se debe fomentar el respeto y amor a los símbolos patrios.

Dir. Con respecto a la comisión de ornato y periódico mural, dos observaciones, la primera va en el sentido de que las maestras están sacando a relucir una de las tradiciones mexicanas, en concreto la del día de muertos que afortunadamente, con una fuerte tradición cultural, pero desafortunadamente, es uno como maestro que propicia una aberración, un equívoco,, un enfoque erróneo de las tradiciones, mi invitación es para que cada quien de manera particular pues investiguemos ¿no? lo que es la tradición para que no caigamos en sincretismos tan feos que implica mezclar las cosas mexicanas con algunas tradiciones o costumbres extranjeras... y en segundo lugar de acuerdo al plan de la comisión, como decía la maestra Andrea está proponiendo un tema central y un periódico mensual y un periódico no significa un tema sino que implica muchas secciones, nada más esa reiteración, gracias.

Regino: Maestros, yo comentaba antes de la ceremonia con mis alumnos, precisamente sobre... yo sí investigué un poquito con mis alumnos lo que es una tradición, pues de la peregrinación de los aztecas que ellos pedían a su dios que les diera una muestra que merecían aquellos hombres que habían dado su vida con el afán de encontrar el lugar, un apogeo como un escudo como premio a su dedicación, y esto es parte de una investigación que hicieron algunos maestros de la Escuela Nacional de Maestros, mi hermana me consiguió un folletito donde decían los diferentes tipos de costumbres, de ofrendas, como decía el maestro, porque la ofrenda unos la

marcaban de una forma otros de otra, maestros, más o menos unos tenían forma semejante y yo quise darles a conocer un poquito de lo que se sintetizó, nada más un poquito...

También la maestra Andrea planteaba una actividad cultural propuesta como maestras de 1º para conocer México, con tapetes hechos con aserrín junto con una exposición usando trajes típicos, comidas mexicanas, dulces mexicanos, juguetes, cerámica, en la que invitó a los maestros que desearan participar e integrarse a ese trabajo, la cual estaba programando con tres semanas de anticipación. Las actividades anteriores, la ofrenda del día de muertos y para conocer México son aprovechadas por los maestros como otras oportunidades para el aprendizaje de todo el alumnado, por lo que la dimensión organizacional tiene simultáneamente una dimensión pedagógica.

Dentro del Plan del Himno Nacional, la maestra Olivia responsable de esta comisión establece estrategias específicas para que todos los grupos se den un tiempo para que ensayen y entonen el Himno Nacional y a partir de este trabajo seleccionen a los participantes del coro para el concurso interescolar, el director se encarga de que esta labor sea orientada por los valores cívicos.

Dir. Lo que la comisión está haciendo, no es llevar a un concurso. lo que importa es que toda la escuela aprenda y entone correctamente el Himno Nacional de primero a sexto... lo cual hace un buen trabajo en equipo y nos da la oportunidad de entonarlo conjuntamente...lo que decía la maestra está muy bien, todas, las cuatro estrofas, es básico y esto efectivamente va a llevar al concurso, pero a su vez fomentar el amor a los símbolos patrios.

3.4.7 El matiz de la Psicología educativa:

Otro de los saberes pedagógicos del CTE que han sido tratados son los tipos de lectura, en esta ocasión el director asume el papel de coordinador y moderador y utilizando el elemento sorpresa, saca una bolsa de papel de color beige (estraza) entonces pregunta a los maestros:

- ¿qué habrá adentro?

(Aludiendo a las características infantiles interroga a los maestros sobre estas para aprovecharlas en el proceso enseñanza aprendizaje)

Dir. -¿ qué características tienen los niños que como maestros debemos aprovechar?

Regino: ¡la curiosidad!

Dir.- ¿ qué será, qué será...? (silencio y expectación de los maestros, se miran unos a otros) ¿ qué creen sea el contenido de esta bolsa? (se pasea alrededor de cada mesa mostrando la bolsa)

Blanca.- dulces! ...

Dir.- ¡ No! (categórico)

Andrea.- ¿es blando...pesado?

Dir.- ¡ No!

J. Manuel.- arena... frijoles!

Dir. ¡ No! (pausa)... ¡fríos!...(sacude la bolsa de arriba abajo oyéndose el ruido de un objeto) ¿ se dan?

Respuestas: ¡no, no, no, no! (algunos); ¡ sí! (no muy decididos otros)

Andrea.- ¡canicas!

Dir.- (considera que ya ha pasado buen tiempo y no darán con la respuesta, saca el objeto) es un juguete! es ... ¿alguien de ustedes lo conoce?

Blanca.- Sí, este es como la consciencia del personaje del cuento de Pinocho.

Otros.- ¡Pepe, Grillo!

(en seguida se reparten unas hojas con 20 enunciados del cuento de Pinocho y una portadilla con el dibujo de este y Pepe Grillo)

En esta parte del inicio para introducir al tema de la reunión "los tipos de lectura" el director propicia que los maestros estén motivados e interesados en el desarrollo de la sesión y al mismo tiempo reflexionen sobre uno de los aspectos elementales que como maestros debemos utilizar en la enseñanza, la psicología educativa.

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 4. LA INTERACCION SOCIAL EN EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR.

4.1 El papel del director en la construcción del trabajo colegiado.

El papel del director es una de las mediaciones básicas en la construcción del trabajo que se efectúa en las juntas de CTE y de un estilo de gestión escolar.

Antes de hacer a la descripción del papel que desempeña el director, es importante explicar los términos que se están utilizando, hablamos de papel y no de liderazgo porque es un término que se restringe al espacio limitado del trabajo que se observó en las juntas o reuniones del CTE, mientras que el liderazgo abarca en un sentido más amplio todos los espacios de actuación del director en el plantel escolar, dentro y fuera de éste y que tienen que ver con el trabajo escolar.

El papel que realiza el director en las reuniones de CTE ha sido el de ser facilitador de la tarea central del mismo, por ejemplo, iniciar puntual y ágilmente las reuniones, planear las técnicas de trabajo en equipos dirigidas a la participación, estimular en todo momento la búsqueda de alternativas de mejora de la calidad de los procesos, vigilar que durante el desarrollo de las reuniones se llegara a los propósitos y objetivos planteados previamente e involucrar a todos los miembros del CTE invitándolos a tomar parte activa e importante del trabajo escuchando sus opiniones, conceptos y experiencia profesional.

