

FACTORES DE ÉXITO Y/O FRACASO EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO LA GESTIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

José Guadalupe Camarillo

Este documento nace a partir de la investigación “Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del Proyecto ‘La Gestión en la Escuela Primaria’”, realizada en seis de las escuelas en una entidad de la República Mexicana. Durante el período comprendido entre los meses de junio y agosto del año 2000, con la financiación, apoyo técnico y material de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública de México.

La meta general del Proyecto fue analizar los factores que han facilitado u obstaculizado la implantación del proyecto escolar en las instituciones de educación primaria en México. Además de atender el logro de este objetivo central, se hace énfasis en conocer y valorar otros aspectos como:

- El papel del director y el liderazgo académico.
- El grado de intervención de los supervisores de zona y sector, en apoyo de las escuelas y su influencia para el desarrollo y aplicación del proyecto escolar.
- El colectivo de maestros y el Consejo Técnico Consultivo.
- Participación de las autoridades estatales en el proceso.
- La intervención del equipo de asesoría.
- La pertinencia del principio de voluntariedad en la participación en el Proyecto.
- Causas por las que las escuelas abandonaron el Proyecto.

Con el fin de aclarar estos puntos, se aplicaron 76 encuestas a todos los docentes frente a grupo en las escuelas muestra, así como 10 entrevistas semi-estructuradas a otros personajes clave en el desarrollo del Proyecto. Además, esta información fue enriquecida mediante el análisis de actas de reuniones, informes de asesoría y otros documentos en cada escuela.

El contenido de este documento se ha organizado de manera que en el Capítulo 1 se hace una breve contextualización a partir de los antecedentes y estrategias del proyecto. En el Capítulo 2 se abordan con detalle los resultados arrojados por la investigación. En el Capítulo 3 se plantean algunas conclusiones derivadas del análisis de dichos resultados. Existe además una sección de apéndices en la cual se incluyen las conclusiones numéricas de las encuestas, las cuales dieron pie a la cualificación que junto con la reducción de datos de las entrevistas, conforman las conclusiones finales.

Este trabajo está realizado desde una perspectiva eminentemente operativa, posiblemente carente del rigor que da el sustento epistemológico, pero se ha sustituido esta carencia, con la veracidad que da el haber sido participe directo en el proceso de transformación de muchos colectivos de maestros.

Su importancia radica en empezar a hacer los primeros intentos por tener una visión integral de todo lo que sucede dentro de las escuelas, propiciado por ésta invitación a los

docentes a realizar su labor con una nueva ideología organizativa, sustentada en la actividad y responsabilidad colectiva.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy por hoy, la escuela y el propio sistema educativo se encuentran en un momento de transformación, producto de la exigencia social, que demanda una mayor calidad y eficiencia de sus instituciones educativas, y al mismo tiempo se percibe la incertidumbre de todos los participantes en el proceso, de no saber hacia donde dirigirse.

Los unos por no tener los elementos teóricos que den sustento y certeza al accionar dentro de los planteles y los otros por encontrarse sumergidos en un mar de información, generando sus propias ideas de cambio y que por regla general no son entendidas o están muy alejadas de las necesidades profesionales de quienes deben operar ese cambio dentro de las escuelas.

En cierta forma, la aplicación de este Proyecto viene a contravenir las condiciones de operación “normal” que tienen las escuelas, condiciones que siempre han sido impuestas por la administración central. Esta contradicción ha generado incertidumbre y desconfianza en los maestros participantes.

Lo anterior, ha propiciado que los asesores promotores de este Proyecto, se enfrenten por primera vez, a una forma de trabajo en la que, no sólo hay que dar un chispazo inicial de buenas ideas, respecto a como funciona tal o cual cosa dentro de la escuela, ya fuera estrategia didáctica o de organización, si no que además hay que integrarse a la dinámica de la escuela, acompañarla paso a paso en ese proceso, en los aciertos y desaciertos que conllevan al ánimo y desánimo de los docentes y directivos, producto casi siempre de estar implementando acciones de innovación.

Complicándose la operación cuando la mayor parte de las ocasiones, esas acciones no son entendidas por quienes desde la Administración, ven a la escuela como el lugar en donde solamente se pueden poner en marcha las propuestas realizadas por ese órgano burocrático, dando por hecho con esta acción, que los colectivos de docentes son incapaces de tener sus propias propuestas de trabajo.

