



"INCIDENCIA DEL CONSEJO TECNICO  
CONSULTIVO ESCOLAR EN LA PRACTICA  
DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA"

RESERVA

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO  
DE MAESTRIA EN EDUCACION CAMPO  
ADMINISTRACION EDUCATIVA. PRESENTA

VICTOR GALVEZ OROZCO

MEXICO, D.F. NOVIEMBRE DE 2001



MVA-19-III-0

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

"Incidencia del consejo técnico consultivo escolar en la  
práctica docente de la escuela primaria"

VICTOR GALVEZ OROZCO.

MEXICO, D.F. NOVIEMBRE DE 2001

# TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCION	I
I. PROCESO DE CONSTRUCCION DEL OBJETO DE INVESTIGACION	1
II. DELIMITACION DEL OBJETO DE INVESTIGACION	13
III. PROBLEMATIZACION TEORICO-INVESTIGATIVA	16
IV. IMPORTANCIA CIENTIFICA Y SOCIAL DE LA INVESTIGACION	19
1.0 CONCEPTUACION	
1.1 EL ESTADO	22
▪ 1.1.1 CONCEPTO DE ESTADO	22
▪ 1.1.2 ESTADO Y HEGEMONIA DE ESTADO	25
1.2 LA ESCUELA	29
▪ 1.2.1 LA ESCUELA COMO APARATO HEGEMONICO DEL ESTADO	29
▪ 1.2.2 EL BLOQUE HISTORICO Y LOS INTELLECTUALES ORGANICOS	36
▪ 1.2.3 EL MAESTRO Y LOS INTELLECTUALES ORGANICOS	38
2.0 ESTADO Y EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO	43
2.1 LA EDUCACION PRIMARIA EN UNA BREVE HISTORIA DEL ESTADO MEXICANO	43
3.0 LA PRACTICA DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA	
3.1 CONCEPTUACION DE PRACTICA DOCENTE	59
3.2 CONDICIONES MATERIALES DE LA PRACTICA DOCENTE	63
3.3 LOS SABERES DE LOS MAESTROS	67
3.4 ALIENACION Y PRACTICA DOCENTE	71
3.5 LA GESTION ESCOLAR Y LA PRACTICA DOCENTE	84
3.6 EL DIRECTOR EN LA ESCUELA PRIMARIA	89

4.0 EL CONSEJO TECNICO EN LA ESCUELA PRIMARIA	
4.1 CONSIDERACIONES GENERALES	98
4.2 MARCO INSTITUCIONAL	102
4.3 EL CONSEJO TECNICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS	104
4.4 EL CONSEJO TECNICO EN LA ESTRUCTURA JERARQUICA	108
4.5 EL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA PRIMARIA	117
5.0 HACIA UNA NUEVA PRACTICA DOCENTE	121
6.0 REFERENTE EMPIRICO	
6.1 EL MUNICIPIO DE FRANCISCO I. MADERO, HGO.	130
6.2 LA ESCUELA PRIMARIA "MIGUEL HIDALGO". UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN.	140
FUENTES BIBLIOGRAFICAS	147
ANEXOS	154

## INTRODUCCION

En el momento actual en el que mundialmente se revisan las condiciones, las formas, los procesos y las relaciones en que se desarrolla el trabajo docente en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación; un imperativo en este sentido, es el replanteamiento de los conceptos que fundamentan las prácticas escolares.

Antes de entrar de lleno al análisis del sentido de este replanteamiento, hace falta tener claridad en cuanto al significado que tiene el propósito de elevar la calidad de la educación, es decir, la reflexión acerca de las conceptualizaciones de la práctica docente, deberá hacerse en consonancia a lo que se entienda por elevar la calidad educativa.

En la Declaración Mundial sobre Educación para todos, signada en 1990 por la UNESCO, la UNICEF, el programa de las Naciones Unidas para el desarrollo y el Banco Mundial; se establecen como objetivos, la satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico de todos los niños, jóvenes o adultos, que incluya tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura y escritura, expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos del aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cfr. WCFA. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Una visión para el decenio de 1990. Nueva York. Abril de 1990.

En el documento Educación y conocimiento de la transformación productiva con equidad elaborado en 1992 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se plantea que “Debe darse prioridad a los resultados del aprendizaje en términos de su impacto para el desempeño ciudadano de los educandos”.<sup>2</sup>

En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se asienta que “para atender la exigencia generalizada de mayor calidad, es preciso definir lo que en el mundo de hoy y ante los retos del porvenir, constituye una educación básica de calidad.

- El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión.
- Todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir, así como de su persona.
- Es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparen para una nueva participación creativa y constructiva en la sociedad moderna.
- Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad”.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> LOYO, Aurora. “Actores y tiempos políticos en la modernización educativa” en El Cotidiano 51, noviembre-diciembre de 1992.

<sup>3</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. ACUERDO NACIONAL. Para la modernización de la Educación Básica. 18 de mayo de 1992, México, SEP. 1992

Como otro elemento normativo, podemos hacer mención de que en el Programa Emergente de Actualización del maestro, se reconoce que la función de la escuela será favorecer las condiciones que permitan a cada persona la adquisición de destrezas básicas, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan:

- Acceder al conocimiento acumulado.
- Ser capaz de reflexionar sobre la realidad que le rodea.
- Ser capaz de integrarse de manera productiva y creativa en el mundo del trabajo y de las relaciones sociales.
- Ser capaz de establecer relaciones afectivas sanas.
- Una educación que se proponga desarrollar procesos significativos tanto en la vida personal como en la familiar, cultural y productiva.<sup>4</sup>

El Artículo 3o. Constitucional establece que "la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".<sup>5</sup>

La Ley General de Educación señala como fines de la educación, entre otros:

- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

---

<sup>4</sup> Cfr. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Guía para el director de educación primaria. México, SEP, 1992

<sup>5</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Normas fundamentales. México, SEP, 1980

- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;<sup>6</sup>

En este marco, es necesario concebir a la tarea educativa desde una nueva perspectiva, la práctica docente entendida como práctica social, adquiere para la colectividad una forma distinta de abordar el proceso educativo que enfrenta resistencias, avances, contradicciones y conflictos, aunque éstos no aparecen de manera consciente en los sujetos involucrados.

Desde esta perspectiva, se requiere replantear el concepto tradicional de la función docente, del proceso de formación inicial de los profesores y de la necesaria y permanente adecuación por la vía de la actualización.

A la limitada percepción del profesor circunscrito a las actividades con los alumnos en el aula, hay que integrar la visión de un trabajador que asiste como cualquier otro trabajador a su centro de trabajo, la escuela, la cual no está ajena a las contradicciones de la sociedad actual, es decir, se requiere ver que el trabajo docente está hecho de procesos, relaciones, contradicciones y negociaciones.

Lo anterior nos conduce a reconocer distintas dimensiones de la práctica docente:

- Dimensión institucional, que implica ver al docente como un profesional de la educación.

---

<sup>6</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Lev General de Educación. México, SEP. 1993



- Dimensión personal, que conlleva reconocer al docente como ser humano.
- Dimensión interpersonal, que permite identificar las distintas relaciones que se establecen entre los distintos miembros de las escuelas.
- Dimensión social, que hace ver que el trabajo docente es una actividad que tiene una importante repercusión en la sociedad.
- Dimensión pedagógica, que posibilita analizar las relaciones involucradas en el proceso de aprendizaje.
- Dimensión valorativa, que deja ver el conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideologías que conforman el código valorar de cada docente.<sup>7</sup>

En este proceso de reconceptualización de la práctica docente que se traduzca en prácticas concretas, es decir, en este proceso de buscar la coherencia entre el pensar y el actuar del docente, la reflexión del profesor en el seno de su trabajo cotidiano, es una condición sin la cual no se puede aspirar a una praxis educativa con perspectivas innovadoras.

En este proceso de reflexión del trabajo docente, está implícita una práctica de formación y actualización del docente, investigaciones de este tipo de prácticas sugieren que, para que programas de actualización magisterial tengan éxito, es indispensable que tengan como eje las preocupaciones de los involucrados; por ello otra condición para la reconceptualización del trabajo docente, es que ésta ha de hacerse en cada centro de

---

<sup>7</sup> FIERRO, Cecilia y otros. Más allá del salón de clases. México. Centro de Estudios Educativos. 1989.

trabajo, con la idea de reconocer las diferencias y características propias de cada escuela.

Bajo estos supuestos, el siguiente paso es el reconocimiento de aquellos conceptos que implícita o explícitamente fundamentan el trabajo que cotidianamente se realiza en las escuelas. Para que las conceptualizaciones que se reelaboren tengan cristalización en el proceso de aprendizaje, habrán de darse mínimamente las siguientes condiciones:

1. El análisis de la percepción que cada docente tiene de sí mismo, de la función que cumple y del proceso de aprendizaje y sus condiciones internas y externas.
2. Una reflexión colectiva en cada escuela.
3. La revisión de elementos teórico-metodológicos que explican el actuar docente y permitan vislumbrar posibilidades de cambio.
4. Elaboración de proyectos escolares que permitan identificar problemas específicos y concretar alternativas de solución.

Ahora bien, para que se puedan dar estas condiciones, es fundamental el trabajo colectivo en las escuelas; el espacio para que se de éste en la escuela primaria es sin duda el consejo técnico consultivo.

Bajo estas consideraciones, el presente trabajo pretende dar cuenta de lo que acontece en este espacio de reflexión en la escuela primaria, en el entendido de que es un espacio que los docentes pueden construir, en el proceso de transformar la práctica docente desde una nueva perspectiva política, social, y pedagógica. Algunas propuestas para el cambio educativo vienen insistiendo en categorías tales como: constructivismo, aprendizaje interactivo, etc. y en los diversos materiales, textos, ponencias, se denota un planteo apolítico en el sentido de que se desconoce la raíz estructural de la crisis

educativa, los intereses de clase o étnicos involucrados, las relaciones de poder en el aparato escolar; de igual manera no se señala con propiedad con que corriente teórica, epistemológica o pedagógica se milita. De tal manera que en la complejidad de conceptualizaciones, no se tiene claridad sobre la función de la escuela en general y del docente en particular en la escuela primaria, por lo que el consejo técnico consultivo, deja de ser un medio para la formación docente y la transformación de las prácticas escolares, y no es más que una instancia administrativa .

La primera parte de este trabajo da cuenta del proceso de construcción del objeto de investigación bajo un enfoque dialéctico crítico, bajo el supuesto de que la realidad no sólo hay que aprehenderla, sino, y sobre todo, transformarla.

En la segunda parte se presenta la exposición de resultados en seis apartados, a saber.

En el primer apartado, se enuncia la conceptualización del Estado y de la educación como aparato hegemónico desde la perspectiva de Gramsci, en el entendido de que la construcción de un nuevo modo de producción del conocimiento, es parte del proceso de construcción de un nuevo proyecto hegemónico.

En el segundo apartado, se hace una revisión somera de la conformación del Estado Mexicano. En este proceso se hace énfasis en mostrar que el Estado no funciona monolíticamente, sino que en busca de la hegemonía más que la represión, por una parte, se hacen ciertas concesiones a los grupos dominados y por otra, al interior de los grupos en el poder, se mueven intereses particulares o de grupo, que se expresan en luchas internas y contradicciones. En ambas situaciones, la educación y la escuela primaria en particular, han venido jugando un papel fundamental, lo que se ha expresado en programas coyunturales o en instancias que como el consejo técnico consultivo, han estado operando.

En el tercer apartado, se presentan las características del trabajo docente en la escuela primaria, en la que predominan formas de organización verticales, individuales y antidemocráticas que corresponden a un estado autoritario.

El cuarto apartado se refiere a la caracterización del consejo técnico consultivo en la escuela primaria, el espacio institucional en donde formalmente se debiera hacer un trabajo colectivo y propositivo, que sin embargo, sólo existe para legitimar el trabajo escolar, más administrativo y operativo, que académico. Es en este espacio donde de manera nítida se reflejan las contradicciones del estado capitalista, pero al mismo tiempo es el espacio donde se pueden potenciar las posibilidades de transformación del propio consejo técnico, del trabajo docente, de la educación y la construcción de un nuevo bloque hegemónico.

En el quinto apartado se presenta una serie de consideraciones que pueden ser de utilidad para que en el propio seno del consejo técnico en la escuela primaria, colectivamente los docentes y directivos, puedan ensayar alternativas al trabajo docente, con un sentido político, pero con sustento pedagógico.

Como referente empírico de la investigación, en el sexto apartado se hace mención de la situación que guarda el trabajo docente en las escuelas primarias del Municipio de Francisco I. Madero, en este contexto específico se observa cómo la educación cumple su papel de aparato hegemónico del estado, pero se evidencian también las contradicciones del proyecto hegemónico y la posibilidad de construcción de alternativas docentes, educativas y sociales, por lo que someramente se presenta el caso de la Escuela Primaria General "Miguel Hidalgo" de El Rosario, Hgo., en la que se observa un trabajo pedagógico, con un claro enfoque social y político.

# I. PROCESO DE CONSTRUCCION DEL OBJETO DE INVESTIGACION

## A. Determinación del tema.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito el 18 de mayo de 1992, por el Ejecutivo Federal, la dirección nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y los gobernadores de las entidades federativas, contempla una serie de acciones a desarrollar en la educación básica; plantea la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial, como estrategias de acción que tienen la finalidad de elevar la calidad de la educación básica en el país.

Como parte de dichas estrategias, se ha avanzado en el proceso de descentralización de la educación básica y normal; se tienen nuevos programas de educación primaria; se han llevado a la práctica los programas para abatir el rezago educativo PARE y de actualización del maestro PAM; se ha implementado la carrera magisterial; se ha aumentado a 200 los días laborables en las escuelas, etc., sin embargo, más recursos financieros y materiales para la educación básica, más días efectivos de clase, mejores programas de estudio, libros idóneos, maestros más capacitados y mejor preparados; pudieran no tener el impacto esperado, si estas acciones no incluyen la modificación de la estructura administrativa de las escuelas.

En el Acuerdo anteriormente mencionado, se reconoce la necesidad de dar un viraje al papel asignado al maestro en el aprendizaje escolar, se pretende superar el rol operativo tradicional; para que efectivamente el maestro sea protagonista del quehacer docente. En

este sentido, una nueva actitud pedagógica del maestro, más técnica, con mejores fundamentos teórico-metodológicos y más consciente del papel de la educación dentro de un proyecto neoliberal; puede verse limitada por reglas de organización entendidas como materia exclusivamente administrativa separada de la materia técnico-pedagógica.

Es importante advertir que el maestro no agota su trabajo en el salón de clases solo sometido a requerimientos didácticos, sino que labora sujeto a exigencias administrativas y laborales que rebasan la actividad académica, es decir, la estructura del poder escolar sustentada en la organización vigente, limita la tarea pedagógica. El maestro tiene que combinar su papel en la conducción del proceso de aprendizaje con actividades como: el llenado de formatos estadísticos, control de ahorro y cooperativa escolar, registro de calificaciones e informes, participación en procesos de inscripción, acreditación y certificación, levantamiento de censos, además de las múltiples actividades sociales y operativas; todas ellas en detrimento del tiempo dedicado al trabajo con sus alumnos.

Estas situaciones se reconocen en el propio Acuerdo en donde se afirma que: el sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado crecientemente la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, y se ha hecho más densa la red de procedimientos y trámites.<sup>1</sup>

Por esta razón, en la estrategia referente a la reorganización del sistema educativo, se pretende el diseño de una nueva estructura organizativa para fortalecer la autonomía académico-administrativa de los planteles de educación primaria. En la búsqueda de esta

---

<sup>1</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, SEP.1992 p. 5.

relación académico-administrativa, el director de la escuela primaria desempeña un papel fundamental; en él se deposita la responsabilidad laboral, administrativa y técnica de la escuela; de su capacidad técnica-administrativa; de su habilidad para aglutinar esfuerzos de maestros y padres de familia; de sus relaciones con las autoridades civiles y educativas y representantes de la organización sindical magisterial; y, sobre todo, de la conceptualización que sobre su función tengan los propios directores, depende en gran medida el tipo de actividades desarrolladas por los maestros.

Tradicionalmente la función del director de la escuela y del supervisor escolar, se ha restringido al aspecto administrativo y de mejoras materiales del edificio escolar. No obstante que el director como presidente del consejo técnico consultivo escolar, es el responsable del trabajo académico de la institución, esta responsabilidad la superan actividades tales como: conservar y ampliar la planta física, conseguir maestros, regularizar situaciones laborales en la administración, organizar a la asociación de padres de familia, realizar gestiones ante autoridades civiles y educativas, coordinar campañas, concursos y actividades cívicas y sociales.

Por lo anterior, redefinir la función directiva es un imperativo para mejorar las condiciones del trabajo docente, que se traducirán en una educación de calidad. Así que surge una interrogante inicial "¿cómo se concreta en el trabajo docente, la redefinición de la función directiva en la escuela primaria?"

## **B. Problematicación del tema**

A partir de esta pregunta, surgieron las siguientes interrogantes:

¿Qué funciones se asignan al director en la nueva organización para la escuela primaria?

¿Cómo se articulan las actividades sociales, administrativas y de mantenimiento con las acciones académicas?

¿Qué papel tienen los directivos de educación primaria en el proceso de aprendizaje?

¿Qué papel desempeña el director de escuela primaria en el consejo técnico consultivo escolar?

¿Cuál es el marco normativo de la función directiva?

¿Cómo perciben los directores de escuela primaria la redefinición de la función directiva?

¿Qué cambios administrativos y laborales se requieren en las escuelas primarias para redefinir la función directiva?

¿Cómo perciben los maestros de grupo la función directiva?

¿Qué papel desempeña el trabajo colegiado de maestros y directivos en el mejoramiento de la práctica docente en la escuela primaria?

¿Qué tipo de liderazgo y motivación en la escuela primaria posibilitan el mejoramiento del trabajo docente?

¿Qué tipo de relaciones tienen los directores y los maestros de grupo en la escuela primaria?

¿En qué condiciones los directores de educación primaria realizan actividades de apoyo y dirección del trabajo docente?

¿Cómo se relacionan las actividades académicas y las actividades administrativas y operativas en la escuela primaria?

### **C. Traducción de los enunciados problemáticos a ámbitos de indagación**

En la siguiente fase del proceso de construcción del objeto de investigación, en el análisis de los enunciados problemáticos, encontré que algunos de ellos contienen a otros; por lo que traducidos a ámbitos de indagación quedaron de la siguiente manera:



- Actividades administrativas y operativas de la escuela primaria en su relación con el trabajo académico.
- Funciones técnico-pedagógicas del director de la escuela primaria en la nueva organización para la escuela primaria.
- Percepción de los directores y maestros de la redefinición de la función directiva en la escuela primaria.
- El papel del director de escuela primaria en el consejo técnico consultivo escolar.
- El papel del director en el trabajo colegiado en la escuela primaria.
- El ambiente institucional y su relación con el trabajo docente.

#### **D. Jerarquización de los ámbitos de indagación**

Una vez identificados seis ámbitos de indagación, realicé las siguientes reflexiones para poder jerarquizarlos.

Formalmente el director de escuela primaria tiene funciones administrativas, operativas y de orientación del trabajo docente, sin embargo, parece ser que en la práctica, dichas funciones se limitan al aspecto administrativo y operativo, por lo que, es una necesidad poner atención a estas prácticas, de tal suerte que las “actividades administrativas y operativas de la escuela primaria tengan relación con el trabajo docente”. Ahora bien, el tipo y forma de realización de las actividades escolares, dependen del ambiente institucional en que se desarrollan, por tanto, el estudio de éstas, nos conducirá al análisis de aquéllas, que representa un ámbito de mayor importancia en el tema que nos ocupa.

No obstante que muchas veces el llamado curriculum formal no tiene relación con lo que efectivamente se hace en la escuela, es necesario establecer un marco jurídico que de sentido y respaldo a las decisiones que las autoridades educativas toman, en cuanto al rumbo que ha de seguir la educación. Por esta razón, el papel asumido por las autoridades educativas en el proceso de redefinición de la función directiva en la escuela primaria se concretará entre otras acciones, en algunos cambios en la legislación educativa de la escuela primaria.

La relación establecida entre directores con los maestros de escuela primaria, evidentemente es influida por el tipo de relaciones formalmente establecidas, sin embargo, ni los directores se asumen totalmente en su papel asignado, ni los maestros responden linealmente a las indicaciones de las instancias directivas. En el tipo de relaciones entre los sujetos de la escuela primaria, influye también, la percepción que los maestros tienen de la función directiva y de la percepción que tienen los directores de escuela primaria de sus propias funciones.

El trabajo colegiado en la escuela primaria es una actividad fundamental en el proceso de formación magisterial y para mejorar la práctica docente. Esta tarea está incluida dentro de las funciones que se deben desarrollar al interior del consejo técnico consultivo escolar, así mismo, las actividades técnico-pedagógicas del director se establecen en las funciones que como presidente del consejo técnico consultivo escolar se realizan.

De las reflexiones anteriores y una vez que se reconocieron qué ámbitos de indagación contienen a otros, quedaron los ámbitos siguientes.

- El ambiente institucional y su relación con el trabajo docente, en la escuela primaria.
- La relación establecida entre los directores y los maestros de escuela primaria.
- El papel del director de escuela primaria en el consejo técnico consultivo escolar.

### **E. Articulación de los ámbitos de indagación**

Para analizar los vínculos investigativos de los ámbitos de indagación hasta el momento identificados como eje de la investigación, se partió de la pregunta "para conocer a.... ¿necesito conocer también a....?", de esta manera, identifiqué los siguientes requerimientos:

Para conocer el ambiente institucional y su relación con el trabajo docente, debo conocer a:

- El papel del director de escuela primaria en el consejo técnico consultivo escolar.

Para conocer la relación establecida entre los directores técnicos y los maestros de escuela primaria, debo conocer a:

- El ambiente institucional y su relación con el trabajo docente.

Para conocer el papel del director en el consejo técnico consultivo escolar en la escuela primaria, debo conocer a:

- El ambiente institucional y su relación con el trabajo docente.
- La relación establecida entre los directores y los maestros de escuela primaria.

De esta forma, encontramos que el ámbito de indagación “el papel del director de escuela primaria en el consejo técnico consultivo escolar” tiene relación con los demás ámbitos de indagación.

Este análisis condujo inicialmente a identificar al “papel del director de la escuela primaria en el consejo técnico consultivo escolar” como objeto de investigación.

La redefinición de la función directiva en la escuela primaria, tiene como principal condición las actividades desarrolladas en el consejo técnico consultivo escolar, que es el espacio que institucionalmente se ha creado para que los maestros problematicen su práctica docente; identifiquen dificultades en la relación maestro-alumno-contenidos; planteen alternativas de solución; y, tomen decisiones para superar dichas dificultades.

Este espacio de reflexión se concreta en razón del ambiente institucional, es decir, no obstante que el espacio de referencia, formalmente ha sido diseñado e instrumentado por las autoridades educativas, el funcionamiento de este consejo, está en razón del tipo de relaciones que se establecen entre el director y los maestros de grupo.

Por este motivo el consejo consultivo escolar es el espacio de reflexión, para mejorar y transformar la práctica docente, en la medida en que los maestros y directores de escuela primaria se sensibilicen de su papel protagónico en la educación y cómo desde ahí, se puede incidir para transformar, no sólo la escuela, sino la sociedad en su conjunto.

De lo anterior se deduce que la jerarquización de los ámbitos de indagación queda en el siguiente orden descendente en importancia investigativa.

1. El papel del director de escuela primaria en el consejo técnico consultivo escolar.
2. El ambiente institucional y su relación con el trabajo docente.
3. Las relaciones establecidas entre los directores y los maestros de escuela primaria.

En estos tres ámbitos de indagación, están contenidos los seis ámbitos anteriores y dan respuesta a los enunciados problemáticos iniciales, sin embargo, si se toma como eje de investigación al papel del director de escuela primaria en el consejo técnico consultivo escolar, pudiera no llegarse a conocer su impacto en el proceso para mejorar la práctica docente, que es en última instancia el propósito de la investigación educativa, por tanto, el objeto de investigación queda enunciado así: “incidencia del consejo técnico consultivo escolar en la práctica docente de la escuela primaria”.

## **F. Construcción de la intencionalidad investigativa**

Desde el momento en que se señalaron las preocupaciones temáticas y posteriormente las preocupaciones investigativas, estuvo presente la necesidad de reconceptualizar la práctica docente en la escuela primaria, esta necesidad, o más bien, esta preocupación la he venido construyendo durante el tiempo en que me he visto involucrado en tres procesos que se entrelazan e identifican estrechamente.

Por un lado, mi participación en el magisterio que lucha por mejorar las condiciones de vida de los trabajadores de la educación y por democratizar la vida sindical magisterial, participando también en reivindicaciones populares.

Esa tendencia sindical, se ha visto favorecida en el ámbito concreto en que me desempeño profesionalmente, es decir, en los últimos años he fungido como director de una escuela primaria del medio rural, en la que hemos intentado conducirnos en un ambiente democrático, como condición para relacionar un proceso educativo abierto y creativo con el proceso de construcción de un nuevo sindicalismo comprometido con la base trabajadora.

Un tercer proceso que se relaciona con los anteriores, es mi participación en círculos de estudio con maestros en servicio y como asesor en las licenciaturas en educación preescolar y primaria que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional. Estas licenciaturas tienen como propósito que el maestro en servicio adquiera elementos teórico-metodológicos que le permitan reflexionar sobre su práctica docente, como parte del proceso de transformación del quehacer docente.

De las relaciones de los procesos de estos tres espacios, observo la necesidad de que el magisterio democrático deje a un lado la actitud contestataria que hasta la fecha ha asumido, para adoptar una actitud propositiva, es decir, hace falta la construcción de un proyecto que tenga como eje lo pedagógico articulado con lo ideológico, lo sindical y lo político.

Si el maestro reflexiona sobre su práctica docente (qué hace, para qué lo hace, con quién lo hace, cómo lo hace, con qué y dónde lo hace) con otros maestros y en su propia escuela, podrá identificar las condiciones internas y externas que influyen en el trabajo docente de las escuelas; de esta forma el maestro en servicio estará en condiciones de reconocer el papel que juega en el proceso educativo, el papel que tiene en el proceso de formación de sus alumnos y de la transformación de la comunidad donde labora, al mismo tiempo en que identifica y analiza su vida sindical y la relación con su trabajo;

así podrá entender también las características de la sociedad mexicana, del proyecto educativo del grupo gobernante; su relación con el sindicato; y, la relación que tiene como trabajador de la educación, como educador y como miembro de una comunidad.

En otras palabras, existe la necesidad de que el maestro desempeñe su trabajo con una actitud claramente definida en los aspectos pedagógicos, social, ideológico y político, para que de esta forma sea realmente protagonista del quehacer educativo y el papel histórico del maestro no sólo quede en el discurso oficial.

En la búsqueda de esa actitud o posición por asumir, la comunicación entre los maestros es fundamental, esta reflexión es necesaria para que se realice en el seno de la propia práctica docente. En esta dirección son importantes los aportes hechos por Antonio Gramsci en su teoría de la hegemonía, entendida como una de las primeras rupturas teóricas con el economicismo del marxismo tradicional y con la concepción instrumentalista del Estado.

Gramsci relaciona la construcción de la hegemonía al proceso de reforma intelectual y moral, al desarrollo y difusión de una nueva concepción del mundo y la construcción de una nueva gnoseología.<sup>2</sup> La hegemonía no penetra todos los espacios de la sociedad civil (familia, escuela, etc.) de una manera uniforme y sin contradicciones, así como tampoco la dirección intelectual se logra de una vez para siempre. Ello quiere decir entonces, que existe una lucha permanente por la hegemonía y el consenso que se obtiene a través de ella, debe renovarse a diario, ya que está sometido a las contingencias de los conflictos de intereses entre clases, grupos y etnias. La construcción de un nuevo consenso no implica la eliminación de esas contradicciones del poder.

---

<sup>2</sup> LANZ, Rodríguez, Carlos. El poder en la escuela. El método Invedecor como fundamento del currículum alternativo. Caracas. Centro de Educación Popular "Exeario Sosa Luján", 1994. p.13

Una nueva manera de intervenir en la escuela, plantea asumir que: en la escuela no sólo hay reproducción de la dominación, sino también resistencia, conflictos de intereses, luchas transformadoras; existe una diversidad de prácticas en la vida escolar que son indicadores de la resistencia cultural de estudiantes y profesores; se puede develar la función hegemónica en los planes de estudio, combatiendo el saber jerarquizado, su fragmentación y cosificación.

Todo lo anterior se relaciona con otra preocupación, qué investigación tendría relación con los procesos mencionados y la maestría en educación en el campo administración educativa. Así que las preocupaciones temáticas se redujeron a temas que se relacionan por un lado con la reflexión colectiva del trabajo docente y por otro, con la administración educativa que tuviera vinculación con la escuela primaria, pues es el ámbito escolar en donde me desempeño.

Por lo anteriormente expuesto, inicialmente se propuso como objetivo: reconceptualizar la práctica docente, que es un objetivo muy amplio y difuso. Una vez que se identificó el tema, se propuso como objetivo de la investigación: reconocer las implicaciones de la redefinición de la función directiva en la práctica docente de la escuela primaria. Hasta ese momento esa temática parecía aún amplia y por ende, éste y otros objetivos derivados se veían muy amplios.

Una vez que se problematizó el tema de investigación y que los enunciados problemáticos fueron traducidos a ámbitos de indagación, regresé al propósito planteado inicialmente y me hice la pregunta: ¿qué quiero hacer con el conocimiento resultante de la investigación?, esta pregunta condujo a otro cuestionamiento, ¿a quién voy a dirigir el resultado de la investigación?, ¿a las autoridades educativas, a la institución o a los maestros en servicio?



En virtud de que la transformación de la educación ha de iniciarse desde la base, se señala como destinatarios de la investigación a los maestros en servicio, por lo que, bajo el supuesto de que la reflexión del trabajo docente debe hacerla el propio maestro, la intención es que esta investigación sea una aportación de conocimiento para "que los maestros reconozcan el imperativo de crear espacios de reflexión en la escuela primaria, para poder mejorar el trabajo docente y transformar la sociedad".

El espacio de reflexión en la escuela primaria definitivamente es el consejo técnico consultivo escolar, su operación, su organización en tiempo, espacio y la temática a tratar, depende de cada institución. Reconocer este espacio y aprovecharlo convenientemente es una tarea insoslayable para mejorar la práctica docente.

## **II. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

Todo proceso para elevar la calidad de la educación incluye el análisis de la práctica docente, la revisión de las condiciones que la hacen posible y la superación de las situaciones que la limitan. El conocimiento de la práctica docente es una tarea compleja, difícil de realizar pues son múltiples los sujetos (maestros, alumnos, directivos, padres de familia), sus relaciones (alumno-contenidos, maestro-alumno, directivo-maestro, etc.) y los procesos (aprendizaje, enseñanza, construcción del conocimiento, transmisión de saberes, etc.) que intervienen en la actividad docente.

Estudiar la práctica docente como una totalidad, requiere del análisis de las relaciones entre los sujetos, es decir, las relaciones y los procesos como son y no como nos gustaría que fueran o como deberían ser. En la escuela primaria, el consejo técnico consultivo

escolar es el espacio, objeto de investigación para conocer la práctica docente en una de sus manifestaciones.

Con este propósito y para poder dar cuenta de la incidencia del consejo técnico consultivo escolar en la práctica docente en la escuela primaria, fue necesario investigar qué es el consejo técnico consultivo escolar y qué es la práctica docente en la escuela primaria, conocer su estructura interna, así como sus relaciones y contradicciones. Fue menester construir la conceptualización de estos dos procesos, para contrastarlos con lo que sucede al interior de éstos.

El desarrollo de las actividades inherentes al consejo técnico consultivo escolar depende del ambiente institucional de la escuela, es decir, del tipo, de las formas y los mecanismos de organización de una escuela, se deriva el trabajo que se desarrolla en dicho consejo; por lo anterior se requirió investigar cómo se conceptualiza y cómo se observa el proceso administrativo en la escuela primaria en su relación con la práctica docente a través del consejo técnico consultivo escolar.

El conocimiento de la organización de la escuela permitió conocer el lugar que ocupa el trabajo académico dentro de las múltiples actividades escolares, por lo que el interés por investigar la administración escolar en la escuela primaria, se justificó en su relación con las actividades del consejo técnico consultivo escolar.

Otra vertiente para el conocimiento del consejo técnico consultivo escolar y su incidencia en la práctica docente, la constituyó el análisis del papel del director de escuela primaria en la organización general de la escuela y específicamente en su función como presidente del consejo técnico consultivo escolar. La función

directiva en la escuela primaria, está relacionada con el papel que asignan al mencionado consejo, el supervisor de zona, el supervisor general y el subdirector de educación primaria, entre otras instancias directivas. Por tanto, el conocimiento de las actividades y conceptualizaciones de quienes desempeñan funciones directivas, tiene relación con el trabajo del director de educación primaria en cuanto a las actividades académicas.

Además de lo anterior, es importante dar respuesta a las interrogantes planteadas en la problematización del tema, pero sólo en su relación con el objeto de investigación, en otras palabras, se estudió el trabajo colegiado en la escuela primaria, la percepción de maestros y directivos sobre la función directiva, en el contexto de la relación entre el consejo técnico consultivo escolar y la práctica docente en la escuela primaria.

Por otra parte, en el proceso de delimitación de la investigación, tener un referente empírico es una necesidad metodológica, así que el presente estudio se realizó en el municipio de Francisco I. Madero, estado de Hidalgo, que incluye a 3 zonas escolares de educación primaria. Este municipio se ha visto inmerso en las acciones del programa de actualización del maestro PAM y del programa para abatir el rezago educativo PARE, de los programas "Niños en solidaridad" y "Por una escuela digna". Evidentemente este municipio está involucrado en el Programa para la Modernización Educativa, luego entonces, es un contexto en el que se observa entre el magisterio el deseo de "cambio", el cual es necesario analizar.

Este análisis se realizó durante el período 1999-2000 y se refirió a las tareas académicas que son planificadas, desarrolladas y evaluadas en el consejo técnico consultivo escolar. De esta forma, las conceptualizaciones de los actores y sus opiniones acerca de su

quehacer cotidiano, se contrastaron con la dinámica de las relaciones y la lógica que subyace a tales relaciones.

Como anteriormente quedó asentado, el conocimiento científico de la práctica docente como una totalidad, tiene exigencias cognitivas de variados y complejos ámbitos de indagación que dan sentido y coherencia a lo que sucede en las escuelas, por lo tanto, se estudió la práctica docente a través de uno de los ámbitos de indagación, es decir, del conocimiento del consejo técnico consultivo escolar en la escuela primaria, retomado como objeto de investigación.