Otro dos aspectos del papel del director, por una parte es lograr la integración de los maestros en un grupo identificado con su trabajo y por la otra la de crear un lenguaje común.

a) La claridad de propósitos:

El inicio de cada reunión mensual se hacía a la hora señalada, con un manejo informal para ganarle tiempo al tiempo, se tomaba nota rápidamente de los ausentes y generalmente se omitía el punto de dar lectura al acta anterior. Luego se pasaba a lo que para el director era importante comentar la agenda de trabajo

del día y los propósitos de la reunión por lo que verificaba que habían sido leídos y comprendidos al inicio de actividades de la sesión y cuestionaba a los maestros para que se integraran mediante la participación a la reflexión pedagógica:

Dir. todos tenemos en nuestras manos la agenda de trabajo y se invita a reflexionar sobre cada punto señalado por escrito.

J. L. yo creo que el propósito de nosotros como maestros, es el de poder llegar a acuerdos como escuela.

Martha: reconocer la importancia de la lectura y los tipos de lectura, ¿no maestro?

Dir. sí maestros, y qué más? ¿Qué otro punto vamos a analizar?

Andrea.: Pues hacer una valoración en base a los planes de trabajo y de lo de cada comisión en coordinación con todos los maestros tenemos que hacer como escuela.

J. L. Hacer una valoración de la función de la escuela.

En este aspecto, se tiene dos observaciones con respecto a los objetivos, primero que no eran objetivos sino más bien temas, y en segundo lugar, dada su amplitud se prestaba a perderse en los diversos aspectos, pues en el transcurso de la sesión se comentaron las características de la lectura, poniendo un mayor énfasis en la didáctica que sugiere el fichero de Español de 2º grado, en el enfoque curricular y algunos comentarios de materiales del RILEC (Rincón de la lectura), cosas igualmente importantes pero que se deben equilibrar con el tiempo disponible para poder profundizar mejor.

b) La búsqueda de la integración escolar.

Con el tema de la vinculación e integración técnico pedagógica, sufrió un proceso similar, los términos empleados abren una gran diversidad de perspectivas, lo recomendable sería precisar más los objetivos, el sentido del planteamiento de *unificar criterios como escuela, hacer una valoración de los planes de trabajo, hacer una valoración de la función de la escuela, la escuela es formadora y no tan*

sólo informadora, los maestros somos formadores de un ser social. que fueron algunas interpretaciones de los maestros de cómo entendían el tema, posteriormente se concretaron a tratar de sistematizar esta vinculación hacia el ámbito familiar con una estrategia escolar común, la búsqueda de un formato para el expediente de los alumnos.

El expediente escolar, informándonos con los maestros, no es una nueva estrategia pues algunos de ellos la utilizan desde hace varios años atrás, opinan que es importante hacerlo más eficiente y de manera generalizada.

c) El uso y la necesidad de un lenguaje común.

Con respecto al lenguaje, el director opina expresamente que es una meta personal, crear un lenguaje técnico común en la escuela, por ejemplo que los maestros sepan claramente las diferencias entre atraso escolar, rezago educativo, y otros términos que ya se han tratado en algunas sesiones: problemas de aprendizaje y bajo rendimiento. Efectivamente en la práctica pedagógica se requiere usar un lenguaje claro, sencillo pero a la vez técnico, conceptos o saberes que están vinculados al quehacer educativo y que sean comunes a los maestros.

Por otra parte el lenguaje cotidiano y común, integrado a la comunidad de maestros, también han sido en gran parte influidos por el director, frases o palabras como: ser humano, ser maestro, vinculación, valoración, integración, apoyo, discurso social y discurso oficial, entre otros que son parte de la interacción social en el CTE.

*Dir... al principio de la plática (R.CTE, La formación de valores) comentamos, vamos a soñar, porque si un **ser humano** no tiene sueños, ya no es ser humano, desde mi punto de vista, los materialistas no se transforman, ellos utilizan y el maestro debe ser un soñador.*

*Elsa.- ... **la materia humana** son los alumnos, a la mayoría llega uno a ser eco, porque se llega a crear más hábitos y con ello el conocimiento...*

*Regino.- **los maestros somos formadores de un ser social...***

4.2 La coordinación y la moderación en las reuniones.

Aquí hemos de valorar el papel regulador del coordinador y de la moderación para la construcción del trabajo colegiado, como dice Bonals ¹⁷(1996) *la secuencia de turnos de intervención no siempre queda regulada a través de un moderador que vaya dando la palabra a quien la pide, y a menudo el acceso a las intervenciones se resuelve por un acto de fuerza: quien es más ágil acapara el uso de la palabra y desatiende las necesidades de participación de los otros. Cuando la participación queda regulada de esta manera se producen constantes interferencias en las aportaciones de lo que se derivan múltiples efectos negativos.* La coordinación de las juntas de CTE fue responsabilidad del director de la escuela, que en todo momento trató de apoyar a los maestros, que en dos de las siete reuniones, tuvieron a su cargo el papel de moderadores, sin embargo, no hubo una apropiación de este papel por parte de los maestros que les correspondía. Efectivamente los maestros tenían a su cargo este trabajo pero descansaban en la agilidad de palabra del director, por lo que no realizaron libremente su función.

Para este estudio de caso, se hace necesario distinguir la diferencia entre coordinación y moderación, en el primer caso implica la organización general y secuencia de todas y cada una de las reuniones a nivel escolar y en el segundo, se refiere a la actividad de dirigir, orientar y llevar al grupo a la toma de decisiones y conclusiones en una sesión de trabajo o pedagógica.

El maestro moderador de la reunión 1 fue el maestro Juan Manuel, la experiencia fue:

J.M.- Pasamos al punto núm.6, maestro? (da la palabra al maestro Regino).

J.M. Aquí tenemos la propuesta, me parece metodología... (lo interrumpen)

J.M. ¿alguien más quiere participar? (toma la palabra el director)

J:M: Ahora, ya na' más... (lo vuelven a interrumpir)

¹⁷ Bonals Joan (1996) El trabajo en equipo del profesorado. GRAÓ. Biblioteca de Aula. Barcelona.. pp.30-35.

J.M. ¿puedo hablar? (tono jocoso) RE-A 1:6.

En cada intervención, se podía observar que le costaba mucho trabajo orientar la dirección, mantener el control y la orientación de la junta.

En el caso del maestro Arturo, moderador de la reunión 2, se apoyó demasiado en el director y finalmente se vio rebasado:

Arturo.- alguien desea comentar algo al respecto, para llegar a algún acuerdo general (en ese momento el director se percata de que ha hablado mucho y ha dirigido la reunión en su mayor parte y hace señas al moderador indicándole que va a sentarse), ¡no maestro, está bien. sígale - responde al director. (RE2:4)

La moderación es una actividad que requiere el conocimiento de algunos aspectos del trabajo en grupo que no todos los docentes tienen, sino que se deben adquirir igual que cualquier conocimiento o habilidad, además de una actitud adecuada se debe conocer el tema, conocer y dominar técnicas de trabajo en grupo y tener la habilidad para centrar el tema y evitar divagaciones, por lo que es necesario dar oportunidad a que los maestros tomen esta función de manera rotativa para que vayan realizando prácticas de aprendizaje y habilitándose para esta importante responsabilidad.