El reto es, por lo tanto, encontrar el hilo conductor que funja de puente entre el hacer cotidiano de las escuelas con las propuestas de mejora del hacer educativo, que para que tengan factibilidad de éxito, tendrán que partir de las propuestas concretas que emanen de quienes viven cotidianamente la problemática en las escuelas de nuestro país.

Para dar cumplimiento a lo anterior, la puesta en marcha de este Proyecto viene a ser la aplicación práctica de las recomendaciones hechas en otras investigaciones realizadas durante la última década, Schmelkes (1996), Ezpeleta (1994) entre otros, quienes en su momento plasmaron en algunos documentos las carencias, necesidades y sugerencias en la organización y administración de las escuelas primarias.

De ahí que este Proyecto se proponga encontrar las respuestas a los problemas educativos en donde se dirige y produce el hacer educativo del día a día, en la propia escuela y en el aula misma, en la actividad cotidiana del maestro, enfatizando la importancia que tiene en este proceso de mejora la dirección del plantel, de la cual Sylvia Schmelkes (2000: 126) comenta:

“Sin duda, dentro de la calidad de la escuela, el factor más importante es la calidad del docente. Los estudios coinciden en identificar los efectos de las carencias y de las actitudes de los maestros en la auto-percepción en el éxito o el fracaso escolar de sus alumnos como especialmente relevantes”

“En una buena escuela habrá un director con autoridad sobre los maestros en su función docente, capaz de movilizar recursos locales, que estimulará la participación comunitaria y que generará un movimiento de mejora institucional”¹.

Es importante determinar a qué línea conceptual de gestión nos estaremos refiriendo y para ello, nos habremos de apoyar en la misma autora (2000: 98) en lo que al respecto señala:

“... este concepto aún adolece de una fragilidad teórica que impide cristalizarlo.

El concepto de gestión escolar no es un sinónimo de administración escolar, aunque la incluye; la organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión....

..... gestión es un sustantivo que denota acción, una acción de carácter creativo, y como tal supone cierta intencionalidad y dirección de los sujetos implicados.”²

De tal forma que a partir de esta idea de gestión, este trabajo se plantea el siguiente propósito: Analizar los factores que han posibilitado u obstaculizado la implementación del proyecto escolar en las instituciones de educación primaria en México.

1.1. Antecedentes

A mediados del ciclo escolar 1996-1997 la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en la Dirección General de Investigación Educativa inician las acciones del Proyecto “La Gestión en la Escuela Primaria” que tuvo como objetivo principal:

“Promover una forma de funcionamiento de la escuela que favorezca la formación integral de todos los alumnos (en los términos establecidos en el Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria) en los seis años previstos para cursar la educación primaria”³

Una de sus primeras acciones consistió en la integración y capacitación de los equipos técnicos estatales de las primeras cuatro entidades (Baja California Sur, Colima, Quintana Roo y San Luis Potosí) que habrían de empezar el trabajo en 40 escuelas (120 en total) seleccionadas bajo los siguientes criterios: Los planteles deberían pertenecer a alguna de las siguientes categorías: **Urbana clase media** (escuelas ubicadas en las zonas favorecidas económicamente en ciudades de un gran número de habitantes y que cuentan con todos los servicios básicos de infraestructura material y de servicios), **Urbana marginal** (ubicadas de igual forma que las anteriores pero en condiciones económicas y materiales inferiores), **Rural desarrollada** (ubicadas casi siempre en cabeceras municipales o en comunidades rurales de gran tamaño), **Rural marginal** (siempre pertenecientes a pequeñas comunidades rurales en condiciones desfavorecidas casi siempre de difícil acceso) o indígena (pertenecen a este subsistema).

Además se debería de tener en cuenta el número de docentes que integraban la plantilla del centro educativo, para equilibrar la selección de la muestra por el tamaño de las escuelas y para ello se estableció que deberían ser planteles considerados dentro de los siguientes rangos: de seis a diez maestros, de once a quince, de dieciséis a veinte y de veinte o más docentes. Pero sobre todo,

¹ SEP (2000). Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. México: SEP.

² Ibid.

³ SEP (2000). El Proyecto Escolar. México: SEP.

cualquier plantel que participara debería ser por la **voluntad consensuada** de todos los elementos de su plantilla docente y no por imposición de la autoridad ya fuese inmediata o superior.

Esta última característica fue y ha sido el ingrediente que ha diferenciado a esta propuesta de trabajo de muchas otras que la propia Secretaría ha tratado de implementar en los planteles de Educación Básica.