### **III. PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICO-INVESTIGATIVA**

Para construir el conocimiento teórico del objeto de investigación enunciado, fue necesario encontrar elementos en los ámbitos de indagación que condujeran a identificar los problemas teóricos que tuvieron que resolverse. Estos problemas no se presentaron como correspondientes al objeto en sí, sino como requerimientos cognitivos del investigador para llegar al conocimiento del objeto de referencia.

De esta manera la necesidad metodológica de hacer las conceptualizaciones de los elementos fundamentales de los ámbitos de indagación, remite a sus respectivas exigencias cognitivas como son las siguientes:

- La conceptualización de la práctica docente implica conocer qué es la práctica docente en sí, cómo se puede explicar, quiénes son los sujetos ahí involucrados, qué teorías la han explicado y cómo se relacionan estas explicaciones con la intencionalidad que subyace a esta investigación. En este proceso de conocimiento de la práctica docente, se hizo necesario definir la relación existente entre trabajo, práctica y quehacer docente; conocer si son

términos de una misma conceptualización o se refieren a procesos distintos. En este sentido, se requirió conocer también que es la práctica, qué es el trabajo, qué es el quehacer docente y qué relación tiene con las actividades académicas de las distintas escuelas.

- La conceptualización del consejo técnico consultivo escolar implica dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué es el consejo técnico consultivo escolar?, ¿dónde funciona?, ¿cómo funciona?, ¿para qué funciona? ¿en base a qué funciona?, ¿cómo se relaciona con el trabajo docente?, ¿cuándo surge?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿quiénes son sus sujetos?, ¿cómo se relaciona? y ¿con base a qué se relacionan?
- La escuela primaria es el espacio físico, relacional e institucional en el que se realizó la investigación, por lo que se analizó la relación entre el consejo técnico consultivo escolar y la práctica docente; por lo que fue preciso conocer qué es la escuela primaria, sus propósitos, su ubicación dentro del sistema educativo nacional, qué acciones se desarrollan en la escuela primaria como parte del proyecto de modernización educativa del actual régimen y cuáles de ellas están directamente relacionadas con el funcionamiento del consejo técnico consultivo escolar en la escuela primaria.
- En un primer acercamiento al consejo técnico consultivo escolar éste, intuitivamente se ve como un espacio en el que hay procesos, relaciones y contradicciones entre quienes actúan en él. Así que, la construcción teórica del consejo como objeto de investigación, implicó las conceptualizaciones de los sujetos de dicho proceso (quiénes son, cuáles son sus intereses, qué los mueve a participar en el proceso, qué hacen, cómo lo hacen y en dónde lo hacen); de los procesos y relaciones ahí expresados (cómo interactúan los sujetos, con base a qué se relacionan éstos, qué tipos de procesos y relaciones hay entre los mismos sujetos); y, de las contradicciones entre los distintos sujetos, (sus intereses, concepciones, ideas y prácticas).

La atención a estas cuestiones dio respuesta a las preocupaciones temáticas, a los ámbitos de indagación y a las exigencias cognitivas, pero fundamentalmente permitió la construcción teórica de la incidencia del consejo técnico consultivo escolar en la práctica docente de la escuela primaria. Sin embargo, se presentó un problema de vital importancia: si habría que hacer un análisis de un concreto real, -el consejo técnico en la escuela primaria- ese concreto tiene una ubicación espacio temporal, por lo que se requirió el estudio de la sociedad en la que la escuela primaria está funcionando. Esto nos llevó a conceptualizar al Estado Mexicano, desde el proceso de formación a finales del siglo XIX, su evolución y el proceso que tuvo la escuela primaria en particular. También se requirió entonces, conceptualizar a la educación, desde la perspectiva de Antonio Gramsci, para hacer énfasis en la necesidad de construir un proyecto contrahegemónico, que tenga como base el proceso de reflexión que se realice en el seno del consejo técnico consultivo en la escuela primaria.

Por otra parte, esta construcción teórica y su contrastación con el proceso escolar objeto de estudio, conlleva una serie de problemas investigativos que se presentaron en el siguiente sentido.

- El primer problema investigativo que saltó a la vista, es el referido a cómo conocer la estructura interna, relaciones y contradicciones del consejo técnico consultivo escolar, cómo se involucra el investigador con los sujetos de los procesos objeto de estudio en el tiempo y en el espacio en que se desenvuelven, y con qué límites se puede involucrar con dichos actores. En este sentido, se tuvo oportunidad de participar en sesiones de consejo técnico en varias escuelas, en ocasiones, participando y en otras limitandome a observar.
- El conocimiento de los sujetos (sus relaciones y contradicciones) implica hacer dos tipos de contrastaciones. La primera referida a

la relación entre el deber ser de los actores y lo que hacen en su cotidianidad. La segunda contrastación se remite a la relación entre las conceptualizaciones e ideas que los actores tienen sobre su participación en el trabajo docente y la dinámica de las relaciones en que se desenvuelven. Se encontró que hay una serie de contradicciones entre lo que piensan los sujetos que hacen; y, lo que hacen estos actores realmente.

Para hacer estas contrastaciones en el trabajo de campo, se realizaron observaciones de las reuniones de consejo técnico consultivo escolar, análisis del libro de actas de dicho consejo, entrevistas y encuestas a maestros y directivos de las escuelas primarias del municipio de referencia.

#### **IV. IMPORTANCIA CIENTÍFICA Y SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación inscrita en un enfoque dialéctico-crítico, tiene en sí, relevancia científica, en virtud de que se hace énfasis en el proceso de construcción y aprehensión teórica de la realidad, más que en el producto de la investigación, es decir, no se puede negar la importancia científica de una investigación que da cuenta del proceso que sigue el investigador para aprehender un concreto real determinado. Proceso que inicia en la enunciación de las preocupaciones temáticas en las que se va reflejando la subjetividad del investigador y que se concreta en la determinación de un objeto de investigación; así como en la construcción del conocimiento teórico de dicho objeto.

Esta forma de aprehender la realidad puede constituir un aporte relevante para los actores del concreto real que se trata de conocer, puede ayudarles a descubrir la esencia de las relaciones en que cotidianamente participan y superar con ello lo aparential; de esta manera estarán en mejores posibilidades para transformar su realidad esto es, esta investigación quiere constituirse en un

elemento que permita pensar la práctica docente para poder transformarla en el trabajo cotidiano.

Del conocimiento de la relación que hay entre el consejo técnico consultivo escolar y la práctica docente de la escuela primaria, se derivarán propuestas de acción que permitan transformar el hacer académico en la escuela, a partir de modificar las relaciones y procesos que se viven en el consejo técnico consultivo escolar.

Fundamentar la relevancia social de la investigación, requiere mencionar que en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, entre otros propósitos se plantea como una de las condiciones para elevar la calidad de la educación: lograr que el maestro sea protagonista del trabajo docente. Para que efectivamente el maestro en servicio supere el papel operativo que a la fecha ha tenido, es imperativo que colectivamente reflexione acerca de su práctica docente, reconozca a los actores, las principales relaciones de éstos, los procesos, las condiciones que hacen posible a la práctica docente o que la limitan; estas reflexiones pueden verse favorecidas con el desarrollo de esta investigación, que aportará algunos elementos de análisis para que los maestros continúen su propia reflexión colectiva.

Del Acuerdo mencionado, se han derivado algunas acciones tendientes a la reorganización del sistema educativo, a la reformulación de contenidos y materiales educativos y a la revaloración de la función magisterial. En el Valle del Mezquital del Estado de Hidalgo, los maestros de educación primaria se han visto involucrados en acciones tales como: la inusual asignación de recursos materiales a las escuelas primarias con mayor rezago educativo, el apoyo financiero para el mejoramiento de casi todos los planteles escolares, la implementación de programas de actualización del maestro y la realización de actividades dentro del



programa de carrera magisterial. Todas estas acciones tienden a crear un ambiente magisterial de deseos de “cambio” y disposición al trabajo colectivo que tenga como eje el aspecto académico.

Por otra parte, en el Estado de Hidalgo prácticamente no hay investigación educativa en educación primaria; de las instituciones de formación y actualización del magisterio, sólo la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, ha incursionado en prácticas investigativas que se han limitado a la elaboración de propuestas pedagógicas y propuestas de innovación, para resolver algunos problemas de la relación maestro-alumno-contenidos en preescolar y primaria

El Valle del Mezquital ha sido objeto de investigaciones antropológicas y etnolingüísticas, pero hace falta la investigación educativa en esta región, ya que presenta síntomas de atraso educativo en la escuela primaria (alta deserción, reprobación y analfabetismo, entre otros). Es una exigencia social la modificación de los procesos y las relaciones que hay en estas escuelas, por lo que, tanto el proceso de la investigación como sus resultados, tienen como destinatarios a los actores involucrados en el proceso de educación primaria.

Hasta aquí se presenta el proceso de investigación bajo el supuesto de que el entendimiento del resultado depende del conocimiento del proceso de investigación seguido; el proceso de apropiación sigue la lógica del descubrimiento, se trata de conocer qué, cómo, cuándo y por qué el objeto posee tales o cuales contenidos y formas; la exposición de resultados sigue la lógica del objeto conocido, se da a conocer lo que se sabe del objeto, con base a lo que es y no como debiera ser o como quisieramos que fuese.

## 1.0 CONCEPTUACION

### 1.1. EL ESTADO

#### 1.1.1 CONCEPTO DE ESTADO

Para estar en condiciones de conceptuar al Estado, la educación y relacionarlo con el funcionamiento del consejo técnico en la escuela primaria, es importante analizar primero la sociedad en que ese Estado, educación, etc., se desarrollan, es decir, serán las relaciones sociales de producción las que determinarán las formas jurídicas y morales específicas a éste, de acuerdo con la concepción materialista de la historia y con sus principios generales.<sup>1</sup>

Los individuos por razones ajenas a su voluntad entran en determinadas relaciones sociales que van de acuerdo al grado de desarrollo de sus fuerzas productivas, a esto se le ha denominado la estructura económica de la sociedad, sobre la cual descansa una superestructura política y jurídica; de acuerdo con esta concepción tendríamos que el Estado, la educación, la religión, las leyes, la cultura, etc., pasarían a formar parte de la superestructura de una sociedad determinada.

Desde esta perspectiva del materialismo dialéctico e histórico, la sociedad capitalista se encuentra dividida en clases, de las cuales las fundamentales serían dos: una, la poseedora de los medios de producción y de los instrumentos de dicha producción, que al apropiarse de la plusvalía que producen los trabajadores, se transforma en clase dominante en virtud de que acumula y multiplica su capital; la otra, poseedora sólo de su fuerza de trabajo considerada como mercancía, la cual tiene que venderse en el mercado, se convierte en clase dominada al estar sometida a la explotación.

---

<sup>1</sup> MARX, Carlos. Introducción General a la Crítica de la Economía Política. Edit. Ediciones Quinto Sol. México 1978. p. 37

En una sociedad dividida en clases antagónicas como la nuestra, el comportamiento del Estado se sobreentiende asentado sobre la estructura económica y las relaciones sociales de producción, y una transformación de aquél condiciona en cierta medida toda modificación de los otros campos de poder de la sociedad política.

El poder político está concentrado y materializado por excelencia en el Estado; lugar central del ejercicio del poder político, “..el Estado no ha existido eternamente. Ha habido sociedades que se las arreglaron sin él, que no tuvieron la menor noción del Estado ni de su poder. Al llegar a cierta fase del desarrollo económico, que estaba ligado necesariamente a la división de la sociedad en clases, esta división hizo del Estado una necesidad.”<sup>2</sup>

Esto quiere decir que según las transformaciones que se den en las relaciones sociales de producción, así también se darán transformaciones en el Estado según los estadios o fases del desarrollo de las fuerzas productivas, es decir, a cada estadio o fase del capitalismo, ha de corresponder un Estado con características particulares.

“En el capitalismo, el Estado no es más que la integración de las fuerzas coercitivas de la sociedad, puestas al servicio de la clase dominante”<sup>3</sup>. El Estado capitalista a diferencia de los Estados precapitalistas, tiene el monopolio de la violencia legitimada en la ley, porque el Estado es una organización que monopoliza la violencia para reprimir a la clase antagónica a sus intereses.

Esta monopolización por parte del Estado de la violencia legítima es uno de los elementos determinantes de su poder, incluso cuando esa violencia no se ejerza directa ni abiertamente. El ejército permanente, la policía, la cárcel, las leyes y tribunales son los instrumentos principales para ejercer la violencia. "El Estado es un órgano de dominación de clase, un órgano

---

<sup>2</sup> ENGELS. Federico. Anti-Dühring. La subversión de la ciencia por el Señor Eugenio Dühring. Edit. Progreso. Moscú. 1970. pp. 301-303

<sup>3</sup> MARX. Carlos. Miseria de la Filosofía. Edit. Siglo XXI. México. 1978. p. 67

de presión de una clase sobre otra, es la creación del orden que legaliza y afianza esta opresión, amortiguando los choques entre las clases”.<sup>4</sup>

El Estado capitalista es la respuesta a la necesidad de mediar el conflicto de clase, de mantener un orden que reproduzca la dominación político-económica de la burguesía que surge de las relaciones de producción, no representa los intereses de toda la sociedad, sino que es la expresión política de la clase dominante; el Estado, dice Lenin, no es ningún modo de poder impuesto desde fuera a la sociedad, tampoco es la realidad de la idea moral, ni la imagen y la realidad de la razón. Es más bien un producto de la sociedad cuando llega a un grado de desarrollo determinado; es la confesión de que esa sociedad se ha enredado en una irremediable contradicción consigo misma y está dividida por antagonismos inconciliables, que es impotente para conjurarlos. Pero a fin de que estos antagonismos, estas clases con intereses económicos en pugna no se devoren a sí mismas y no consuman a la sociedad en una lucha estéril, se hace necesario un poder situado aparentemente por encima de la sociedad y llamado a amortiguar el choque, a mantenerlo en los límites del orden. Y ese poder nacido de la sociedad, pero que se pone por encima de ella y se divorcia de ella más y más, es el Estado.<sup>5</sup>

El Estado tiene entonces, sus orígenes en la necesidad de controlar las luchas sociales entre diferentes intereses económicos y este control lo ejerce la clase económicamente más fuerte.

El Estado puede cumplir el papel de representar los intereses históricos de la burguesía, en la medida en que posea una autonomía relativa respecto de tal o cual facción del bloque en el poder o con respecto de tales o cuales intereses particulares. No es posible concebir al Estado (como institución destinada a reproducir las relaciones sociales de producción existentes) como un bloque monolítico, sin fisuras.

La autonomía relativa del Estado con respecto a la clase dominante, está inscrita en la contradicción fundamental entre los que tienen los medios de producción y los que solamente tienen su fuerza de trabajo como mercancía, y en las luchas y contradicciones en el seno mismo de esa clase dominante; autonomía relativa que no es otra cosa que la manifestación del papel del Estado para lograr la cohesión política y la organización de la hegemonía de la burguesía. Pero esta autonomía

---

<sup>4</sup> LENIN, V.S. Obras escogidas. Tomo III. Edit. Progreso, Moscú, 1979, p. 123

<sup>5</sup> *Ibid.* p 294.

relativa con respecto a la burguesía no debe considerarse como el papel de un Estado árbitro por encima de la lucha de clases, en virtud de que el Estado se sensibiliza a la lucha de clases y porque en el Estado mismo se da la lucha de clases. "Frente a la lucha de clases populares el Estado no pretende enfrentarlas y/o aniquilarlas, sino mantener y reproducir en el seno del Estado la relación dominación subordinación".<sup>6</sup>

### 1.1.2 ESTADO Y HEGEMONIA DE ESTADO

Para Gramsci, el Estado es mucho más que el aparato coercitivo de la burguesía, ya que para él, la hegemonía también tiene un papel importante en busca de un consenso dominado alrededor de la clase dominante. En el sistema capitalista, como ya se dijo, la burguesía como clase dominante, pretende perpetuar las relaciones capitalistas de producción. Este intento de perpetuación de las relaciones sociales de producción existentes, se lleva al cabo por medio del ejercicio de la coerción, combinándola con la conservación de la hegemonía.

La coerción es esa forma que se equilibra en variadas formas, sin que rebase demasiado al consenso, o mejor, buscando que esta fuerza aparezca apoyada sobre el consenso de la mayoría; para ello el Estado se vale del ejército, la policía, los tribunales, etc., es decir, sus medios de represión institucional. Coerción y hegemonía forman una unidad inseparable del ejercicio del poder: adecuar la conciencia y la manera de pensar de los individuos al interés de los dominadores, es la base del funcionamiento de todo Estado.

A este respecto, un papel esencial desempeñan las leyes, porque si por un lado legitiman la represión, por otro, plantean los límites del ejercicio del poder y de los aparatos del Estado. Este papel de la ley depende de la correlación de fuerzas entre las clases y esboza también una barrera al poder de la clase dominante, impuesta por la clase dominada.

---

<sup>6</sup> POULANTZAS, Nicos. Estado, poder y socialismo. Edit. - Siglo XXI. México 1978. p.73-75.

La hegemonía no es algo estático, sin movimiento, sino que sus formas de acción varían de acuerdo a la sociedad de que se trate y según el momento histórico.

La hegemonía es el control ideológico consensual que ejerce la clase fundamental sobre la dominada, es la forma de dominación y dirección ideológica e institucional que ejerce la burguesía sobre la sociedad.<sup>7</sup>

Una clase es hegemónica cuando logra articular y cohesionar en torno a sus intereses y objetivos, los intereses de la clase antagonica, a través de la lucha y el convencimiento ideológico, una vez que ha logrado fusionar a aquellos grupos sociales al bloque en el poder. Esta clase puede alcanzar la hegemonía básicamente a través de dos formas:

- a. El consenso y apoyo que brindan las clases subalternas a la clase fundamental, cuando se solucionan sus demandas y se superan las contradicciones entre ambas clases.
- b. La incorporación y aceptación pasiva del proyecto de la clase dominante, neutralizando las reivindicaciones específicas de la clase dominada.

La hegemonía se visualiza así, no sólo como una alianza de clases o la posibilidad que tiene el Estado y la clase dominante para ejercer su dominio sin recurrir a la coerción, sino como la creación de una unidad superior en donde se fusionan quienes pertenecen al bloque en el poder. Sin embargo, la correspondencia entre las instituciones políticas y las ideologías populares que las sostienen pueden ser estables o precarias, lo que está determinado por los recursos consensuales que la clase dominante es capaz de movilizar en los momentos críticos. "Es a través de las ideologías orgánicas que una clase social puede lograr los necesarios apoyos y la legitimidad, tan útiles en los períodos de tensión o de crisis".<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Cfr. GRAMSCI, Antonio. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno. Edit. Juan Pablos. México. 1975. p. 38-60

<sup>8</sup> BUYGSS, Carl. El Marxismo de Gramsci. Edit. La red de Jonás. México. 1978. p. 37

Para facilitar la función hegemónica de la ideología dominante, la clase hegemónica hace suyos aquellos elementos ideológicos de la sociedad que expresan los intereses más generales de las masas populares, para articularlos con un sistema de valores, constituyéndose así un sistema ideológico unificado capaz de producir consenso.

Esto quiere decir que para que una clase sea hegemónica, no basta con imponer su concepción del mundo y de la vida, sino que deberá combinarla con las ideas más sentidas de la sociedad en su conjunto, con lo que la ideología dominante será aceptada por un mayor número de individuos.

- En otras palabras, la ideología dominante debe recoger elementos y aspiraciones de la clase dominada y presentarlas como preocupaciones propias, con fines de control y manipulación. De esta manera la clase dominada se convence de la necesidad de la preservación del actual estado de cosas, tomando la definición y las expectativas que sobre el mismo han sido dadas por el grupo dominante.

El aspecto esencial de la hegemonía de la clase dirigente, reside en su monopolio intelectual, es decir, en la atracción que su proyecto ideológico suscita entre los miembros de la sociedad civil<sup>9</sup>. En la medida en que la conciencia prevaleciente es interiorizada por las grandes masas, en esa misma medida se hace patente el sentido común.

Sin embargo, incluso en un sistema hegemónico, la clase fundamental no dirige toda la sociedad; aún en una sociedad donde predomina la hegemonía, permanece el conflicto fundamental de la lucha de clases y existen grupos que no están de acuerdo con la clase hegemónica, por lo que ésta utiliza la represión frente a la clase opositora. La hegemonía jamás es total y un mismo grupo puede ser dominante y dirigente. "Una

---

<sup>9</sup> Gramsci define a la sociedad civil como la dirección intelectual y moral de un sistema social, es el conjunto de los organismos privados y que corresponden a la función hegemónica que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad. Gramsci la contrapone a la sociedad política (el Estado en el estricto sentido del término) y que agrupa el conjunto de las actividades de la superestructura que dan cuenta de la función de coerción. No se limita simplemente al campo militar sino que abarca también el gobierno jurídico, la coacción "legal".

clase es dominante a través del poder y de la fuerza, pero es dirigente sólo cuando obtiene el consenso ideológico que las masas populares otorgan a sus concepciones”.<sup>10</sup>

La hegemonía se logra a través de la ideología de la clase dominante que se extiende a toda la sociedad para crear un consenso dominado, esto se intenta principalmente mediante los aparatos hegemónicos del Estado como la familia, la escuela, la religión, etc., que se encargarán de llevar a todos los individuos de la sociedad las normas, valores, etc., de la clase dominante.

La ideología está a tal punto presente en las actividades sociales, políticas, económicas y culturales de los hombres, que resulta sumamente difícil poder diferenciarla de su propia existencia social. La ideología se esparce sobre todos los niveles que producen y distribuyen los conocimientos y las producciones culturales; está presente en las actividades, hábitos, en la manera de pensar y sentir, en las aspiraciones, en las predisposiciones, en los gustos, en fin, está presente tanto en el comportamiento como en la manera de pensar de los individuos.

Esta ideología no sólo oculta las relaciones de clase (el Estado capitalista no se presenta como un Estado clasista, sino como un Estado preocupado por los intereses de las mayorías o en su defecto, se presenta como un Estado neutral, que se encuentra por encima de la lucha de clases), sino también contribuye activamente a las divisiones y al aislamiento o individualización de las masas populares.

En el capitalismo la ideología es la ideología de la clase dueña de los medios e instrumentos de la producción, esta ideología justifica la explotación y pretende perpetuar el orden social existente.

La ideología por una parte explica a los explotados, el orden social imperante como algo bueno, necesario y eterno; y por otra, a los

---

<sup>10</sup> SALOMON, Magdalena. " Gramsci: Apuntes para una propuesta educativa". En *Perfiles Educativos*. No. 15. enero-febrero-marzo de 1982. UNAM. CISE. p. 68



explotadores justifica su propio orden, hace posible la cohesión entre ellos para actuar contra la clase explotada.

En otras palabras, la función de la ideología dominante es la de hacer que el trabajador interiorice los valores culturales, morales y sociales que legitiman un determinado tipo de relaciones políticas, de producción y de desigualdad, es decir, a que acepte sin cuestionarla su situación de desigualdad social y económica.

El proceso de socialización de los individuos es vital para el mantenimiento de las instituciones del orden vigente, a través de este proceso se inculcan y refuerzan los valores predominantes, haciendo que los individuos estén convencidos de que el actual estado de cosas es conveniente y necesario, creyendo que son válidas las concepciones de la ideología dominante, de esta manera, el proletariado acepta y aún justifica la desigualdad social y asume que en la sociedad capitalista existen las mismas oportunidades para todos, sin importar su origen, ni estado económico.

La ideología se da y se manifiesta en el nivel superestructural donde se concretan la naturaleza de las relaciones de subordinación y dominación que el grupo en el poder ha impuesto. Esta ideología tiene el papel fundamental de que el trabajador haga suyos los valores culturales, morales, éticos, sociales, etc., que legitiman las relaciones sociales de producción existentes. Es de esta manera como la clase dominada adopta la concepción del mundo de la dominante, convirtiéndola en "sentido común".

## 1.2 LA ESCUELA

### 1.2.1 LA ESCUELA COMO APARATO HEGEMONICO DEL ESTADO

Si el Estado tiene un papel constitutivo en las relaciones de producción y en la delimitación-reproducción de las clases sociales, es porque no se limita al ejercicio de la represión física organizada, "El Estado tiene

igualmente un papel propio en la organización de las relaciones ideológicas y de la ideología dominante"<sup>11</sup>

Para lograr la hegemonía, el Estado cuenta con los aparatos hegemónicos, que como la escuela, desempeñan el papel de elaborar, inculcar y reproducir la ideología dominante, lo que tiene gran importancia en la reproducción de la división social del trabajo.

Esto quiere decir que, una determinada formación social tiene un modo de producción dominante y que para que prevalezca dicha formación, es indispensable la reproducción de las relaciones sociales de producción, de los medios y de las fuerzas productivas.

En Gramsci el poder siempre es visualizado como una relación social y no como "cosa", relación que se expresa en el Estado. Sin embargo, en la concepción gramsciana, el Estado aparece como la unidad indivisible de hegemonía más coerción; el Estado es hegemonía revestida de coerción.

Si lo que se encuentra en la base del Estado es primordialmente la hegemonía y si por hegemonía se entiende la dirección política más dirección cultural, entonces la educación se convierte en una de las funciones fundamentales del Estado.

Los aparatos hegemónicos de Estado, en el capitalismo tienen como fin conservar y reproducir las relaciones capitalistas de producción. Por lo que son los encargados de elaborar y transmitir a toda la sociedad la ideología de la clase dominante, de tal manera que la hagan suya.

La ideología de la clase dominante no se convierte por sí misma en ideología dominante, sino por la acción de los aparatos hegemónicos, aunada a la acción de los aparatos represivos; ahora bien, esta acción de los aparatos de Estado está determinada por las contradicciones al interior de la clase dominante y por la correlación de fuerzas entre ésta y

---

<sup>11</sup> POULANTZAS, Nicos. Op. Cit. p. 27

las clases subalternas<sup>12</sup>, es decir, en la acción de los aparatos de Estado está presente la lucha de clases; en la necesidad de una clase de perpetuar las relaciones de explotación y en la búsqueda por la otra, de sacudirse el yugo que la oprime.

Dentro de estos aparatos hegemónicos del Estado, uno de los más importantes lo constituye la escuela, - otro es sin duda la radio y sobre todo la televisión- por el tiempo tan prolongado que se tiene a los educandos en dicha institución (desde la maternal hasta la educación adulta), y sobre todo durante la edad en que de manera más fácil se forma ideológicamente a los individuos; durante ese tiempo que permanecen en la escuela se inculca a los educandos; valores, hábitos, normas, habilidades, etc., que reflejan la ideología de la clase dominante; que de esta manera se coloca en condiciones, que le permiten imponer en la conciencia del individuo, de manera subrepticia, la percepción de la estructura social imperante, como un orden “natural”, lo que posibilita la reproducción del sistema.

La “cultura” que inculca la escuela, está constituida evidentemente por algunos elementos de la cultura de la clase dominante, definida por los planes y programas de estudio, métodos, procedimientos de enseñanza, tipos y formas de evaluación, etc., entonces, la escuela atestigua el grado de asimilación de esa cultura y selecciona y jerarquiza a los alumnos de acuerdo a las “capacidades” para la adquisición de la cultura dominante.

Esta escuela fundamentalmente realiza simultáneamente las siguientes funciones:

- a. La socialización o incorporación inconsciente y a veces consciente de los individuos al modo de vida (de pensar, de sentir, de comportarse)

---

<sup>12</sup> Dada una correlación de fuerzas favorables a las clases populares, el Estado se ve obligado a hacer algunas afectaciones a las clases dominantes, esto quiere decir que el Estado para el logro de la conservación de la hegemonía, establece un juego variable de compromisos provisionales entre el bloque en el poder y la clase dominada. El Estado no responde monolítica ni linealmente a los intereses inmediatos de la burguesía (acumulación del capital mediante la explotación del trabajo asalariado), pero si responde a los objetivos históricos de esta clase (perpetuación de la propiedad privada y de las relaciones capitalistas de producción).

propios del modo de producción capitalista, es decir, la transmisión de la ideología dominante; y,

- b. La preparación para el trabajo, es decir, la formación de la mano de obra calificada para asegurar el máximo de productividad. La escuela tiene encomendada la tarea esencial de estructurar en los futuros ciudadanos, el comportamiento social que los adopte a las exigencias que plantean las condiciones de las relaciones sociales de producción, tal comportamiento social consiste, por una parte en desarrollar una capacidad productiva eficiente y adecuada y, por otra, un modo de vida que no entre en crisis con un específico modo de producción.<sup>13</sup>

Estas dos funciones de la escuela, no se llevan a cabo por separado, sino en un acto único: el proceso enseñanza-aprendizaje. Los conocimientos transmitidos en ese proceso se expresan en una estructura de saber (con todos los elementos ideológicos que ello supone) y contribuyen en conjunto a la producción y reproducción de la sociedad capitalista; así tenemos que en la escuela no sólo se desarrollan destrezas, habilidades y conocimientos propios de un oficio o profesión, sino también se inculcan valores, actitudes, normas de comportamiento, etc., de la clase dominante.

Por otra parte, la escuela en sí, es un medio de discriminación de clase, los niños de las clases populares o bien, no tienen acceso a ella, o son eliminados en los distintos niveles educativos; de esta manera la educación superior que prepara para el trabajo intelectual y por tanto para el ejercicio de tareas de dirección, está destinada a la clase dominante y sólo excepcionalmente a algunos de los miembros de las capas populares, quienes sólo tienen acceso a la escuela para prepararse para el trabajo manual y para las tareas ejecutoras.

Es importante señalar entonces que, la escuela no sólo prepara a los explotados del sistema, sino también a los explotadores. Ambos no pueden poseer de la misma manera el “saber” de la clase dominante, por ello solamente hasta cierto nivel se transmiten determinados elementos de la cultura y de la ideología dominantes, así como las técnicas necesarias para su asimilación; mientras que los niveles de educación

---

<sup>13</sup> GRAMSCI. Antonio. (1975) Op. Cit. p 67

superior están dedicados para quienes han de ser difusores y aún creadores de esa cultura e ideología dominante.

Para que pueda la escuela llevar al cabo estas funciones dentro de la sociedad, es presentada de la siguiente forma:

- a. Es ocultado su carácter de clase, la ideología dominante tiende a presentar a la escuela como un fenómeno único, igual para todos y que no establece más distinciones que las que se deducen de los méritos y capacidades de cada uno. Es más, presenta a la escuela como una institución que en su seno unifica a todos aquellos que asisten a ella, independientemente de su origen familiar o de clase.
- b. Es mostrada como una institución neutral, por encima de la lucha de clases, sin ideología.
- c. Es presentada como una institución donde sólo se transmiten conocimientos “científicos”, normas y valores “eternos” y válidos para “todos”.

Sin embargo, la realidad nos muestra cómo lo que pretende ser una escuela única, no es más una escuela dividida, y lo que pretendidamente es una escuela unificadora, no es más que una escuela diversificadora. Dividida y diversificadora, en virtud de que el sistema educativo es injusto y discriminatorio; los individuos de las clases populares tienen pocas posibilidades de acceso al sistema escolar y ya dentro, por los innumerables obstáculos y filtros de la escuela se ven en la necesidad de abandonarla; y, mientras unos van de la escuela a la producción y los trabajos subalternos, otros están destinados a ocupar puestos de dirección.

Si tomamos en consideración que la dicotomía existente entre el trabajo intelectual y el trabajo manual nace como condición necesaria de una sociedad dividida en clases antagónicas; podemos entender la importancia de la escuela capitalista, que (según Gramsci) promueve una actitud en la que la actividad y la capacidad intelectual se hallan separadas de la actividad y capacidad física y que serán desempeñadas por individuos diferentes, y aún más, en la escuela se promueven

actitudes de aprecio por las actividades y el trabajo intelectual y el menosprecio del trabajo manual.

La desigualdad de origen de los alumnos es la razón principal para explicar la función selectiva del sistema educativo, la educación superior, como se dijo anteriormente, está destinada preferentemente a la clase dominante, de donde se deduce que la pirámide educativa es el reflejo de la pirámide de clases existente. Estas desigualdades de clase en el seno de la escuela, se tratan de disimular, quedan cubiertas o pretendidamente cubiertas por una pantalla ideológica, por lo que mientras el privilegio social de unos, se convierte en un “don”, en ser “inteligente y “capaz”; la desventaja social de otros, se convierte en “mala suerte”, en no ser “estudioso”, no ser “inteligente” y “capaz”.

De esta forma quienes llegan a la cima de la pirámide educativa son los “inteligentes” y “estudiosos” y quienes se quedan en los diferentes niveles son los “tontos”, “flojos” y los de “mala suerte”.

Estas desigualdades sociales están legitimadas principalmente por los exámenes que no hacen más que cristalizar en la escuela la supuesta igualdad formal, porque sus resultados son acatados por todos y con ello se acepta implícitamente las profundas diferencias de clase de los educandos que los exámenes ocultan. Para Gramsci la escuela es indiscutiblemente oligárquica desde el momento en que está destinada a formar los grupos dirigentes, reclutados con miembros de la minoría y seleccionados también de las clases mayoritarias. Este carácter selectivo de la escuela, es condición necesaria para garantizar a la clase dominante cuadros con cierta eficacia de acuerdo a las actuales exigencias del desarrollo industrial y de la economía capitalista, o en palabras de Gramsci “lo que da la característica social de un tipo de escuela no es la capacidad de formar hombres superiores. El carácter social consiste en que cada grupo social tienen un tipo propio de escuela destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional directiva e instrumental”<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. Edit. Siglo XXI. México. 1980. p. 122

En virtud de que la escuela se encuentra inmersa en una sociedad dividida en clases antagónicas, y dado que ésta no puede mantenerse ajena a la contradicción fundamental de la lucha de clases, la escuela tiende, de manera fundamental a adoptar la ideología dominante, tratando de imponerla mediante la transmisión de valores, normas, etc., de la clase dominante, por medio de un agente: el maestro; pero eventualmente no lo consigue, dado que, como ya se dijo, dentro de la escuela se da un reflejo mediado y complejo de la lucha de clases, por lo que, esa ideologización no se efectúa por las contradicciones entre maestros-alumnos-padres de familia-autoridades.

Si señala a la escuela como un lugar de expresión de las contradicciones de clase, es en virtud de que la clase dominada es fuente inagotable de una concepción del mundo y de la vida que se expresa en un lenguaje, en valores, y sobre todo en costumbres que entran en contradicción con la cultura dominante.

Ese lenguaje, valores, actitudes, tratarán de ser reprimidos y castigados cotidianamente, por lo que en la escuela se vive una constante lucha, destinada a imponer la hegemonía de la clase dominante y a impedir el desarrollo de formas ideológicas antagónicas.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que la educación no se reduce a la educación formal o escolar (la que se recibe en la escuela), sino que comprende también lo que podríamos denominar como educación informal, extraescolar o no-escolar, que es la que se recibe en el seno de la familia, de los medios de comunicación, del círculo de amigos, etc. En términos generales lo que hemos denominado como aparatos hegemónicos del Estado.