Es importante señalar que Bonals¹⁸ nos recuerda: *“otro aspecto de la coordinación que supone igualmente enormes dificultades es la adecuada articulación de los diferentes estilos de trabajar de los docentes, los equipos de maestros han de valorar el ajuste de sus acciones educativas a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y deben llevar a cabo el seguimiento de los progresos en los aprendizajes de cada uno. Deben ponerse de acuerdo en aquello que evaluarán, en la autoevaluación, en las maneras de llevarla a cabo, en las actividades de evaluación que deberán diseñar, en modelos de pruebas. Tangencialmente a las decisiones de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, aparecen otros temas que deben ser resueltos en grupo: los informes escritos, las relaciones escuela-familia, los problemas de comportamiento, el manejo grupo-*

¹⁸ Op.cit., pp.41,42

clase, las tareas imprevistas. La resolución surgida de estos temas depende en gran parte de la capacidad de trabajo de grupo.

Durante las reuniones de CTE se pudo observar que un 85 –90% del tiempo fue aprovechado en contenidos que llevaron a los maestros a la reflexión pedagógica de la fundamentación de la práctica total del trabajo docente y el porcentaje restante fue para asuntos de operativos o de índole administrativa, por lo que no se dio tiempo para lo que refiere el autor citado, decisiones de qué, (en parte), cuando y cómo enseñar. En las estrategias de planeación, seguimiento y de evaluación, Ajustes del manejo grupo- clase, de los contenidos y sus actividades, etc. entre otras cosas.

4.3 La participación.

La participación de los docentes en el trabajo colegiado, no se basa exclusivamente en que haya comentarios, intercambio de experiencias, aportaciones o una percepción atenta de lo que sucede en las reuniones sino más bien del trabajo efectivo en equipo que se construye y en el que se avanza, lo cual depende entre otros aspectos, variando en el nivel de dificultad, en la claridad de los objetivos y del proceso, en el nivel de interés que generan, en las exigencias de cooperación que suponen y en la búsqueda de producción, discusión o solución de problemas.

En el transcurso de la observación realizada en las reuniones de CTE de la escuela, durante los momentos de la interacción social fue muy notorio tres tipos de participación en los diálogos o conversaciones de los temas tratados:

- a) maestros que hablaban frecuentemente,
- b) maestros que hablaban muy esporádicamente, y
- c) maestros que generalmente hacían silencio o que sólo hablaban a solicitud expresa del director.

De los maestros que hablaban frecuentemente, se considera que los maestros hablaban frecuentemente teniendo un rango de 8 a más de 10 participaciones, los

que hablaban esporádicamente más de 3 participaciones y los que hacían silencio de 0 a 1 participación. Estas observaciones fueron en función del número de personas que elaboraban o construían el trabajo en base a los diálogos o las conversaciones generadas en el CTE, en general fueron las mismas 7 personas que participaron frecuentemente de un colectivo docente de 20 personas, 3 personas participaron esporádicamente y 9 personas hacían silencio o participaron a solicitud expresa del director. El director trataba de mantener un cierto equilibrio, pero en su papel de responsable de la escuela salta a relucir que en promedio participaba más de 45 a 60 veces en una sola reunión.¹⁹

4.4 Las dificultades del trabajo colegiado.

Trabajar en forma cooperativa más de dos personas, exige ciertas condiciones que para algunas personas no es fácil condescender, como dedicar el tiempo adecuado, estar dispuesto a conciliar, elaborar y reelaborar el trabajo propio o el que vaya surgiendo de la coparticipación, vigilar los procesos y los proyectos que se van generando, hacer informes escritos y quizás actividades que no se tenía planeadas o contempladas hacer, evaluar y rehacer el proceso, sin embargo, en medio de las dificultades encontradas se adquiere una intensa gama de aprendizajes y de producción de conocimientos, en forma individual y en equipo, que bien vale el esfuerzo.

a) Nivel de interés que genera el trabajo.

Es realmente difícil estimar el nivel de interés que generan en los maestros las reuniones del CTE a través de la observación de las mismas, pero por las actitudes de los maestros en general podemos afirmar que existía un buen nivel de interés, en primer lugar porque había atención, deferencia y respeto entre los interlocutores, hubiera o no un volumen adecuado de voz, los asuntos comentados en las reuniones fueron cuestionados a algunos maestros de los que casi no

¹⁹ Registros etnográficos analíticos ampliados, REA-1, REA-2 y REA-4.

participaban y a otros que sí. mediante entrevistas complementarias de contraste y pudimos observar como los maestros recordaban y recuperaban lo que consideraron valioso y útil para su práctica, o bien aducen sus propias razones para estar y participar.

La maestra María Elena participa esporádicamente en las reuniones del CTE, ella tuvo a su cargo el grupo de 4º B:

... Bueno, a mí me fue importante el estudio de casos ya que yo tuve un niño con muchos problemas. Un niño que la mamá le decía que lo odiaba. textualmente así nos lo dijo: "es que yo odio a Antonio". Cuando iba en segundo año (2 años antes, pues el niño iba en cuarto) el padre se hizo cargo, pero el niño reaccionó mal por el rechazo de la mamá. Un tiempo el niño parecía estar bien aún sin atención de la mamá. estaba muy tranquilo trabajando pero de repente corría, gritaba en el salón sin causa aparente. pues ya estaba trastornado mentalmente. Los problemas se agudizaron tanto, al grado de que el niño se quería matar, un día que lo encontré en la calle noté que le gustaba fumar y vagar. No se pudo ayudar al niño quedó fuera de nuestro control, aunque se recomendó tratamiento para el muchacho pero más a la madre que nunca lo aceptó. Se cambió de domicilio y no sabemos si todavía asiste a la escuela.

La maestra Patricia es una de los interlocutores que participa frecuentemente y considera que:

... todas las juntas a mí me parecen muy interesantes. aprendemos mucho. el director siempre trata de ir un poquito más allá, entonces considero que de todas se saca muy buen provecho, la de valores estuvo muy bien, la del plan de trabajo pues que cada año vas mejorando las situaciones que se te presentan, pues todos los temas van encaminados a los problemas que se nos presentan, por eso siempre trato de participar. dar mis aportaciones,

sea positivo o negativo y porque creo son muy importantes (las reuniones) casi nunca falto.

4.5 Roles del grupo.

Para que un colectivo docente se integre en un grupo de trabajo es necesario incrementar su cohesión, existen roles orientados a estimular el grado de cohesión y roles negativos a la cohesión.