De igual forma, por ser la voluntariedad en sí misma una innovación en la puesta en marcha de un Proyecto, también fue el factor de riesgo para que el trabajo tuviera éxito, ya que se estaba intentando aplicar en un contexto, en donde por costumbre, las escuelas participan por obediencia al principio de autoridad, socialmente mal entendido por todos los que participamos en el sistema educativo.

Otro principio que se consideró de mucha importancia y que se mantuvo siempre firme al inicio de estos trabajos, fue el de mantener un **crecimiento controlado** del número de escuelas participantes (40 por entidad), para evitar los efectos de la ya muy conocida capacitación de docentes en cascada, que por lo regular en otros programas se maneja y de la cual no se han obtenido resultados deseados.

Hasta el momento se puede creer que dada la magnitud del número de escuelas de educación básica en nuestro país (190,000 en 1998), la muestra con la que trabajó este Proyecto fue poco significativa numéricamente hablando, más sin embargo se trató de que este número limitado de escuelas cubriera en la mayor medida posible la diversidad de contextos en las cuales se ubican estos planteles.

En estas etapas se insistió en mantener el control en el crecimiento de la muestra, eso se debió primordialmente a que se tienen evidencias que todos los programas de la SEP que han crecido de una forma desproporcionada a su capacidad de respuesta, han terminado por ser tomados en las escuelas como una medida administrativa más, perdiendo su carácter de apoyo técnico pedagógico dentro de los planteles y generando en los maestros el sentimiento de que todo lo que sale de la administración no tiene ningún vínculo con su práctica docente, principio en el cual sustentan su idea de que, una cosa es la escuela y otra muy diferente es la Secretaría.

*“dar seminarios por dar seminarios creo que no, que nos pongan a nosotros a dar seminarios aquí ¡menos!, se dan los seminarios de que la compañera que es la técnica de la zona y que nos pongan por grupos, pues no, porque no funciona, no funciona, Además, de análisis de libros y todo eso, tenemos ya tres años, decimos que eso ya no” (R.E.p * 9)*

Iniciados ya los trabajos, en el periodo 97-98 se integra a petición expresa a este reducido grupo de entidades el estado de Guanajuato, quien con una experiencia previa en la implementación de proyecto escolar, retoma los criterios sugeridos por la DGIE para replantear y corregir sus acciones.

Posteriormente y debido al éxito en su primera fase, solicitan su ingreso al Proyecto otro grupo de entidades que empiezan entonces a recibir la orientación técnica para la puesta en marcha del Proyecto.

Cabe mencionar que en esta etapa los criterios de selección ya no fueron aplicados con tanta exigencia en cuanto a las características de las escuelas, aunque continuó prevaleciendo la idea de que la muestra fuera representativa de las particularidades regionales de las entidades, cubriendo en la

* R.E.p. = Registro de entrevista página

medida de lo posible todos los tipos de escuelas sin exceder el número básico sugerido y sin excepción aplicar el criterio de voluntad de participación en todas las escuelas que desearan integrarse.

Para esta etapa se logra unificar la línea de capacitación e información a los directivos y maestros participantes referente al Proyecto con la elaboración y publicación del material bibliográfico de apoyo “El proyecto escolar: Una estrategia para transformar nuestra escuela” y “¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico” los cuales surgen como resultado del trabajo en las primeras cinco entidades. Estos nuevos aportes permitieron facilitar y consolidar el proyecto escolar en las nuevas escuelas que se integraron en el transcurso de este proceso.

Por ejemplo en el primer documento se plantea de forma muy clara el objetivo general de Proyecto, (indicado anteriormente) señalando de manera muy precisa el cómo habrá de alcanzarse, mediante la participación de directivos y maestros:

- **“Identifiquen y asuman profesionalmente los principales problemas que se enfrentan en cada plantel escolar, para cumplir con los propósitos educativos de la primaria.**
- **Tomen decisiones de manera colegiada respecto a la labor fundamental de la escuela, es decir, la enseñanza.**
- **Establezcan metas y estrategias comunes para alcanzarlas.**
- **Realicen acciones específicas, adecuadas y pertinentes para solucionar los problemas detectados.**
- **Evalúen permanentemente las acciones realizadas y, con esa base, las fortalezcan o reformulen para lograr mejores resultados.”⁴**

Esto ha permitido tener un punto de partida común para todas las nuevas entidades, quienes pueden tener ideas claras respecto hacia a donde poder dirigir sus acciones, siempre enmarcadas en el trabajo colegiado del Consejo Técnico Consultivo de las escuelas.