En una sociedad en donde predomina la función hegemónica sobre la coercitiva, la universalización de la ideología de la clase dominante, se logra por la fundamental actividad que junto con otros intelectuales e instituciones, realizan los maestros dentro y fuera del aula. Es a tal grado importante esta actividad, que se logra el sometimiento ideológico y

político a que se ven sujetas las clases populares, que es aceptado y asimilado como algo natural y por ende, no susceptible de ser transformado.

## 1.2.2 EL BLOQUE HISTORICO Y LOS INTELECTUALES ORGANICOS

La lucha de clases da lugar a que se construya un sistema hegemónico bajo la dirección de una clase fundamental que confía su gestión a los intelectuales afines o aliados, en el momento consensual, lo que constituye el bloque histórico entendido como una situación histórica global.

En la búsqueda (por parte de la clase dominante) de lograr el consenso, más que la coerción pues “todo poder político que en la historia de la humanidad ha pretendido ejercer sobre la sociedad un dominio basado sólo en la coerción se ha enfrentado a una crisis definitiva mucho antes de lo previsto”,<sup>15</sup> se trata de formar un bloque histórico para el establecimiento de una convivencia de las clases, en donde la clase dirigente ejercerá una dirección política, moral e intelectual capaz de inducir a los explotados a identificarse con los intereses de la clase dominante, o en palabras de Gramsci, “la estructura y las superestructuras forman un bloque histórico, o sea el conjunto complejo, contradictorio y discordante de las superestructuras es el reflejo del conjunto de las relaciones sociales de producción”<sup>16</sup>.

Las relaciones estructura-superestructura se caracterizan por ser el resultado de la acción específica que realizan los intelectuales, tanto en el nivel económico como en el superestructural. Podemos decir entonces que el intelectual orgánico es el agente articulador entre la estructura y su superestructura en una situación histórica determinada. Los intelectuales son los empleados del grupo dominante a quienes se les confía las tareas subalternas en la hegemonía social y en el gobierno político; es decir, en el consenso espontáneo otorgado por las grandes masas de población a la directriz marcada a la vida social por el grupo básico dominante, consenso que surge, históricamente, del prestigio –y por tanto de la confianza- originado por el

<sup>15</sup> MARTINEZ, Della Rocca. Salvador. Estado, educación y hegemonía en México. Edit. Linea. México. 1983. p.17.

<sup>16</sup> GRAMSCI. Antonio. El materialismo histórico y la Filosofía de B. Croce. Edit. El Caballito, México 1978. P. 48



grupo prevaleciente por su posición y su papel en el mundo de la producción; y en el aparato coercitivo estatal, que asegura legalmente la disciplina de los grupos activa o pasivamente en desacuerdo, instituido no obstante para toda la sociedad en previsión de momentos de crisis de mando y de dirección, cuando el consenso espontáneo declina<sup>17</sup>.

No obstante el papel asignado a los intelectuales (de organización, administración, supervisión, dirección y gobierno de la sociedad de la que forman parte), puede modificarse estableciendo una nueva relación orgánica con la clase revolucionaria en ascenso.

Para Gramsci es posible y se debe arrancar a la burguesía capas de intelectuales que están a su servicio y que sirven de cimiento entre la estructura y superestructura. Para lograrlo propone por un lado, una concepción general de la vida, una filosofía que de a los intelectuales una dignidad que oponer a la ideología dominante como principio de lucha, y por otro, un programa escolar que interese y de una actividad propia en su campo técnico a los docentes considerados como la función de intelectuales más numerosa y homogénea.

Este rompimiento del papel tradicional de los intelectuales, para convertirse en intelectuales orgánicos de la clase dominada, juega un papel fundamental en la posibilidad de romper la unidad entre la sociedad política y la sociedad civil y lograr la hegemonía de la clase en ascenso.

De lo expresado anteriormente se puede desprender que los intelectuales en sí no forman una clase, sino que constituyen grupos que son afines y aliados a determinada clase; por otro lado, que toda clase o facción de clase que pretende ascender o mantenerse en el poder económico, político y social, necesita de intelectuales orgánicos capaces de crear e imponer una nueva hegemonía o de mantener y preservar la existente.

---

<sup>17</sup> GRAMSCI, Antonio. *La formación de los intelectuales*. Edit. Grijalvo, México 1967. p. 30-31

### 1.2.3 EL MAESTRO Y LOS INTELLECTUALES ORGANICOS

En un intento de ubicar al maestro dentro de las clases sociales, de acuerdo a la teoría marxista, se delimitan las clases sociales en función de su relación con el proceso de producción, es decir, su determinación estructural de clase, pero también habrá que analizar su posición de clase, esto es en el campo político ideológico.

La división de la sociedad en clases significa desde los ángulos teórico-metodológico y de la realidad social, que el concepto de clase social es necesario en todos los niveles de análisis, la división social en clases constituye el marco referencial de toda la configuración de las diferencias sociales.

Al trabajador docente se le puede ubicar como parte de una fracción, en composición y desarrollo de la nueva pequeña burguesía o como intelectual orgánico.

El profesor está dentro del conjunto de trabajadores asalariados no productivos “la clase obrera está delimitada no por un simple criterio negativo en si -su exclusión de las relaciones de propiedad-, sino por el trabajo productivo; todo trabajador productivo es asalariado, pero no todo asalariado es un trabajador productivo”.<sup>18</sup>

Para localizar su determinación de clase habrá que identificar su posición en las relaciones económicas, de primera intención se observa que éstas no pertenecen a la burguesía, en cuanto que no tienen ni propiedad económica ni posesión de medios de producción, pero por otra parte, se trata, de un trabajo asalariado, es decir, remunerado bajo la forma de salario.

Y es que únicamente el capital productivo produce plusvalor particularmente; “el capital comercial no es si no el capital en funciones dentro de la órbita de circulación. El proceso de circulación es una fase

---

<sup>18</sup> MARX, Carlos. El Capital. T.I.V.I. Edit. Siglo XXI. México, 1980. P.80.

del proceso total de reproducción. Pero en el proceso de circulación no se produce ningún valor ni por tanto, ninguna plusvalía así: el comerciante, como simple agente de la circulación, no produce ni valor ni plusvalía ... razón por la cual tampoco los obreros mercantiles dedicados a las mismas funciones pueden crear directamente plusvalía para él".<sup>19</sup>

Así, en el modo de producción capitalista, es trabajo productivo el que produce directamente plusvalor, el que valoriza el capital y el que se cambia por el capital;

el resultado del proceso de producción capitalista no es ni un simple producto (valor de uso), ni una mercancía, es decir, un valor determinado. Es la creación de la plusvalía por el capital ... en efecto, lo que el capital, como capitalista, quiere producir, no es ni valor de uso ni directamente destinado al consumo personal, ni mercancía destinada a ser transformada primero en dinero y más tarde en valor de uso. Su objeto es el enriquecimiento, la reproducción del plusvalor, el acrecentamiento del valor, es decir, la conservación del antiguo valor y la creación del plusvalor. Este producto específico no lo realiza el proceso de producción capitalista más que por el intercambio del capital por el trabajo, el cual, por esta razón, se llama trabajo productivo.<sup>20</sup>

Así el profesor como integrante del conjunto de trabajadores asalariados no productivos pertenece a lo que Poulantzas denomina como la nueva pequeña burguesía; "nueva en el sentido de que no está en modo alguno, a semejanza de la pequeña burguesía tradicional destinada a declinar; sino que es la reproducción ampliada incluso del modo de producción capitalista, y su paso al estadio del capitalismo monopolista, lo que condiciona su desarrollo y su ampliación".<sup>21</sup>

El servicio que presta el docente, como integrante de esta nueva pequeña burguesía, es un trabajo improductivo, aún cuando contribuyen a la reproducción de la fuerza de trabajo. la utilidad particular de este servicio no modifica en nada la relación económica; no es una relación en la cual se transforma el dinero en capital o por la cual el autor del servicio, en su capitalista, en su amo. Para definir el carácter económico de esta relación, no importa en absoluto que el médico cure, que la enseñanza del profesor sea eficaz, que el abogado gane el proceso. Lo que se paga es el servicio como tal<sup>22</sup>

<sup>19</sup> MARX, Carlos. El Capital. T III. Ed. Siglo XXI. México 1980. pp 275-286

<sup>20</sup> Ibid. p. 84

<sup>21</sup> POULANTZAS, Nicos. Las Clases Sociales en el Capitalismo Actual. Edit. Siglo XXI. México 1981. p 194

<sup>22</sup> Ibid. p. 198

Los trabajos no productivos, pertenecientes a la nueva pequeña burguesía, forman parte de los nuevos contingentes de trabajadores extorsionados (no explotados en sentido estricto) por el capitalista.

Desde la perspectiva de Gramsci, bajo el supuesto de que el bloque histórico es una situación histórica global dada, se estructura en dos esferas complejas: a un modo de producción corresponde una estructura social determinada en la que domina una clase fundamental; esta clase desarrolla progresivamente una superestructura diferenciada, especializando sus actividades, lo que le brinda la homogeneidad y la dirección política (hegemonía) sobre las otras clases. Esta dirección de la sociedad es ejercida en sus diferentes niveles por una capa social orgánicamente ligada a la clase dirigente, los intelectuales, encargados de administrar el complejo superestructural y, por lo tanto, de ligar la estructura y la superestructura.

A cada modo de producción corresponde una clase fundamental y, por lo tanto, un tipo de intelectual. —en todos los países el estrato de los intelectuales ha quedado radicalmente modificado por el desarrollo del capitalismo el viejo tipo de intelectual era el elemento organizativo de una sociedad predominantemente de base campesina y artesana; para organizar al Estado, para organizar el comercio, la clase dominante cultivaba un determinado tipo de intelectual. La industria ha introducido un tipo nuevo de intelectual: el organizador técnico, el especialista de la ciencia aplicada. En las sociedades en las cuales las fuerzas económicas se han desarrollado en sentido capitalista hasta absorber la mayor parte de la actividad nacional, este segundo tipo de intelectual ha prevalecido, con todas sus características de orden y disciplina intelectual.<sup>23</sup>

Gramsci conceptúa a los intelectuales como agentes de la superestructura, los intelectuales no constituyen una clase propiamente dicha, sino que son grupos ligados a las diferentes clases, no obstante, las categorías de intelectuales más importantes y las más complejas se constituyen a partir de las clases fundamentales en el nivel económico. El vínculo orgánico entre el intelectual y la clase social que representa parece esencialmente en la actividad que éste desarrolla en el seno de la superestructura para volver homogénea y hegemónica a la clase.

---

<sup>23</sup> PORTELLI, Hugues. Gramsci y el bloque histórico. Siglo XXI. México 1980. p. 101

El maestro entonces como intelectual, cumple la función de transmitir no solamente conocimientos científicos, sino también, la ideología que a él le inculcaron en su formación profesional, para que este rol lo desempeñe adecuadamente, la propia ideología dominante, presenta la actividad del maestro como un apostolado cuya misión es la “formación del hombre” difundiendo “valores universales” con un espíritu “patriótico”.

Por otra parte, la ideología dominante presenta al maestro con cierto prestigio social que lo hace un sujeto digno de enseñar lo que enseña; este lugar que tiene en la sociedad hace que sus alumnos acepten sin cuestionar lo que les enseña.

El maestro contribuye así a la reproducción del sistema a través de su comportamiento cotidiano, fundamentalmente inconsciente, porque si bien tiene sus propios intereses, vive la ideología dominante, interioriza dentro de sí, su papel de “representante” y “servidor” de la sociedad en su conjunto.

En general el docente parece que no reflexiona todavía sobre su papel en la sociedad y acepta como cierto su apostolado, vive profundamente la idea de que su trabajo beneficia a la sociedad y que es un servidor de la patria. El maestro se convierte de esta manera en intelectual orgánico,<sup>24</sup> en formador de potenciales militantes para la defensa del bloque histórico; o por el contrario, cuando se alía a la clase dominada, se convierte en promotor de un nuevo orden social.

No obstante lo anterior, la organicidad de la relación entre los intelectuales y la clase que éstos representan no es mecánica: el intelectual goza de una relativa autonomía respecto a la estructura socioeconómica y no es un reflejo pasivo, por lo que, en una sociedad dividida en clases el maestro está en constante contradicción, pues por una parte es trabajador asalariado (además de que su extracción de clase principalmente encuentra su origen en el proletariado y campesinado) y

---

<sup>24</sup> GRAMSCI, Antonio. La formación de los intelectuales. Edit. Grigalvo. Colección 70. México 1970. P. 21-36.

por otro lado, ha sido formado en la ideología de la clase dominante para que sea el reproductor y aglutinante de la hegemonía que necesita el sistema; por ello, cuando surge en el maestro la toma de conciencia del rol que está desempeñando; o bien lo continúa haciendo tal y como lo requiere la clase dirigente para su preservación, o se convierte en aliado del proletariado y forma y forja individuos con la ideología de la clase dominada que lucha por liberarse de la opresión.

Bajo estos supuestos, el consejo técnico consultivo en la escuela primaria puede constituirse en el espacio de reflexión del trabajo docente, es aquí donde los profesores pueden tomar conciencia del papel que como intelectuales orgánicos el Estado les ha asignado y de esta manera, colectivamente superar el papel operativo y técnico que a la fecha tienen, para construir y llevar a la práctica, propuestas educativas alternativas a los intereses de los grupos que detentan el poder económico, político y social.

## 2.0 ESTADO Y EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO.

### 2.1 LA EDUCACION PRIMARIA EN UNA BREVE HISTORIA DEL ESTADO MEXICANO

El desarrollo del sistema educativo se ha venido conformando bajo la influencia evolutiva de las fases determinantes de nuestra estructura social y económica. Desde la época de la Colonia, hasta nuestros días, observamos que la enseñanza refleja las características del modo de producción imperante.<sup>25</sup>

Las características de la escuela primaria en México en particular, y la educación pública en lo general, han correspondido a las características del Estado Mexicano que tiene su inicio en la Revolución de Ayutla, cuyo primer resultado es la Constitución de 1857, e inicia su consolidación con el triunfo de la Guerra de Reforma por parte de los liberales que propagaban los ideales de libertad, democracia y superioridad del Estado sobre el clero. Desde entonces, la educación pública, por un lado, se reconoce como un derecho de todos los mexicanos; y por otro, se identifica como un medio para lograr consenso y legitimidad ante el proyecto histórico imperante.

Reconocer la evolución que ha tenido la constitución del Estado Mexicano y el papel que en este proceso ha jugado la educación, es un elemento que puede servir a los docentes para que en el seno del consejo técnico consultivo en la escuela primaria, se tenga conciencia del papel de la escuela como aparato hegemónico del Estado, y la posibilidad de que el docente tenga un papel protagónico en la construcción de proyectos escolares alternativos al proyecto educativo oficial.

Desde la instauración del capitalismo en nuestro país, en el aspecto educativo, el resultado se mostró en forma igualmente antagónica. La enseñanza libre, la nacionalización de bienes y monopolios clericales y la privación de la participación de la iglesia en asuntos cívicos, se transformó en la dominación de grupos favorecidos que, antes que representar intereses populares, orientaron al sistema educativo hacia fines lucrativos y, en la mayoría de los casos, canalizando la enseñanza

---

<sup>25</sup> ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. Siglo XXI edit. México. 1981. pág. 11

hacia contenidos capaces de ser absorbidos por los servicios y demandas emanados de la clase dominante.

Igualdad y libertad para todos, protección a la propiedad privada y el derecho al trabajo fueron ideales heredados de la influencia francesa, por lo que el Estado sería responsable de la labor educativa nacional conforme a los principios ideológicos que motivaron a los líderes del movimiento de independencia: libertad a través de la educación y el trabajo.

Una filosofía educativa, como base de la libertad sería el primer paso del desarrollo económico; Gómez Farías pone en acción los proyectos constitucionalistas de 1824 a favor del sistema público de educación, define su actividad política como el gran promotor de la instrucción popular del México independiente. Proclama reformas por medio de las cuales, el clero perdía sus viejos derechos coloniales. Las funciones religiosas y militares se abocarían estrictamente a los límites propios de sus funciones. El Estado y no el clero sería el responsable de las nuevas decisiones en materia educativa.

El Decreto del 18 de febrero de 1861 crea el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y pone bajo el control de este Ministerio todos los asuntos relacionados con la educación pública, a todos los niveles y en toda la nación. La Ley de Instrucción Pública, del 15 de abril de 1861 pormenoriza las funciones de los gobiernos estatales y las supeedita a la inspección federal.

Al terminar el año de 1871, el número de escuelas primarias llegaba a 5000 en la República, las cuales aumentaron a 8 103 para el año de 1874; de los 8 000 preceptores que las atendían, sólo 2 000 poseían título profesional<sup>26</sup>.

El 15 de mayo de 1869, el gobierno de Juárez expidió otra Ley de Instrucción Pública que, como la anterior, sólo era aplicable en el

---

<sup>26</sup> LARROYO, Francisco. *Historia Comparada de la Educación en México*. Editorial Porrúa. S.A. México 1973. p. 308



Distrito y territorios federales. En ella se mantuvieron la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, pero además se suprimió la enseñanza de la religión.

Los liberales promovieron una mayor injerencia del Estado en la instrucción primaria. Se reglamenta la organización escolar en el Distrito y territorios federales y crece el sistema escolar municipal tanto en la capital de la república como en los estados; en algunos de éstos, se expiden planes y programas de estudio oficiales y los ayuntamientos consolidan su facultad para autorizar el ejercicio de la profesión docente y se convierten en los principales empleadores de los maestros de primeras letras.<sup>27</sup>

Durante el Porfiriato el panorama de la educación presenta una imagen desalentadora. Los ideales postulados por los liberales, en pos de popularizar la enseñanza, languidecieron entre las escasas instituciones que acogían a unos cuantos estudiantes.

De los 9 millones de habitantes que existían en el país, en 1880, más del 80 % estaban condenados a la ignorancia y a la pobreza. La mayoría de las universidades mantenían suspendidas sus cátedras. Mientras Díaz se ocupaba de incrementar el desarrollo económico, las clases acomodadas recurrían a los establecimientos europeos y norteamericanos para la formación profesional de sus hijos quienes, a su regreso se encargarían de introducir en México los efectos de los avances filosóficos y científicos que recogían en el extranjero<sup>28</sup>.

Para 1910, el Censo Nacional registró una población de 15.2 millones de habitantes. Más del 80 % de la población total, esto es 12 millones de mexicanos eran analfabetas<sup>29</sup>. Sin embargo, entre 1885 y 1910 se intenta uniformar y centralizar la instrucción primaria. Se avanza en lo primero, unificando los planes y programas de estudio, tanto para la enseñanza

---

<sup>27</sup> ARNAUT, Salgado. Alberto. *Historia de una profesión Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. CIDE, México. 1998. p. 20

<sup>28</sup> K. A Davis. *Ensayos sobre el desarrollo urbano de México*. México. SEPSETENTAS. 1974. p. 143

<sup>29</sup> ROBLES, Martha. *Historia y sociedad en la historia de México. Siglo XXI editores*. México 1981. p. 75.

primaria como para la normal. Lo segundo no pudo consumarse; empero, dentro de los límites de su jurisdicción, el gobierno federal centralizó y uniformó la enseñanza primaria, asumiendo el control de las escuelas municipales del distrito y los territorios federales, suprimió la Compañía Lancasteriana y la Fundación Vidal Alcocer, al mismo tiempo que rescató algunas de las escuelas de estas instituciones<sup>30</sup>.

El Reglamento de las Escuelas Primarias Nacionales que se estableció en 1879, ordenó que se incluyera el principio de la "utilidad" en la enseñanza, mediante la introducción de asignaturas novedosas y prácticas, de tal modo que el estudio de las ciencias físicas y la historia natural tuvieran aplicaciones reales en la vida de los niños, para lo cual era recomendable que se ofrecieran "lecciones de cosas" y que se efectuaran descripciones de los objetos, educando así las capacidades sensoriales.<sup>31</sup>

La Ley reglamentaria de la Instrucción obligatoria en el Distrito Federal y territorios, de marzo de 1891, da normas precisas acerca de los planes y programas de enseñanza, de los tipos de escuelas, de los derechos y obligaciones de los maestros, de la forma de practicar los exámenes y establece la creación de la Inspección Escolar. Esta Ley reglamentaria no formula un concepto técnico pedagógico de la inspección, únicamente indica (Cap. VIII, Arts. 69, 70 y 71) que el Presidente de la República queda facultado para designar, cuando lo estime conveniente, inspectores para las escuelas oficiales.<sup>32</sup>

Durante el movimiento armado de 1910 el tenor de la lucha política, es el contexto más amplio en donde las actividades educativas prevalecían también debilitadas, en los establecimientos de las principales ciudades de la República. La situación del sistema educativo nacional reflejaba el ambiente político-económico que reinaba en el país.

---

<sup>30</sup> ARNAUT, Op. Cit. p.20

<sup>31</sup> SOLANA, Fernando. Et. al. Historia de la educación pública en México. SEP, México, 1982. p. 48

<sup>32</sup> LARROYO, Op. Cit. p. 346

La Revolución Mexicana interrumpe el proyecto educativo porfirista, particularmente en lo que se refiere al proyecto de centralización de la enseñanza primaria y a los esfuerzos que pretendían homogeneizar al magisterio mediante la unificación de los planes de estudio en la enseñanza normal.

La primera obra educativa importante del movimiento armado de 1910, lo constituye la creación de las escuelas rurales. La Ley que las crea fue expedida el 10. De junio de 1911 y establece que tendrían por objeto enseñar, principalmente a los individuos de raza indígena, a hablar, leer y escribir en castellano; y a ejecutar las operaciones elementales de cálculo más usuales. El establecimiento de las escuelas de instrucción rudimentaria debería hacerse en todas aquellas partes de la República en que el porcentaje de analfabetos fuera mayor. Con esta Ley, la Secretaría de Instrucción Pública extiende su acción más allá del Distrito y territorios federales.

La participación de los maestros durante el movimiento armado fue muy diversa: al igual que el resto de los empleados públicos, la mayoría de los maestros no intervino en la política y continuó desempeñando sus funciones; algunos, fueron reprimidos administrativamente y hasta cesados por haber colaborado con las fuerzas antiporfiristas; y otros, participaron al lado de las facciones o grupos revolucionarios como ideólogos, escribanos, secretarios y consejeros de los jefes, organizadores, dirigentes campesinos y obreros.

En esta etapa, la profesión docente sufrió una serie de modificaciones en su formación, reclutamiento y en los estilos de dirección técnica, administrativa y escolar. La revolución provocó una mayor inestabilidad en las condiciones de trabajo: en el empleo (suspensiones, ceses y despidos por razones económicas y políticas), en el irregular pago de los sueldos, en la politización del reclutamiento y en la movilidad del magisterio en el servicio. También se transformó la designación y composición de los órganos de dirección y consulta en el ramo. En algunas entidades se introdujeron sistemas selectivos para nombrar a las autoridades educativas y escolares y se aumentó la participación directa

de los maestros, directores e inspectores escolares en la integración y en la toma de decisiones de los órganos colegiados.

En síntesis, en medio de un ámbito revolucionario, en el que la masa popular exigía "tierra y libertad", nació un nuevo concepto de Estado que, por medio de una Constitución pretendía conseguir la unidad popular de una población sufriendo y desorganizada.

Una vez que la paz empezó a consolidarse en el ámbito nacional, los intelectuales y personajes políticos que se encontraban en el extranjero, se fueron integrando a las actividades públicas, entre ellos, Vasconcelos, quien como secretario de Educación, inició un ambicioso proyecto educativo que vinculaba la actitud liberadora de la educación y el nacimiento de una civilización lograda del mestizaje que daría luz al espíritu para exaltar los más altos valores de la condición humana. Educar, para Vasconcelos, significaba un proceso armonizador para favorecer la libertad y la democracia. Con este proyecto, se pretendía transformar a las masas marginadas en grupos de individuos productivos y creadores. La población se integraría en una unidad nacional libre y democrática. La patria se liberaría, según Vasconcelos, del estado de crueldad y barbarie en el que se encontraba. En ese proyecto el maestro sería el redentor ante un estado de miseria, ignorancia e incultura en que la historia y la última revolución habían colocado a la inmensa mayoría de mexicanos.

En 1921 se estableció la Secretaría de Educación Pública con jurisdicción en todo el país. De este modo se reanudó la política centralizadora de la enseñanza primaria. Al considerar que era urgente extender la educación a todo el país, en poco tiempo el nuevo régimen estableció numerosas escuelas rurales.

El reclutamiento de maestros rurales privilegió, por encima de los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecerían las escuelas. La mayoría de estos maestros habían estudiado sólo la educación primaria elemental de 4 años.

Durante este período, las políticas locales tuvieron una importante ingerencia en el establecimiento de escuelas y en el reclutamiento de maestros rurales, sin embargo, habría que compartirla cada vez más con los directores e inspectores de educación federal en los estados.

En 1926, el Departamento de Escuelas Rurales emitió una circular para crear los Comités de Educación, integrado por un presidente que era un miembro de la comunidad; un secretario nombrado de entre los maestros de la escuela; una tesorera, designada por las madres de familia; un vocal, alumno adulto y uno nombrado por las autoridades educativas. Este Comité tenía como competencias: procurar que cada escuela cumpla debidamente su cometido y que los alumnos obtengan el mayor provecho posible; conseguir para los establecimientos educativos, útiles, mobiliario, etc.; mejorar los edificios escolares.<sup>33</sup>

Durante el México post revolucionario, para satisfacer las demandas populares de bienestar social, Calles dedicó 11.4% de la inversión pública como promedio durante su régimen<sup>34</sup> al bienestar social, que incluía los gastos dedicados a la educación. La enseñanza popular cobró otro sentido durante este régimen; la alfabetización era un aspecto necesario para habilitar a la población a su participación activa en nuevas fuentes de trabajo vinculadas a labores de producción a gran escala, con manejo de maquinaria, que exigía entrenamiento previo de los trabajadores, además de una programación y control de calidad adecuado, por manos de especialistas que, hasta este período no existían en suficiente cantidad ni calidad de especialidad para iniciar el proceso de formación de infraestructura que se requería en un programa de industrialización nacional.

La actividad educativa fue fundamental para los intereses de los grupos ya consolidados. A partir de sus demandas, las autoridades gubernamentales establecieron los programas nacionales, teniendo en

<sup>33</sup> LARROYO. Op.Cit. p. 410

<sup>34</sup> Datos del Censo Nacional de 1930, citado por Manuel López Gallegos. Economía y política en la historia de México. Ediciones El Caballito, S.A., México, 1975, p. 390

cuenta, además la correlación de las fuerzas existentes entre las agrupaciones populares y las autoridades gubernamentales. El modelo callista mostraba una finalidad radicalmente distinta a la idea vasconcelista; enseñar y alfabetizar para preparar la infraestructura industrial; satisfacer las demandas de los grupos que presionan al Estado con establecimientos de educación superior y actividades artísticas y culturales.

El régimen de Lázaro Cárdenas significa la afirmación y consolidación de la hegemonía del Estado Mexicano sobre la sociedad. Durante y a partir de ese sexenio, el consenso dominado acepta y legitima en forma amplia y definitiva el proyecto nacionalista de la burguesía. En el período cardenista, el Estado Mexicano logra consolidar el régimen emanado de la revolución mexicana.

La visión que tenía Cárdenas sobre el futuro de México estaba apoyada en las funciones educativas del Estado. En especial, la enseñanza superior sería la responsable de proveer los cuadros técnicos y los servicios profesionales que apoyarían la producción nacional. Esta administración enfatizó en la necesidad de actualizar sistemáticamente los planes y programas de estudio de responsabilidad oficial que incluía la enseñanza técnica, la experimentación mecánica y la investigación constante, que no podrían omitirse dentro de las prioridades presupuestales.

Educación socialista para el pueblo de México, apoyo a las organizaciones obreras y reparto de tierras, eran las acciones primordiales de la administración cardenista. En el "plan sexenal" estaban contenidos los puntos en los que Cárdenas se basó para definir su programa educativo:

- Multiplicación del número de escuelas rurales.
- Control definitivo del Estado sobre la enseñanza primaria y secundaria.

- Atención preferente a la educación agrícola, no sólo en sus aspectos prácticos, sino en sus formas superiores.
- Sobre la enseñanza de tipo universitario, destinada a preparar profesionistas liberales, debería darse preferencia a las enseñanzas técnicas que tiendan a capacitar al hombre y a la mujer para utilizar y transformar los productos de la naturaleza.

Una vez que se modificó el art. 3o. Constitucional, el Instituto de Orientación Socialista que se estableció para coordinar y uniformar bajo una sola dirección la labor educativa en toda la República, se abocó a las siguientes tareas: reforma de planes de estudio, libros de texto y programas de clase; difusión de orientación socialista entre el magisterio, la juventud y el proletariado; jornadas culturales de desfanatización, de combate a los vicios y toda forma de explotación humana; y asistencia social entre otras.

Por su parte, los maestros tuvieron que trabajar como nunca ante la complejidad de las múltiples actividades de carácter social: asambleas, festivales, manifestaciones, organización de comités, trabajos en talleres, organización de cooperativas, participación en consejos técnicos para planear lo docente.

En los últimos años del sexenio de Cárdenas se intensifican los intentos por federalizar la instrucción primaria, de este modo el magisterio se consolida como una profesión de Estado, pasa a ser un grupo profesional predominantemente al servicio del gobierno federal.

Las reformas sociales que se llevaron a cabo durante este sexenio provocaron violentas reacciones por parte de industriales, hacendados, comerciantes y representantes de la iglesia católica. Como miembros de la clase dominante de este país, estas minorías protegían con levantamientos populares, lo que calificaban de situación anárquica del Estado, provocada por la reforma agraria y la orientación socialista de la educación popular.

A partir de que tomó posesión como Presidente de la República Avila Camacho, se inicia una nueva trayectoria en la concepción del desarrollo de la sociedad mexicana y por ende una concepción distinta de la educación; la inversión pública de la administración de Cárdenas destinó el 12.6 % a fomentar la instrucción popular; Avila Camacho la disminuye al 10.2 %; Miguel Alemán al 8.3 % y, todavía durante el sexenio de Ruiz Cortines se continúa sacrificando a la enseñanza con presupuestos insuficientes, de 1952 a 1958, se dedicó el 8.9 % de la inversión pública al aspecto educativo.

Con el nombramiento de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación y con la formación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se inicia un nuevo período que tiene dos objetivos básicos: imprimir a la educación pública una orientación ideológica moderada mediante la supresión de la educación socialista, reformar los planes y programas de estudio de la enseñanza primaria y normal; y, normalizar la relación política y laboral de la SEP con los maestros y con su representación sindical.<sup>35</sup>

En esta época los planes de estudios de enseñanza primaria rural y urbana moderan sus contenidos ideológicos y avanzan hacia la uniformidad. Los cambios afectan especialmente el trabajo de los maestros rurales, quienes reducen drásticamente las actividades extraescolares que los vinculaban con las comunidades. Estas acciones tienen su punto de culminación en diciembre de 1946 con la modificación al Artículo 3º constitucional.

Con la aplicación del Plan de once años, el Estado enfatizó la conducción del "proceso mental y emocional" de los escolares; las escuelas públicas cumplirían la función de enlace entre la recreación infantil y las necesidades de su grupo de pertenencia. Mediante el fomento de un espíritu responsable, y de "amor a la verdad", los niños aprendían labores fáciles para iniciar un tránsito entre la vida del hogar y la organización cotidiana de su instrucción obligatoria. La parte medular

---

<sup>35</sup> MEDINA, Luis. *Del Cardenismo al avilacamachismo*. El colegio de México



del Plan comprendió un programa de expansión de las escuelas primarias federales. El gobierno fundó 6 760 nuevas escuelas, atendidas por 50 772 maestros. La mayoría de las nuevas escuelas se crearon en el medio rural.

En 1968, la población mexicana estaba próxima a alcanzar la cifra de 48 millones de habitantes, con un ritmo de crecimiento anual del 3.7%, cuyas desigualdades se expresaban en términos de oportunidades, de acceso a los beneficios laborales y educativos. El 10% de la población recibía el 52% del ingreso total. En 1950, el 49% absorbía la misma proporción del ingreso, pero con un índice de crecimiento demográfico de aproximadamente 6% anual<sup>36</sup>. Esta concentración de recursos y servicios de las clases pudientes económicamente, se localiza en las 5 ciudades más importantes del país y sobre todo en la Ciudad de México.

En este contexto, El Secretario de Educación Pública, destaca las conclusiones de la VIII Asamblea Plenaria del Conalste: descentralización progresiva del sistema, reorganización del servicio de supervisión y, revisión de las disposiciones escalafonarias.

A partir de 1970 el gobierno nacional organiza y coordina sistemáticamente, un programa nacional de "reforma educativa" para todos los niveles de enseñanza como respuesta institucional a las demandas sociales, políticas y económicas de la población de los centros urbanos del país.

Educación para el régimen de Echeverría, consistió, inicialmente, en habilitar a la población a la participación masiva en las actividades económica y cultural para superar las condiciones del subdesarrollo, mediante una estrategia educativa de tendencia nacionalista y actualizada con procedimientos eficaces para la enseñanza; el mexicano educado podría contrarrestar la subordinación colonialista, la influencia de los medios masivos de comunicación y la ingerencia sistemática y acumulativa de mensajes y valores transmitidos con un afán consumista,

---

<sup>36</sup> ROBLES. Op. Cit. p. 205

por los representantes del mercado de bienes y servicios. Estimular la producción nacional y preparar los cuadros técnicos y profesionales para combatir la dependencia tecnológica del extranjero.

Con la inclusión de elementos prácticos, material didáctico y facilidades académico-administrativas, la reforma educativa de 1970 pretendió combatir el problema de la deserción estudiantil, en todos los ciclos escolares. Las oportunidades de acceso a los beneficios educativos se ampliaron para los grupos marginados mediante la utilización de técnicas pedagógicas modernizadas. La tradición verbalista aún predominante en el personal docente trató de transformarse en una escolaridad experimental apoyada en la investigación, la crítica y el cuestionamiento de la información recabada por los educandos.

La reforma educativa de 1970 intentó cubrir tres aspectos fundamentales:

- La actualización de los métodos técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso enseñanza aprendizaje.
- La extensión de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada.
- La flexibilidad del sistema educativo para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad de tipos y modalidades de aprendizaje.

En 1978 la SEP inicia un proceso de desconcentración administrativa creando Delegaciones en cada entidad; se buscaba por un lado, debilitar la influencia del sindicato y asegurar un mayor control sobre los sistemas escolares federales en los estados, y, por otro, elevar la calidad de la enseñanza primaria.