Los maestros que tenían una participación frecuente o esporádica en las reuniones de CTE, en forma general ejercían roles orientados a la cohesión del grupo: **animar**, estimulando el trabajo que se desarrollaba y haciendo aportaciones, **conciliar**, procurando hacer complementarias posiciones contrarias y tomando de cada una lo útil y benéfico, **facilitar la comunicación**, hablando claro y con precisión, evitando salirse del tema, **transigir** en situaciones en que se cometían errores aceptando que son fallas que se pueden corregir y **seguir pasivamente**, que eran los interlocutores que escuchaban con atención y agrado manifestando un buen nivel de interés.

En la reunión "La formación de valores" una maestra utilizó una técnica de animación que tenía como objetivo expresar el aprecio o el sentir hacia los demás compañeros en ese momento.

Andrea.- Bueno, voy a aplicar una dinámica que le comentábamos al maestro que está relacionada a nuestro tema de los valores, verdad?. La técnica consiste en que vamos a dar una pequeña flor de chocolate a uno de nuestros compañeros y al entregamos la flor vamos a decir algo que nunca habíamos tenido la oportunidad de decirle, nada más que no vaya a ser una declaración amorosa (todos se ríen), muchas veces que por el trabajo, que por la hora, perdemos la oportunidad maravillosa de acercarnos a un compañero y decirle lo que pensamos de esa persona, nada más que el único requisito es que no le demos dos flores a la misma persona, entonces a la que le toque tiene que ir con otro compañero, Y para

empezar comienzo con el maestro Maximino. (pausa). Maestro Maximino lo admiro mucho, lo admiro como persona porque siempre veo que es una persona que se prepara mucho que tiene el tacto, la dinámica para conducimos.

Dir. Gracias, maestra. (y así continúan todos)

En el desarrollo de la técnica de los maestros que casi no participaban en las reuniones de CTE, su volumen de voz era muy tenue y no se entendía al no poder escucharse bien, este comportamiento de **no facilitar la comunicación**, es un rol negativo a la cohesión del grupo y que también se observaba en algunas de las escasas participaciones de los maestros mencionados en las juntas o reuniones de CTE, este comportamiento quizás se debiera a su tipo de personalidad introvertida, que probablemente sea no consciente a la persona que lo presentaba.

En otra reunión "Estudio de casos" durante la puesta en común para analizar los casos hipotéticos y ubicarlos en la situación que se presentaba particularmente en el caso de Margarita, ésta es una niña que tiene calificaciones excelentes en las asignaturas académicas porque es muy estudiosa y dedicada, pero en Educación física no puede correr pues tiene pie plano y está excedida de peso, su maestra le ha decidido ponerle diez. Las cuestiones de la discusión que causaron polémica fueron ¿ es justa la calificación que le asignan a Margarita en Educación Física? ¿qué opina que a niños como a ella le otorguen esa calificación? En la discusión se tomaron posiciones contrarias y había **necesidad por parte del grupo y del coordinador de transigir y conciliar**, de momento quizás hasta aceptar errores y buscar el camino más adecuado para llegar a un acuerdo:

Dir. Bien maestros, para terminar con el equipo ¿en cuál de los casos se puede ubicar a Margarita? (lee lo que está escrito en el pizarrón)

Problemas de aprendizaje ()
Bajo rendimiento escolar ()
Dificultades de aprendizaje ()

En este momento, el director señala en el pizarrón preguntando al equipo la situación de Margarita, los maestros responden que ninguna de las opciones y que es un caso aparte. (lo escribe en el pizarrón)

Arturo. Podría ser bajo rendimiento escolar... (lo interrumpe el maestro Regino que no está de acuerdo)

Regino. No tiene las características...

Arturo.(continúa) ... para ver que es por sí misma y como consecuencia de la señora... (se nota que no ha terminado de hablar)

Dir.- Pepe

J.Luis. Yo opino que es bajo rendimiento escolar en particular en Educación física, porque debido a la problemática no ha dado lo que debe de dar, obviamente no lo va a poder dar, analizando su situación, pero si se trata de ubicar en uno de estos tres sería... (lo interrumpe el director)

Dir. Aunque el equipo sostiene que es un caso aparte.

J.Luis.(continúa) sería en base a bajo rendimiento escolar... (hablan varios a la vez.

Arturo. ¡Bajo rendimiento escolar, es bajo rendimiento escolar!... en cuanto a ... como resultado del problema psicológico que tiene por parte de la mamá, o sea la influencia de la mamá, no ella misma, porque ella va a seguir participando como lo hizo en otras actividades.

Regino. Aquí nos podríamos enfrascar en otra discusión, por que podríamos (lo interrumpe el director)

A estas alturas del debate, al parecer sólo el maestro Regino no está de acuerdo, aunque el director les recuerda que el equipo no lo ubicó en alguno de los tres casos, al mismo tiempo que les sugiere continuar con los demás casos para ganar tiempo y poder llegar a las conclusiones. En esta parte hubo necesidad de tratar de conciliar y transigir en la discusión, pues no se trataba de ganar o perder o de tener la razón o no, mientras que el giro que le dio el director de continuar fue el más adecuado pues tampoco usó la salida fácil de dar la respuesta que se considera como correcta, sino seguir con los demás casos.

4.6 La toma de decisiones.

A veces la toma de decisiones no coincide con quien las ejecuta, en consecuencia puede producir trabajos no consensuados o trabajos rechazados, o bien aun cuando haya consenso se anteponen los trabajos urgentes a los más importantes generando trabajos no prioritarios.

En esta parte, no damos importancia a la forma del proceso, si es de manera formal o informal, lo que nos interesa es lo que se ejecuta y por quienes se ejecuta, lo cual nos da la pauta para identificar si se concretó en un trabajo de mejora para la gestión escolar.

En la junta de noviembre uno de los asuntos fue determinar la forma de registro para anotar las incidencias de los alumnos con problemas, en el proceso se discutió, se llevaron propuestas; éste fue sometido a un análisis para llegar a un acuerdo general y se definió un documento que finalmente no se usó a nivel escuela, sino que algunos siguieron la forma acostumbrada y otros ni recordaban tal acuerdo, el formato de registro para el expediente del alumno en su aplicación es un ejemplo de los trabajos no consensuados .

Regino.- Yo estoy de acuerdo en que se debe trabajar más el expediente y reiterar más su uso porque algunos lo hemos recibido en blanco.

J.L. Va a ser necesario elaborar un formato en donde se registren las evaluaciones mensuales, porque la boleta es bimestral.

Andrea.- que se apruebe un formato de apoyo al expediente...