1.2. Estrategia de Investigación

En otro orden de ideas y refiriéndonos a algunas de las limitantes de la investigación y a la estrategia seguida para la recogida de datos, cabe mencionar, que en algunas ocasiones las muestras a investigar suelen ser muy amplias pero no por ello más precisas o fiables de lo que al parecer y afortunadamente ha resultado ésta.

Conforme a los testimonios de los participantes, fundamentados en su experiencia docente y directiva, se ha podido constatar que, el desarrollo del proceso de implementación del Proyecto en diferentes entidades y en diferentes circunstancias, tienen muchas similitudes en sus resultados, podríamos afirmar que hay diferencias en la forma pero no en el fondo, que es lo que da esencia a esta nueva forma de trabajo y organización de las escuelas.

Siendo esta investigación la evaluación de un programa institucional, tiene su sustento teórico en el marco de la investigación evaluativa, de la cual Antonio Latorre dice: (1996: 241)

“En general, la evaluación puede considerarse como un proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo.

⁴ SEP (2000). El Proyecto Escolar. México: SEP.

*En consecuencia, la evaluación de programas puede definirse, de un modo general, como el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. En la medida que este proceso sea riguroso, controlado y sistemático, constituye un modo de investigación que hoy se conoce con el nombre **de investigación evaluativa**”*

Por lo cual, para lograr los objetivos y propósitos anteriormente señalados y tomando en cuenta la opinión de la Dirección General de Investigación Educativa de la SEBN de la SEP se determinó desarrollar la investigación de campo dentro del ámbito educativo de las escuelas primarias en una entidad que tuviera características que aglutinan a dos tipos de estados que se diferencian por el momento en que se integraron al Proyecto.

Los primeros, con las dificultades naturales que da el ser pioneros en una actividad en la cual no todas las reglas están escritas y hay que ir formulando respuestas a problemáticas sobre la marcha, y los segundos, que a mayores logros en las escuelas, tienen más exigencias técnicas y operativas de los propios docentes de los planteles o de las mismas autoridades educativas, quienes quieren ver cristalizados los resultados en el menor tiempo posible y en la mayor cantidad de centros educativos.

Se realizó un muestreo en seis escuelas primarias seleccionadas por la Coordinación Estatal del Proyecto bajo los siguientes criterios: cuatro que participan en el proyecto de La Gestión en la Escuela Primaria; dos exitosas, (consideradas así por el equipo de asesoría, por mostrar evidencias de haber hecho propia esta forma de trabajo de la cual han dado muestras en su organización) dos que hayan tenido resistencias y dificultades al cambio y dos que hayan abandonado el programa.

Con el propósito de tener los comparativos que permitieran establecer de una manera confiable y segura (dentro de las posibilidades) las fortalezas y debilidades de esta forma de organización y trabajo de los planteles, que sustentaron su labor educativa en la elaboración y aplicación de su proyecto escolar, se aplicaron encuestas a todos los docentes frente a grupo y directores participantes en estas escuelas y, se desarrollaron algunas entrevistas semi-estructuradas a personajes considerados clave en el desarrollo del trabajo con el Proyecto, cuidando que ninguno de los niveles (supervisor de zona y sector, asesor del equipo estatal, autoridad educativa) se quedara sin opinar, para dar un mayor sustento testimonial a lo ocurrido en el proceso de cambio de las escuelas.

Se elaboraron tres diferentes encuestas con el menor número de preguntas posibles (para evitar la negativa de respuesta de los docentes): una para maestros y directores de las escuelas que participan en el Proyecto; otra para maestros de escuelas que han abandonado el Proyecto y una tercera para los miembros del equipo estatal.

Todas ellas en un formato de preguntas abiertas, que permitieran a los encuestados dar todos sus puntos de vista respecto al proceso de participación, y de igual forma nos garantizara contar con la mayor cantidad de información en el menor tiempo posible, pero sobre todo, poder constatar que estas respuestas reflejaran el sentir real de los participantes.

La formulación de los reactivos se centró en despejar de las interrogantes planteadas a manera de objetivos en esta investigación.

Todos los planteamientos fueron comprendidos de la misma forma en todos los planteles, de tal forma que al momento de interpretar los resultados no existió ninguna dificultad, aunque si laboriosidad por tener que recopilar información cualitativa.