En este contexto, el 26 de noviembre de 1982, la Secretaría de Educación Pública emitió el Acuerdo Núm. 96, que rige la organización y funcionamiento de las escuelas primarias dependientes de la SEP. En dicho Acuerdo en su capítulo VI se reglamenta el funcionamiento del

consejo técnico consultivo en la escuela primaria. Este Acuerdo es congruente con el proceso de desconcentración administrativa, pues por un lado pretende dar cierta autonomía a las escuelas, más bien a los maestros, para que tomen decisiones pedagógicas pertinentes al contexto, sin embargo, la organización, estructura y líneas de funcionamiento limitan el verdadero trabajo colectivo en la escuela, es decir, si el estado mexicano en busca de hegemonía abre espacios de participación política, en la escuela también se promueve la participación de los maestros, aunque en la práctica, en ambos procesos sólo se busca el control

De esta manera se busca que el proceso de desconcentración administrativa, se concrete en la base del sistema educativo nacional, es decir, en correspondencia con la reforma política que pretende lograr hegemonía institucionalizando la participación de los grupos opositores; con el establecimiento del consejo técnico, se busca institucionalizar también, la opinión de los maestros en los asuntos de su competencia; opinión que finalmente queda como tal, en vista de que el Acuerdo mencionado señala sólo competencia consultiva y no determinativa del consejo.

Con esta línea de acción, en 1984 la Secretaría de Educación Pública puso en operación los proyectos estratégicos, para la consecución de los objetivos del Programa Nacional, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, entre estos proyectos destacan el denominado "Fortalecimiento de la capacidad técnica-administrativa de los directivos escolares" cuyo objetivo es fortalecer la capacidad de gestión administrativa y técnica pedagógica de los directivos escolares.

Esta situación se refleja en el sector educativo, de acuerdo con los datos del censo General de Población y vivienda de 1990, el Banco Nacional de México realizó un seguimiento generacional que indica que de cada 100 niños que inician educación primaria, 43 no la terminan, 49 inician secundaria y la terminan 37. De estos 37 egresados de secundaria entran al bachillerato 21 y a educación tecnológica 7. Del primero egresan 12 y del segundo 4. Ingresan a educación superior 15 y egresan tan sólo 4, de los cuales solo 0.4 obtendrán un título de postgrado. Es decir, que 43%

no terminan primaria, 63% no terminan secundaria, 88% no terminan bachillerato, 96 % no terminan educación superior y el 99.6% no tendrá un postgrado.<sup>37</sup>

En este marco se suscribe el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que puede visualizarse dentro de un proyecto que se presenta a sí mismo como animado por el propósito de modernizar al país en el contexto de la globalización de la economía mundial, y por llevar adelante una reforma del Estado que lo haga más eficiente para que sin abandonar los principios de soberanía y de justicia social, cumpla adecuadamente con los requerimientos de la apertura comercial y la integración con los mercados regionales y mundiales.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado el 18 de mayo de 1992, por una parte, significa el reconocimiento de las grandes deficiencias del sistema educativo nacional que se expresa en: rezagos en la cobertura educativa; altas tasas de reprobación y deserción; desbalances en la calidad de la enseñanza; crecientes disparidades entre las áreas urbanas y rurales; deficiencias pedagógicas, y un magisterio empobrecido y relegado en su formación y actualización, pues sólo cumple un papel operativo.

Algunas cifras ilustran la magnitud del rezago: En la educación primaria, el sistema educativo atiende alrededor de 15 millones de niños, el 98 % de la población demandante. Hay aproximadamente 1.7 millones de infantes entre 10 y 14 años sin matricular en ninguno de los niveles que corresponden a su edad, algo más de 300 mil en edad escolar no tienen posibilidad alguna de acceso a la escuela. Sólo el 58% de las escuelas, sobre todo en áreas rurales, son de organización completa; el 20% son de organización incompleta y el 22% son unitarias. La deserción escolar se encuentra alrededor del 45% y en las zonas indígenas y marginadas rebasa el 80%.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> IMAZ, Gispert y Salvador Martínez Della Rocca. "La educación y el PND 1995-2000: México un país de rechazados". Documento mimeografiado. 1996.

<sup>38</sup> GORDILLO, Elba Esther. El SNTE ante la modernización de la Educación Básica. En El Cotidiano, noviembre-diciembre, 1992. .12

El ANMEB constituye por otra parte, un pacto político inscrito en la larga tradición política corporativa de nuestro país<sup>39</sup>, da nuevos contenidos a la vinculación entre la federación y los estados y sobre todo a la alianza entre el Estado y el magisterio organizado.

El ANMEB plantea como estrategias de acción: la reorganización del sistema, que tiende a la redistribución del ejercicio presupuestal, del poder educativo y a la toma de decisiones; la reformulación de contenidos y materiales educativos; y, la valoración de la función magisterial.

El Acuerdo hace referencia a los consejos técnicos consultivos, a los supervisores y directores de escuelas. Se pretende revitalizar el trabajo de los primeros y definir sobre una nueva concepción, las responsabilidades de los segundos no como sinónimo de control, sino como líderes académicos que desarrollan el currículum, que reordenan actividades de aprendizaje, que organizan la enseñanza, que establecen comunicación con los maestros, que evalúan, asesoran y orientan a los docentes.

Bajo estos principios, se han realizado entre otras, las siguientes acciones: En 1992 el Programa de Modernización Educativa nuevamente establece el fortalecimiento de la función gestiva, enfatizando en el aspecto técnico pedagógico. En 1997 la UPN ofreció un Taller de Actualización y Superación Profesional para Supervisores del Estado de Hidalgo.

En dichos proyectos se hizo énfasis en la necesidad de redefinir la función de los órganos de gestión, para que éste se tradujera en una organización escolar que tuviera como eje el aspecto técnico pedagógico. Sin embargo, la exigencia es que el director se asuma como un líder académico, que logre el consenso de los maestros y que apliquen planes y programas de estudio, diseñados bajo requerimientos de índole

---

<sup>39</sup> LOYO. Aurora. Actores y tiempos políticos en la modernización educativa. En *El Cotidiano* 51. noviembre-diciembre 1992. P. 18

económico y de acuerdo a las exigencias de la globalización.

El paso de una política educativa a otra, depende de las necesidades económicas y política del momento, el proceso no es lineal y reconoce en su interior varios estadios de desarrollo. Lo anterior se resalta anteriormente y queda de manifiesto, que un elemento fundamental para que el estado mexicano logre hegemonía es el papel que ha tenido la educación primaria en particular, razón por la cual el estudio del consejo técnico es fundamental en el proceso de construir alternativas educativas al proyecto hegemónico, que es en última instancia el propósito de este trabajo.

Una nueva manera de intervenir en la escuela plantea asumir que en la escuela no sólo hay reproducción de la dominación, sino también resistencia, conflicto de intereses, luchas transformadoras; estos nudos conflictivos se pueden convertir en puntos que anudan los combates por las pequeñas cosas, con las grandes batallas por una nueva sociedad. El magisterio no sólo debe combatir por demandas socioeconómicas y democracia sindical, sino que también debe impulsar el cambio educativo a través de la construcción de un movimiento pedagógico.

### 3.0 LA PRACTICA DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA

#### 3.1 CONCEPTUACION DE PRACTICA DOCENTE

En busca del consenso más que la represión, el Estado Mexicano ha implementado variadas formas de participación de miembros de la sociedad política y de la sociedad civil. Dentro de la sociedad política, ha ampliado la participación de partidos políticos de oposición al régimen imperante. Dentro de la sociedad civil ha permitido la presencia de organizaciones no gubernamentales y de amplios sectores de la población en diversos ámbitos de la vida nacional.

En el terreno educativo, a partir del ANMEB, no obstante el proceso de descentralización, el gobierno federal conserva la parte normativa en la educación básica y normal, ha promovido cierta autonomía de las escuelas para que desarrollen el trabajo docente. Autonomía que se asume o delega según las propias características de cada comunidad escolar, pero, principalmente de acuerdo a las condiciones del trabajo docente y a los conocimientos y experiencias de los maestros.

Para el proyecto centralizador que arrancó en los años veinte, la centralización del sistema educativo nacional significaba la posibilidad de construir un poder nacional que difundiera la modernidad a través de la ilustración. Centralizar era posibilitar la universalización del alfabeto y la educación básica; era extender por todo el país una cultura cívica común que permitiera la unificación nacional; era abrir el camino para la liberación del magisterio y de la educación de políticos y políticas personalistas y de arbitrariedades locales; y, era el camino para allegar recursos a las regiones deprimidas.

El argumento a favor de la descentralización es, ahora, liberar al magisterio y a la educación de la rígida e inflexible política nacional; acercar la educación a las dimensiones locales y regionales a las cuales se dice, pertenece naturalmente.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> GORDILLO, Elba Esther. "El SNTE ante la modernización de la Educación Básica". *El Cotidiano* 51. noviembre-diciembre, 1992. pág. 15.-

En su tercer informe de gobierno, el Presidente de la República delineó los cambios más importantes a poner en marcha en 1992, dentro de los cuales, en el aspecto pedagógico destacan los siguientes:<sup>2</sup>

- ◆ Acercar la autoridad educativa a la escuela;
- ◆ Fortalecer los procesos de evaluación;
- ◆ Mejorar la administración; poner énfasis en los ejes básicos del currículum; poner énfasis en el carácter académico de las funciones del director; y,
- ◆ Fortalecer el consejo técnico consultivo para apoyar el trabajo docente.

Acciones que se han concretado de manera diversa en intensidad, enfoque, interpretación y contenido en cada una de las escuelas del sistema educativo nacional.

En este contexto, explicar la práctica docente como un hecho social en el que se desarrollan procesos y se establecen relaciones, es una tarea compleja que no debe reducirse a la contrastación de la teoría existente con la práctica cotidiana, ni debe dar por cierto lo que la experiencia del docente le permite ver como evidente. No es posible explicar el trabajo docente a partir de una definición que resulte válida para todo maestro, ya que existen tantos “estilos” y “formas” de “ser maestro”, como realidades docentes y escuelas. Ahora bien, si nos proponemos encontrar, más allá de las diferencias, algo que sea común a la función docente, podemos observar una característica muy importante: el trabajo de los maestros está hecho de procesos y relaciones. De procesos: de aprendizaje, de enseñanza, de negociación; de relaciones: con el conocimiento, con el saber acumulado que la escuela se propone comunicar a los alumnos, entre personas, los alumnos, otros maestros, directores, padres de familia, autoridades escolares; con instituciones, y la escuela como lugar donde se desarrolla.

---

<sup>2</sup> PESCADOR, Osuna, José Angel. “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: una visión integral”. En *El Cotidiano* No. 51. noviembre-diciembre de 1992. pág. 5.



El contenido de la práctica docente subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar, en ese sentido, se puede conceptuar a la práctica docente como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. La norma oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita o implícita original. Es recibida e interpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela.<sup>3</sup>

Lo que conforma finalmente dicho proceso en cada una de las escuelas, es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza.

Existe una gran distancia entre lo que establecen las normas y el funcionamiento cotidiano de las escuelas. Ello obedece a diversas causas, entre ellas el tiempo real disponible, la formación profesional de maestros y directivos o las tradiciones escolares, y las demandas que el propio sistema hace a las escuelas y que no se relacionan con su tarea fundamental. Por ejemplo, aun cuando las orientaciones generales y, en este caso, los manuales de operación, señalan varias responsabilidades académicas a los supervisores y directores de escuela, éstos concentran sus funciones en asuntos de corte administrativo. Esta situación se debe, en primer lugar, al hecho real de que las demandas administrativas y el manejo de documentación escolar dejan poco tiempo para ejercer las funciones académicas, pero también se derivan de cierta indefinición de lo que se entiende por tareas académicas de directores y supervisores, así como a deficiencias en la formación para el desempeño del puesto

---

<sup>3</sup> ROCKWELL, Elsie. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" en Rockwell, Elsie. La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, México, 1999. pág. 14.

correspondiente o a las tradiciones de funcionamiento legadas por los antecesores y transmitidas por los pares.

A partir de estas prácticas realizadas en una gran dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana, maestros y alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y sobrevivir.

Cada escuela ha construido muchas pautas, normas y concepciones que han sido características propias. Se observan variaciones entre los estados, según las tradiciones locales, cierta variación por generación de maestros, y variación según el sistema, tipo o turno de la escuela, sin embargo, por medio de la organización y de las prácticas escolares se comunican las orientaciones y prioridades reales que definen el trabajo de los maestros, en cada escuela.<sup>4</sup>

La operación cotidiana de las escuelas se define según la fuerza de los individuos y grupos que participan en ella; depende de la negociación posible entre sus distintos intereses, y de la coincidencia u oposición de sus valoraciones acerca de la escuela. Autoridades y padres, divididos a su vez por distintos intereses y valoraciones, según el lugar que ocupan en la compleja estructura del Estado Mexicano, definen los causes y las decisiones que atañen a la operación de las escuelas mediante proceso de alianzas, de confrontaciones y de luchas, que no son otra cosa que reflejo de las contradicciones y luchas características de un Estado capitalista como el nuestro.

Las pautas, relaciones y costumbres características de la escuela se proyectan hacia el entorno social inmediato, ampliando así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos de la familia, trabajo y vida civil, de ahí la importancia de la escuela como aparato hegemónico del estado.

La labor docente es aún escasamente asumida en su calidad de trabajo, dicha labor ha sido más reconocida y estudiada en cuanto vocación,

---

<sup>4</sup> Ibid. Pág. 22

apostolado, insumo del proceso educativo o reproductora privilegiada de la ideología dominante. El hecho de que la práctica docente se defina esencialmente como tarea de enseñar ha opacado las múltiples actividades que realizan los maestros en su desempeño cotidiano y que, no sólo representan trabajo, sino que son parte integrante del trabajo docente, y además desempeñan un papel sustancial en la construcción social de la escuela.

### 3.2 CONDICIONES MATERIALES DE LA PRACTICA DOCENTE

Los usos del tiempo y del espacio muestran la estructuración específica del trabajo docente. En cada escuela existen reglas, más o menos flexibles que sirven de pauta para agrupar a los sujetos y normar su participación en la realización de determinadas actividades. Se establecen formas de comunicación que tienden a regular la interacción entre maestros, entre alumnos y entre maestros y alumnos. Por ejemplo, no obstante que existe un horario de entrada y salida establecido para las escuelas primarias públicas, en cada escuela se establecen ciertos acuerdos entre, dirección, maestros, padres de familia y supervisión escolar para hacer ajustes de acuerdo a las necesidades de los maestros principalmente. (Esta situación se ha venido dando en razón de que ha ido aumentando el número de maestros que trabajan doble plaza).<sup>5</sup>

El horario para realizar las actividades académicas y extracurriculares, se establece en cada escuela de acuerdo a costumbres, tradiciones y características de los maestros y conforme a las relaciones que se establecen entre la dirección de la escuela y los maestros; en contadas ocasiones, los tiempos se determinan en razón de las necesidades de los alumnos y/o de los padres de familia.

En general el ambiente en la escuela primaria es flexible; las actividades no siempre se rigen por un calendario y horario estricto. Particularmente en el medio rural, se suprimen e intercambian los días de un calendario oficial que no considera juntas, fiestas locales, ni cambios de clima. Se

---

<sup>5</sup> Ibidem.

entra o se sale más temprano o más tarde, recortando pero a veces también agregando, tiempos formalmente dedicados al trabajo en el salón de clases o a otra actividad escolar.<sup>6</sup>

El trabajo de los maestros en las escuelas primarias se compone de la tarea de enseñanza, así como de un conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela. Ese conjunto de actividades se denomina trabajo extracurricular. La denominación tiene un carácter analítico más que empírico, puesto que en la relación del trabajo docente es difícil diferenciar las actividades de enseñanza de aquellas que no lo son.

El trabajo extracurricular se presenta en el panorama escolar cotidiano de las escuelas como una multitud de actividades dispersas y aparentemente irrelevantes. La lista es interminable, pero se pueden mencionar las siguientes: vigilar la entrada de los niños; dar los toques de entrada y salida; cuidar a los niños durante el recreo; vigilar y registrar la asistencia de los niños; revisar y registrar el aseo de los niños y el de los salones; atender a los padres de familia y a los colegas.<sup>7</sup>

Los maestros realizan una gama de actividades; se encargan de la construcción, el mantenimiento y el aseo de la escuela; recogen cuotas, venden timbres, reparten desayunos escolares; participan en comisiones de tienda escolar, acción social, deportes y otras; preparan bailables, escoltas, coros para concursos escolares. Además, cumplen con actividades que les asignan sin pago otras dependencias, como levantar censo, promover campañas, organizar festividades de toda índole, organizar comités, integrar expedientes, presentarse en actos cívicos y políticos oficiales.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> En las 3 zonas escolares del Municipio objeto de estudio, el horario de invierno es muy flexible, éste se establece por acuerdo de los maestros. En 5 escuelas sin ser de turno vespertino, algunos maestros que tienen doble plaza trabajan por la tarde. En la escuela de La Cruz, se llegó al extremo de que todos los maestros trabajaron por la tarde.

AGUILAR, Citlali. *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México. DIE-IPN, 1991.

<sup>8</sup> Es común observar en las escuelas que se realicen actividades de elección de reina de la primavera para obtener fondos económicos, esta situación afecta en forma notable el tiempo dedicado a las actividades escolares.

En la vida escolar de las escuelas, existen tareas relacionadas con la organización indispensable de la actividad general: la guardia, las inscripciones, la documentación, el aseo, etc.

Organizar la logística interna de la escuela implica además de estas funciones reglamentarias, una gran cantidad de tareas que asumen los maestros cuando la ocasión se presenta, como atender las peticiones y necesidades que plantean cotidianamente los alumnos, cuidar los grupos de sus colegas o realizar las funciones del director en su ausencia, atender a vendedores y a visitas a la escuela. La coordinación de la vida escolar recae en casi todos los maestros o requiere su colaboración en alguna medida.

Pese a su apariencia gris, el trabajo extracurricular resulta ser el sostén de la existencia material y social de la escuela. En varios sentidos, las escuelas existen gracias al trabajo de los maestros, no sólo porque sin él la enseñanza no sería posible, sino también porque su trabajo extracurricular posibilita conseguir los elementos para su existencia física. Por ello representa la infraestructura real sobre la cual se asienta la posibilidad de la enseñanza.

El trabajo extracurricular tiene su origen en la labor educativa institucionalizada, pero su peso específico en las escuelas es generado fundamentalmente por el escaso financiamiento oficial a la escuela pública, así como por el burocratismo del sistema educativo. La situación financiera e institucional en la que el Estado ha mantenido a la educación pública impone necesidades generadoras de tareas que desbordan las actividades pertinentes para un desempeño eficaz de la labor educativa con los niños, porque la intención del poder político estatal desde su origen ha sido, lograr hegemonía a través de instituciones como la escuela.

Para que una escuela exista, se requiere una serie de legitimaciones previas y posteriores a su existencia física, que le dan continuidad social en la localidad. Aún las escuelas creadas por iniciativa de la población deben legitimarse con el trabajo diario de los maestros, a través del

cumplimiento con la labor docente: cuenta mucho la puntualidad y asistencia diaria de los maestros y la certeza transmitida a los padres de que los niños aprenden, especialmente a leer y a hacer cuentas. De la legitimidad ganada por la escuela entre la población depende el apoyo y disposición de los padres hacia ella. Esto condiciona tácita o explícitamente la cooperación en dinero y en trabajo para la construcción, operación y mantenimiento del edificio escolar, la compra de útiles, uniformes, material para trabajos manuales, trajes para bailables y muchas otras necesidades.

La imprescindible relación con la supervisión escolar representa el vínculo entre la escuela y el sistema educativo. Las escuelas tienen que legitimarse también ante la supervisión; esto se logra al abarcar determinada población escolar, alcanzar determinado porcentaje de aprovechamiento – medido en términos de porcentaje de aprobación- y demostrar eficiencia y dinamismo según los parámetros establecidos.

Formalmente los supervisores han tenido facultades de evaluación, vigilancia técnico-administrativa y, también de control político. La primera y más elemental de las legitimaciones exigidas por las autoridades educativas a las escuelas es la de contar con cierto número de alumnos como mínimo. Satisfacer este número representa una constante lucha de director y maestros para preservar su lugar de trabajo, lucha que se expresa en muchas escuelas, que tienen que ampliar los períodos de inscripción y realizar inscripciones a domicilio a fin de captar el mayor número de alumnos, flexibilizar los horarios y criterios de porcentaje válidos de asistencia, etc.

Otro factor de eficiencia que toman en cuenta los supervisores, es el dinamismo e iniciativa para promover actividades cívicas, artísticas y culturales, fundamentalmente a través de los concursos. Además de los concursos, la relación con la supervisión implica otro tipo de tareas como

las campañas, la entrega de documentación y las actividades para el mantenimiento y mejoramiento del edificio escolar.<sup>9</sup>

Institucionalmente los directores ejercen la representación de la escuela en la relación con la comunidad y con la supervisión. Sin embargo, ningún director puede sostener dichas relaciones sin el trabajo de los docentes, aunque los directores y las condiciones materiales de cada escuela definen la modalidad e intensidad de los vínculos mencionados.

### 3.3 LOS SABERES DE LOS MAESTROS

La profesionalización del magisterio se plantea como problema a resolver desde el siglo pasado, pero en cada período histórico, la búsqueda de soluciones ha estado signada por el proyecto político en turno. Así, en el período que abarca las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del XX, la preocupación se centró en preparar las condiciones para la educación normal. El proceso revolucionario iniciado en 1910, urgió a los gobiernos a dar respuestas a las reivindicaciones populares. Se hizo urgente procurar la relación entre los procesos educativos y las necesidades sociales, y la formación de docentes no fue una excepción.

A partir de los años cuarenta, en los planes e informes de gobierno se pone de manifiesto la preocupación por extender los servicios educativos; la explosión demográfica y las necesidades del desarrollo económico apremiaban soluciones en el sentido de ofrecer oportunidades educacionales a amplias capas de la población. La extensión de los servicios requería más maestros. Se trató, entonces, de procurar soluciones al crecimiento cuantitativo de la planta docente.

En las dos últimas décadas ha pasado a primer plano la dimensión cualitativa de la educación. En consecuencia, la formación de docentes, entendida como la condición sine qua non del mejoramiento de la calidad educativa, pasó a ocupar un lugar preponderante en la estrategia

---

<sup>9</sup> Es muy significativo el hecho de que en escalafón sólo tengan validez las notas laudatorias expedidas a maestros y directores, por realizar actividades de ampliación del edificio escolar.

educativa. Otras cuestiones implicadas en este largo proceso y que han ocupado la atención de los diversos gobiernos son: las condiciones salariales y laborales de los docentes, la descentralización de los servicios educativos y, en menor medida, la organización académico-administrativa de las instituciones formadoras de docentes, el desarrollo de la investigación educativa, la difusión de ésta y los servicios de extensión.<sup>10</sup>

La necesidad de transformar las condiciones laborales y de incrementar el salario de los docentes se expresa con fuerza en el movimiento magisterial de los últimos años, los otros aspectos mencionados forman parte medular del programa para la modernización de la educación.

Este último, se presenta como el documento oficial que orienta el proceso educativo. En el ANMEB se plantea como uno de los problemas más graves el del rezago educativo, y como estrategia fundamental del cambio, el proceso de descentralización. Tanto el problema como la estrategia tocan de fondo la estructura académico-administrativa y el proyecto académico de las instituciones formadoras de docentes.

De acuerdo con este marco programático y el marco jurídico en el que se desarrolla la educación, es indudable que, en el discurso del Estado, se deposita en el maestro la responsabilidad de formar hombres y mujeres capaces de construir una sociedad soberana, justa y democrática. Se concibe al docente como agente de la transformación cualitativa del educando, como promotor social y como participante activo en el desarrollo cultural, lo que supone a su vez, que además de su vocación y voluntad para conducir el proceso educativo, el docente ha de asumir el compromiso para comprender y contribuir a transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación.

Bajo estas consideraciones, la decisión cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no sólo la reproducción, sino la integración de

---

<sup>10</sup> SANDOVAL, Etelvina. "Relaciones y saberes docentes en los curso de actualización" en: Elsie Rockwell. La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México. 1999. pág. 88



conocimientos por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente. Desde esta visión la realización de cualquier trabajo, particularmente la docencia, requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen, apropiados por los sujetos que lo ejercen; implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aún cuando no se pueden explicitar conscientemente.

Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruza lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual; son ejemplo de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad.

Los saberes no llevan necesariamente en sí mismos un signo valorativo; no son ni “ciertos” ni “falsos”, “buenos” o “malos”, simplemente operan dentro de situaciones docentes dentro y fuera de la escuela, tal como ésta se ha constituido históricamente. Otros saberes se retoman de los esfuerzos particulares del maestro por darle sentido a su trabajo docente.

El conocimiento que poseen los maestros en relación con su trabajo se construye en gran medida cotidianamente en cada escuela. La iniciación en el trabajo de maestro requiere de aprendizajes nuevos que pueden o no remitir a lo que se le enseñó en la Escuela Normal<sup>11</sup>. El traslado de una escuela a otra, el cambio de grado, la promoción a director o a supervisor, la ubicación en determinado medio o tipo de escuela, la asignación de determinada comisión, todos son momentos en la carrera profesional. Los

---

<sup>11</sup> Regularmente los alumnos de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” de El Mexe, ubicada en el municipio, realizan sus prácticas en las escuelas de las 3 zonas escolares, así que los docentes tienen oportunidad de comparar sus conocimientos con los que tienen los estudiantes de la normal, lo que les permite medir sus alcances.

maestros tienen también acceso a información y a opiniones relativas a sus propias condiciones de trabajo y a la defensa y mejoría de su situación personal y colectiva.

La comunicación cotidiana entre maestros incluye un conjunto de nociones, opiniones y conocimientos que abarcan desde la reflexión sobre sus condiciones de trabajo hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibidas, pero generalmente, no se replantean cuál es la función del sistema educativo nacional históricamente, para proponer qué hacer.

En otro nivel menos público, los maestros se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con sus grupos y con sus compañeros, pero no se tiene el espíritu de trascender en sus límites. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente. Como adultos y profesionistas, los maestros tienen un gran cúmulo de experiencias y de conocimientos que pueden compartir con otros colegas. No se someten a la imposición de nuevos aprendizajes, si éstos no tienen un sentido y un significado en su vida personal y profesional. Son capaces de construir nuevos conocimientos a partir de la integración de aprendizajes significativos a sus experiencias pasadas.

El aprendizaje en una profesión hecha de relaciones entre personas, no puede entenderse solamente como la adquisición de nuevos conocimientos, esto sería tan incompleto como pensar que el trabajo del maestro no pasa de ser una "transmisión de ideas del intelecto de los maestros, al intelecto de los alumnos"<sup>12</sup>. Por el contrario aprender a ser maestro envuelve cantidad de afectos, ideas, prejuicios, rutinas, imágenes, modelos, los cuales salen del campo estrictamente cognoscitivo.

La influencia más importante en el conocimiento que los maestros tienen acerca de su práctica docente, proviene del hecho de que éste se formula y determina dentro del salón de clases y por lo mismo requiere de categorías específicas derivadas de los usos a los cuales debe servir.

---

<sup>12</sup> FIERRO, Cecilia, et. al. Más allá del salón de clases. CEE. Mexico 1989. p. 21.

El conocimiento que los maestros tienen acerca de esta práctica parece ser más cotidiano y de sentido común -tanto en su forma como en su estructura- que teórico y altamente especializado. Surge de la necesidad de comprender la complejidad de un contexto particular con la precisión suficiente para ser capaz de actuar eficazmente en él. Se deriva no tanto de una comparación sistemática de un determinado número de situaciones similares, como del análisis intuitivo de un contexto específico en el cual, muchas de las cualidades importantes se consideran únicas; lo que un maestro decide hacer en cualquier momento en una sesión de clase, muy probablemente dependa de su apreciación de lo que acaba de ocurrir en el momento inmediatamente anterior.

Este conocimiento se valida prácticamente, los principios se toman como verdaderos cuando dan lugar a acciones que "funcionan"; una vez logrado este conocimiento, tiende a ser altamente resistente al cambio. Los docentes de hecho, tiene un alto grado de incredulidad frente al conocimiento acerca de la práctica docente, expresado en el lenguaje especializado.<sup>13</sup>

### 3. 4 ALIENACION Y PRACTICA DOCENTE

La práctica docente es una práctica social e históricamente determinada; reconocer desde esta dimensión este tipo de práctica implica recuperar el rol profesional establecido en un momento y lugar específico proveniente de la práctica instituida socialmente como expectativa y la práctica de carácter educativa, que se da de manera intencional, es decir, con un sentido explícito o finalidad de educar y de modo consciente hasta cierto punto, por el sujeto que la desempeña dentro de alguna institución escolar.

Es así, como al hablar de la práctica docente, no podemos dejar a un lado los intereses y condicionantes de tipo económico, político, social, entre otros, que están en interacción y transformación continua y que son

---

<sup>13</sup> En términos generales, los docentes se muestran reticentes a participar en las actividades de los talleres generales de actualización y del Centro de Maestros ubicado en la cabecera municipal.

incorporadas y cobran vida en la práctica docente vista como proceso, como desempeño profesional en transformación continua también de un sujeto particular.

Vista en su función ideológica, la educación entendida como aparato hegemónico del Estado, es uno de los elementos básicos de ese vasto conjunto de instancias sociales, de la familia y de los medios de comunicación masiva, por medio de los cuales se difunde una visión del mundo que es coherente con el sistema de dominación, porque lo explica como natural y racional, y la hace soportable.

El análisis de los mecanismos por los cuales la escuela actúa en el terreno de la ideología ha sido uno de los temas centrales de la moderna teoría crítica de la educación. A partir de las aportaciones de ese profundo y no siempre coincidente esfuerzo teórico, es útil distinguir dos grandes ámbitos de impacto de la acción escolar.

En un primer sentido, la escuela cumple una función de inculcación directa sobre quienes están sujetos a su influencia organizada como alumnos y como servidores profesionales. Esta inculcación se realiza tanto por el contenido, como por la forma del proceso educativo.

Por su contenido, la escuela forma ideológicamente mediante la transmisión deliberada de una versión de la cultura que se expresa en el curriculum manifiesto: el plan y programas de estudio, los libros de texto y otros materiales de aprendizaje. Necesariamente el curriculum incorpora una carga científica variable, un saber válido y aquellas destrezas intelectuales que permitan apropiárselo (leer, escribir, cuantificar, analizar) pero, a ellos agrega una enorme cantidad de elementos que son ideológicos, en cuanto explican procesos concretos con un sesgo de clase: una visión de la historia y del progreso; del carácter de la sociedad, de las relaciones entre los hombres y de ellos con la naturaleza, etc.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Cfr. EDWARDS, Verónica. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. DIE. IPN, México, 1985.

Por otra parte, el medio de ideologización no es solamente el contenido educativo manifiesto, sino la estructura misma del medio escolar, su organización, los papeles que asigna a profesores y alumnos, los rituales mediante los cuales funciona, etc. Independientemente de variaciones de matiz, el medio escolar presenta de modo uniforme ciertas pautas básicas: reconocimiento de la autoridad directa (el maestro, el director, el funcionario) y de la autoridad impersonal (el plan y los programas de estudio, las normas de conducta) y de sus decisiones sobre lo que se debe hacer y aprender; aceptación de las jerarquías; sujeción a la disciplina y el orden formal; desvalorización de la experiencia y el interés propios, que se subordina a un saber programado por otros y que se presenta como el único válido; entrenamiento en el aburrimiento y la despersonalización como conductas naturales frente al trabajo; integración a formas de evaluación que premian la capacidad de cumplir instrucciones y de repetir información; competencia individual por retribuciones (calificaciones, diplomas, premios) separadas y distintas del aprendizaje mismo; degradación de cualquier forma de trabajo que no sea el intelectual, tal como lo definen los "profesionistas", etc.<sup>15</sup>

En un segundo sentido y hacia la sociedad en su conjunto, la existencia de una escuela en expansión, actúan como un factor de ocultamiento de las relaciones de dominación de clase y de la función que el Estado desempeña en su reproducción.

Una primera cuestión es cómo la naturaleza de la estructura de clases es encubierta por la apariencia abierta e igualitaria de las oportunidades de escolarización. Aunque los explotados perciban la dominación social que afecta su existencia de muchas formas diferentes, la escuela parece no ser opresiva ni discriminatoria. Ella está ahí aparentemente disponible para todos, no como un privilegio de clase, sino como una posibilidad común de acceder a ella si se tiene dedicación, capacidad y talento

Los contenidos académicos son presentados en la escuela generalmente con carácter de verdaderos; en este sentido, se puede decir que transmiten visiones de mundo "autorizadas", que son el espacio en

---

<sup>15</sup> Cfr. AGUILAR, Citlali. El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana. DIE, IPN. México. 1991.

el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimientos.<sup>16</sup>

La apariencia democrática de la escuela, produce efectos ideológicos múltiples. Genera una explicación meritocrática del poder de la clase dominante, que aparecerá no como un poder de clase, sino en todo caso como un privilegio de individuos que han probado su "superioridad". Inversamente, explicará en forma individual, la existencia de los miembros de las clases dominadas, cuya situación material será la consecuencia estricta de su "ignorancia" y de su incapacidad de utilizar las oportunidades que parecían a su alcance.

Paralelamente, la educación refuerza la imagen del Estado como el instrumento para lograr las "grandes metas nacionales", que tienen valor para la sociedad en su conjunto, como el progreso cultural, la formación de los recursos humanos para el desarrollo, la producción autónoma de ciencia y tecnología y el logro de una cierta competitividad internacional en materia educativa. De esta forma, al destacarse el carácter "nacional" del Estado, se oculta la evidencia del sentido clasista de sus políticas.

Todo lo anterior explica que la educación sea predominantemente sostenida y administrada por el Estado y que la ley la defina como su competencia original y exclusiva y que se destinen recursos considerables. De esta manera se fortalece la apariencia de un Estado benefactor, situado por encima de las clases, que distribuye educación con equidad y que al hacerlo, no sólo contribuye al desarrollo de la persona, sino que crea una instancia de igualdad y democratización de la vida social.

La ideología entendida como "sistema de ideas propio de una clase social que, mediante su dominio de la sociedad lo convierte en discurso hegemónico, universal, en conciencia social que se expresa materialmente en prácticas distintas que conllevan la presencia de determinadas concepciones del mundo de la que alguno o algunos elementos son los

---

<sup>16</sup> EDWARDS, Verónica. "Las formas de conocimiento en el aula" en: Hélice Rockwell. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, 1999. pág. 145.

relevantes"<sup>17</sup>, tiene una gran importancia en el proceso de establecer un consenso dominado. Es en la escuela como anteriormente vimos, donde el proyecto hegemónico dominante es internalizado por los sujetos, de ahí la importancia de que en este apartado se analice, ¿cómo? y ¿por qué? la práctica docente se enviste de un carácter alienado.