J.L. Un solo formato para toda la escuela... (RE 2:6)

4.7 Reflexión en la práctica educativa y el desarrollo profesional de los docentes.

La descripción densa de lo que sucede en las reuniones del CTE nos ha mostrado que existe una reflexión permanente sobre las prácticas del profesorado, las formas de discurso oficial, social y la necesidad de elaborar uno alternativo, del ser maestro, acerca de la formación de los seres humanos que son los niños y niñas de la escuela. El director a través de las juntas de CTE cuestiona, orienta y propicia que los maestros extraigan de la conversación una diversidad y amplia gama de enfoques cuya riqueza permite ir más allá de la escuela, el objetivo del director ha sido el de *tener un lenguaje técnico común porque muchas veces nuestras prácticas no están fundamentadas*²⁰. lo que nos permite inferir que se busca una práctica profesional contextualizada, pues se trata de vincular y fomentar de manera adecuada la relación teoría- práctica con un anclaje en la realidad social.

La construcción de un modelo educativo alternativo *aboga por un profesorado que no únicamente ha de reflexionar sobre su práctica, sino que su reflexión rompe los muros de la institución para entrar a analizar todo tipo de intereses subyacentes en la enseñanza y en la realidad social con el interés concreto de conseguir la emancipación de las personas.* (Imberón, 1994:42).

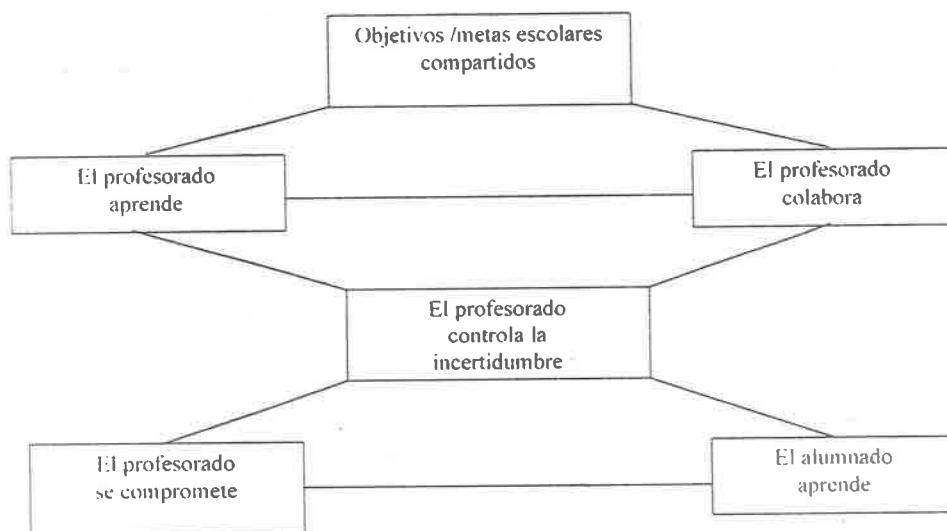
En la reflexión que se realizaba en las reuniones del CTE hay una dimensión intelectual sobre la práctica educativa que implica *un profesional reflexivo- crítico se orienta hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, comunicación, análisis y reflexión crítica, diagnóstico, formulación y evaluación de procesos y proyectos.*(op.cit.:63)

Tenemos la plena seguridad de poder encontrar una relación consecuente entre la reflexión crítica de la práctica educativa de los maestros con su desarrollo profesional, pues la mejora de los procesos educativos van de la mano cuando un maestro se desarrolla como ser humano, como propiciador y guía de aprendizajes

y como profesional de educación y si esto ocurre en y dentro de la institución escolar los directamente beneficiados serán los alumnos. Así que se estará presenciando y procesando una nueva cultura:

La idea de cultura profesional se ha ido uniendo a la de colegialidad, a lo no definitivo, al compartir, al trabajo en grupo y al desarrollo personal, pero también institucional, como núcleo de trabajo e importante nexos profesional entre el profesorado. (op.cit.:151)

En el siguiente cuadro encontramos los factores de colaboración e interacción que generan este tipo de profesionales de educación:



Factores de colaboración e interacción entre el profesorado
(Rosenholtz, 1989)

RE-2:5, Director de la escuela primaria.

En la escuela primaria "República de Islandia" el director y los profesores trabajan construyendo el trabajo colegiado o en equipo, como parte de su iniciativa profesional en un proceso de alcanzar la plena madurez, pues han rebasado las etapas del desafío, de la disposición y el compromiso y están en el proceso de cohesión y estabilización y la parte medular y fundamental de este trabajo es constatar que en consecuencia el alumnado saldrá beneficiado con una mejor calidad de sus aprendizajes.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES:

- El trabajo colegiado para el director y los maestros de la escuela es algo en lo que tienen una gran diversidad de puntos de vista y en donde nos encontramos con la influencia social que han ejercido durante generaciones los sedimentos de la cultura del trabajo individual. Con relación al trabajo colegiado el director opina que los maestros necesitan una fundamentación de su trabajo y de su práctica pedagógica y que esta laguna es la que pretende llenar mediante la discusión y la reflexión de su quehacer como una práctica social.
- Las relaciones que subyacen a la gestión escolar, el trabajo colegiado y el proyecto escolar como parte de la nueva propuesta de la Modernización educativa, parten de ejes articuladores como calidad y equidad, que se refieren a la mejora de los procesos educativos y amplitud de oportunidades, en beneficio de las nuevas generaciones que ya se encuentran en el umbral del nuevo milenio.
- La gestión escolar que se propone es de carácter dinámico y participativo que involucra una fuerte dimensión pedagógica, que significa un trabajo colegiado dirigido hacia los problemas y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas de la escuela, lo cual requiere de una organización quizás diferente, de propósitos y estrategias muy claros y específicos, de compromisos que bien pueden ser sistematizados y capitalizados e instrumentarse a través del Proyecto escolar, además de una evaluación procesual permanente.
- El trabajo colegiado requiere del diálogo, o sea la conversación exhaustiva para agotar el mayor número de posibilidades y de la participación comprometida en el trabajo en equipo. Algunos maestros de los que participan frecuentemente, opinan y tienen la certeza de que el trabajo en equipo es constructivo y que les ha ayudado a mejorar como personas y en su actividad

profesional. Las maestras de primer año desde el ciclo escolar 97-98 trabajaron en equipo, coordinando sus grupos en las asignaturas de Español y Matemáticas, intercambiando alumnos y su grupo, llevando acciones colaborativas, realizando su Plan de Trabajo Anual y sus informes por equipo pero particularizando el avance de cada grupo y de los alumnos. Otros maestros no creen que puedan trabajar junto con otros y se cierran al trabajo individual, finalmente, los seres humanos llevamos a la práctica cotidiana aquello de lo cual estamos seguros y plenamente convencidos.