En todos los casos la aplicación de las encuestas fue en una reunión del grupo de docentes en la propia escuela, lo cual favoreció el clima de comunicación entre los maestros y el investigador, dando la posibilidad de despejar dudas sobre el formulario.

En el caso de las entrevistas, no se predeterminó un guión de preguntas, estas se fueron realizando teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y permitiendo, siempre que el entrevistado lo deseara, ampliar en aspectos que para él resultaran relevantes para el desarrollo del proceso y que en un primer momento no se habían considerado.

A pesar de dar esta libertad, en muchos casos al concluir la entrevista o el llenado del cuestionario, los implicados ampliaban la información, haciendo comentarios que por cierto temor o “respeto al sistema” no se atrevían a hacerlo de manera abierta. Esto permitió tener un tercer instrumento en la investigación, que nos dio la oportunidad de corroborar la confiabilidad de la información que aparece como resultado en este documento.

También se pudo constatar información del proceso, mediante la revisión y análisis de los documentos que el grupo de asesoría conservaba en un portafolios institucional de cada escuela. Dicho portafolios contenía actas de reuniones, informes de asesoría e informes de actividades realizadas por los colectivos, además de otros documentos de identificación de la escuela.

1.3. La necesidad de evaluar el Proyecto

La dinámica natural de operación del Proyecto en todos sus niveles, ha impedido a los participantes sistematizar lo que hasta este momento ha surgido como logros y dificultades en la implantación, situación problemática, si consideramos que este es un Proyecto de tipo operativo y de acción directa en las escuelas que conlleva la necesidad de evaluarlo permanentemente, ya sea para corregir su operación u otorgar énfasis a algunas de las acciones que estén dando buenos resultados en la organización y funcionamiento de las escuelas, conforme a los objetivos planteados.

Después de casi siete años (1997-2002) de actividad de este Proyecto se pueden enumerar quizá por cientos las actividades y registros de estas mismas, pero desafortunadamente, no han existido los medios humanos y materiales disponibles, que puedan realizar esta titánica labor.

Este trabajo es la respuesta a la necesidad sentida, de quien habiendo desarrollado primero la función de asesor y después como coordinador estatal de este Proyecto, cree que puede ser un aporte para futuras evaluaciones formales, o simplemente quede como registro histórico del proceso.

2. LOS ALCANCES Y EL IMPACTO DEL PROYECTO

Indiscutiblemente al tratar de evaluar los logros de este Proyecto, habremos de inclinarnos por una metodología de carácter cualitativo. Para este análisis nos enfocamos en tres grandes rubros, que influyen dentro de la escuela para evaluar sus logros o advertir sus deficiencias:

- El colectivo de docentes y trabajo colegiado.
- El cuerpo directivo y su interacción con la escuela.
- La acción de asesoría y su nivel de intervención en la escuela.

Por ello, mostraremos los testimonios que den sustento a nuestros supuestos de mejora dentro de la rutina de las escuelas, producto de su actividad colegiada que tiene como centro el Consejo

Técnico Consultivo y como herramienta el proyecto escolar, a partir de su participación en el Proyecto de Gestión. Sin que ello implique que estas aportaciones pretendan ser la construcción teórica del desarrollo y aplicación de este programa.

La estructuración de los siguientes apartados, se realizó analizando el material recopilado (encuestas, entrevistas y notas de campo) dando respuesta a las interrogantes planteadas al inicio de este documento.

Las aportaciones sacadas literalmente de las entrevistas, fueron contrastadas con la opinión mayoritaria de los maestros plasmadas en las encuestas y trianguladas con las notas de campo, para garantizar que lo que ahí se menciona es el punto de vista general de todos los participantes.

2.1. El papel del director y el liderazgo académico

En los ámbitos de la administración pública se comenta que los puestos intermedios en las líneas de mando son los más difíciles de cumplir, ya que de una o de otra forma siempre tienes la presión de quien está arriba de ti y constantemente existe la incompreensión de quien esta por debajo en esa línea de mando. Este sencillo comentario muestra todo lo complejo que resulta realizar el trabajo de dirección de la escuela, de la zona escolar o del sector.

Cuando se inicia el trabajo con el Proyecto nos encontramos con diferentes tipos de directivos: los que con mucha experiencia creen conocerlo todo y no aceptan nada nuevo, los hay quienes en esta misma línea se sienten como propiedad privada la escuela y los maestros de la misma. Los hay también quienes a pesar de su experiencia muestran gran inseguridad en el cumplimiento de su función, pero sin embargo la mayor queja en la cual coinciden todos es la falta de apoyo de las autoridades para cumplir con su función.