La ideología tiende a deformar la realidad; está integrada por mitos, utopías y dogmas; estos conceptos no sólo son deformantes de la realidad en el sentido cognoscitivo, sino que, en la medida que las internalizan hombres reales, se transforman en relaciones sociales y, por ende, en comportamientos. La ideología hegemónica es, pues, tanto una manifestación de desconocimiento, como una forma generalizada de pensar. Esta ideología, para desconocer la realidad, sustituye el conocimiento de lo real por ilusiones.

La ideología hegemónica adquiere su significado y funcionalidad a partir de su existencia histórica. Cada época tiene sus propios mitos, utopías, dogmas y conocimientos, y si bien esta ideología explica ahistóricamente la realidad, ésta no es ahistórica, pues se transforma paralelamente con el desarrollo social; por tal razón sólo es comprensible a partir de su concreción en las circunstancias reales, en las cuales se gesta y se desarrolla dialécticamente, es decir, tal y como es, en los matices que se despliegan históricamente entre ciencia e ideología.

La ideología alienante es a un tiempo homogénea y heterogénea. Por un lado, su carácter deformante y de clase, homogeneiza al ser dentro de su diversidad; de ahí que las ideas sean dominantes porque generalizan su dominio convirtiéndose en lo común, en lo normal, pero sin saber las formas en que eso común y de apariencia normal sucede en la vida escolar. Por otro lado, esta ideología es también heterogénea pues cada clase, fracción, estrato o grupo la interpreta de diferente manera, porque le incorpora su propio "sello" y sus contradicciones.

---

<sup>17</sup> COVARRUBIAS, Villa, Francisco. El modo científico de apropiación de lo real. Ed. CCH-SUR, UNAM, México 1990, p. 42

La socialización de la alienación que generalmente consiste en un proceso de enseñanza de la ideología dominante es incorporación simbólica combinada con represión física y/o psíquica. La socialización está inmersa en relaciones de poder, a partir de éstas se producen y se valoran los procesos hegemónicos, de tal manera que el niño y la niña aprenden a ser niños de acuerdo con el modelo hegemónico de niño; lo mismo sucede con el docente, el cual también asume el modelo hegemónico de hombre.

La ideología alienante adquiere su expresión real tanto en la experiencia (forma común del pensar) como en el comportamiento (forma normal del hacer). La ideología alienante se traduce en valores, los que a su vez funcionan como pautas que orientan al pensar y al hacer.

Para que los alumnos puedan cumplir con tareas escolares tendrán que adquirir con rapidez la capacidad y el hábito de tomar en cuenta los elementos superficiales del contenido y no los elementos que le dan su significado real. Hay que "manejar" el contenido, es decir, palabras y aún conceptos, sin tener contacto con el significado. La práctica necesaria para esto se adquiere en el salón de clase: los alumnos hacen los ejercicios y le contestan a la maestra sin entender realmente lo que están haciendo o diciendo. Aprenden definiciones por memoria sin entenderlas, sin poder aplicarlas; saben cómo organizar palabras sin comprender sus significados.<sup>18</sup>

La ideología alienante en la experiencia no se reduce a lo cognoscitivo, existe también en el código valorativo y en la estructura lógica, de ahí que podamos transformar con superficial éxito lo cognoscitivo y, al mismo tiempo, conservar inviolado nuestro marco valorativo y lógico.

Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones. En primer lugar, son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones, a partir de un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos, que la escuela debe transmitir.<sup>19</sup>

Bajo estos supuestos, el profesor distingue, clasifica y jerarquiza los comportamientos orientados por su experiencia. Por esta razón la experiencia docente es muy valorada. Generalmente es aceptado que ante

<sup>18</sup> PARADISE, Ruth. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1979. pág. 92.

<sup>19</sup> *Ibidem*. Pág. 147



más experiencia, más capacidad tiene el profesor para conocer a los estudiantes. Sin embargo, la experiencia del docente, por más capacidad que haya desarrollado para valorar comportamientos, lo que percibe son pseudocomportamientos; comportamientos reales pero falsos, concretos y alienados; no percibe fantasías, sino comportamientos que él mismo colabora a formar. Si bien el docente al experimentar el comportamiento del estudiante no analiza su experiencia, lo cierto es que cree hacerlo. La experiencia es más rebelde, compleja y contradictoria; el comportamiento, por su parte, oculta, revela, fragmenta y distorsiona lo que la experiencia vive.

Mientras que el comportamiento del estudiante es más controlable y su experiencia más insurrecta -es frecuente que limite su comportamiento a las normas, al mismo tiempo que su experiencia está en desacuerdo con ellas-, el profesor experimenta y se comporta desde su poder. Dada la actual estructura jerarquizada de la escuela, el profesor está inmerso en relaciones de poder que le son favorables ante los alumnos, de ahí que experimente con pasividad los paradigmas establecidos para los otros. No es él quien decide, qué, cómo y para qué experimenta, pues éste se forma paralelamente a su propia alienación. No es un ser que decida su experiencia, pues su experiencia es la socialmente hegemónica, su experiencia no es una producción individual y autónoma, es una forma de dominación socio-cultural.

La práctica docente es generalmente paradójica; por una parte, trata de formar estudiantes críticos y creativos y, por otra, los orienta en el pensar y el hacer. Esta doble actitud lleva al docente a desear que el estudiante haga lo que él le enseña, pero no por que él se lo enseñe, sino de una manera espontánea; es decir, que el estudiante actúe por si mismo, de tal manera que la orden "quiero que estudies" se transforme en "quiero que quieras estudiar"; "obedecer" se convierte en "obedece a la obediencia".

Los valores y las normas aceptados como hegemónicos, al delimitar el hacer y el pensar, ocultan la posibilidad de pensar y hacer distintos, por lo

que puede afirmarse que la socialización consiste en enseñar a experimentar y a no experimentar, a comportarse y a no comportarse.

Así pues, la función docente alienada se caracteriza por negar la existencia de pensar y hacer distintos; para ello requiere orientar al estudiante por el camino de la certeza y la seguridad. Enseñar en la certeza y la seguridad garantizan al estudiante que su experiencia y su comportamiento son los correctos; le da la seguridad de que no piensa en un pensar distinto.

Para dominar, la ideología alienante requiere simplificarse, presentarse como espontánea y sencilla, hablar de verdades de sentido común y calificarse como lógica. Para ello, lo simple sustituye a lo complejo, lo fácil a lo difícil; la socialización se realiza en el apacible aprendizaje de lo fácil. Lo fácil ha perdido la historia, lo fácil todos lo ven, lo fácil es por sí mismo evidente, tan evidente como "una cristalina gota de agua"; por eso, precisamente, es fácil, evitándose así en la escuela primaria, el esfuerzo de pensar en el seno del consejo técnico consultivo de manera autónoma.

En la práctica docente, lo fácil implica no preocuparse por lo oculto, es más, ni siquiera pensar que lo oculto existe; todo es evidente, la tarea del estudiante consiste en asimilar la evidencia y también en no pensar que lo oculto existe.

El currículo oculto funciona a través de la interacción maestro-alumno; no en términos de su organización u otros aspectos más explícitos o formales, sin en términos de la comunicación humana misma, de la dinámica de la interacción entre personas.<sup>20</sup>

La educación alienada comunica el "es", muestra que las cosas "son", no pone en duda si lo que "es" y lo que las cosas "son" pueden estar sustentadas en mitos; pues de descubrirlos, se produciría la duda de lo simple, es decir, la negación del mito.

La experiencia alienada posee lo simple como elemento de su método; esto le permite creer en mitos, utopías y dogmas. La experiencia interpreta

---

<sup>20</sup> Ibid. Pág. 97

lo simple con certeza y seguridad, lo considera verídico; por tal razón, la práctica docente, cuando se sustenta en la experiencia simple, adopta la certeza, pues ésta le garantiza la seguridad.

Los maestros de primaria refieren su quehacer valorando "la informalidad que le imprimen a ésta. Los maestros relacionan estilo didáctico con el uso que hacen de la autoridad en clase. Y lo que es percibido por los maestros como actitud no autoritaria es llamado "natural". Como si lo "artificial" fuese en el maestro la "autoridad"<sup>21</sup>. Como imagen ideal de sí mismos, los maestros pretenden y creen en la posibilidad de relacionarse con los alumnos sin ejercer la autoridad de la cual está investido. Al hablar de sí mismos en relación con sus alumnos, quisieran disminuir o negar esa autoridad que de hecho ejercen. La propia imagen como autoridad los pone en el lugar amenazante de su infancia, sin la cual no pueden reconocer su identidad cultural. La contraimagen de la autoridad es la libertad. Los maestros desean creer que en su clase los alumnos son libres, a partir del estilo que se utiliza.

Para McDermott; el orden o estructura dentro del aula se basa en los "acuerdos de trabajo" (un concepto que proviene de la teoría de comunicación de Goffman), entre la maestra y los alumnos, que definen quiénes son y lo que ocurre entre ellos. Formulan y usan estos acuerdos para entenderse. McDermott enfatiza la gran importancia de las relaciones entre maestro y alumnos, sosteniendo que son esas relaciones las que están debajo del trabajo organizacional necesario para la presentación y realización de tareas de aprendizaje.<sup>22</sup>

Al hablar de informalidad, los maestros lo relacionan también con el problema del control. Y control no adquiere aquí la connotación de poder, sino de poner límites. Según los maestros los límites se ponen al comienzo de la interacción con el grupo. El maestro se pone en posición de superyo o ley en relación con los alumnos. La idea que subyace es que sin la presencia del maestro los impulsos sin freno y sin ley se desbordarían, sería el caos. En este sentido la acción de la educación es interiorizada y realizada por el maestro. Se sitúan en el lugar de mediación entre los impulsos y las normas sociales, entre el individuo y la sociedad. Esta posición de ley que el maestro debe asumir es internalizada en la

<sup>21</sup> REMEDI, Eduardo, et. al. La identidad de una actividad: Ser maestro. DIE. IPN, México 1987. p. 34.

<sup>22</sup> PARADISE, Ruth. Op. Cit. Pág. 86

trayectoria de la carrera docente y es realizada con mayor facilidad por los maestros más antiguos.

Es función del maestro establecer la racionalidad de la situación pedagógica limitando la pulsión y encauzándola hacia objetivos o fines socialmente válidos, útiles. La energía pulsional no debe dispersarse ni perderse en actividades "inútiles", la función de la escuela primaria es convertir el deseo de saber en actividad útil, en trabajo<sup>23</sup>. Todo maestro para organizar el proceso de enseñanza debe, en primer lugar, fijar los límites, construir el cauce. Otros le llaman de modo neutro "fijar las reglas del juego". Lo cierto es que, todas las reglas de cualquier juego tienen su sentido, y el sentido de los límites de la escuela es controlar impulsos y racionalizar la situación. Esta es la connotación precisa que adquiere aquí el término represión.

La "informalidad" como estilo personal valorado por los docentes tiene relación con el concepto de autonomía, tanto de sí mismos en relación a la institución, como de los alumnos en relación a ellos. Pero no sólo los maestros se autoperciben autónomos en el aula. "Dentro de un aula el maestro trabaja con cierta autonomía, sin la vigilancia continua de un jefe.."24

Así mismo, Delamont<sup>25</sup> sostiene que uno de los principales rasgos que caracteriza el trabajo docente es lo que llama "aislamiento" entendiendo por ello el hecho de que el maestro al interior del aula está solo y no puede consultar sus decisiones, las toma solo, tiene todo el poder, es autónomo. Se concibe el salón de clases como lo privado versus lo público que sería la institución. El aula se considera como el espacio privado del maestro, lugar en donde la institución supuestamente no entra, queda afuera al cerrar la puerta del aula. Una concepción así sólo puede ser construida sobre la base de la dicotomía entre interior y exterior: las realidades se

<sup>23</sup> Cfr. QUERRIN, Anne. Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Ed. La Piqueta, España, 1979.

<sup>24</sup> ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. El Caballito, México, 1985. p. 64-65.

<sup>25</sup> DELAMONT, Sara. La interacción didáctica. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1985. p 59-60.

separan en compartimentos estancos. El maestro supuestamente sin determinación alguna del exterior es dueño del espacio privado de su aula.

Se confunde autonomía con soledad y nuevamente no se considera la presencia de lo simbólico en este caso, el modo como la institución está presente en el aula. El encuentro entre maestros y alumnos viene precedido por las respectivas imágenes y representaciones sociales, sin embargo, dentro del aula el maestro se cree solo con sus alumnos, no vigilado, no controlado, sin jefe. No se considera la internalización de la norma.

Del mismo modo, pretender que con un estilo didáctico informal se le otorga autonomía al alumno en relación al maestro, es no considerar el modo cómo éstos han internalizado su papel de alumno.

El maestro al estar situado entre la institución y los alumnos, no es el productor de la norma sino su representante. Tiene autoridad que le ha sido delegada por la institución, sin embargo, el maestro no se reconoce portador de una ley simbólica, sino que antepone a ésta una ley que cree gestada por él mismo.

De hecho el maestro cree que opera al margen de la institucionalidad. El maestro necesita ubicarse imaginariamente en el lugar de productor -de la ley, del contenido- para sentirse maestro. Percibirse a sí mismo como traductor, reproductor o transmisor es percibirse como instrumento y eso niega su auto imagen como maestro, es decir, como aquél que es modelo para otros, aquél que puede "formar" a otros. Sólo aquél que es autónomo puede transmitir algo como verdad y situarse en el lugar del que ya es, del que está completo, del que puede ser ideal. Por esta razón, el trabajo de las escuelas primarias en general y de los consejos técnicos consultivos en particular, lo realizan los maestros fuera de la institucionalidad, es decir, como arriba se señaló, cada escuela da un significado particular al trabajo docente. En cada escuela el trabajo docente se realiza bajo ciertas condiciones, entre las que destacan dos tipos de poderes.

Por una parte, existe un poder sustentado en la norma y en la jerarquía burocrática de la organización. De él se derivan pautas de acción que suponen una práctica profesional de los actores, dirigida exclusivamente a la realización de las actividades educativas. Pero, por otra parte, existe un poder político paralelo, personificado en directores, supervisores y jefes de sector, que orientan sus acciones y las de sus subordinados a partir de sentidos diferentes, y hasta opuestos, hacia lo explícitamente marcado por la institución.

Los contenidos implícitos de la acción institucional se refieren principalmente a enseñanzas de tipo social. El contenido nuclear de esas enseñanzas se refiere a que existe una autoridad (la educadora), y que sus decisiones y valoraciones respecto a lo que los niños hacen o deben hacer son definitivas y correctas. De esa lección base desprenden casi todas las demás enseñanzas de comportamiento social: seguir instrucciones, esperar, callar, quedarse quietos, dar respuestas exactas, no interrumpir a la educadora, no jugar en el aula, no tocar el material que ella no ha presentado, no correr sin que ella lo haya indicado, desviarse del tema que se está tratando, no hacer a un trabajo manual más de lo que ella lo indicó, hacer con rapidez el trabajo manual, etc.<sup>26</sup>

El poder sustentado en la norma exige que el directivo intente garantizar condiciones para el desarrollo del servicio educativo; entre éstas se encuentran la amonestación y la demanda de sanciones para los infractores del reglamento. En la búsqueda de cumplir lo marcado por la norma se encuentra con una organización burocrática vertical que, por un lado, le niega capacidad de solución a los conflictos escolares y, por otro, opera con lógicas de acción que ignoran las necesidades locales del plantel.

Estas creencias representan lo que el maestro quisiera ser, pero también apuntan hacia lo que el maestro no puede reconocer; que es lo que esas imágenes ocultan. La identidad cultural del maestro se constituye en la tensión entre las creencias manifiestas y las ocultas, entre lo que quisiera ser y lo que es, en cuanto a la calidad de su trabajo socializado y a la calidad ético-moral como ser humano.

---

<sup>26</sup> BARCENA, Andrea. Ideología y Pedagogía en Preescolar. Edit. Océano, México, s.d. pág. 19

Transformar la experiencia implica cambios cognoscitivos, pero no de los conocimientos conocidos, sino cambios hacia lo que generalmente no se comprende como cognoscitivo. Se trata de conocer lo oculto, de hacer cognoscitivo lo que no es objeto del conocimiento hegemónico, es decir, de pensar lo impensable, pensar lo impensable es pensar en lo que no está permitido pensar, es más ni siquiera se piensa en que exista lo que no está permitido pensar.

Una gran parte de los trabajos, en una sociedad industrializada moderna capitalista, está caracterizada por la **eliminación del pensamiento**. las operaciones que constituyen el trabajo se hacen mecánicamente siguiendo las instrucciones. El trabajo pierde el conocimiento del proceso en su totalidad; no comprende el proceso. La experiencia que tiene el alumno en la escuela con el contenido académico, y el conocimiento en general, va a prepararlo para sostener ese vacío que encontrará como trabajador. Empieza ya a acostumbrarse a no poder entender, en un sentido amplio.<sup>27</sup>

Lo que no se permite pensar existe, está presente en la experiencia, pero no se concibe como objeto de reflexión, es lo natural, lo que se ha adquirido sin el esfuerzo de pensar -los valores y la lógica de la experiencia alienada- incluso se sabe que existe, pero no se piensa en su existencia. Pensar lo impensable no significa el tradicional cambio de conocimientos, sino producir nuevos conocimientos de lo que generalmente no es objeto de conocimiento.

Para pensar lo impensable; substituir lo simple por lo complejo; eliminar la certeza y la seguridad y hacer ilógica la lógica alienada; se necesita repensar la práctica docente en su totalidad, no en fragmentos ni con reduccionismos. No se trata de pensar solamente en cómo cambiar el comportamiento, el conocimiento o la experiencia; se trata de transformarlo todo. Sin embargo, este proceso como todo proceso contradictorio, requiere de momentos: localizar la residencia del poder alienado; articular la experiencia con el conocimiento y el comportamiento; y, eliminar la certeza y la seguridad, sustituyéndola por la confusión, como primer paso para acceder al conocimiento.

---

<sup>27</sup> Ibid. Pág. 88

### 3.5 LA GESTIÓN ESCOLAR Y LA PRACTICA DOCENTE

La gestión escolar es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país. La gestión escolar realiza las políticas educacionales en cada escuela adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa.

Podemos definirla también como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa.

La calificación de la gestión escolar implica que todos los miembros de la comunidad escolar compartan el conocimiento sobre las condiciones existentes, sobre los recursos disponibles y los problemas a ser dimensionados, así como sobre la interacción entre los diferentes factores que afectan la calidad del servicio prestado por la escuela.

Junto con la falta de acceso a la escuela y la deserción, la repetición constituye uno de los mayores problemas de los sistemas escolares contemporáneos. A pesar de que, a nivel internacional, la repetición tiende a verse como un fenómeno típicamente latinoamericano – región, en efecto, con índices muy elevados de repetición y en la que ésta viene mereciendo atención en los últimos años-, se trata en verdad de un fenómeno que, de manera abierta o velada, afecta a la mayor parte de sistemas escolares en el mundo. La repetición es la “solución” interna que ha encontrado el sistema escolar para lidiar con el problema del no-aprendizaje. Así pues, analizar las fuentes y la naturaleza de la repetición es analizar la misión misma de la escuela, haciéndose cargo de la gama de variables y procesos que inciden sobre el aprendizaje (su calidad, contextos y resultados) en el medio escolar.<sup>28</sup>

En correspondencia al proceso de conformación del Estado Mexicano, la educación no ha estado aislada de las maneras en que se han desarrollado la organización de las fábricas y el trabajo desde hace prácticamente dos siglos. La presencia de los modelos de organización del trabajo basados en los presupuestos de Ford, Taylor, Weber y Fayol con sus procedimientos y supuestos de administración y control, son cuestionados fundamentalmente por la implicación de la división del trabajo que

<sup>28</sup> TORRES, Rosa María. “Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?” en SEP Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas. SEP México, 2000. pág. 83



proponen, la separación alienante entre diseñadores y ejecutores, y la falta de consideración de las personas como sujetos.

En la modalidad centralizada y verticalista -hasta ahora vigente- de gobernar, administrar y ordenar el sistema educativo, las decisiones adoptadas por el nivel central rigen en la totalidad del sistema. El poder central se ocupa del financiamiento, de la elaboración y administración del currículo, de la contratación del personal docente y administrativo, de la elaboración de las distintas normativas, de su implementación y supervisión de su cumplimiento.

Hasta los años 70, se consideraba que la administración centralizada era una eficiente modalidad para sostener y llevar adelante la expansión de los sistemas educativos nacionales. En los últimos años y más precisamente a partir de los 80, aparece, como un elemento destacable en las políticas educativas, la intención de modificar este patrón organizativo, prácticamente, predominante en el mundo entero.

El reconocimiento de que el cambio de, en este caso, las prácticas de enseñanza y de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas en las que tiene lugar constituye un proceso que, además de la capacitación o la concientización (que son, frecuentemente, las acciones predilectas para promover procesos de cambio) requiere de la transformación de la gestión institucional y no sólo del discurso educativo: prioridades efectivas de las instancias dirigentes del sistema, relaciones laborales, asignación y formas de ejercicio de los recursos, demandas hacia la escuela, etc.<sup>29</sup>

Valores como la obediencia y el acatamiento están dando paso a otras valorizaciones: la creatividad, la participación activa, el aporte creativo, la flexibilidad, la invención, la capacidad de continuar aprendiendo, entre otros. En última instancia, los actuales procesos de reforma tendrán que superar este modelo taylorista, como una de sus primeras tareas.

Hasta ahora las escuelas se asemejan más a objetos estáticos capturados por medio de una representación, que a espacios sociales y humanos donde transcurre gran parte de la vida de las personas. Tradicionalmente,

---

<sup>29</sup> RAMÍREZ, Raymundo Rodolfo. "La transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias: una condición imprescindible para el mejoramiento de la calidad de la educación." En SEP Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas. SEP, México, 2000. pág. 149.

las escuelas han sido vistas o representadas como espacios lejanos, determinados o preestablecidos, o como espacios "naturales". Escuelas por un lado, individuos por otro; sin embargo, los individuos son personas reales, y las escuelas son los espacios de la sociedad donde transcurre, nada más y nada menos, que historias concretas de vida. El trabajo, la salud, el ocio, el deporte y el juego, son realidades vividas por cada uno de los actores en las escuelas.

La gestión escolar para no ser una construcción arbitraria y aislada, necesariamente tendrá que reconocer su pertenencia a un ámbito específico, reconocerse como organización social. Así la gestión escolar no se asienta sólo en su propio espacio pedagógico y logístico, sino que fundamentalmente parte de un dominio social que le da sentido y contundencia como proyecto de transformación de los seres humanos.

La gestión escolar se puede entender también, como el gobierno o la dirección participativa de la escuela ya que, por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones en el nivel local y escolar es una tarea colectiva que implica a muchas personas.

La gestión escolar, por tanto, parece implicar, entre otras cosas, el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diversas formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir, la formación de sus alumnos. Dichas formas tienen que ver necesariamente con la manera como se tomen las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones que el centro promueva, favorezca, acepte, tolere, rechace o sancione. Todo esto va conformando una imagen interior y exterior de la escuela con la cual han de identificarse quienes pertenecen a ella.<sup>30</sup>

El estilo de conducción tradicional o instrumental de los establecimientos escolares fue construido sobre el supuesto de que es posible gobernar la escuela a partir de distribuir y utilizar los medios y los recursos que pone a disposición el nivel central, y que los directivos, respetando la normativa de disposiciones y circulares, apliquen esta forma de concebir la enseñanza, controlándola y evaluándola.

---

<sup>30</sup> SCHMELKES, Sylvia. "Calidad de la educación y gestión escolar" en Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Leturas, SEP, México, 2000. pág. 123

Hasta ahora el sistema directivo se organiza alrededor del aula en la que el docente desempeña las tareas pedagógicas fundamentales de la educación formal. Esta modalidad del aula -solitaria y aislada- se complementa y relaciona con una administración central que a través de circulares y reglamentaciones, imparte órdenes a todo el territorio nacional. Mientras tanto a directivos y supervisores se les asignan roles para administrar y controlar el cumplimiento de las disposiciones, objetivos y diseños de la administración central.

Es preciso observar que en el nivel de la supervisión y de la jefatura de sector, la cantidad de auxiliares docentes con lo que se cuenta, es insuficiente para atender a todas las escuelas de una zona. Al igual que en éstas, el trabajo administrativo se convierte en una prioridad con la tendencia a registrar en actas todo tipo de información. Al salir los conflictos del plantel la posibilidad de su atención se vuelve una tarea que supera la capacidad de la autoridades escolares.<sup>31</sup>

La fuerte evidencia acumulada del fracaso de este modelo organizativo lo está llevando a su agotamiento, ya que se trata de un modelo basado en la excesiva jerarquización que promueve escasos niveles de participación de sus agentes involucrados, y que muestra una concepción reduccionista de la práctica docente; parece entonces, que su profunda transformación es un hecho obligado.

Por un lado, esas evidencias se agrupan alrededor del reconocimiento de la complejidad de las escuelas, así como de la heterogeneidad entre ellas. Asimismo, aparece la conciencia de que sólo reconociendo en todas sus capacidades a alumnos y docentes se puede generar potencia en sus aportes y una participación significativa en esta transformación.

Por otro lado, los esquemas organizativos altamente centralizados han demostrado su impotencia para llevar adelante procesos de reforma educativa. La experiencia de estas últimas décadas indica que el centralismo ha echado por tierra dos perspectivas de reforma: una que es extremadamente ambiciosa (verticalista y autoritaria) y que pretende que, desde la sede central en la capital del país, se hiciera llegar la buena nueva

---

<sup>31</sup> GUERRERO. Araiza. Cuauhtémoc. "El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria" en SEP Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas. Sep. México, 2000. pág. 177.

a todas y cada una de las escuelas. Otra, que supone que a partir de experiencias piloto exitosas podría aplicar al resto del sistema las innovaciones producidas.

Tradicionalmente, el sistema educativo ha sido el punto de referencia de la sociedad cuando se tratan las cuestiones educativas. Hoy, con la descentralización, la escuela promete ser el corazón del sistema educativo y la organización que sea el núcleo y el referente social inmediato de las temáticas de la comunidad. Los desarrollos teóricos de la administración y organización escolar han estado más ligados a las necesidades técnicas del poder central que a dar y a comprender la vida escolar

Esta es la realidad del sistema institucional, a través del cual se ejerce el poder del Estado, que, a su vez, se encuentra separado de la sociedad debido a una determinada división del trabajo. El problema se plantea en torno al Estado centralizado que "cumple una función de ocultación ideológica a través de las mediaciones institucionales que penetran por todas partes a la sociedad. El Estado controla la educación, la información y la cultura. Mantiene lo no dicho, la autocensura, el juego de normas que prohíben la verdadera comunicación"<sup>32</sup>

Los patrones de gestión con dichas características implican repensar el papel del Estado y de sus instancias centralizadas. En el caso de la educación, deberán ser sustituidas las normas y reglas homogéneas para ordenar la organización y el funcionamiento de todas las escuelas por una definición de políticas y directrices estratégicas. Estas últimas tendrán la suficiente flexibilidad como para garantizar un mínimo indispensable de unidad y, al mismo tiempo, un mayor espacio para las iniciativas de las escuelas.

---

<sup>32</sup> Ibidem. p. 32

### 3.6 EL DIRECTOR EN LA ESCUELA PRIMARIA

Tradicionalmente, tanto en el sistema educativo como desde las teorías de la organización y administración escolar, los directivos escolares son considerados como administradores. Hoy día, muchos de los textos que se presentan como renovadores de esta tradición en materia de dirección de escuelas, vuelven a repetir, de una manera u otra, esta vieja conceptualización. Desarmar o reconstruir esta tradición requiere que primero conozcamos en profundidad sus principios, sus presupuestos, y su forma de actuar y organizarse.

Desde esta perspectiva, podemos señalar como algunas manifestaciones del rol de directivos escolares en el paradigma organizacional tradicional las siguientes:

- Las acciones realizadas por los directivos escolares son consideradas acciones del ámbito administrativo, y no acciones específicamente pedagógicas.
- La dirección de las instituciones educativas se ha planteado como similar a la de cualquier otra empresa, sin que ésta produzca artefactos o cualquier otro tipo de servicio.
- La planificación es la herramienta fundamental de la administración y organización escolar pasando de ser un recurso instrumental a ser prácticamente su función.
- El poder central del sistema educativo es el nivel pertinente para determinar, impulsar y controlar la gestión educativa que se concreta en las aulas.<sup>33</sup>

El fortalecimiento de la función del director, su capacidad para ejercer un liderazgo democrático y responsable, su autoconfianza y conocimientos técnicos, constituyen un mejor punto de partida. Desde un punto de vista estratégico, la función del director determina las probabilidades de tener éxito para que la escuela constituya un todo, comprometido con el proceso

---

<sup>33</sup>Los directores de la escuelas en estudio, han participado en innumerables cursos del sector, estatales y nacionales, en los que se ha hecho énfasis en la necesidad de redefinir el trabajo de los directores y hacer de lo académico el eje de toda actividad de la escuela, sin embargo, salvo alguna excepción, las practicas de los directores siguen siendo las anteriores.

de construcción de identidad institucional que concluya en un proyecto de trabajo compartido.

Los sistemas educativos, en tanto organizaciones, necesitan estructurar la intervención de las personas mediante una organización funcional de roles que posibilite el logro de sus objetivos.<sup>34</sup>

Muchas veces en la rutina escolar, se confunde ser director de una escuela con la tarea de crear condiciones para la consecución de objetivos estrictamente didácticos o la preocupación por obedecer a mandatos burocráticos. En ambas situaciones se llega a descuidar objetivos no menos relevantes.

Dentro de la amplia gama de actividades que el Director de la escuela tiene que realizar, destacan las actividades de orientación del trabajo académico. Para entender mejor la función técnico pedagógica del director, en el Manual Técnico Pedagógico del Director del Plantel de Educación Primaria se entiende a aquélla como el conjunto de funciones relacionadas con la aplicación y desarrollo de planes y programas de estudio, apoyos didácticos y técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Este manual que data de 1986, establece como funciones del director del plantel de educación primaria, entre otras:

- ◆ Orientar al personal docente en la interpretación de los lineamientos técnicos para el manejo de los programas de estudio;
- ◆ Controlar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle vinculando la teoría con la práctica, considerando en todo momento el medio en que habita el alumno y en el que se ubica la escuela;
- ◆ Promover que en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se apliquen los métodos, las técnicas y los procedimientos que permitan el logro de los objetivos del plan y los programas de estudio.

---

<sup>34</sup> ZORRILLA, Fierro, Ma. Margarita "La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada" en: *Revista Cero en conducta*. Enero-abril de 1995. número 38-89.

- ◆ Vigilar el cumplimiento de los objetivos programáticos del plan de estudios.
- ◆ Supervisar a los grupos, cuando menos una vez por semana, para estimular su aprovechamiento y apoyar al profesor en la solución de las deficiencias o desviaciones observadas.
- ◆ Implantar los proyectos de apoyo al desarrollo del plan y programas de estudio que envíe a la escuela la Dirección General de Educación Primaria, por conducto de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar o los Servicios Coordinados de Educación Pública, según sea el caso<sup>35</sup>.

Sin embargo, la realidad de la escuela ha estado signada por ser una estructura organizacional débilmente cohesionada, en el sentido de la falta de coordinación entre los fines, las actividades, las jurisdicciones, los sujetos involucrados, etc. El trabajo de la mayoría de los directores es un "trabajo sobre la hora" de respuestas urgentes para ayer y con un gran contenido burocrático.

A esto se suma que los directores son profesores que tradicionalmente ascienden sin ninguna capacitación específica para cumplir con sus nuevas funciones. La falta de formación de los directivos escolares ha llevado a que los estilos de conducción de la escuela sean extremadamente dependientes de las características personales de los directivos. Además muchos directivos tienen que asumir suplencias en cursos, al mismo tiempo que asumen la responsabilidad de toda la institución.

La organización formal de la escuela pareciera definir los límites precisos de la actividad que corresponde desempeñar a cada uno de sus integrantes: el director como encargado y responsable del funcionamiento escolar y los maestros responsables de sus respectivos grupos.

Existen en el ámbito escolar una serie de relaciones entre los participantes que van conformando un cierto tipo de organización social interna. Esta

<sup>35</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Manual del director del plantel de educación primaria. México, SEP, 1986. p. 13

organización tiene un anclaje en reglamentaciones apropiadas y reformuladas al paso del tiempo, y vigentes en la tradición laboral. Es reforzada en lo cotidiano por saberes compartidos por los maestros y el juego de las relaciones personales dentro de la escuela. Es en este tipo de relaciones intraescolares donde se va conformando la carrera laboral de cada maestro y donde cada uno va "ganando" un lugar en la jerarquía interna de la escuela, generalmente con apoyo de la autoridad, pero en ocasiones, a pesar de ella. De esta manera el grupo asignado al maestro o la comisión que desempeña, no corresponde de ninguna manera a una ubicación azarosa.<sup>36</sup>

Como autoridad inmediata el director juega un papel importante en la conformación y distribución de grupos y comisiones de la escuela, en tanto que tiene la posibilidad de utilizar la organización administrativa para beneficiar a ciertos maestros o, por el contrario, perjudicar a otros. La designación de grupos o comisiones, que por reglamento corresponde realizar al director, constituye un proceso en el que puede verse claramente el cruce de saberes gremiales con el de relaciones internas. Los aspectos que toman en cuenta los directores, de acuerdo a su experiencia y conocimiento del personal para designar grados o comisiones son entre otras, la antigüedad, preparación, experiencia y capacidades personales de cada maestro. Pero las apreciaciones personales del director no siempre coinciden con las de los maestros, quienes consideran que en reiteradas ocasiones la organización del trabajo en la escuela pasa por ciertos favoritismos.<sup>37</sup>

Aun cuando los maestros reconocen que "por obligación" deben atender cualquier grupo, el grado o las comisiones que se otorgan está cargado de significados referidos a la valoración profesional que de hecho establecen una jerarquía interna: por ejemplo, asignarle el sexto año a un maestro es reconocer la mayor capacidad y también la posibilidad de quedar como

---

<sup>36</sup> En el curso 2000- 2001 la Jefatura de Sector recomendó a los directores de las escuelas primarias de su jurisdicción, que la asignación de grupos se realizara con la participación de los docentes, sin embargo, en la mayoría de las escuelas aquella es una tarea que sigue desempeñando el director como una forma de control de los docentes.

<sup>37</sup> Cfr. SANDOVAL, Flores, Etelvina. Los maestros y su sindicato: Relaciones y proceso cotidianos. DIE, IPN. México, 1985.



responsable de la escuela en ausencia del director, lo cual lo convierte de hecho en subdirector. Responsabilizar a un maestro en la comisión de acción social, le ofrece la posibilidad de mostrar su capacidad en la organización de eventos y concursos que si bien dan prestigio a la escuela y al director, también dan prestigio al maestro.