- Para el ciclo escolar 98-99 otros maestros se adhirieron a esta forma de trabajo, o sea, desde elaborar sus diagnósticos, Planes de Trabajo anual por grado, y dosificaciones de los programas de estudios pero esta decisión y elección de estas formas de trabajo fue libre y voluntaria, lo cual se lleva a cabo en 2º, 4º, 5º y 6º grados. Los demás maestros que no trabajan actualmente en la modalidad colegiada o en equipo ha sido por los cambios de personal, por la inestabilidad de la plantilla docente. Para los maestros de los que participan esporádicamente les parece muy difícil el trabajo en equipo y su postura personal es que no puede darse en las condiciones institucionales prevalecientes.
- En las reuniones del personal docente de la escuela primaria "República de Islandia", el trabajo colegiado está en proceso de construcción, pues se establece a través del diálogo, hemos encontrado que uno de los avances sustanciales es que hay una fuerte reflexión- crítica pedagógica en cada una de las reuniones. En los contenidos de esta dimensión pedagógica se encontraron implícitos seis diferentes matices: las didácticas específicas, el curricular, el técnico, el cultural, el socioeducativo y la psicología educativa. Este cúmulo de reflexiones están orientando el trabajo que desarrolla cada profesor o profesora como lo pudimos advertir en la elaboración de sus planes y ajustes al Plan de trabajo y a la mejora de su práctica profesional.

- La toma de decisiones en el trabajo colegiado todavía está orientada y dirigida a propuestas para mejorar la gestión educativa del plantel, hacia el buen funcionamiento y organización escolar, aunque hay indicios de que se pretende ir decantando esos sedimentos, por la reflexión pedagógica que se ha ido construyendo la mayor parte del personal está valorando la alternativa del trabajo en equipo. La última reunión de Consejo técnico atendió el aspecto de la evaluación del trabajo a nivel general: escuela, grupos, comisiones y maestros, Algunas observaciones de este proceso son: el tiempo fue insuficiente, no se definieron los criterios de evaluación de cada nivel, la evaluación se dirigió a la calidad de los procesos y de las estrategias y esto fue un buen acierto pues se comentaron ampliamente y se difundieron para su mejoramiento, otro acierto es que se invitó a los maestros a hacerse una autoevaluación, aunque no dió tiempo para que todos participaran sino sólo algunos, un factor que no se mencionó fue si las estrategias de control y seguimiento fueron adecuadas o no, y , hubiera sido interesante que evaluaran el trabajo de su Consejo Técnico escolar.
- Otro elemento básico para el trabajo colegiado o en equipo lo constituye la coordinación, que implica: la planeación, claridad de objetivos consensuados, conducción y desarrollo, control y seguimiento, estrategias y tomas de decisiones consensuadas y evaluación de los procesos y de los resultados. El maestro Max realiza una coordinación eficaz durante las reuniones del Consejo técnico, procurando involucrar a todos los miembros del profesorado en una reflexión que incremente el compromiso que éstos tienen con sus alumnos para generar aprendizaje relevante. El estilo de gestión del director se puede considerar hacia la práctica de un profesional crítico-reflexivo.
- La construcción o elaboración de conclusiones en cada tema o apartado importante (subtema) de las reuniones se realiza en los distintos momentos de su desarrollo como producto de las participaciones, las cuales son elaboraciones o reelaboraciones que se van construyendo a partir de diversas

mediaciones: intercambio de experiencias, informaciones, fuentes documentales, y la interacción misma de los interlocutores. Lo que estamos diciendo no es una generalización sino que cada docente toma o abandona los planteamientos según el nivel de interés e implicación personal y profesional (intersubjetividad) en el trabajo colegiado.

- En general la mayoría de los acuerdos tomados en el Consejo Técnico Escolar se han llevado a la práctica de la vida cotidiana de la escuela, por lo que son trabajos consensuados orientados a mejorar la práctica educativa. El director y los maestros le imprimen al trabajo escolar una perspectiva más técnico-pedagógica.
- El director y los maestros han comportado roles orientados en su mayoría a la cohesión del grupo, los interlocutores que no facilitan la comunicación, que fue el único rol negativo observado, consideramos que no afecta el trabajo colegiado en construcción.
- Un obstáculo para un mejor desarrollo del Consejo Técnico escolar es la imposición de la Agenda de trabajo para las reuniones que en forma mensual llega a la escuela, pues los maestros se ven limitados en tiempo y libertad de elección para poder discutir y reflexionar sobre problemáticas particulares a la medida de las necesidades de la escuela. El tiempo es un recurso que debe ser manejado por el colectivo docente para tratar principalmente: la detección de los problemas de aprendizaje de sus alumnos, la búsqueda de alternativas y soluciones, los acuerdos del qué, cómo y cuando enseñar y evaluar, etc.

BIBLIOGRAFÍA.

- ACEVES, J.(comp),(1993) Historia oral. México. Instituto Mora/UAM.
- AGUADO, JOSÉ(1992) Identidad, ideología y ritual, un análisis antropológico en los campos de educación y salud. México, UAM-I
- AGUERRONDO, I. (1992) Planificación de las instituciones escolares, en Las instituciones educativas, Cara y Ceca. Buenos Aires. Troquel Educación (pp.139-174)
- AGUERRONDO, I.(1996) La escuela como organización inteligente. Buenos Aires. Troquel educación.
- AGUILAR, C.(1991) El trabajo de los maestros. Una construcción cotidiana (Tesis DIE 5). CINVESTAV-IPN. México.
- ALTAMIRANO, G.(1994) Metodología y práctica de la entrevista, en La historia con micrófono. México. Instituto Mora.
- ANTUNEZ, S. (1993) Claves para la organización de centros escolares. Barcelona. Hosori editorial.
- BALL, S.(1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.(Temas de educación 12) Centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia. Paidós. España.
- BERTAUX, (1989) Los relatos de vida en el análisis social, en Historia y fuente oral, Nº 1, Barcelona.
- BIZBERG, I. (1989) Individuo, identidad y sujeto, en Estudios sociológicos del Colegio de México, VII, 21, septiembre-diciembre. México.
- BRUNER, J.(1991) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza editorial. España.
- CEPAL/UNESCO. (1992) Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Universidad Futura. Santiago de Chile. UNESCO.
- COMISIÓN INTERAGENCIAL(1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL. N.Y. U.S.A.