“En la zona pasó un caso: la maestra ya se fue de la zona, era directora, tenía una maestra que le faltaba seguido, dice: oye Manuel esta maestra siempre me falta, “haz un oficio y repórtala, cuéntale todos los días que ha faltado y repórtala”, dice sí, sí pero se me va a venir encima el sindicato, pues que se venga, lo hizo el oficio, lo llevó a su superior inmediato, su superior le dijo: yo no voy a tramitar eso, si usted quiere tramitarlo vaya a la SEP. Desde ese momento pierden toda su fuerza los directores, ¿qué es lo que hace uno? lo que hizo ella: hacer permuta, irse de la zona” (R.E.p.95).

En la afirmación anterior se detecta el otro gran problema del director para mantener y aplicar la normatividad dentro del centro de trabajo, y nos estamos refiriendo específicamente a la intervención sindical mal entendida, en defensa casi siempre de quienes más problemas ocasionan dentro de la escuela, lo cual origina la queja permanente no sólo de los directores sino también de los supervisores y en ocasiones de los propios maestros de grupo.

“esto me permitió a mí introducirme pues en la vida cotidiana de la escuela donde encontré en la mayoría de las acciones de los compañeros que están cargadas a diferentes cosas: algunas locales, escolares, laborales, personales, sindicales, historias que expresadas en costumbres o logros sindicales convertidos en vicios, esta ... es la problemática que debe enfrentar el directivo” (R.E.p.11)

Los directores manifiestan que la mayor parte de su problemática en el desempeño de su función se da por el abandono de las autoridades, por la falta de comunicación con las instancias que tienen las decisiones de las acciones de mejora en las escuelas y que se traduce generalmente como una carencia de autoridad de ellos ante los profesores de grupo.

“yo creo que la Secretaría debe de estar muy cerca de los directivos, los directivos exigen una autoridad que se ha perdido por parte de la Secretaría, que hay un vacío muy grande entre Secretaría y directivos” (R.E.p. 17)

Uno de los rasgos que denota el cambio de actitud de los directores consiste principalmente en la toma de conciencia de la necesidad de la autoformación y capacitación para el desarrollo de su función. Reflexionan que nunca una instancia se ha preocupado por dar una formación específica que de los elementos teóricos y prácticos que le permitan un correcto desempeño de su labor directiva.

“... se estudia para maestro pero para directivo no. Entonces yo creo que sí debe tener ese perfil, tener un mayor conocimiento de cuál es su función, no nada más un conocimiento sino una preparación para el puesto, que no se ha dado hasta ahorita, la verdad no se ve por ningún lado y es lo mismo en primaria que en secundaria y en preescolar, se llega por azares del destino....” (R.E. p.52)

Se partió, en muchos casos, del concepto equivocado que tenían la mayor parte de ellos respecto al principio de autoridad, que en algunas ocasiones llegaba al autoritarismo o el extremo opuesto, que es la anarquía total dentro del plantel por la carencia de un líder. En algunas ocasiones se logró que los directivos construyeran e hicieran propio el nuevo concepto de autoridad que se requería dentro de sus escuelas, con esta nueva dinámica de trabajo en donde priva necesariamente un principio de democracia y responsabilidad compartida por todos los elementos del plantel.

“Creo que el principio de autoridad se gana siendo primero el líder de la escuela un líder académico, un líder moral, un líder en las relaciones humanas. Es decir falta un perfil para el puesto, creo que por tradición y por inercia se ha dado así, pero sí es necesario que quien es cabeza de un grupo cubra estos puntos.” (R.E.p.52)

El esfuerzo y el cambio de actitud de los directores no han pasado desapercibidos para los maestros de grupo, quienes manifiestan su aprobación mediante su apoyo al trabajo en equipo.

“Siento que mi director va por muy buen camino este.... siento que aquí ninguno nos atrevemos a no apoyar su trabajo que esta haciendo él para los alumnos para la escuela y para todo.” (R.E.p. 7)

“Ahorita puedo decir que de hace un año para acá nuestro director ha avanzado mucho y puedo decir que a pasos agigantados en muchos aspectos, ¡bastantes! Ahorita él se preocupa mucho por porque haya equipo, porque no haya ningún tipo de división en ningún sentido, trata de apoyarnos en lo que más, yo creo, que se debe, eso porque más atrás comentábamos los mismos compañeros, de que si este el maestro como que le faltaba” (R.E.p.5)

La respuesta de los directores a esta confianza ha sido, encaminar su dedicación y esfuerzo a atender más y mejor el aspecto técnico pedagógico de la escuela, dejando a un lado en cierta medida las prácticas tradicionalistas que sólo lo encaminaban a enfrentar situaciones de carácter administrativo.