Las prerrogativas del director sobre la carrera laboral de los maestros se expresan también en el crédito escalafonario anual, conocido entre los maestros como ficha escalafonaria, que es un documento en el cual el director califica el trabajo del maestro durante un año escolar. Este documento debe ser aprobado por el supervisor y por el representante sindical de los maestros y sirve para aumentar el puntaje escalafonario del maestro.<sup>38</sup>

La composición heterogénea del magisterio crea una desigualdad real que se manifiesta en la jerarquía interna informal de las escuelas, en donde cada maestro resuelve su vida laboral de acuerdo a la situación concreta a que tenga que enfrentarse y a sus propias expectativas laborales. Las diferencias se marcan entre los mismo docentes y conducen al aislamiento del sujeto y a una suerte de competencias internas. Como resultado, los maestros tienden a separarse en pequeños grupos dentro de la escuela. Frente a esta situación algunos maestros optan por la indiferencia a lo que sucede fuera de su salón de clases; no se interesan por los problemas de relaciones personales; dan por sentado que no les reconocen su labor.

Ante la problemática laboral, que se aborda de manera individual, los maestros que si aspiran a ocupar otros puestos, encuentran como única posibilidad la de relacionarse con las autoridades. Para ello resulta importante mostrar sus aptitudes administrativas o técnicas, por lo tanto aspiran a un grado o comisión que se los permita. Su colaboración en la escuela se extiende más allá del aula, en apoyo al trabajo de la autoridad inmediata. Es de esta manera que pueden ser promovidos a

---

<sup>38</sup> La ficha escalafonaria ya no tiene este efecto, en virtud de que la Dirección Estatal del Sindicato de Maestros, ha indicado (oralmente, nunca por escrito) que se ponga la calificación máxima en todas las fichas expedidas a los trabajadores de la educación.

"subdirectores" de escuela (puesto no reglamentado ni remunerado, pero reconocido como jerárquico en la concepción gremial).<sup>39</sup>

La ubicación en determinados grados, grupos o comisiones, son parte de lo que constituye el escalafón real dentro del magisterio. En general son antecedentes necesarios para mostrar las capacidades requeridas y establecer las relaciones dentro de la burocracia y el sindicato que llevan al puesto de director técnico.

El director técnico es aquél que tiene plaza como tal, y generalmente, es encargado de una escuela sin tener además la función de ser maestro de grupo. Sin embargo, no todas las escuelas funcionan con director técnico; en su lugar se comisiona a un maestro como director. Desde la perspectiva de la carrera laboral, la comisión como director de la escuela es en el escalafón real, otro paso previo al nombramiento como director.

Generalmente en escuelas con menos de 6 maestros se designa como responsable de ella a un maestro con grupo. Este director comisionado queda encargado de la escuela por órdenes del supervisor, pero sin plaza de director dictaminado oficialmente.

La dirección comisionada podría considerarse como un espacio de prueba, también es una forma de hacer méritos laborales, sin embargo, hay casos de profesores que habiendo tenido la comisión por muchos años no pudieron obtener el ascenso. Otros, tienen una carrera rápida; son aquéllos que conocen las reglas del juego y la manejan con eficiencia. El puesto de director técnico se "gana" por dos vertientes. Por un lado el esfuerzo dedicado a la ampliación del edificio escolar, la eficacia en la captación de alumnos y el prestigio que la escuela va adquiriendo; por el otro, la consolidación de las relaciones, fundamentalmente de tipo político, con el supervisor o con los dirigentes sindicales.

Una vez obtenida la plaza, el director técnico inicia un largo recorrido de méritos laborales que le permitirán ir ascendiendo de categoría aún dentro de la misma categoría. Esto es, al igual que los maestros, los directores

---

<sup>39</sup> Ibidem, p P. 159

técnicos aspiran a trabajar en una escuela mejor, pues el lugar donde están asignados habla del progreso de su carrera; no es lo mismo trabajar en una escuela aislada que en la cabecera de zona.

A partir de las diversas concepciones tanto de maestros como de directores, se puede decir que el cargo de director va aparejado a la apropiación de la idea de mando, autoridad, control y organización: el director técnico asume la responsabilidad del funcionamiento de la escuela, del trato con los padres de familia, con los maestros y las autoridades educativas inmediatas.<sup>40</sup>

El director es quien da forma concreta en la escuela a las disposiciones administrativas y al mismo tiempo quien sirve de vínculo entre los problemas más inmediatos de los maestros y las autoridades superiores. El director llega al puesto con un cúmulo de experiencias y saberes, construido en el trabajo diario a través de sus años como docente y de la apropiación de las tradiciones magisteriales. Conoce acerca de su trabajo, conoce personalmente a algunos docentes; utiliza esos conocimientos y relaciones gremiales en el desempeño de su trabajo. En su relación como autoridad con los maestros utiliza una gama de posibilidades, desde el ejercicio de su posibilidad de dar órdenes, hasta solicitar el apoyo de los maestros a sus proyectos para la escuela.

Los directores escolares son los responsables de lograr una articulación entre las distintas dimensiones, las condiciones y los sujetos con la intención de dominar la complejidad de las situaciones que se presentan en ese espacio escolar.

Ser directivo escolar es pilotear el cúmulo de situaciones que se presentan en una escuela. Pilotear una escuela es guiar y conducir simultáneamente sus desafíos educativos y pedagógicos. El director de una escuela es un educador que se enfrenta al desafío de centrar la institución alrededor de los aprendizajes escolares, y de alcanzarlos con éxito por toda la población escolar.

---

<sup>40</sup> Ibidem. p. 166

La acción de los directores escolares que asumen lo pedagógico como desafío, es más que la administración de lo existente. Es una tarea más cercana a la identificación de una serie de situaciones educativas problemáticas y singulares, al nivel de la escuela.

El oficio renovado de director de escuela estructura las distintas dimensiones del quehacer educativo a nivel escolar. Las nuevas funciones deberán abarcar todas estas dimensiones para desarrollar una acción integral. La gestión escolar, aún cuando privilegia lo pedagógico como desafío, no podrá desconocer las innumerables acciones y coordinaciones imprescindibles para concretarla.

Una nueva escuela autónoma, independiente de su entorno, democrática en la participación de los sujetos, se abre al juego de nuevas perspectivas y de nuevas tensiones. Así, podemos comenzar por identificar dos tareas primordiales de los directivos, alrededor de las cuales gira su trabajo: la primera, centrar a la institución en su misión educativo-pedagógica de propiciar aprendizajes significativos de calidad; la segunda, estimular y sostener la participación de los docentes en equipos de trabajos con la comunidad, alrededor del proyecto educativo que los une.

De estas tareas se derivan las siguientes funciones del directivo escolar:

- El directivo como educador. Es garante de la calidad y de la coherencia entre las acciones educativas y de la enseñanza en la escuela. Es sensible a crear un clima de escuela considerando la significación de las tareas que se realizan, la calidad de vida, humanizar la escuela y la convivencia.
- El directivo como animador pedagógico. Se relaciona por un lado con la vida y aspiración de las personas y de los grupos; por otro, con las finalidades, valores y objetivos institucionales; y finalmente con la relación y articulación entre los intereses individuales e institucionales.

- El directivo en función de informador y comunicador. Como comunicador el directivo reconoce las exigencias internas y externas, tiene en cuenta a las personas, sus intereses y preocupaciones. Sabe que dirigirse a docentes, padres o alumnos exige diseñar mensajes con los códigos adecuados.
- El directivo como gestor de los recursos. Sabe dominar y articular distintas acciones y operaciones para que la escuela maximice el uso de los recursos.
- El directivo en función administrativo-jurídica. Es el nexo entre la escuela, la administración intermedia y el nivel central.
- El directivo como gestor de una política institucional. Integra todas las demás funciones.

## 4.0 EL CONSEJO TECNICO CONSULTIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA.

### 4.1 CONSIDERACIONES GENERALES

En la búsqueda de consenso más que la represión, el Estado Mexicano, desde los primeros intentos de conformación como tal, ha tratado de responder a los reclamos de amplios sectores de la población, e incluso, ha intentado dar la apariencia de estar sobre la lucha y contradicciones de clase, inherentes al Estado capitalista.

Es así como desde la separación formal de la iglesia del Estado, cuando los liberales del siglo XIX, encabezados por Gómez Farías, ponen en acción los proyectos constitucionalistas a favor del sistema público de educación; por una parte, para dar cumplimiento al derecho a la educación, que conforme a la filosofía liberal corresponde a todos los individuos por igual; y, por otra, porque se tiene claro, que la educación es un medio para lograr consenso hacia el grupo dominante, por lo que todo acto educativo debe estar bajo la vigilancia del grupo gobernante.

De esta manera, con el Decreto de la Ley de Instrucción Pública del 15 de abril de 1861, se establecen las inspecciones federales, como instancias del gobierno federal para constatar que en las escuelas del país, se cumpliera con las disposiciones de las autoridades correspondientes.

Desde entonces, el margen de acción de las escuelas primarias en lo general, y de los profesores y directores en particular, se ve limitado por restricciones normativas, que han tenido que superar los docentes que tienen conciencia del papel que el estado capitalista les ha asignado como intelectuales orgánicos.

Un primer intento de abrir espacios de participación popular en los asuntos educativos, se da en 1926 con la creación de los comités de educación, cuyo funcionamiento es delimitado posteriormente por el

Reglamento de las Asociaciones de Padres de Familia del 13 de enero de 1949 y modificado el 31 de marzo de 1980; este organismo de participación de los padres de familia en la educación básica, actualmente se ve complementado con la reciente creación del Consejo Escolar de Participación Social.

Otro espacio de participación, en este caso de directores y docentes de escuelas primarias, en asuntos pedagógicos, lo constituye el consejo técnico consultivo, que tiene su origen en la ley del 1o. de junio de 1911, que crea las escuelas rurales y que abre el espacio para que en algunas entidades del país, aumente la participación de maestros, directores e inspectores escolares, en la integración y en la toma de decisiones de los órganos colegiados.

Este órgano de participación y consulta se ve regulada por el Acuerdo Núm 96 del 26 de noviembre de 1982, que rige la organización y funcionamiento de las escuelas primarias dependientes de la Secretaría de Educación Pública y de las escuelas particulares de este tipo, que la propia Secretaría autorice, conforme a las disposiciones legales aplicables. En este Acuerdo se dedica el capítulo VI a reglamentar el funcionamiento del consejo técnico consultivo, que conforme a su nombre, tiene un carácter consultivo y deliberativo, pero en ningún caso resolutivo.

En el manual técnico pedagógico del director del plantel de educación primaria, se reconoce al consejo técnico consultivo como el órgano interno de la escuela que apoya a la dirección del plantel a través del análisis y recomendaciones de los asuntos técnico-pedagógicos que se ponen a su consideración. En este sentido las funciones que se señalan al director son:

- ◆ Establecer, cuando proceda, el consejo técnico consultivo de la escuela, a efecto de facilitar el desarrollo de la labor educativa.
- ◆ Integrar, en la reunión inicial del consejo técnico consultivo de la escuela, todas aquellas comisiones que se consideren necesarias para

apoyar el desarrollo de la tarea educativa en el ámbito del plantel y, en su caso, operar dichas comisiones cuando se trata de escuelas unitarias.

Aunque formalmente el consejo técnico consultivo es un espacio de análisis y reflexión del trabajo docente, en la práctica, son escasas las experiencias en este sentido, para analizar el funcionamiento del consejo técnico en las escuelas. Durante el curso escolar 2000-2001 se estuvo presente en las reuniones mensuales de consejo técnico del sector, en las reuniones de directores de las tres zonas escolares y en por lo menos una de las reuniones de consejo técnico o reuniones de trabajo de todas las escuelas; la información obtenida se cruzó con la información que dieron los docentes, a quienes se les aplicó el cuestionario anexo (VER ANEXO 1)<sup>1</sup>

Al margen del consejo técnico consultivo, los maestros expresan problemas profesionales surgidos cotidianamente en su práctica; el control sobre temáticas y pautas de funcionamiento prescritos formalmente, impone contenidos de otra naturaleza, tal vez de interés para la administración y excluye los propios de aquellos necesarios intercambios. La posición institucional del consejo técnico lo subordina a la dirección y por tanto, en muchos casos hace incompatible la relación escuela-trabajo pedagógico, pues no obstante que el director como presidente del consejo, es el responsable del trabajo académico de la institución, esta responsabilidad la superan actividades tales como: conservar y ampliar la planta física, conseguir maestros, regularizar situaciones en la administración, organizar a la asociación de padres de familia, realizar gestiones ante autoridades civiles y educativas, coordinar campañas, concursos, etc.

---

<sup>1</sup> Durante el curso 2000-2001 los Talleres Generales de Actualización TGA, plantearon como uno de los propósitos que el director de la escuela retomara el liderazgo académico de su centro de trabajo. Para ello, estos talleres debían realizarse bimestralmente en cada escuela bajo la coordinación del director. Sin embargo, en varios casos, se reunieron algunas escuelas y el trabajo lo coordinó el apoyo técnico de la zona o el supervisor escolar; en otros casos, cuando se realizaron los talleres en la escuela, o los dirigía algún maestro designado por el director, o de plano se concretaban a realizar puntualmente las actividades sugeridas en las guías de trabajo. Con esta situación quizás se avanzó en que los docentes manejen mejor algunos contenidos y metodología, pero perdió sentido el trabajo colectivo.



En algunas escuelas, muy pocas en donde la preocupación pedagógica tiene cierta importancia, asociada en general al interés particular de la dirección, suele suceder que:

- El consejo técnico sea ámbito donde se reflexiona y acuerda sobre algunas tareas del aula. En estos casos los contenidos de la discusión y las formas de operación varían de plantel a plantel; los maestros se agrupan por niveles, por secuencia de grados o por áreas, entre otras combinaciones.<sup>2</sup>

El trabajo del maestro está fuertemente condicionado por la manera de entender y organizar el quehacer de la escuela y por la interpretación particular que en cada plantel se hace de la normatividad vigente.

El consejo técnico es el único espacio formalmente asignado a la discusión pedagógica en la escuela, sin embargo, como se ha expresado anteriormente, la norma no se aplica mecánicamente en todas las escuelas, ni por todos los maestros, por lo que el consejo técnico como espacio de discusión pedagógica, adquiere matices particulares, de acuerdo a la cultura escolar que se haya venido construyendo en cada escuela.

El consejo técnico puede y debe jugar un papel importante en el fortalecimiento de la gestión pedagógica de la escuela, dado que presenta ciertas ventajas para desarrollar una acción intencionada de formación de todos sus miembros, con respecto a la que se ofrece en otras instancias: se dirige a todos los maestros de la escuela; ofrece mayores posibilidades de perfilar la discusión teórica a partir de los problemas de la práctica; y, se sitúa todo este proceso en el contexto particular en que se labora.

---

<sup>2</sup> Una experiencia interesante en este sentido, es la Escuela Primaria General "Miguel Hidalgo" C.T. 13DPRI331Y de la Zona Escolar 117.

## 4.2 MARCO INSTITUCIONAL

El Acuerdo Núm. 96 de la SEP, que rige el funcionamiento de las escuelas primarias, prevé la existencia de un consejo técnico consultivo, como órgano de trabajo colegiado, consulta y apoyo a las acciones del director y de la práctica educativa de los profesores, con el propósito de que en un ambiente de trabajo en equipo se desenvuelvan las actividades escolares con planes de trabajo organizados que no prevean actividades aisladas, sueltas y fragmentadas, sino debidamente coordinadas y con una congruencia entre todas ellas que obedece a un plan gestado en el consejo técnico escolar.

Según esa norma:

- El consejo técnico es un órgano interno de la escuela que apoya a la dirección del plantel a través del análisis y recomendaciones de los asuntos técnico-pedagógicos que se ponen a su consideración.
- En ningún de los casos las recomendaciones de este consejo técnico tienen características de acuerdo y resolución inapelable.
- Es importante que el director del plantel logre la participación activa, consciente y comprometida de todos los miembros del personal docente, mediante una distribución de trabajo de acuerdo a los intereses, estudios e inquietudes de cada uno de ellos.
- Se integrará el consejo técnico consultivo durante el primer mes del año escolar, con el director del plantel como presidente y los maestros como vocales, entre quienes se elegirá al secretario por mayoría de votos. En las escuelas de más de 12 grupos se elegirá un representante por cada grado para formar parte del consejo. Esta elección se hará mediante voto directo de los asistentes.
- En el caso de las escuelas de organización incompleta que cuentan con un mínimo de docentes, el supervisor de zona será el responsable

de organizar sectorialmente el consejo técnico consultivo de acuerdo al número de escuelas ubicadas en su zona.- En las escuelas que tengan de 5 a 11 grupos se elegirán representantes, uno por cada 2 grados de este nivel educativo.

- Las reuniones ordinarias del consejo técnico consultivo se llevarán a cabo el último viernes de cada mes después del recreo.
- Las reuniones deben abocarse principalmente a los siguientes aspectos
  - Elaboración de planes de trabajo
  - Distribución del tiempo para las actividades escolares
  - Selección de métodos y procedimientos que propicien la mayor participación de los alumnos
  - Control de puntualidad y asistencia de los alumnos
  - Control de disciplina en la escuela
  - Elaboración de instrumentos de evaluación
  - Estudio y determinación de medios para la confección, conservación y obtención de auxiliares didácticos
  - Planeación y realización de actividades cívicas y socioculturales
  - Forma correcta de elaborar y llenar documentación
  - Integración de comisiones para la distribución del trabajo.<sup>3</sup>

La propia norma establece como normas de operación del consejo técnico a las siguientes:

1. El director deberá realizar una reunión con los representantes de grado del consejo técnico consultivo, de entre los cuales uno fungirá como secretario del mismo.
2. En cada plantel de educación primaria se llevarán a cabo dos reuniones con todos los miembros del consejo técnico consultivo, incluidos vocales y representantes; la primera de ellas una semana

---

<sup>3</sup> SECRETARÍA DE EDUCACION PUBLICA. Acuerdo Núm 96 SEP. México. 1986. p. 6

antes de iniciar las clases y la segunda en la última semana de trabajo del período escolar.

3. El director del plantel al inicio del año escolar, deberá informar al personal docente acerca de la calendarización de las reuniones de representantes de grado a realizar durante el ciclo escolar.
4. Corresponde al consejo técnico consultivo analizar y recomendar respecto de los siguientes asuntos: planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo.
5. El director deberá establecer e informar a los miembros del consejo técnico consultivo fecha, horario y objetivo de las reuniones tanto de representantes de grado como de todos los miembros del mismo.
6. De los asuntos tratados en cada reunión deberá levantarse en el libro correspondiente el acta de la sesión.
7. El director dictará medidas para prevenir el cuidado de los alumnos dentro del plantel, cuando los representantes de los grados del consejo técnico consultivo asistan a la reunión.
8. En ninguno de los casos de reuniones, se suspenderán las actividades del plantel.

#### 4.3 EL CONSEJO TECNICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS

En términos generales, directivos y maestros de primaria de las escuelas en estudio, aceptan y apoyan la normatividad que regula el funcionamiento del consejo técnico, como elemento fundamental para propiciar un clima de apertura o respeto, libertad y seguridad para expresarse y trabajar en consejo técnico. Aunque en general los docentes

reclaman que para que haya un trabajo fructífero en el consejo técnico, se tienen que dar entre otras las siguientes condiciones:<sup>4</sup>

- ◆ Trato equitativo y horizontal. No se está de acuerdo en que el director de la escuela, concentre la dirección y conducción, y sea quien establezca mecanismos de trabajo para el consejo técnico. Por su formación, la mayoría de maestros tiende a establecer formas democráticas al relacionarse con sus compañeros, generalmente de manera informal. Esta situación la pretende realizar en situaciones más o menos formales, que serían las reuniones de consejo técnico.

Las características del clima interpersonal parece ser determinante en el desempeño del consejo técnico; ante situaciones de hostilidad, tensión o apatía, el consejo técnico resulta muy poco satisfactorio ya que los esfuerzos no se centran en la discusión pedagógica, sino en el desgaste personal.

Un clima de relaciones que van de respetuosas a buenas, es propicio para el buen desarrollo de las actividades del consejo técnico. Experiencias en este sentido apuntan a que una condición para el trabajo del consejo, es precisamente la disposición de directivos y docentes a hacer trabajo colectivo, es decir, que se muestren dispuestos al diálogo, a compartir conocimientos y experiencias en un clima de respeto y compañerismo, que paulatinamente y en la medida de que el trabajo sea satisfactorio personal y profesionalmente, se convertirá en un clima más afectuoso y de amistad; de esta manera, el intercambio de ideas, conocimientos y la comunicación que existe resulta enriquecedora.

La capacidad de escuchar y comprender puntos de vista diferentes, aún cuando no se compartan, con un espíritu crítico y autocrítico, permite aprender del otro y alimentar el interés y la participación de los maestros.

---

<sup>4</sup> Para obtener esta información, se aplicó un cuestionario escrito a todos los directores y docentes de las zonas escolares, 05, 117 y 154 del municipio de Francisco I. Madero. Eventualmente se sostuvieron charlas con algunos directores y maestros. En términos generales todos consideran importante retomar el consejo técnico consultivo, como espacio para la formación docente y para mejorar el trabajo docente, sin embargo, son escasas las experiencias en este sentido.

Tanto la falta de tradición de reunión y de intercambio pedagógico entre maestros, junto con el aislamiento y fragmentación del trabajo docente, son elementos que han restado credibilidad y posibilidades al consejo técnico como espacio de intercambio.

El prácticamente nulo hábito de expresar con claridad las ideas, estudiar para fundamentarlas, reconocer que se desconoce algo o que no se sabe preguntar o que no se pregunta, son obstáculos claros para entablar un diálogo y analizar la situación de las escuelas.

- ◆ Uso adecuado del tiempo. Las actuales condiciones laborales de los profesores, los han llevado a que la mayoría de ellos, tenga que trabajar en otra escuela, o en otra actividad que le representa otros ingresos; por esta razón, entre otras, el profesor reclama un manejo adecuado del tiempo, a efecto de que las reuniones sean al mismo tiempo que breves, productivas y satisfactorias desde el punto de vista personal y profesional.<sup>5</sup>

La técnica de “lluvia de ideas”, como técnica para el análisis de los temas ocurre precisamente en un marco que carece del sustento teórico y reflexivo que requiere el funcionamiento del consejo técnico.

A falta de procedimientos sistemáticos para el análisis de los temas, como sustento para la toma de decisiones, se acude a la mera “votación”, siendo claro que los asuntos técnico-pedagógicos, no tendrían que resolverse en términos de qué opina “la mayoría”, sino a partir de criterios psicopedagógicos.

La racionalidad, el análisis y la discusión son elementos para la toma de decisiones y también de consensos. A pesar de que la normatividad señala que los acuerdos (que son propuestas, nunca determinaciones) serán tomados por votación, en asuntos técnicos es deseable la discusión académica, que sirva de base para la construcción de consensos; más que análisis someros acompañados de votaciones. La falta de contenido de las juntas, el no tener mucha participación en la elección de los temas o no tener un hilo conductor, una planeación que ayude a dar

---

<sup>5</sup> En muchas escuelas, cuando se realizó el trabajo de TGA, las actividades quedaban pendientes y no se retomaban cuando llegaba la hora de salida. Aunque la impuntualidad es notable, casi en todas las escuelas hay prisa en los maestros por salir de las escuelas a las 13:00 horas.

continuidad a esa temática; la falta de preparación de las sesiones, la discontinuidad de las reuniones o su formalización; falta de respeto a los acuerdos, también resta posibilidades al trabajo que se realiza.

La elección de los temas cuando se hace principalmente con la participación de todos, permite realizar una mínima planeación para la siguiente sesión. Las actividades como preparación del tema y de los materiales permite dar un uso más efectivo al tiempo disponible.

La sistematización y diversidad de recursos y aportaciones además de una fundamentación más racional del trabajo, son otros de los elementos que apoyan el trabajo al interior del consejo técnico. Más que la actas de consejo técnico como requisito administrativo, se requiere de registros que permitan de manera ordenada y sistematizada, dar cuenta de los procesos que se viven en los trabajos del consejo técnico. Es recomendable tener constancia escrita y gráfica de los conocimientos y experiencias que se comparten en el colectivo escolar, pues sentarán las bases de una cultura de producción pedagógica, elaborada por los propios docentes como protagonistas del quehacer educativo.

- ◆ Tratamiento de temas pedagógicos en el consejo técnico. No obstante las resistencias entre el gremio magisterial, para dejar a un lado el aislamiento y buscar formas de trabajo colectivo, se reconoce la importancia del intercambio de experiencias y conocimientos relativos al trabajo docente y la importancia de que el aspecto técnico pedagógico sea el eje del trabajo en las escuelas.<sup>6</sup>

Existe claridad y consenso con relación a la importancia que dan los maestros al consejo técnico y a lo que se espera de él en el proceso para mejorar la práctica docente. No obstante que los docentes reconocen que no se trabaja el consejo técnico como tal, hay evidencias de que reconocen la importancia de realizar un mejor trabajo al interior de este órgano de trabajo colegiado. Al señalar la necesidad de un mejor trabajo, nos estamos refiriendo al imperativo de que en donde funciona el

---

<sup>6</sup> Una pregunta que no pudo contestar esta investigación, es por qué si los maestros reconocen la importancia del trabajo colectivo en las escuelas teniendo como eje lo académico, en la mayoría de las escuelas no hay evidencias en este sentido. No todo está mal, hay muy buenos maestros, muy responsables, que se esfuerzan de entender el nuevo enfoque de los programas y tratan de aplicarlo, pero el trabajo es individual, no hay trabajo colectivo, mucho menos en el interior del consejo técnico consultivo.

consejo técnico, se reoriente su función hacia temas académicos y dejar para otro espacio y tiempo, las decisiones operativas, administrativas, sociales y demás, que son inherentes al trabajo de las escuelas.

Por investigaciones realizadas, se puede afirmar que uno de cada dos maestros no ha encontrado en su consejo técnico el apoyo que esperaba en relación con su trabajo docente<sup>7</sup>, sobre esta instancia los docentes tienen grandes expectativas, entienden que hace falta el trabajo colegiado y que es en el seno del consejo técnico donde se puede y debe analizar la práctica docente, para mejorarla y transformarla.

La referencia temática alude a una predominancia significativa de los temas; normativos, contextuales, económicos, organizativos y administrativos, todo ello en demérito del tema pedagógico. Es tal la carga de trabajo administrativo, operativo, social, material y comunitario, que la organización de tales tareas, ha venido realizándose en reuniones que comunmente se llaman en las escuelas "reuniones de consejo técnico".

#### 4. 4 EL CONSEJO TECNICO EN LA ESTRUCTURA JERARQUICA

En la conformación del Estado Mexicano, ha sido evidente la preocupación del grupo en el poder por la educación, situación que contribuye a reforzar la visión del Estado preocupado por satisfacer las demandas de las clases populares y como agente civilizador, que por medio de la "educación para todos" promueve el mejoramiento personal y hace posible alcanzar el desarrollo y la independencia nacional en lo social, económico y político.

En ese sentido, la constitución del consejo técnico consultivo, como órgano colegiado de liberación de los asuntos técnico-pedagógicos en las escuelas primarias, contribuye a reforzar también, la idea de que la educación como asunto de Estado, puede y debe estar sujeta a la opinión de los actores involucrados en el proceso educativo, es decir, el

<sup>7</sup> Cfr. FIERRO, Cecilia, et. al. Proyecto: Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares. CEE. México 1992.



establecimiento del consejo técnico, puede identificarse como otro mecanismo para lograr el consenso dominado que requiere el grupo en el poder.

Las tradiciones organizativas y laborales que acompañaron la consolidación de la escuela primaria sustentaron una asignación de jerarquías que, favorece a las comisiones. A diferencia de éstas, que responden a necesidades inmediatas y bien delimitadas, el consejo técnico parece constituirse en respuesta formal a un requerimiento reglamentario.

El reglamento interior de trabajo de las escuelas primarias de la República Mexicana, que data de 1966, ordena que "en todas las escuelas del sistema que tengan más de cuatro maestros, se constituirá el consejo técnico, cuya función será consultiva, para auxiliar a la dirección del plantel (capítulo 5o. Artículo 10).<sup>8</sup>

El artículo 13 del mismo reglamento define "la competencia" propia del consejo, para estudiar asuntos relacionados con la elaboración de planes de trabajo, métodos de enseñanza y problemas de disciplina escolar, evaluación de resultados e iniciativas para labores que tengan por objeto la superación de la acción educativa, escolar y extra escolar.

Los directores presiden los consejos técnicos, éstos tienen carácter "consultivo" -no ejecutivo-, las reuniones se ubican fuera del horario de clase. Puede entenderse entonces, que el espacio escolar ofrecido, combinado con las posibilidades materiales del personal, dejan poco margen para constituir -fuera de horario- un ámbito de reflexión, discusión o generación de propuestas.

Las normas vigentes concentran en la dirección todas las responsabilidades sobre el funcionamiento de la escuela: administrativas, laborales y técnico-pedagógicas y el cuerpo docente queda bajo su dependencia en todos estos aspectos. Finalmente el sistema político

<sup>8</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Normas fundamentales. SEP, México, 1980, p. 120

mexicano, en el que priva el presidencialismo, se refleja en el sistema educativo, que en todos sus niveles se observa el verticalismo y no pocas veces el autoritarismo.

La presidencia de los consejos técnicos por parte de los directores, constituye un obstáculo para la efectividad de su funcionamiento. Los directores deben multiplicar su tiempo para integrar a su inmensa carga administrativa, las sesiones del consejo técnico, además de que él es quien unilateralmente determina todas o casi todas las actividades que deben realizarse en la escuela. En el manual del director del plantel de educación primaria, se define al director como "aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos"<sup>9</sup>. En el mismo documento se establecen como funciones generales del director:

- ◆ Controlar que la aplicación del plan y los programas de estudio, se efectúen conforme las normas, los lineamientos y las demás disposiciones e instrucciones que en materia de educación primaria escolarizada establezca la Secretaría de Educación Pública.
- ◆ Prever y organizar las actividades, los recursos y apoyos necesarios para el desarrollo del plan y los programas de estudio.
- ◆ Dirigir y verificar dentro del ámbito de las escuelas que la ejecución de las actividades de control escolar, de extensión educativa y de servicios asistenciales se realicen conforme a las normas y los lineamientos establecidos.
- ◆ Evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades del personal a su cargo en la escuela, las aulas y la comunidad.

---

<sup>9</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Op. Cit. p. 11

La institución vive el sentido que le otorgan a sus acciones los sujetos que la conforman, y se constituye históricamente en condiciones locales y particulares que contribuyen a su consolidación, coincide parcialmente o se contraponen. De esta forma, el apoyo que espera un director para aplicar la norma, desaparece cuando la relación de las autoridades con los maestros de grupo depende del estilo personal y del manejo político sindical del superior en turno, pese a que los reglamentos marquen las pautas para resolver conflictos. Una decisión del director normativamente correcta, en la práctica puede convertirse en sanciones que vulneran su capacidad de decisión dentro de la escuela.

Es en la escuela donde el director aprende a dirigir apropiándose de normas y de usos. Pone en juego su estilo personal de acercamiento a los problemas, pues resuelve, según sus criterios y su capacidad de consensar entre los maestros, la tensión que se genera entre las demandas y las prescripciones del sistema, y las necesidades y tareas cotidianas. Su estilo le puede permitir construir estrategias de trato con los maestros conflictivos, desarrollar un carisma que le facilita atender adecuadamente, él solo, un problema delicado con su personal; pero otros, al no encontrar soluciones apropiadas, aunado a la carencia de apoyo institucional, viven su trabajo cotidiano con frustración y resentimiento.

En el ámbito de la escuela, un margen de discrecionalidad en la aplicación de la norma es un referente siempre presente para los directores, ésta debe interpretarse tomando en cuenta las condiciones locales y, a menudo, en beneficio de una sana relación con el personal docente. Este margen de discrecionalidad representa la capacidad que tiene el director de resolver los problemas cotidianos no estrictamente previstos en la norma que sólo él, inmerso en una cotidianidad compleja, puede resolver, porque vive de cerca los problemas. Ni directores ni autoridades ignoran la importancia del elemento discrecional. Sin embargo, está siempre presente latente el peligro de que la traducción de una norma, según los criterios directivos, se transforme en un conflicto con supervisores y jefes de sector. Lo que el director decide vale para la

escuela, pero es posible que viole los preceptos -escritos y no- que vigila la supervisión escolar.

La discrecionalidad en este sentido, es síntoma de la ausencia de autonomía institucional en el plantel escolar; esto ocurre al tomar decisiones, porque se carece de un apoyo que garantice que lo que se asuma en la escuela estará plenamente respaldado. Más aún cuando existe el referente de que el director es el responsable absolutamente de todo lo que acontece en el plantel, lo que eleva su responsabilidad en la toma de decisiones.

Por otra parte, se puede sostener que la jerarquía altamente estructurada en las escuelas, el control político-administrativo puesto en marcha por la SEP y el SNTE hacia los maestros, y los vicios derivados de la burocratización del sistema educativo, dejan un margen muy restringido para el desarrollo de iniciativas de los maestros.

El desarrollo histórico político de la educación primaria en el país, construyó durante varias décadas una particular ligazón entre los cuadros directivos y de supervisión y el poder sindical dominante. La imbricación de las estructuras sindicales con las técnico-administrativas del sistema educativo, reforzó la influencia de esos cuadros para determinar el curso y la movilidad en las carreras de los maestros.

Las formas en que operan las atribuciones administrativas, técnicas y sobre todo laborales de la autoridad inmediata, colocan a los maestros en una situación de fuerte dependencia individual respecto de ella. Aunando normativa con formas constituidas para resolver su gestión, los directores cultivan una relación unidireccional de superior a subordinado, que sólo en casos excepcionales admite la discusión o la réplica no conflictivas.

Un control individual que finca en las lealtades la seguridad laboral, debilita el trabajo pedagógico. Las capacidades de iniciativa y de decisión sobre cuestiones profesionales que directamente competen a los

maestros, se ven invariablemente subordinadas al criterio del director y limitan las búsquedas que en la escuela alimentarían un ambiente de experimentación educativa.

Sobre bases de poder similares a las de los directores (con influencia de cuerpo normativo y adscripción sindical) y potenciados por su jerarquía, la supervisión orienta el trabajo de los primeros. Sus intereses modelan en gran medida las características del cargo directivo por lo menos en tres direcciones: político, administrativas y pedagógicas, que se proyectan hacia el interior de los planteles.

En el aspecto político, los supervisores juegan un papel muy importante para lograr el control de directores y maestros de las escuelas de su jurisdicción, control que se da en dos sentidos.

En lo sindical, los supervisores tienen que garantizar el sometimiento de sus subalternos al grupo dominante en la organización sindical; no obstante que representan a la parte patronal, en la realidad se convierten en promotores y facilitadores de la internalización de los proyectos sindicales de los grupos dominantes del SNTE.