- DE IBARROLA, M.(1993) El futuro de la educación básica. Los grandes rubros del debate, en Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional. Tomo I. Fundación SNTE, México. pp. 27-40.
- DELAMONT, S. (1984) La interacción didáctica. Cincel Kapelusz. España.
- DELORS, J.(1992) La educación encierra un tesoro, en Informe a la UNESCO de La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- DIDRIKSSON, A. (1993) La universidad del futuro. Tesis doctoral, FE-DEP-UNAM, México.
- DIETERICH, S. (1995) Globalización y educación en América Latina, en Memoria del Simposio internacional sobre formación docente, modernización educativa y globalización. México. UPN-SEP
- DRUCKER, P.F.(1994) La sociedad post-capitalista. Norma. Bogotá, Colombia.
- EDWARDS, V., ASSAEL, J. Y LÓPEZ, G.(1991) Directores y maestros en la escuela municipalizada. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Chile.
- EZPELETA, J.(1991a) Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina. Centro editor de América Latina-UNESCO. Argentina.
- EZPELETA, J.(1991b) Sobre las funciones del consejo técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria. México. DIE CINVESTAV-IPN (documentos 20).
- EZPELETA, J.(1992 A) El trabajo docente y sus condiciones invisibles. Nueva antropología 42.
- EZPELETA, J.(1992 B) La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.
- EZPELETA, J.(1993) Hacia una nueva gestión en la escuela, en ¿Hacia dónde va la educación pública?. Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. Fundación SNTE. México.

- EZPELETA, J. Y WEISS, E.(1994) Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final. Departamento de investigaciones educativas. CINVESTAV-IPN. México.
- FERREIRO, E.(1994) Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales. Documento DIE 37. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- FERRER, F. (1996) Los docentes, la gestión de la escuela y la innovación educativa. Documento de la Conferencia Internacional de Educación, 45ª reunión. Ginebra: UNESCO.
- FRIGERIO y POGGI (1992) Las instituciones educativas, Cara y Ceca. Buenos Aires. Troquel Educación.
- FURLÁN, A. y A. RODRÍGUEZ (1993) Gestión y Desarrollo Institucional. Estados de Conocimiento 15, pp. 7-62. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- GAIRIN, J. (1996) La Organización Escolar: Contexto y Texto de Actuación. La Muralla. Madrid, España.
- GEERTZ, C.(1996) Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura. en La interpretación de las culturas. Gedisa editorial. Barcelona, España.
- GIL, M. (1994) Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos. UAM-Azcapotzalco. México.
- GÓMEZ GRANNEL, C. y C. COLL(1994) De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo, en Cuadernos de Pedagogía 221. Pp. 7-10. Barcelona, España.
- GUERRERO, C.(1995) El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria, en Investigación Educativa, Gestión y Participación Social, Tomo 2. Ezpeleta, Schmelkes y Corenstein (coord.). México: COMIE, DIE-CINVESTAV.
- MARINAS y SANTAMARINA(1993) La historia oral: métodos y experiencias. Debate. España.
- MEDINA, P.(1997a) El tejido y la trama de la trayectoria de vida y profesional de los docentes: una propuesta metodológica para el reconocimiento de la construcción social de los espacios educativos públicos. (mimeo-Tesis Doctoral en proceso) México: UNAM-UPN.

- MEDINA, P.(1997b) Los relatos de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas, en Memorias del Primer Simposio de Educación. CIESAS: México.
- MERCADO, R.(1985) La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana(Tesis DIE) DIE. CINVESTAV-IPN. México.
- MERCADO, R.(1991) Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. en *Infancia y aprendizaje*(55) Centro de investigación y de estudios avanzados. México.
- MORENO, P.(en prensa) Investigación educativa y diseño curricular: un enfoque desde la economía de la educación, en el libro de P. Moreno y J.L. Calva. *Formación de recursos humanos, desarrollo tecnológico y productividad*. Edit. Juan Pablo, México. pp. 31-49.
- MORENO, P. (1995) Neoliberalismo y reforma educativa. *Revista Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. México.
- MORENO, P. (1996) El modelo educativo basado en normas de competencia. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires Argentina.
- MUÑOZ, M.(1996) La calidad como meta, en *Cuadernos de pedagogía* N° 246. Fontalba,S.A. Barcelona, España.
- NAMO DE MELLO, G.(1993) Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, en *Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Santiago de Chile. UNESCO.
- PASTRANA, L. (1996) Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. (Tesis 1994, DIE 25)DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- POZNER, P. (1995) *El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*. AIQUE. Argentina.
- RAMIREZ, R. (1963) *La Supervisión de la Educación Rural*. Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional. México, SEP
- ROCKWELL, E.(1986) *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, en *Enfoques*. Centro de investigaciones, UPN. Bogotá, Colombia.

- ROCKWELL, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico(1982-1985) DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- ROCKWELL, E. (1993) La etnografía como conocimiento local, en *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. CISE. México.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J.(1992) La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso(documento DIE 1) Departamento de investigaciones educativas. I.P.N. México.
- ROCKWELL, E.(1992) La dinámica cultural de la escuela, en *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. Elba Gigante (coord.) Conacult. México.
- SAFA, P. y E. NIVÓN(1992) La educación y el tratado de libre comercio: De la crisis a las perspectivas, en *La educación y la cultura ante el TLC*. Nexos-Nueva Imágen. México. pp.49-72.
- SAMMONS, P. (1998) Características clave de las escuelas efectivas. México: SEP, biblioteca para la actualización del maestro.
- SCHIEFELBEIN, E. (1992) Relación entre la Calidad de la Educación y el Modelo de Enseñanza Frontal en América Latina, en *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 29, pp. 3-18. Santiago de Chile.
- SCHIEFELBEIN, E.(1993) Desafíos, mitos, avances y posibilidades de la educación básica, en *Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional*. Tomo I. Fundación SNTE. México.
- SCHMELKES, S. (1994) La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XXIV. México.
- SCHMELKES, S. (1995) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México. SEP, biblioteca para la actualización del maestro.
- SOLÉ, C. (1976) *Modernización: Un análisis sociológico*. Península. Barcelona, España.
- TEIXIDO, M. (1997) Supervisión de centros escolares, en *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona. Ariel Educación.
- TORRES, R.(1993) ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. Santiago de Chile. UNESCO.
- TYLER, W.(1991) *Organización escolar*. Morata. España.

WOLCOTT, H. (1986) Sobre la intención etnográfica, en Velasco, H. y J. García y Angel Díaz. Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid, Trotta.

WOODS, P.(1989) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. (temas de educación 2) Centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia y, Paidós Ibérica. España.

DOCUMENTOS:

PODER EJECUTIVO FEDERAL(1989) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México.

S.E.P. (1986) Manual del director del plantel de educación primaria. Proyecto estratégico N° 5 (fortalecimiento de la capacidad técnico administrativa de los directivos escolares). México.

S.E.P.(1996a) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

S.E.P.(1996b) Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal. México.

S.E.P. (1997) El Proyecto Escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. México.

S.E.P.(1998 a)Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación primaria 1998-1999. México. Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal.

S.E.P.(1998 b) Guía para la elaboración del plan de trabajo anual de las escuelas primarias. Directivos. México. Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal.

ORDEN DEL DIA 4 de septiembre de 1990.