Lo anterior se ve reflejado en la segunda pregunta del cuestionario número uno, en la cual el 50% de los maestros encuestados señalan que su director manifiesta disponibilidad y respaldo en las tareas escolares tales como: orientaciones pedagógicas, visitas a las aulas y apoyo a concursos.

2.2. El grado de intervención de los supervisores de zona y sector, en apoyo de las escuelas y su influencia para el desarrollo y aplicación del proyecto escolar

En la dinámica de cambio en las escuelas también han estado involucrados los jefes de sector y los supervisores de zona, y al igual que los directores de las escuelas se han tenido que enfrentar a viejas costumbres y tradiciones laborales.

Reconocen las deficiencias en las formas de desarrollar su trabajo, lo cual genera ciertamente preocupación, pero también es el motor que los impulsa a encontrar la superación y el cambio en su actividad.

“hace diez años pues, la mayor parte de los docentes tenían sólo normal primaria, y hoy la mayor parte tienen licenciaturas, tienen maestrías. Aquí el supervisor que llegue en estos momentos a solicitar ascenso, está en desventaja en cuanto a preparación se refiere en su zona. Es mucho muy distinto, hace diez años era un poco más fácil, porque pues no era más que la exigencia de ver si contaban con un buen edificio escolar, con suficientes mesa bancos, con libros... a eso se remitía la visita de supervisión. Y las reuniones pues eran de tipo administrativo, también aquí no había la exigencia de llevar pues más que esos talleres, le llamábamos centros de cooperación pedagógica, en donde a veces pedíamos la participación de gente de fuera, del Departamento de proyectos académicos, que vinieran a darnos un curso y a veces ni siquiera nosotros participábamos, nada más organizábamos y estábamos como espectadores, con eso era suficiente para justificarnos como supervisores, pero actualmente en donde vamos a visitar nos plantean problemas en donde tenemos que tener en juego más que la experiencia la preparación. Yo creo que ha cambiado mucho; aunque el perfil para llegar aquí en la entidad pues es, hasta ahorita en este momento, tener amistad con gente del sindicato, nada más y con eso es más que suficiente: militar en éste y participar en acciones que ellos convocan, con eso es suficiente para llegarle, aunque ya llegando se encuentran con que los maestros ya tienen su preparación y los cuestionan, los pueden poner hasta en evidencia” (R.E.p. 33)

Pero afortunadamente la mayor parte de ellos, ha sabido afrontar con éxito estos nuevos retos, que dicho con honestidad, al inicio de las acciones del Proyecto, de estas personas se dudó de su capacidad y disposición al cambio de las formas tradicionales de organización del trabajo, debido principalmente (injustamente juzgados) a que la mayor parte de ellos son personas que ya tienen muchos años de servicio dentro del sistema.

El Proyecto ha sido para algunos un dolor de cabeza y han pretendido responder de la misma forma como lo han hecho antes con otros programas, dando salidas administrativas a trabajos que requieren soluciones técnico pedagógicas.

Pero sin lugar a dudas para todos ha sido una oportunidad de replantearse las condiciones de su desarrollo profesional.

“sin embargo, pues a mi si me ha servido: me ha dado oportunidad de reflexionar con respecto a mi función, me ha hecho hacer un alto en mi carrera profesional y hacer un análisis de lo que he hecho bien o hecho mal, y en cierto momento me ha dado satisfacción porque creo que lo que he hecho lo he hecho bien.” (R.E.p.16)

Dentro de los resultados que arrojan las encuestas encontramos que conforme a la opinión de los maestros en las escuelas con respecto al trabajo de estas figuras directivas, por regla general éstos se involucran en el trabajo de los planteles de una forma muy superficial pero sin llegar a comprometerse en los objetivos del proyecto escolar; mantienen, según la opinión de los maestros, una posición de fiscalizadores administrativos ajenos a la labor técnico pedagógica.