En lo partidista, los supervisores afiliados casi todos al Partido Revolucionario Institucional, además de ser los portavoces de los proyectos de dicho partido, juegan el papel de informantes de la posición y acción partidaria de los maestros.

La atención del requerimiento administrativo, la legitimación de la escuela en su medio social y la fidelidad a sus propios criterios, parecen constituir los núcleos de evaluación que privilegian los supervisores.

Para la supervisión, la eficacia administrativa de las escuelas a su cargo, la consecución de los medios materiales y financieros para completar el servicio y la legitimación de las escuelas en su medio, parecen indisolubles de los logros que prestigian su manejo de la zona. Acorde a su importancia para el lucimiento de las escuelas, las comisiones operan

en gran medida como el terreno donde se definen ciertos niveles de eficiencia docente para el interés de la autoridad inmediata. "Por su parte, los maestros ven en las comisiones los ámbitos propicios para la acumulación de los méritos que requieran sus proyectos personales"<sup>10</sup>.

En la dimensión educativa, la supervisión interviene fundamentalmente en dos niveles. Privilegia la afirmación de la escuela hacia fuera, hacia su presencia pública en la zona, en el sector y en la comunidad a través de festivales, concursos y participación en actividades comunitarias. Cada evento es un objetivo en sí mismo, donde se juega el prestigio del plantel y de los docentes involucrados sobre parámetros que no tocan la efectividad del trabajo en el salón.

La ponderación institucional del trabajo no pedagógico tiene su contrapeso en el quehacer técnico, los directores personalmente interesados en la docencia, saben cuidar, discutir, alentar y viabilizar las innovaciones, cuando creen en ellas; otros prefieren atenerse a los controles reales que pesan sobre su cargo para cuyas pautas, la ineficiencia docente puede pasar inadvertida.

La organización escolar sigue ignorando la incidencia de la diferenciación social en la construcción cotidiana de la enseñanza y del aprendizaje. A la ausencia de política institucionales que comprometan a los miembros de cada escuela en un proyecto común, debe agregarse que ello sucede sobre un vasto espectro de situaciones personales que conducen a trabajar en el magisterio con diversos intereses, motivaciones y eficacia. Por esta y otras razones, cada escuela es una conjunción única de múltiples componentes y es en cada una donde se construye el fracaso o el éxito de sus estudiantes.

En algunas escuelas donde la preocupación pedagógica tiene cierta importancia, asociada en general al interés particular de la dirección, suele suceder que: el consejo técnico sea un ámbito donde se reflexiona y

---

<sup>10</sup> ESPELETA, M. Justa. Sobre las funciones del consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria. Ed. DIE, IPN, México 1990.

acuerda sobre algunas tareas del aula. En estos casos los contenidos de la discusión y las formas de operación varían de plantel a plantel; al margen del consejo técnico, en otros casos, se desarrollan espacios para abordar el trabajo pedagógico (academias de grado o de nivel) que evidencian la falta de expectativas acerca del órgano diseñado para tal efecto.

En la mayoría de las escuelas, las tradiciones institucionales tienden a erigir los consejos en espacios donde se alternan entre otras, las siguientes funciones:

- Canalizar directivas, es decir, es el espacio que directivos utilizan para implementar las actividades que a su juicio y conforme a sus intereses personales y profesionales, se requieren realizar en la escuela que es a su cargo<sup>11</sup>
- Tomar decisiones operativas de importancia secundaria y generalmente no técnicas
- Organizar y/o definir la participación de la escuela en eventos formalmente educativos
- Sistematizar para la administración, información sobre medidas o innovaciones propuestas por ella.<sup>12</sup>

Pese a lo anterior, las escuelas son esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimientos, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. Las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral. En virtud de que la

<sup>11</sup> Un dato revelador de este hecho lo constituye lo que sucedió en las 10 reuniones mensuales de consejo técnico del sector 11, durante el curso 2000-2001. En estas reuniones coordinadas por el supervisor y con la asistencia de supervisores y apoyos técnicos de 14 zonas escolares, de 5 horas de trabajo, sólo 30 minutos o menos se dedicaba a tratar asuntos técnico-pedagógicos, en el resto del tiempo se daban indicaciones de tipo administrativo, laboral y operativo de las escuelas. Esta situación lógicamente se repetía cuando esta información se bajaba a las reuniones de directores y a las reuniones de escuela.

<sup>12</sup> EZPELETA, Justa, Op. Cit.

escuela se encuentra inmersa en una sociedad dividida en clases antagónicas, y dado que ésta no puede mantenerse ajena a la contradicción fundamental de la lucha de clases: la escuela tiende a que de manera fundamental adopte la ideología dominante, tratando de imponer la ideología burguesa mediante la transmisión de esos valores, normas, que la escuela transmite por medio del maestro como intelectual orgánico.

El maestro como intelectual orgánico transmite no solamente conocimientos científicos, sino también, actitudes, valores, costumbres; normas que a él le inculcaron en su formación y que va, a veces de manera consciente y a veces inconsciente, a inculcar en los educandos, trabajando en beneficio del Estado y de la clase dominante, cumpliendo así con este doble papel que se le ha asignado. El educador se convierte de esta manera en intelectual orgánico de la burguesía, en formador de potenciales militantes para la defensa del bloque histórico.<sup>13</sup>

Pero en una sociedad como la nuestra, el maestro está en constante contradicción, pues por una parte es trabajador asalariado, su extracción de clase en su mayoría es del proletariado o del campesinado, y, por otro lado, ha sido formado en la ideología dominante para que sea el reproductor y aglutinador de la hegemonía que necesita el sistema; por ello, cuando surge en el maestro la toma de conciencia del rol que está jugando; o bien, lo continúa haciendo tal y como lo requiere la burguesía para su conservación, o bien, se convierte en aliado del proletariado y forma y forja individuos con la ideología de la clase dominada que lucha por transformar el estado de cosas imperante.

Una nueva reglamentación, suficientemente general y flexible, debería centrarse en facilitar la expresión de las mejores alternativas que encuentre cada cuerpo docente. El uso del tiempo, los contenidos y las modalidades del trabajo en los consejos potenciarían su efectividad si se sujetaran a la decisión de cada grupo. Por ello más que tratar a los consejos como núcleos "controlables" en el esquema de organización de

<sup>13</sup> GRAMSCI, Antonio. La formación de los intelectuales. Edit. Grijalvo. México 1970.pP. 21-36



los supervisores y directores, parece sustancial promover un movimiento y un ambiente escolar que faciliten la apropiación docente de los nuevos objetivos, expresados en claras consignas generales. Parece más urgente lograr que en cada escuela y en las formas más funcionales que encuentre cada una, los maestros sepan que existe y reconozcan un espacio real y jerarquizado para analizar sus problemas pedagógicos.

Restituir la centralidad del trabajo educativo, supone necesariamente reconocer el estatus profesional de directores y maestros, lograrlo significa modificar las prácticas que sostienen la compleja gestión de los primeros y las formas de integración de los segundos. La nueva función de los consejos podría traducirse como el intento de restaurar el equilibrio entre las necesidades del quehacer propiamente educativo y los propios de la administración.

#### 4.5 EL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Un precepto fundamental del sistema capitalista, es el individualismo; el éxito individual, logrado por medio de esfuerzos particulares, justifica la preeminencia del sistema. Este es, uno de los supuestos que por medio de la escuela los individuos deben internalizar y poner en práctica cotidianamente.

A esta situación, no escapan los docentes, quienes formados en el individualismo, actúan de esta manera en todos los ámbitos en que se desempeñan.<sup>14</sup>

El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros valgan

---

<sup>14</sup> Una pregunta importante que no se pudo contestar, es por qué algunos docentes de las escuelas en estudio, hacen trabajo colectivo de planeación con docentes de otras zonas escolares y no lo hacen en su escuela. Semanalmente se reúnen docentes de primero y segundo grado en la biblioteca municipal, para hacer la planeación del trabajo docente de la siguiente semana. En estas reuniones participan algunos maestros de algunas escuelas del municipio y docentes que radican o trabajan en otros municipios.

reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente.

El aislamiento y el individualismo tienen causas variadas. Se revela en una actitud competitiva, un rechazo de las críticas y una tendencia a no compartir con otros los recursos pedagógicos. El individualismo está históricamente arraigado en las rutinas de trabajo; finalmente de esta forma por la propia educación, se ha formado al individuo.

La condición más común para el docente no es la del trabajo en equipo, lo es una condición de aislamiento profesional; de trabajo solitario, apartado de sus colegas. Este aislamiento da a los docentes cierto grado de protección para poner en práctica sus juicios autorizados en interés de niños a quienes ellos conocen mejor. El docente aislado puede obtener alguna realimentación de sus evaluaciones formales periódicas, pero éstas suelen ser rutinarias y esporádicas.

El consejo técnico puede constituirse en un laboratorio de reflexión para atender los problemas particulares de cada escuela. Un ambiente colegiado proporciona múltiples oportunidades para la interacción del profesorado, ya que los colegas proporcionan fuentes regulares de retroalimentación. La colegiación es el análogo a nivel individual de la integración a nivel institucional. Ni la integración, ni la colegiación se asumen entre sí; aunque su existencia es mutuamente reforzadora. Un ambiente colegiado sirve como crítica, fuente constante de estimulación y motivación.

La dedicación a alcanzar niveles altos de realización se promueve más fácilmente a través de normas profesionales compartidas que mediante sanciones burocráticas y controles. En escuelas con bajos niveles de intercambio colegial, es difícil crear normas compartidas o constituir un sentido de tener objetivos comunes para la mejora de la enseñanza. El intercambio entre profesores conduce a menudo a trabajo docente mejor diseñado, mejores actividades en el aula y una fuente más rica de ideas para informar y estimular la práctica.

La motivación de los profesores y la productividad también resultan favorecidos en ambientes de resolución de problemas, más que de ocultarlos. Un entorno de resolución de problemas se caracteriza por un fuerte sentido de propósito de grupo (presente en ambientes integrados y colegiados) que anima a los profesores a reflexionar sobre su práctica y a explorar modos de mejorarla de forma permanente, no episódica.

El trabajo colegiado es un ambiente en el que uno se siente seguro siendo espontáneo y corriendo los riesgos inherentes a la puesta en práctica de nuevas ideas o actividades poco familiares. Una mayor colegialidad apoya la apertura y el intercambio, permite una atención y un diagnóstico más colectivo.

El mejor maestro de un maestro, es otro maestro, por lo cual resulta más productivo propiciar un intercambio de conocimientos y aprendizajes entre ellos, que "someterlos" a un proceso de aprendizaje teórico o técnico, despreciando el conocimiento que les ha dado la experiencia.

Una vez que el conocimiento acumulado por un grupo ha sido agotado, llevando a nuevas preguntas que no pueden resolverse por su propia dinámica, es el momento de acudir a nuevas fuentes de información (libros, revistas, especialistas, etc. ). Una vez que un maestro ha descubierto sus propias posibilidades de aprendizaje, no volverá a pedir que le den respuestas hechas a las preguntas que no ha resuelto; preferirá buscar, analizar, ensayar una y otra respuesta, indagar hasta descubrir lo que busca.

Una de las mejores formas de intentar recuperar los saberes de los docentes es a través del análisis y discusión colectiva de los problemas que aquejan al quehacer docente. Así mismo, para que se percaten que la experiencia individual se puede convertir en una gran fuente de riqueza, que a su vez permite retroalimentarse personal y colectivamente con base en una puesta en común. Es así como el docente ve la importancia de trabajar con los demás, no desde una posición egoísta y temerosa, como

han sido formados, sino desde una posición de diversos saberes que pueden ser compartidos, además de que todos tienen algo que decir para construir y reconstruir los propios saberes docentes.

Este intento lleva a reflexionar sobre la importancia que tiene rescatar como sujetos la propia acción, y no tan sólo como objetos que cumplen una función impuesta desde las altas esferas del estado y que para nada tocan al ser humano que hay de rescatable en el docente. En el colectivo habrá de identificarse que la construcción de una nueva hegemonía social conlleva luchar por:

- Un modo de producción de conocimiento donde se supere la distancia objeto-sujeto y se resuelva la contradicción teoría-práctica.
- Una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que redefina la relación profesor-alumno, el nexo escuela-comunidad, desarrollando una teoría de aprendizaje, bajo los supuestos aprender a ser, aprender a aprender, aprender haciendo.
- Desarrollo de la comunicación auténtica y transparente, fundada en la relación dialógica
- Organización escolar caracterizada por la democracia directa y por la superación de la distancia entre dirigido y dirigente, impulsando una cultura política de base.

## 5.0 HACIA UNA NUEVA PRACTICA DOCENTE

Al concebir al poder como una relación global de dominación, que está en todas partes, en el saber, en la familia, la escuela, la religión, etc. Se llega a la necesidad de construir una estrategia de poder alternativo (saber es poder, educar es poder, comunicar es poder, organizar es poder) y en esa dirección se propone asumir los aportes hechos por Gramsci en su teoría de la hegemonía, entendida como una de las primeras rupturas teóricas con el economicismo del marxismo tradicional y con la concepción instrumentalista del estado.

Gramsci relaciona la construcción de la hegemonía al proceso de reforma intelectual y moral, al desarrollo y difusión de una nueva concepción del mundo y la construcción de una nueva gnoseología. Sostiene que el sentido común genera en los explotados una conciencia contradictoria, que puede impedir la acción, producir un estado de pasividad moral y política; que la lucha por la construcción de la hegemonía se produce primero en el campo de la ética, pero saberse miembro de una fuerza hegemónica es la primera fase de tipo política que debe conducir a una concepción superior en el entendimiento de lo real, forma de autoconciencia que unifica la teoría y la práctica; que el movimiento de reforma intelectual y moral debe aplicar como método didáctico la repetición de sus planteamientos centrales, combinándolos con diferentes estilos y formas de expresión, elevar intelectualmente a los sectores explotados, formar nuevos intelectuales surgidos de su seno; y, que la construcción del mismo clima cultural debe permitir coherencia a la multiplicidad de expresiones culturales que está presente en el seno de los explotados.

Uno de los primeros aspectos que tenemos que considerar es que la hegemonía no penetra todos los espacios de la sociedad civil (familia, escuela, etc.) de una manera uniforme y sin contradicciones, así como tampoco la dirección intelectual se logra de una vez y para siempre.

Ello quiere decir entonces que existe una lucha permanente por la hegemonía y el consenso que se obtiene a través de ella, debe renovarse a diario, ya que está sometido a las contingencias de los conflictos de intereses entre clases, grupos y etnias. La construcción de un nuevo consenso no implica la eliminación de esas contradicciones existentes en el poder. Por ello el discurso, los contenidos y los aparatos hegemónicos son a menudo contradictorios.

Construir una nueva hegemonía social pasa por superar el desfase que existe entre las condiciones materiales de existencia y la subjetividad reinante, lo que lleva implícito:

- Recrear el imaginario colectivo de explotados y oprimidos, produciendo su rearme ideológico, su identidad y voluntad colectiva.
- Modificar los métodos y estilos en el trabajo político-social: modo de producción de conocimiento, método pedagógico y comunicativo.
- Construir el intelectual orgánico, que surge tanto de las clases subalternas como de los intelectuales tradicionales (nuevo docente, trabajadores de la cultura)
- Intervenir y modificar las relaciones de fuerza en las diversas casamatas de la sociedad civil (escuela, medios de comunicación, sindicatos y gremios).<sup>1</sup>

Realizar tales acciones implica vencer obstáculos a la unidad de acción y a la voluntad colectiva que se presentan de la siguiente manera:

- Resistencia al cambio ensamblada al proceso de alineación –cada quien quiere ser el centro del mundo, tener seguridades a priori, desconfianza en otras personas, poca fe en el futuro, etc.- todo ello reproducido en la familia, escuela, fábrica, partido.
- Conflictos de intereses, donde la inmediatez social (ser docente, habitante de un barrio, obrero, estudiante, miembro de un partido) genera una matriz de opinión y de comportamiento centrada en los intereses sectoriales, corporativos. De allí los impases entre la

<sup>1</sup> LANZ, Rodríguez, Carlos. Op. Cit. 28-29

escuela y la comunidad, docentes-padres de familia y representantes, las distorsiones del localismo, etc.

Se trata entonces de construir un clima cultural precedido de una voluntad colectiva; y de impulsar una nueva mentalidad, la formación de un hombre integral (crítico, autónomo, democrático). Para ello se requiere la construcción de un colectivo de trabajo, construyéndose en cualquier espacio social, cultural., gremial, educativo, vecinal, etc.

En la vida interna de los colectivos no hay jerarquía ni autoridad fundada en la división social del trabajo, sino responsabilidades individuales y colectivas a partir de tareas y desempeños específicos (división técnica del trabajo) donde se ponen en juego las capacidades.

Bajo estas consideraciones y en el contexto de la modernización del país, la sociedad requiere una educación basada en procesos significativos y útiles para la vida personal, familiar, cultural y productiva de los individuos: una educación que permita mejorar la calidad de vida.

Si el Estado ha asumido la necesidad de establecer un compromiso de responsabilidad compartida con la sociedad civil, en el que la educación sea acción colectiva. La escuela ha de modificar su estructura y funciones institucionales para atender en forma equitativa las necesidades de una sociedad diversificada; en el contexto actual, el país requiere de espacios escolares en los que se ofrezcan oportunidades diferenciadas de acuerdo al potencial individual, a las experiencias y capacidades de cada alumno. A este tipo de escuela básica, caracterizada por una dinámica innovadora y flexible, corresponde un quehacer educativo derivado de una forma de organización escolar que propicie el trabajo colectivo y la vida escolar colegiada.

La necesidad de concebir la tarea educativa desde una nueva perspectiva requiere replantear el concepto tradicional de la función docente, del proceso de formación inicial y de la necesaria y permanente adecuación por la vía de la actualización. La práctica docente entendida como

práctica social, adquiere para la colectividad una forma distinta de abordar el proceso educativo que enfrenta resistencias, avances, contradicciones y conflictos, aunque éstos no aparecen de manera consciente en los sujetos involucrados.

A la limitada percepción del maestro circunscrito a las actividades con los alumnos en el aula, hay que integrar la visión de un trabajador que como cualquier otro, asiste a su centro de trabajo, la escuela, la cual no está ajena a las contradicciones de la sociedad actual, es decir, se requiere ver que el trabajo docente está hecho de procesos, relaciones, contradicciones y negociaciones, que van desde el aula, la escuela, el sistema educativo, y el propio estado, que no está exento de contradicciones y no funciona monolíticamente, pues al interior se dan contradicciones y negociaciones, entre los grupos en el poder, y con los grupos dominados.

El maestro como trabajador con una formación profesional está preparado para organizar su práctica docente apoyado en sus experiencias. La actualización en el centro de trabajo es entonces un medio para mejorar permanentemente el desempeño del maestro y una estrategia para apoyar el desarrollo de la educación básica; además debe propiciar el tránsito del trabajo individual hacia el trabajo colectivo en la escuela.

Además se requiere reivindicar el perfil del docente investigador, en un proceso de formación signado por la criticidad, autonomía, autorrealización del profesorado, armado con un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que le permitan ejercer funciones investigativas, educativas, comunicativas y organizativas, en la perspectiva de la transformación de la sociedad. Esto implica cambiar la relación desigual que actualmente hace predominante la docencia y coloca la investigación en un segundo plano; de esta manera la investigación es el eje de la formación integral del docente y es un recurso de aprendizaje.



Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en profesores transformadores; está en posibilidades de hacerlo, es decir, hay condiciones que propician o que permiten que en forma colectiva pueda incidir en la búsqueda de un nuevo bloque histórico. Estas condiciones están institucionalmente dadas en el consejo técnico consultivo, como el Estado no funciona monolíticamente y se dan contradicciones al interior del grupo dominante, existen sectores que propician el establecimiento de mecanismos de mayor participación de la población en los asuntos de Estado. Es en el seno del consejo técnico consultivo en la escuela primaria donde los maestros colectivamente pueden construir alternativas para el trabajo docente y de esta manera, paulatinamente organizar formas distintas de actuación dentro de la sociedad. ➤

Estas funciones de la escuela generan nuevos requerimientos al trabajo cotidiano de los maestros y los directores, que se sintetizan en los siguientes aspectos:

- Reflexionar sobre su práctica y experiencia docente, estableciendo intercambio con los otros profesores de su centro de trabajo, para encontrar opciones de solución a los problemas que enfrentan en la vida escolar.
- Valorar el trabajo colegiado de profesores y directores como un medio de actualización y superación profesional, que apoya al desarrollo de la escuela y proporciona identificación y satisfacción por el desempeño profesional.

La experiencia nos indica que en muchas ocasiones los esfuerzos de algunos docentes por implementar nuevas opciones educativas y con ello elevar la calidad del servicio educativo, se ven limitados, entre otras razones porque:

- Los directivos hacen a un lado su papel de orientadores del trabajo docente, al dar mayor tiempo y esfuerzo a tareas administrativas y

para la realización de actividades sociales y de mejoramiento del edificio escolar.

- Regularmente los directivos se asumen como “jefes”, retoman como suyas las posiciones de las altas jerarquías burocráticas; o en el peor de los casos se consideran meros transmisores de las “órdenes superiores”.
- Tradicionalmente la función directiva se asocia al papel de fiscalizador o inspector; de esta manera los directivos con esta concepción, sólo verifican desde su particular punto de vista lo que ellos consideran es un trabajo “eficiente”, que normalmente es sinónimo de “disciplina y obediencia”.
- En un enfoque reduccionista de la función directiva, los directivos no tienen claridad de los ámbitos de responsabilidad y en una actitud contradictoria, se sienten con toda la autoridad de la escuela y dejan toda la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos, en los docentes.
- Ante los evidentes avances de algunos docentes en cuanto a la concepción de una nueva práctica y ante las innovaciones que proponen los profesores de grupo, generalmente los directivos sienten perder su autoridad formal y evitan o limitan las iniciativas de sus compañeros de trabajo.

Ante estas situaciones y en la búsqueda de que los docentes replanteen sus conceptos socio-pedagógicos y los trasladen a una praxis educativa trascendente y transformadora, es urgente la redefinición de la función directiva en los siguientes términos.

- Se requiere un directivo que sea líder de su centro de trabajo (escuela, zona o sector educativo), que impulse, motive, oriente, dirija y promueva el trabajo de sus compañeros.

- Se requiere un directivo que sustente su autoridad formal sobre la autoridad moral que ha conseguido a través del reconocimiento y confianza de sus compañeros.
- Se requiere un directivo que haga del trabajo académico el eje de todas las actividades escolares.
- Se requiere un directivo con disposición al cambio y que promueva el cambio o por lo menos, se sienta parte de él.
- Se requiere un directivo que tenga información o que tenga la posibilidad de tener acceso a ella, para darle un tratamiento adecuado a las necesidades de la escuela.

A la necesidad de revalorar la función de los órganos de gestión directiva, se suma la de reorientar la función docente, a fin de que los profesores asuman una actitud pedagógica propositiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por esta razón, es fundamental que la función gestiva no se limite a aspectos administrativos y de vigilancia, si no que, se opte por un trabajo colegiado en el que profesores, directivos y supervisores se comprometan a mejorar el servicio educativo, mediante el diseño e implementación de proyectos escolares en los contextos en los que les corresponda.

La estructura del sistema escolar de un país no sólo es el reflejo de principios políticos comprensivos y abstractos, sino que expresa con bastante exactitud la composición por clases sociales y la estructura económica de la sociedad a la que sirve. La escuela no opera, en modo alguno en un vacío social, si bien algunos educadores transmiten la impresión contraria por la concepción que expresan acerca de su rol<sup>2</sup>.

Si pretendemos que el docente modifique su práctica docente, no se trata de decirle que lo que ha hecho hasta este momento está mal, sino ayudarlo a descubrir las consecuencias y resultados de su práctica y, de este modo, ayudarlo a descubrir en dónde está el error. Así, el profesor

<sup>2</sup> Cfr. HUSEN, Torsten. Nuevos análisis de la sociedad del aprendizaje. Ed. Paidós. Barcelona. 1988.

podría tener una actitud más crítica y objetiva hacia su propia práctica, en lugar de esperar que especialistas le hagan ver sus errores.

Al politizar la tarea de la escuela, se hace posible aclarar el papel que los educadores desempeñan como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen una determinada función social y política. Las condiciones materiales bajo las cuales trabajan los profesores, constituyen la base tanto para delimitar como para potenciar el ejercicio de su función como intelectuales. Consecuentemente, los profesores como intelectuales necesitan reconsiderar y, posiblemente transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en que se desarrolla su trabajo. Es decir, los profesores deben estar en condiciones de conseguir que sean el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento, los que vertebran la vida diaria de las escuelas.

Como intelectual transformador, el profesor debe comprometerse en las siguientes tareas: la enseñanza como práctica emancipadora, la creación de escuelas como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos y el fomento de un discurso público común unidos a imperativos democráticos de igualdad, equidad y justicia social.

El hecho de ver a los profesores como intelectuales, posibilita repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos.

Un componente central de la categoría de profesor transformador, es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político; y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político, significa insertar la práctica docente en la esfera política, al demostrarse que dicha práctica representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Hacer lo político más pedagógico, significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas

de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todos.

## 6.0 REFERENTE EMPIRICO

Con la idea de hacer un diagnóstico que incluya elementos cuantitativos y cualitativos, se presentan a continuación algunos indicadores que nos permiten percibir el estado que guarda la educación primaria en el municipio de Francisco I. Madero, estado de Hidalgo, lugar en el que se realizó el análisis del funcionamiento de las escuelas primarias en general y del consejo técnico en particular.

### 6.1 EL MUNICIPIO DE FRANCISCO I. MADERO. HGO

#### 6.1.1 INDICADORES DE EFICIENCIA

##### 6.1.1.1 ATENCION A LA DEMANDA

De acuerdo a los datos estadísticos calculados por INEGI, en 1995 la población del municipio es de 13975 hombres y 14150 mujeres, haciendo un total de 28125 habitantes, de los cuales 10 070 corresponde a la población de 0 a 14 años, el 31% del total de población.

Si consideramos que en el curso escolar 1996-1997 se inscribieron 773 alumnos de educación preescolar, 4786 alumnos en educación primaria y 2069 alumnos de educación secundaria, y que al finalizar el curso 1998-99 estaban matriculados 803 alumnos en preescolar, 4 702 en primaria y 1 891<sup>1</sup> en secundaria, podemos concluir que en cuanto a la atención a la demanda con la infraestructura educativa con que cuenta el municipio, se atiende a casi la totalidad de la población que demanda el servicio.

##### 6.1.1.2 DESERCIÓN

Al finalizar el curso escolar 1998-1999. El Sistema de Educación Pública de Hidalgo, reportó los siguientes datos correspondientes a los tres

---

<sup>1</sup> SISTEMA DE EDUCACION PUBLICA DE HIDALGO. Estadística Básica del Sector Educativo. Ciclo Escolar 1998-1999. SEPH. 2000.

niveles educativos del municipio.

CUADRO No. 1  
ESTADISTICA FINAL DEL CURSO ESCOLAR 1998-1999.

NIVEL	INSCRIPCION	DESERCION	EXISTENCIA
PREESCOLAR	806	3	803
PRIMARIA	4 707	5	4 702
SECUNDARIA	1 943	52	1 891
TOTAL	7 456	60	7 396

En el cuadro anterior se observa que de 7 456 alumnos inscritos en educación básica en el año, al finalizar éste, terminaron 7 396 lo que significa que solo el 0.6 % desertó de la escuela. Sin embargo, no contamos con información acerca de si los 60 alumnos que se dieron de baja en las escuelas del municipio continuaron sus estudios en otros lugares o si temporal o definitivamente dejaron de asistir a la escuela.

No obstante la información del cuadro No. 1, el porcentaje de deserción puede aumentar, en razón de que tradicionalmente los directores de las escuelas, se niegan a reportar las bajas que se dan en las escuelas, porque consideran que con ello, aumenta la dificultad para el manejo de la estadística final, así, cuando algún alumno se da de baja en la escuela, esta baja no se reporta en la estadística final y regularmente aparece como alumno promovido, situación que "ayuda" al maestro a reportar un mejor porcentaje de aprovechamiento

### 6.1.1.3 REPROBACION

De la información reportada al finalizar el curso escolar 1996-1997, por las supervisiones generales (de primaria y secundaria), se obtuvieron los siguientes datos en cuanto a reprobación.

CUADRO No.2.  
REPROBACION POR GRADO 1996-1997

NIVEL	EXISTENCIA	PROMOVIDOS	NO PROMOV.
PRIMARIA	4 7 3 6	4 6 0	3 4
SECUNDARIA	2 1 6 9	1 6 5 4	4 1 5
TOTALES	6 8 0 5	6 0 1 4	7 5 9

En el cuadro 2 observamos que el porcentaje de reprobación en primaria en promedio es del 7.3 %; en educación secundaria el porcentaje de reprobación es de 20.05.

Estos datos no permiten ver aspectos más finos del fenómeno de reprobación, en virtud de que a pesar de que el acuerdo 200 de la S.E.P. establece algunos lineamientos para la evaluación del aprendizaje y señala los criterios para la acreditación; en cada escuela se deciden las normas y modalidades de la evaluación, se determinan sus instrumentos y la manera de valorarlos, es decir, cada escuela o cada profesor, interpreta particularmente el proceso de evaluación y lo expresa en criterios específicos de promoción. Esta es quizá la razón por la que el porcentaje de reprobación en promedio sea menor al 18.6 %.

Así que el indicador reprobación difícilmente puede dar cuenta de los contenidos que han sido aprendidos por los alumnos, ni expresa con claridad el tipo de trabajo docente que se realiza en las escuelas.

#### 6.1.1.4 ALUMNOS POR MAESTRO

En el curso escolar 98-99 en las escuelas de educación básica del municipio se dio servicio a 7 456 alumnos de preescolar, primaria y secundaria; atendidos por 366 profesores, en promedio cada profesor atiende a 20.37 alumnos.

Esta situación evidencia que, los grupos están formados por un número de alumnos que permiten resultados positivos en el proceso de



aprendizaje; aunque algunos profesores atienden a más de un grado y/o asignatura lo que representa una mayor dificultad para el trabajo docente.

#### 6.1.1.5 DOCENTES

En el municipio laboran 366 profesores que prestan sus servicios en las 61 escuelas de educación básica, los cuales presentan las siguientes características.

La zona escolar No. 24 de educación preescolar se conforma de 39 profesores, organizados de la siguiente manera; 1 supervisor escolar, 1 asesor técnico, 4 directores sin grupo, 11 directores con grupo, 20 educadoras y 2 maestros de música; el promedio en años de servicio es de 11; en cuanto a su perfil académico es de 1 pasante en maestría, 2 con licenciatura, 1 pasante en UPN, 1 con estudios incompletos en UPN, 2 con normal superior titulados, 2 con estudios incompletos de normal superior, 27 con normal básica, 1 con bachillerato y uno pasante en el conservatorio de música.

El municipio cuenta con tres zonas escolares de educación primaria 005, 117 y 154, con un total de 286 profesores organizados de la siguiente manera: 3 supervisores escolares, 3 apoyos administrativos, 4 asesores técnicos, 25 asistentes al servicio, 14 directores sin grupo, 13 directores con grupo y 216 profesores frente a grupo; el promedio en años de servicio es de 22 a 27 años; perfil profesional, el 65% son profesores de educación básica titulados, normal superior titulados 21%, el 15% son pasantes en la normal superior, 6.5% pasantes en UPN, 4% pasantes en normal básica, 2.5% son bachilleres, 1% titulados en Lic. en UPN y uno es pasante en maestría.

En educación secundaria se cuenta con tres secundarias generales, 2 telesecundarias y una escuela secundaria agro industrial; con un total de 111 profesores y 62 como personal de apoyo administrativo y de intendencia, distribuidos de la siguiente manera; 6 directores, 4 subdirectores, 125 docentes; el perfil profesional del personal es de

normal superior titulados 43.2%, el 23.2% son pasantes en normal superior, el 10.4% son bachilleres, el 7.2 % son técnicos, el 16% tiene otros estudios y uno es pasante en maestría; el promedio en años de servicio es de 15 a 20 años.

#### 6.1.1.6 REZAGO EDUCATIVO

2 004 analfabetas que representan el 11.1 % del total de la población.

7 185 personas no concluyeron la educación básica, lo que significa el 25.56 % del total de la población.

*Estos datos parecen indicar que en términos cuantitativos, en el municipio no se perciben grandes problemas, la infraestructura tiene condiciones buenas de operación, los recursos humanos suficientes, lo que nos hace ver que el problema fundamental es elevar la calidad del servicio que se ofrece.*

### 6. 1.2 PRACTICAS RECURRENTES

Los indicadores de eficiencia anteriormente señalados, parecen evidenciar que no es alarmante el rezago educativo en el Municipio, sin embargo, la cultura escolar que se vive en la mayoría de las escuelas deja ver algunos problemas en la práctica cotidiana que se puede considerar como elementos de diagnóstico en términos cualitativos.

#### 6.1.2.1 PLANEACION

Hasta la fecha se ha observado cierta resistencia por parte de los profesores para hacer de la planeación docente, una etapa fundamental en el proceso de aprendizaje. No obstante que en los cursos del programa de actualización del maestro se hace énfasis en la necesidad de realizar una planeación sistemática, anual, periódica y diariamente, el registro de avance programático y el plan de clase, se siguen viendo como requerimientos administrativos, más que como instrumentos que facilitan y mejoran el actuar docente.

### 6.1.2.2 RELACION MAESTRO- ALUMNO-CONTENIDO

En este renglón son múltiples las formas de entender el aprendizaje y de expresarlo en la relación del docente con los contenidos y con los alumnos. Ante esta gama de formas de abordar el proceso de aprendizaje, se pueden distinguir algunas prácticas que son las más recurrentes.

En cuanto a la interacción maestro- alumno, se puede observar una relación unidireccional y hasta autoritaria. Regularmente el docente es quien inicia la interacción, introduce los contenidos, explica y da instrucciones de cómo deben realizar las actividades, da y quita la palabra, proporciona pistas que han de seguir los alumnos, etc., lo que está en contradicción con los propósitos que plantea los programas de estudio vigentes.

En cuanto a la relación alumno-contenidos, el docente da mucha importancia a la adquisición de conocimientos, que son abordados en forma fragmentada y sin mayor valor que el que tiene el conocimiento en sí. Así que sólo se hacen algunos esfuerzos porque los alumnos "aprendan" un cúmulo de conocimientos, los memoricen y los hagan saber al maestro, cuando éste se los solicita.

El trabajo docente fundamentalmente está dirigido a las asignaturas de español y matemáticas, ocasionalmente se abordan contenidos de historia, civismo, ciencias naturales y esporádicamente se trabaja educación artística; educación física se trabaja más sistemáticamente en las escuelas en donde hay maestros de esta especialidad.