- 1.- LISTA DE PRESENTES.
- 2.- NOMBRAR SECRETARIO DE ACTAS.
- 3.- INTEGRACION DEL CONSEJO TECNICO.
- 4.- NOMBRAMIENTOS DE COMISIONES:
 - PLAN DE COMISION.
 - PLAN DE TRABAJO.
- 5.- ASUNTOS GENERALES.
 - Puntualidad.
 - Retardos.
 - Faltas.
 - Lic. económicas
 - Desayunos escolares : \$ 200.00
 - Disciplina
 - El Maestro al frente del grupo.
 - Ningún niño en los salones a la hora de recreo.
 - Guardias
 - Instrumentos de evaluación
 - *Libreta del " diario "
 - *Avance programático
 - *Lista de asistencia
 - *Elaboración de exámenes mensuales
 - * Trabajo en grupos por grados.
 - MEDIOS AUXILIARES DIDACTICOS
 - *Televisión y video
 - Designación de alumnos
 - JUNTA DE PADRES DE FAMILIA
 - Se atenderán a padres únicamente con citatorio.
- 6.- ENTREGAR EL DIA DE MAÑANA MIERCOLES COPIA DE LOS SIGUIENTES DOCUMENTOS:
 - Cédula IV
 - Tarjeta rosa
 - Cédula Profesional
 - Certificado de Estudios
 - Cartilla liberada
 - Acta de nacimiento

FIL

En la Delegación Venustiano Carranza, D.F. siendo las once horas del día cinco de septiembre de mil novecientos ochenta y nueve, se reunieron en el salón número seis de la Escuela Primaria 27-058-73-VII-x C.F. 098PRO97CA "Estado de Puebla" ubicada en Plaza Aviación No. 4 Colonia Nocturna Primera Sección C.F. 13500; En ausencia de la C. Directora, la C. Inspectora de la Zona Escolar Profra. Isabel Gómez Lojero y el Personal Docente de la Escuela para llevar a cabo la Primera Reunión del ciclo escolar 1989-1990 y nombrar el Consejo Técnico Consultivo y las Comisiones de maestros de acuerdo a las necesidades del plantel, bajo la siguiente orden del día.

1.- LISTA DE PRESENTES

2.- LECTURA DEL PLAN DE TRABAJO ANUAL DE LA DIRECCIÓN

3.- INTEGRACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO CONSULTIVO

4.- NOMBRAMIENTO DE COMISIONES

5.- PROYECTO DE ACTIVIDADES 1989-1990, DE LA C. PROFRA. QUE TIENE PLAZA DE TIEMPO CERRADO DE TIEMPO

6.- ASUNTOS GENERALES.

Considerando que existe quorum, se procedió a tratar asuntos anotados, llegando a las siguientes conclusiones:

Primero se dió lectura al Plan de Trabajo Anual de la Dirección.

Segundo Elementos que integran el Consejo Técnico Consultivo.

PRESENCIA: Profra. Alma Leticia Ruizeco Nocetti

SECRETARÍA: Profra. Ana Ma. Celia Esperanza Cortés Bonilla

REPRESENTANTES DE GRADO: 1o. Profra. Ma. Eliud Sinedá García 2o. Juan Socorro Palau Armendáriz 3o. Profra. Ma. Elena Cigales Moreno 4o. Profr. Esteban R. Torres Velasco 5o. Baydón Santillán Bedillo 6o. Ma. Eugenia Padilla Lemus

A continuación se integraron las comisiones y se indicó la entrega de los Planes de actividades respectivos, para el día 9 de septiembre.

COMISIONES:

PUNTUALIDAD Y ASISTENCIA: Profrs. Esteban Raúl Torres Velasco, Blanca Alicia - González Gutiérrez y Juan Socorro Palau Armendáriz

ORDEN Y DISCIPLINA: Profras. Ma. Guadalupe Cuellar Cadena, Ma. de Lourdes Vega - Fuentes, Rocalva Herrera Dantés

ALMO Y HIGIENE: Profras. Bárbara Ope. Solís Chánez, Ercia Moreno Castro, Flober - ta García Bautista.

ACCION CIVICO SOCIAL: Profras. Ma. Elena Cigales Moreno, Ma. Eugenia T. Padilla - Lemus.

BOLETIN ESCOLAR: Profra. Ana Ma. Celia Esperanza Bonilla Cortés

PERIODICO MURAL: Profras. Judith Yessae Nava, Soledad López Carranza, Ma. Cristina Alvarado Chávez.

CAMPESAS: Profras. Graciela Delgado Vázquez, Saturnina Yolanda Merino Campos,
Haydeé Santillán Badillo, Dolores González Uribe

EDUCACION VIAL: Profra. Ma. Eliud Pineda García Profr. Victor Manuel Mendoza Aguil-
lar

Siguiendo la orden del día, las C.C. Profesoras que cubren plazas de tres cuar-
tos de tiempo, informaron su proyecto de actividades para el presente Ciclo Esco-
lar.

Profra. Juan Socorro Palau Armendariz .- Taller de Actividades Manuales (costu-
ra, bordado, tejido)

Profra. Blanca Alicia González Gutiérrez Taller de Artes Plásticas(Dibujo y
modelados)

Profra. Ma. Elena Cigales Moreno Taller de trabajos varios

Profra. Ma. Dolores González Uribe . Taller de Danza

Profra. Floriberta García Bautista . Regularización de alumnos en materias aca-
démicas.

Las citadas maestras manifestaron la aplicación de una encuesta para integrar
su grupo, de acuerdo a los intereses e inclinaciones de los alumnos. A su vez la
presentación de un Plan de Actividades


ASUNTOS GENERALES:

- Tratar en la proxima junta la comisión de Biblioteca Escolar
- Citar a junta a padres o tutores el proximo viernes ocho de septiembre, cuyo
objetivo sea identificarse con el maestro nombrar dos representantes y manifes-
tar la ayuda mutua mediante la comisión de acción cívico social
- A su vez se nos solicitó a todos el personal a que colaborará con el ejemplo pa-
ra disminuir los problemas de inasistencias e impuntualidad
- Fue aceptada en su totalidad la indicación de que fuese el Secretario del Conse-
jo Técnico Consultivo, quien firme las fichas de trabajo de los C.C. Profesores
del Plantel.

Agotados los asuntos a tratar se da por terminada la reunión siendo las doce ho-
ras con treinta y cinco minutos, leyendose la presente acta y firmandose por los
que en ella intervinieron.


PRESIDENTE

SECRETARIO


Profra. Alma Leticia Ruiseco Nocetti


Profra. Ana Ma. Celia E. Bonilla C.

VOCALES


Ma. Eliud Pineda García


Saturnina I. Merino Campos

Juana S. Palau Armendariz