En cuanto a las formas didácticas, permea la exposición del maestro en todos los niveles, que se complementa con la resolución de cuestionarios, elaboración de planas, lectura colectiva, oral y en silencio, dictados, resolución de mecanizaciones, etc.

### 6.1.2.3 TRATAMIENTO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Para el tratamiento de problemas de aprendizaje en el municipio no se cuenta con una Escuela de Educación Especial, ante esta situación sólo 4 niños tienen la oportunidad de asistir a la escuela de Educación Especial de Actopan y 5 a la de Progreso de Obregón Hgo. En dos escuelas se apoya la atención de niños con necesidades educativas especiales, con personal de la unidad de servicios de apoyo a la enseñanza regular.

### 6.1.2.4 RELACION ESCUELA COMUNIDAD

La dinámica de la sociedad actual, en la que los trabajadores en general han visto disminuido su poder adquisitivo, los profesores como trabajadores de la educación no están exentos de esta problemática para hacerse de los recursos para satisfacer sus necesidades básicas, por lo que la relación con la comunidad en tiempos extraclase es muy limitada.

Por otra parte, esta misma situación se refleja en los padres de familia, quienes preocupados en ganar su sustento diario, se alejan de la escuela y de la atención a sus hijos para apoyarles en el proceso de aprendizaje.

De esta manera se puede observar que, tanto es limitada la participación de los profesores en los problemas de la comunidad en la que laboran, como es limitada o no suficiente la participación de los padres de familia en la escuela.

## 6. 1.3 LA FUNCION GESTIVA

No obstante los programas de actualización para directivos de educación primaria, en el sentido de reorientar el trabajo de éstos a las actividades académicas de las escuelas, la realidad nos muestra que la función gestiva en las escuelas de nivel básico, sigue desarrollándose bajo un modelo tradicionalista, es decir, dicha función se restringe a cuestiones meramente administrativas y de vigilancia.

En 1984 la Secretaría de Educación Pública puso en operación los proyectos estratégicos, para la consecución de los objetivos del Programa Nacional, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, entre estos proyectos destaca el denominado "Fortalecimiento de la capacidad técnico-administrativa de los directivos escolares" cuyo objetivo fue fortalecer la capacidad de gestión administrativa y técnica pedagógica de los directivos escolares.

En 1992 el Programa de Modernización Educativa nuevamente establece el fortalecimiento de la función gestiva, enfatizando en el aspecto técnico pedagógico.

En 1997 la UPN ofreció un Taller de Actualización y Superación Profesional para Supervisores del Estado de Hidalgo.

En el año 2000, en el Centro de Maestros ubicado en la cabecera municipal, se desarrolló un Curso Estatal "La gestión Escolar y el cambio educativo.

En dichos programas se ha hecho énfasis en la necesidad de redefinir la función de los órganos de gestión, para que ésta se traduzca en una organización escolar que tenga como eje el aspecto técnico pedagógico.

No obstante lo anterior, en las escuelas del municipio se puede observar que la función directiva se restringe al aspecto administrativo y operativo del plantel, dejando de lado o desarrollando en forma muy limitada el trabajo académico. En términos generales se puede afirmar que el trabajo de las escuelas del municipio, está caracterizado por los siguientes rasgos:

- Frecuentemente las escuelas no funcionan como colectivos con metas y tareas comunes; la tarea docente se realiza en forma aislada y no existen instancias apropiadas para el intercambio de experiencias, la discusión de problemas de la enseñanza y la toma de decisiones. Las

acciones que se realizan colectivamente, tienen que ver principalmente con la organización de ceremonias, festivales o actividades para recolectar fondos para sufragar los gastos operativos de la escuela o conservar y ampliar el edificio escolar. El plan de trabajo anual, que pudiera articular las actividades de los integrantes de la escuela, no ha dejado de ser sólo un requisito administrativo.

- Es común observar en las escuelas situaciones conflictivas provocadas por divergencias político-sindicales, condiciones laborales, actitudes frente a las normas explícitas o implícitas de la escuelas.
- El tiempo destinado efectivamente al trabajo con los alumnos es reducido.
- Los directores de las escuelas y los supervisores escolares concentran su actividad principalmente en asuntos de orden administrativo y operativo. Su relación con los docentes, la mayoría de las veces, se limita a la entrega de información y de indicaciones provenientes de instancias superiores.
- Los mecanismos de promoción laboral siguen atendiendo principalmente a aspectos formales y a factores distintos del trabajo académico y de los resultados educativos obtenidos. Carrera magisterial ha contribuido a la promoción laboral de los profesores, pero no ha podido incidir en estimular a los profesores que obtienen realmente los mejores resultados educativos.
- Aunque formalmente la escuela y los maestros deben informar periódicamente a los padres de familia de los resultados educativos, generalmente esta obligación se cumple sólo como requisito administrativo, reducido a informar de las calificaciones obtenidas por los alumnos.
- El órgano destinado a las tareas de planeación académica y de evaluación del estado de la escuela, el consejo técnico escolar, no funciona adecuadamente. Dispone de un tiempo muy limitado y sus

reuniones se ocupan principalmente de aspectos administrativos y para organizar actividades cívicas o sociales.

#### 6.1. 4 EL CONSEJO TECNICO CONSULTIVO

Dentro de la amplia gama de actividades que el director de la escuela tiene que realizar, destacan las actividades de orientación del trabajo académico. Para entender mejor la función técnico pedagógica del director, en el manual técnico pedagógico del director del plantel de educación primaria se señala aquella como el conjunto de funciones relacionadas con la aplicación y desarrollo de planes y programas de estudio, apoyos didácticos y técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

En el mismo manual, se reconoce al consejo técnico consultivo como el órgano interno de la escuela que apoya a la dirección del plantel a través del análisis y recomendaciones de los asuntos técnico-pedagógicos que se ponen a su consideración.

Aunque formalmente el consejo técnico es un espacio de análisis y reflexión del trabajo docente, en la realidad son escasas las experiencias en este sentido en las escuelas primarias del municipio. En general se observa que son frecuentes las reuniones de maestros, en algunas escuelas se denominan reuniones de consejo técnico, sin embargo, en dichas reuniones preferentemente se tratan asuntos administrativos, operativos y de organización general de las actividades escolares.

Sin embargo, al margen del consejo técnico consultivo, los maestros expresan problemas profesionales surgidos cotidianamente en su práctica, el control sobre temáticas y pautas de funcionamiento prescritos formalmente, impone contenidos de otra naturaleza, tal vez de interés para la administración y excluye los propios, de aquellos necesarios intercambios. La posición institucional del consejo técnico lo subordina a la dirección y por tanto, en muchos casos hace incompatible la relación escuela-trabajo pedagógico, pues no obstante que el director

como presidente del consejo, es el responsable del trabajo académico de la institución, esta responsabilidad la superan actividades tales como: conservar y ampliar la planta física, conseguir maestros, regularizar situaciones en la administración, organizar a la asociación de padres de familia, realizar gestiones ante autoridades civiles y educativas, coordinar campañas, concursos, etc.

## 6.2 LA ESCUELA PRIMARIA “MIGUEL HIDALGO”. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN.

### 6.2.1 LA COMUNIDAD

#### 6.2.1.1. ASPECTO FISICO<sup>2</sup>

El Rosario pertenece al municipio de Francisco I. Madero, como pueblos vecinos están: al oeste La colonia El Rosario y El Veinte del mismo municipio; al norte El Quemtha; al sur El Tothie; y al este San Antonio pertenecientes al municipio de San Salvador.

El clima que prevalece es extremo, en invierno se han llegado a registrar temperaturas bajo 0° C y en verano hasta 38° a la sombra. Existen 3 tipos de suelo: arcilloso, calizo y barroso, siendo el arcilloso el que predomina y que favorece las actividades agrícolas. La flora silvestre se compone de matorral desértico arbustivo, así como gran cantidad de cactáceas y arboledas. La fauna silvestre es pobre, pues existen escasos conejos, víboras, tlacuaches y roedores. Aunque la actividad agrícola favorece la cría de ganado vacuno, ovino y aves de corral.

Esta localidad está asentada en un área de aproximadamente 6 km<sup>2</sup> se llega al centro por medio de una calzada pavimentada con asfalto de 1 km de largo que entronca con la carretera Actopan – Tula. A lo largo de

---

<sup>2</sup> Se describen someramente estos aspectos, para que el lector que no conoce la comunidad, se ubique y tenga una idea del contexto en que se desarrollan los niños.



la calzada se observan casas habitaciones y locales de diversos comercios, al final se observa el edificio de la Escuela Primaria, junto a ella se levanta la Iglesia, el Centro de Salud y la Biblioteca, junto a la iglesia está el Museo Comunitario de La Labranza y frente a éste se encuentra un kiosco.

Los asentamientos humanos están tan dispersos que se pueden distinguir 10 barrios comunicados por calles y callejones de terracería, sólo el acceso al panteón, a la Escuela Secundaria y al barrio El Arbolito están asfaltados, en el centro sólo 3 calles están pavimentadas con concreto hidráulico. Toda la población está abastecida de agua potable y la mayoría tiene drenaje sanitario y energía eléctrica. Se cuenta con servicio de correos y recientemente de teléfono.

#### 6.2.1.2. ASPECTO ECONOMICO

Los habitantes de este lugar tienen su mayor fuente de ingresos en las actividades agropecuarias; un alto porcentaje de la población económicamente activa se dedica eventualmente al jornal, otra parte se dedica a la prestación de servicios, algunos son agricultores y otros profesionistas. En los últimos años se observa que tanto profesionistas como no profesionistas emigran a Estados Unidos.

Para el sustento de la familia, la mujer contribuye dedicándose a la cría de animales de corral; otras venden su fuerza de trabajo como costureras en las maquiladoras de la Ciudad de Actopan, hay quienes trabajan recolectando verdura silvestre (quelites, verdolagas) y que se ven en la necesidad de entregar su producto desde las 2 o 3 de la mañana.

Otra actividad económica importante es la prestación de servicios, en toda la localidad, pero principalmente a lo largo de la calzada principal, se ubican tiendas de abarrotes, molinos de nixtamal, tortillerías, verdulerías, pollerías, carnicerías, papelerías y talleres varios.

### 6.2.13. ASPECTO SOCIOCULTURAL

Los pocos datos históricos de la comunidad de que se disponen son testimonios orales, los que dan cuenta de que a fines del siglo XVIII un grupo de familias fundaron el barrio denominado El Naja. A principios del siglo XX, en este lugar un grupo de personas encontraron la imagen de la Virgen de El Rosario, desde entonces esta población lleva su nombre y cada 7 de octubre realiza su fiesta anual en honor a la virgen patrona del lugar

Los primeros pobladores tuvieron su origen en la cultura Ñañhu, la lengua, el vestido, la alimentación y la práctica de la medicina herbolaria son algunos de los rasgos que aun persisten sobre todo en las personas de mayor edad.

Recientemente se ha observado la construcción de casas de mampostería y techos de concreto en las familias que tienen alguno de sus miembros trabajando en el norte. El resto de las viviendas son modestas, muchas de ellas no tienen sanitarios y en uno o dos cuartos viven más de seis miembros de la familia.

En cuanto a alimentación y vestido, cada vez más se observa la influencia de la televisión y de quienes trabajan en Estados Unidos. El reboso y sombrero sólo lo usan las personas de mayor edad, las telas naturales están siendo sustituidas por telas sintéticas y la alimentación regional está dejando lugar a los alimentos enlatados, precocidos y productos chatarra. La alimentación de la población en general es de baja calidad, no obstante que aquí se produce maíz, frijol, tomate, chiles y verduras y que en temporadas hay nopales, quelites, flor de garmbullo y otras verduras y que en muchos casos tienen vacas de ordeña, la mayoría de la gente toma té o café y pan en la mañana, a medio día consumen sopa de pasta y frijoles y salsa y por la noche vuelven a tomar café, frijoles y tortillas.

Esta problemática en la alimentación de los niños, tiene obvias repercusiones negativas en el aprovechamiento de los niños, por lo que se solicitó la instalación de la Cocina Popular y Unidad de Servicios Integrales COPUSI, que funciona en un local prestado por una organización religiosa de la localidad. En esta cocina se ofrecen desayunos con un costo de \$ 2.00 por niño, a quienes no pueden hacer este gasto, un grupo de ciudadanos del pueblo les pagan su desayuno. De esta forma se busca que todos los niños de la escuela asistan después de haber tomado los primeros alimentos del día.

La emigración de hombres y mujeres, adultos y jóvenes, ha traído entre otros los siguientes problemas en la familia: los hijos se quedan a cargo de los tíos o los abuelos, en los casos en donde se ha quedado la madre, la falta del padre ha hecho que niños y adolescentes sean difíciles de controlar, ya no quieren estudiar pues sólo esperan tener más edad para irse también a Estados Unidos. En muchos casos el responsable de la familia, emigra y ya no regresa y se desentiende de las obligaciones para con su familia y en especial de sus hijos, entonces la madre tiene que buscar la manera de solventar todos los gastos de la familia y descuida a sus hijos.

El televisor es un aparato que hasta en las casas más pobres tiene un papel importante en las horas de descanso, los niños que por las tardes no se dedican a pastorear o trabajar, pasan muchas horas frente a él. Ante este aparato, a pesar de que las personas están físicamente juntas en una habitación, existe poco o nulo contacto significativo, cada una en su propio mundo y dándole su propia interpretación y generalmente siendo atrapado por el mundo del consumismo. En estos hogares, la lectura sólo se utiliza para realizar alguna tarea escolar, eventualmente se leen los libros de texto, aparte de éstos, se cuentan con revistas de bolsillo, no hay diarios ni revistas periódicas con temáticas culturales, recreativas o científicas.

A pesar de que existe una biblioteca pública, la comunidad en general poco la frecuenta, sólo se puede ver en ella a algunos estudiantes

realizando alguna actividad escolar. En general en el tiempo libre pocas son las actividades culturales y recreativas que se realizan, en el centro de la población, de no ser que algunos niños y jóvenes practican algún deporte dentro de la escuela primaria, los que no están viendo televisión, Prácticamente no hay lectura de diarios, quienes lo hacen tienen que trasladarse a la cabecera municipal o a la Ciudad de Actopan para comprar El Sol de Hidalgo (diario del estado) o El Esto (diario deportivo), entre los jóvenes y algunos adultos es frecuente ver que traen revista de bolsillo (Los trailereros, casos de Alarma, etc.).

### 6.2.2 LA ESCUELA

La escuela de referencia tiene una población escolar de 430 alumnos, para atenderlos se cuenta con un edificio escolar instalado en un terreno de 10 000 m<sup>2</sup>, hay una dirección, 18 aulas, sanitarios y dos canchas de usos múltiples. Laboran en ella un director técnico, un subdirector administrativo, 18 maestros de grupo, un maestro de educación especial, un maestro de educación física y dos intendentes; con el apoyo del Instituto de Computación Inca Azteca, a los alumnos de sexto grado se les da un curso de computación.

Los alumnos en su mayoría son originarios de la localidad arriba mencionada, sin embargo, un buen número de educandos provienen de poblaciones circunvecinas: Colonia El Veinte, El Barroso, Colonia El Rosario y San José Boxay pertenecientes al Municipio de Francisco I. Madero, y de las comunidades El Tothie, El Olvera y El Quemtha de San Salvador. Estos niños para llegar a la escuela caminan un promedio de 40 minutos.

El personal docente que trabaja en la escuela conforma un grupo heterogéneo tanto en edad, escolaridad como en años de servicio. La edad oscila desde los 22 años hasta los 50; en escolaridad 2 tienen estudios de maestría, 2 son licenciados en educación primaria titulados, 6 son pasantes de la LEP de la UPN, 4 tienen especialidad en la Normal Superior, 4 tienen estudios parciales de LEP y 2 de Normal Básica. En

años de servicio la antigüedad va desde los 4 hasta los 30 años. A pesar de la heterogeneidad se ha observado una gran disposición para el trabajo docente.

En el aspecto académico las actividades más sobresalientes son las siguientes. De 4° a 6° grados se trabaja por asignaturas, de esta forma se garantiza por un lado, que regularmente se desarrollen los programas de todas las asignaturas, y por otro que los niños poco a poco vayan sistematizando los contenidos de las diferentes asignaturas y no tengan dificultades en la escuela secundaria.

A inicio de curso se dosifican, jerarquizan y calendarizan los contenidos programáticos y se anotan en el Registro de Avance Programático; de 1° a 3° el plan de clase se elabora diariamente de manera conjunta y de 4° a 6° periódicamente se intercambia el conocimiento de contenidos y formas de abordarlos.

Para el desarrollo de contenidos, se toma como base el enfoque constructivista, por lo que se impulsa el trabajo en equipos, se realizan situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la escuela, se promueven actividades de investigación individual y en pequeños grupos, se propicia la comunicación en diversas formas de expresión, etc.

Para la evaluación, además de los exámenes bimestrales que tienen un valor del 50%, se considera los trabajos realizados en la escuela con un valor de 20%, las tareas con un valor del 20% y la autoevaluación con un valor del 10%.

El Consejo Técnico Consultivo sesiona semanalmente, en su seno se delinear las formas de trabajo, se toman acuerdos para fortalecer el trabajo académico, se identifican problemáticas específicas para hallarles solución, se desarrollan temas que fortalecen la formación de los docentes y se hace el seguimiento del proyecto escolar. Las sesiones del

consejo técnico son coordinadas por el maestro de guardia, quien con anticipación y con la comisión técnica han preparado la reunión.

El trabajo de un año escolar se inicia de hecho al finalizar el anterior. En el mes de junio, una vez que se ha hecho el análisis del trabajo realizado durante el año, con la participación de maestros y representantes de los padres de familia se elabora el Plan Anual de Trabajo. No ha habido participación directa de los alumnos, pero se recibe su opinión a través de cuestionarios escritos, a través de la encuesta, los alumnos dan sus puntos de vista sobre la forma de trabajo, los aspectos de la evaluación, los festivales y concursos a realizar, el horario de trabajo, etc.

A los padres de familia además de que bimestralmente se les informa sobre las calificaciones de sus hijos, se les orienta sobre la forma de apoyar las tareas escolares y se abordan algunas temáticas sobre el desarrollo del niño, la forma de trabajo de la escuela, integración familiar, adicciones, etc. Con estas acciones, los padres de familia han venido entendiendo que la forma en que ellos fueron formados en la escuela es diferente a la de sus hijos y que es muy importante el apoyo de ellos para lograr buenos resultados. Para los casos de padres de familia que se desentienden de sus responsabilidades, los vocales de cada grupo realizan visitas domiciliarias para concientizarlos del papel que tienen en la formación de sus hijos.

Como la escuela es el centro cultural y recreativo de la comunidad, además de conmemorar y festejar fechas cívicas como 15 de septiembre, 20 de noviembre, 24 de febrero y 21 de marzo, se participa en las actividades de la feria anual del pueblo y se organizan bimestralmente sábados culturales.

## FUENTES DE INFORMACION

### FUENTES BIBLIOGRAFICAS

ACADEMIA DE CIENCIAS DE CUBA. Metodología del conocimiento científico. Ed. Quinto Sol, México. n.d. 446 p.

ARNAUT, Salgado, Alberto. Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994. Ed. CIDE, México, 1998. 246 p.

BARTOLUCCI, Incico, Jorge. Desigualdad social, educación superior y sociología en México. ed. CESU, México, 2000. 154 p.

BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci. La educación como hegemonía. Ed. Nueva Imagen, México. 1981. 320 p.

BUYGSS, Carl. El marxismo de Gramsci. Ed. La red de Jonás, México, 1978. 198 p.

CORDERA, Rolando y Carlos Tello. México. La disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo. Ed. Siglo XXI, México, 1984. 150 p.

COVARRUIBIAS, Villa, Francisco. Manual de técnicas y procedimientos de investigación social desde la epistemología dialéctico crítica. Ed. CCH UNAM, 1991. 112 p.

\_\_\_\_\_. El modo científico de apropiación de lo real. Ed. CCH UNAM, 1990. 266 p.

\_\_\_\_\_. La construcción de la conciencia hegemónica en el régimen capitalista. Ed. UPN México, 1992. 217 p.

DELA MONT, Sara. La interacción didáctica. Cincet-Kapelusz, Madrid. 1985. 226 p.

DE LA PEÑA, Sergio. La formación del capitalismo en México. Ed. Siglo XXI; México, 1981. 243 p.

DE LEONARDO, Patricia. (comp.) La nueva sociología de la educación. Ed. El Caballito, México, 1986. 156 p.

ENGELS, Federico. Anti-Dühring. La subversión de la ciencia por el Señor Eugenio Dühring. Edit. Progreso, Moscú. 1970. 190 p.

FIERRO, Cecilia. et. al. Más allá del salón de clases. Centro de Estudios Educativos, México, 1990. 192 p.

FAJNZYLBER, Fernando y Trinidad Martínez, Tarragó. Las empresas transnacionales. Expansión a nivel mundial en la industria mexicana. Fondo de Cultura Económica, México. 1976. 380 p.

GILLY, Adolfo. La revolución interrumpida. México 1910-1920. Una guerra campesina por la tierra y el poder. Ed. El Caballito, México. 1971. 410 p.

GLAZMAN, Raquel. La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. Ed. El Caballito, México, 1986. 156 p.

GRAMSCI, Antonio. La formación de los intelectuales. Ed. Grijalbo, México, 1963. 160 p.

\_\_\_\_\_. Notas sobre Maquiavelo. sobre política y sobre el Estado Moderno. Edit. Juan Pablos, México. 1975. 320 p.

\_\_\_\_\_. Los intelectuales y la organización de la cultura. Edit. Siglo XXI, México. 1980. 260 p.



- El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. Ed. El Caballito, México. 1978. 250 p.
- GUERRERO, Omar. El estado mexicano y su administración. Ed. Centro de Actualización y Formación de profesores, México, 1980. 46 p.
- HUACAJA, Mario. El estado y lucha de clases en el México actual. Ed. Quinto Sol, México. 1970. 210 p.
- HUSEN, Torsten. La escuela a debate. problemas y futuro. Ed. Arcea, Madrid. 1979. 230 p.
- K. A. Davis. Ensayos sobre el desarrollo urbano de México. SEPSETENTAS, México. 1974. 140 p.
- KEMMIS, S. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Ed. Morata, Madrid, 1988. 165 p.
- KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. Ed. Grijalbo, México. 1992. 270 p.
- LANZ, Rodríguez, Carlos. El poder en la escuela. El método Invedecor como fundamento del curriculum alternativo. Centro de Educación Popular "Exeario Sosa Luján", Carcas. 1994. 136 p.
- LAPASSADE, George. Grupos, organización e instituciones. Bordas, París. 1974. 345 p.
- LARROYO, Francisco. Historia comparada de la educación en México. Edit. Porrúa, México. 1973. 584 p.
- MARTINEZ, Della Rocca, Salvador. Estado, educación y hegemonía en México. Edit. Línea, México. 1983. 210 p.

MERANI, L. Alberto. La educación en Latinoamérica: mito y realidades. Ed. Grijalbo, México. 1983. 204 p.

\_\_\_\_\_ Educación y relaciones de poder. Ed. Grijalbo, México. 1980. 92 p.

MORALES, Hernández, Alvaro. Sociedad Mexicana I. V. 1. SEAD, UPN, México. 1983.

PONCE, Anibal. Educación y lucha de clases. Ed. Quinto Sol, México. n.d. 200 p.

PORTELLI, Hugues. Gramsci y el bloque histórico. Ed. Siglo XXI, México, 1980. 162 p.

POULANTZAS, Nicos. Estado, poder y socialismo. Ed. Siglo XXI, México, 1982. 326 p.

\_\_\_\_\_ Las clases sociales en el capitalismo Actual. Edit. Siglo XXI, México. 1981. 360 p.

QUERRIN, Anne. Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Ed. La Piqueta, España. 1979. 230 p.

ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. Ed. Siglo XXI, México 1981. 262 p.

ROCKWELL, Elsie y Justa Espeleta. La escuela. relato de un proceso de construcción inconcluso. Ed. DIE IPN, México, 1992. 16 p.

\_\_\_\_\_ Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985) Ed. DIE IPN, México, 1989. 57 p.

\_\_\_\_\_ La escuela cotidiana. Ed. Fondo de Cultura Económica, México. 1999. 238 p.

SALINAS, Alvarez, Samuel y Carlos Imaz Gispert. Maestros y Estado. Estudio de las luchas magisteriales 1979-1982. Ed. Línea, México, 1984. 240 p.

SANDOVAL, Flores, Etelvina. Los maestros y su sindicato: Relaciones y procesos cotidianos. DIE, IPN, México. 1985. 240 p.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Manual del supervisor de zona de educación primaria. Ed. SEP, México, 1987. 272 p.

\_\_\_\_\_. Manual técnico pedagógico del director de educación primaria. Ed. SEP, México, 1987. 180 p.

\_\_\_\_\_. Guía para el director. Educación primaria. Ed. SEP, México, 1992. 280 p.

\_\_\_\_\_. Programa de actualización del maestro. Primaria. Cuaderno para el maestro. Directivos. Ed. SEP, México, 1993. 78 p.

\_\_\_\_\_. Programa de actualización del maestro. Cuaderno para el maestro. Directivos primaria. Ed. SEP, México, 1993. 78 p.

\_\_\_\_\_. Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas. Ed. SEP, México, 2000. 208 p.

\_\_\_\_\_. Administración y legislación educativa. 2º curso para la licenciatura en educación pre-escolar y primaria. Ed. SEP 1976. 388 p.

\_\_\_\_\_. Antología de gestión educativa. México SEP. s.d.

SEMO, Enrique. Historia mexicana. Economía y lucha de clases. Ed. Era 1981. 338 p.

SISTEMA DE EDUCACION PUBLICA DE HIDALGO. Estadística Básica del Sector Educativo. Ciclo Escolar 1998-1999. SEPH, México. 2000. 70 p.

SCHMELKES, Sylvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, SEP, 1992.

SOLANA, Fernando. et. al. Historia de la educación pública en México. Ed. SEP, México 1982. 646 p.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Sociedad Mexicana. I. V. 2. SEAD, UPN, México. 1993. 268 p.

\_\_\_\_\_ La sociedad y el trabajo en la práctica docente.  
Antología. UPN-SEP 1989.

\_\_\_\_\_ Construcción social del conocimiento y teorías de la educación. UPN-SEP 1994.

## **FUENTES HEMEROGRAFICAS**

DE SIERRA, Neves, Teresa. "Tendencias de desarrollo y transformación del pacto social cardenista, de 1970 hasta la actualidad" en Revista Pedagogía, UPN Vol. 4 No. 19 enero-marzo 1989.

EZPELETA, Justa. "El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructuras de poder en la escuela primaria mexicana". En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 20 (4), México. 1992.

FIERRO, Cecilia. "¿Cómo funcionan los consejos técnicos escolares?". En Revista Huaxyácat. 1 (1), Oaxaca, 1993.

GUEVARA, Niebla, Gilberto. "El movimiento estudiantil de 1968" en Revista Cuadernos Políticos. No. 17 julio-septiembre 1978.

GORDILLO, Elba Esther. "El SNTE ante la modernización de la Educación Básica". En El Cotidiano 51. Noviembre-diciembre 1992.

LOYO, Aurora. "Actores y tiempos en la Modernización Educativa" en El Cotidiano 51. Noviembre-diciembre 1992.

HERNANDEZ, Fernando. "El Curriculum" en Cuadernos de pedagogía. Ed. Fontalba, Madrid. No. 185, octubre 1990. pp.12-14

SALOMON, Magdalena. "Gramsci: Apuntes para una propuesta educativa". En Perfiles Educativos No. 15. enero-febrero-marzo 1982. UNAM, CISE.

ZORRILA, Fierro Ma. Margarita. "La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada". En Cero en conducta. Número 38-39. enero-abril de 1995. Educación y cambio A. C. México.

# ANEXOS

ANEXO 1

INSTITUTO HIGALGUENSE DE EDUCACION  
SUBDIRECCION DE EDUCACION PRIMARIA  
ZONA ESCOLAR 117, TEPATEPEC HGO.

**COMPAÑERO MAESTRO:** LA INFORMACION QUE SE OBTENGA CON EL PRESENTE CUESTIONARIO, SERVIRA EXCLUSIVAMENTE PARA FINES ACADEMICOS, POR LO QUE SE LE SOLICITA MUY ATENTAMENTE, TENGA A BIEN CONTESTAR CON VERACIDAD.

DATOS DE LA ESCUELA DONDE TRABAJA:

MEDIO: RURAL ( ) URBANO ( ) . TURNO: MATUTINO ( ) VESPERTINO ( )  
NUMERO DE MAESTROS \_\_\_\_\_ NUMERO DE ALUMNOS \_\_\_\_\_  
NUMERO DE GRUPOS \_\_\_\_\_

DATOS DEL DOCENTE ENCUESTADO:

SEXO: MASCULINO ( ) FEMENINO ( ) FUNCION QUE DESEMPEÑA \_\_\_\_\_  
AÑOS DE SERVICIO \_\_\_\_\_ PREPARACION PROFESIONAL \_\_\_\_\_

**INDICACIONES:** MARQUE CON UNA X O EXPLIQUE LA RESPUESTA QUE COMPLETE LA PREGUNTA.

11.- Cuando tiene dudas, problemas o inquietudes sobre su trabajo docente, ¿En qué espacio las plantea?  
EN LA ESCUELA ( ) EN REUNIONES DE ZONA O REGION ( ) EN EL CIRCULO DE AMIGOS ( )  
CON MIS COMPAÑEROS ( ) POR INICIATIVA PROPIA ( ) CON PROFESORES ( )  
CON DIRECTIVOS ( ) POR DISPOSICIONES ( ) OTROS ( )  
CON PADRES ( )

1.2- ¿ En qué situaciones comparte experiencias y problemas de aprendizaje con sus compañeros maestros?  
EN SITUACIONES FORMALES ( ) EN SITUACIONES INFORMALES ( ) FUERA DE LA ESCUELA ( )

1.3- Si comparte experiencias en situaciones formales, ¿ En qué espacio se efectúan?  
CONSEJO TECNICO ( ) TALLER DE ACTUALIZACION ( ) REUNION DE TRABAJO ( )

PROGRAMAS DE FORMACION:

DIPLOMADO ( )  
LICENCIATURA ( )  
MAESTRIA ( )

EN OTRO: \_\_\_\_\_

1.4- Si comparte experiencias en situaciones informales, ¿En qué espacio se efectúan?  
EN EL RECREO ( ) EN LA ENTRADA O DURANTE LA JORNADA  
SALIDA DE LA ESC. ( ) DE TRABAJO ( )

EN OTRO: \_\_\_\_\_

1.5- Si comparte experiencias fuera de la escuela, ¿En qué espacio se efectúan?  
EN LA CASA ( ) CON LOS AMIGOS ( ) CON CONOCIDOS ( )  
EN ACTIV. RECREATIVAS ( ) EN ACTIV. CULTURALES ( )  
EN ACTIV. SINDICALES ( )

EN OTRO: \_\_\_\_\_

1.6-Si no comparte experiencias, ¿Cuáles son las razones?

PORQUE NO ES  
NECESARIO ( )

PORQUE NO HAY  
CONDICIONES EN LA  
ESCUELA ( )

PORQUE NO HAY  
CONDICIONES FUERA  
DE LA ESCUELA ( )

2.1- ¿Cómo se considera al Consejo Técnico Consultivo (C T) en su escuela?

COMO ESPACIO DE  
FORMACION  
DOCENTE ( )

COMO ESPACIO DE  
DISCUSION  
ACADEMICA ( )

COMO ESPACIO DE  
ORGANIZACIÓN DEL  
TRABAJO ESC. ( )

COMO REQUISITO  
INSTITUCIONAL( )

OTRO: \_\_\_\_\_

2.2- ¿Cada cuándo sesiona el C T?

MENSUALMENTE( )

QUINCENALMENTE( )

SEMANALMENTE( )

NO SESIONA ( )

OTRO: \_\_\_\_\_

2.3- ¿En qué horario se realizan las sesiones del C T?

FUERA DE LA  
JORNADA ( )

DENTRO DE LA  
JORNADA ( )

DENTRO Y FUERA DE LA  
JORNADA ( )

NO SESIONA( )

OTRO: \_\_\_\_\_

2.4- ¿Quiénes participan en las sesiones de C T?

DIRECTOR Y TODOS  
LOS MAESTROS ( )

DIRECTOR Y ALGUNOS  
MAESTROS ( )

TODO LOS  
MAESTROS ( )

2.5- ¿Qué tipo de problemas se abordan en las sesiones del C T?

ACADEMICOS( )

ADMINISTRATIVOS( )

SOCIALES ( )

OPERATIVOS( )

OTROS: \_\_\_\_\_

2.6-¿Quién dirige las sesiones del C T?

EL DIRECTOR ( )

EL MAESTRO DE GUARDIA ( )

UNA COMISION ( )

2.7 ¿Cómo funcionan las sesiones del C:T:?

SEMINARIO TALLER ( )

ASAMBLEA ( )

REUNION INFORMAL ( )

2.8 ¿Cuál es la actitud del Director hacia los maestros en las sesiones del C:T:?

COMPAÑERISMO Y APOYO( ) RESPETO ( )

AUTORITARIA ( )



OTRA \_\_\_\_\_

2.9 ¿Cuál es la actitud de los maestros hacia el director en las sesiones del C:T?  
COMPAÑERISMO Y APOYO( ) RESPETO ( ) COMPETENCIA ( )  
OTRA \_\_\_\_\_

2.10 ¿Cuál es la actitud entre los docentes en las sesiones del C:T?  
COMPAÑERISMO Y APOYO( ) RESPETO ( ) COMPETENCIA ( )  
OTRA \_\_\_\_\_

2.11 En promedio, ¿qué tiempo duran las sesiones del C:T:?  
MA DE 2 HORAS ( ) ENTRE 1 Y 2 HS. ( ) MENOS DE 1 HORA ( )

2.12 ¿Cómo se toman las decisiones en las sesiones del C:T:?  
POR CONSENSO ( ) POR MAYORIA ( ) EL DIRECTOR DETERMINA ( )

2.13 ¿Cómo evaluaría el trabajo del C:T: en su escuela?  
MU BUENO ( ) BUENO ( ) REGULAR ( ) MALO ( )

2.14 ¿Cuáles son los problemas que se enfrentan para el funcionamiento del C:T: en su escuela?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.15 ¿Cómo se puede mejorar el funcionamiento del C:T: en su escuela?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.1 ¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DEL C.T. EN LA ESCUELA PRIMARIA?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.2 ¿QUÉ PROBLEMAS Y SITUACIONES SE DEBEN ANALIZAR EN EL C.T.?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.3 EXPLIQUE CÓMO EL C.T. PUEDE SER EL ESPACIO PARA QUE EL DOCENTE REBASE EL PAPEL OPERATIVO Y TÉCNICO QUE A LA FECHA SE LE HA ASIGNADO?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_