“el proyecto queramos o no nos trae compromisos y los maestros con todo respeto sea dicho, estamos acostumbrados a involucrarnos pero jamás a comprometernos y ya cuando ve que hay un esfuerzo de más ya no lo aceptamos” (R.E.p. 17)

Lo anterior se debe fundamentalmente a la desconfianza que se ha ido cultivando por muchos años de servicio, en donde por regla general todo lo que se inicia por parte de la Administración nunca se concluye y no se tiene constancia de los resultados de las acciones emprendidas dentro de las zonas escolares.

“ que no le diéramos la razón a tantos maestros que nos dijeron que si era un proyecto de sexenio, sino que en este proyecto se hiciera un esfuerzo sobrenatural de tal manera que pudiera continuar otros seis años. Yo creo que sería la primera manifestación de que dejamos de tener cosas que sólo funcionan durante un tiempo que ha sido uno de nuestros puntos flacos tanto a nivel central como a nivel estatal: que no hay continuidad en los programas y que los programas se mueven a partir de personas,

y que no debe de ser eso, que si un programa está dando resultado debe de continuarse por el que siga, debe de respetarse y debe de apoyarse, Por lo menos en la entidad es un sentir muy explícito ¿es un proyecto de sexenio? Si se acaba el proyecto vamos a decir que sí, que fue un proyecto de sexenio y mañana o pasado que intentemos llevar otra propuesta van a decir: “no, pues otra de sexenio” y no tendremos argumentos para decir no lo es” (R.E.p. 89)

La cualificación de los logros del Proyecto en la función del supervisor escolar se pueden sintetizar en la siguiente expresión que encierra y refleja la conciencia que quien ve con claridad los objetivos fundamentales de su labor y la importancia que conlleva para el éxito del hecho educativo.

“Aquellos que estamos pues involucrados en esto, esta es la cultura que tenemos que vencer: una cultura de poco hacer, esto debe obligar al directivo a realizar una gestión sumamente diferente, distinta y lo más importante: apropiarse pues, de un liderazgo fuerte basado en su capacidad, en su preparación, en su visión, en la planeación, en la organización y en su experiencia como asesor y coordinador del trabajo colectivo, una visión ideológica y política que permita armonizar un verdadero proyecto de desarrollo con movilidad social. Ciertamente, hay una gran resistencia al cambio en todos, hasta en mí mismo, ese es el compromiso pues, al que tenemos que enfrentarnos, es una batalla a la realidad, a lo negativo, a lo rutinario a lo cómodo, a lo poco a lo usual, a la fuerza de los hechos, a la inercia, el peso de la inercia porque eso es el gran reto de los directivos, es el gran compromiso en el que estamos involucrados en la educación y sobre todo pública.” (R.E.p. 11)

A lo largo del proceso han existido supervisores que han estado en contra de participar en el Proyecto, pero las necesidades de su función al supervisar a una escuela que estaba dentro del Programa los ha orillado a integrarse a las actividades dejando de lado su actitud negativa hacia esta nueva forma de trabajo.

Esto lo podemos catalogar como un logro del Proyecto, ya que se está generando un cambio hacia la calidad, a través de una propuesta de trabajo que está partiendo de la escuela hacia las demás instancias de la Secretaría y no a la inversa como se ha hecho tradicionalmente.

“tuvimos una reunión de directivos, de ahí se tomaría la respuesta de participación en el programa, en donde un supervisor estaba en contra de participar en esto de gestión escolar. Lo consideraba como una pérdida de tiempo, como un proyecto más y un director de esa zona de él, a la que iba llegando y ya estaba una escuela participando, el director le dijo: bueno de que usted le parezca bien o mal eso ya es muy respetable su opinión, pero nosotros sí vamos a seguir. A la vuelta de unos días, sé que este compañero se vio en la necesidad de interesarse, a riesgo de no hacerlo iba a ser rebasado y finalmente se integró” (R.E.p.31)

A manera de conclusión, en este apartado dedicado a la función directiva podemos decir que se ha recorrido un trecho bastante largo del proceso con estos maestros, pero que será necesario delimitar y precisar las funciones específicas de su nuevo rol dentro de la dinámica de trabajo de las escuelas y cambiar lo que la propia Secretaría ha estimulado durante muchos años, encasillando y obligando a los directivos a realizar su trabajo privilegiando el aspecto administrativo y agravado por la falta de supervisión y seguimiento adecuado.

“Nos dejan muy sueltos, a que cada quien allá en su escuela, en su zona o en su sector haga lo que quiera hacer, bien o mal. No hay una situación de seguimiento de los trabajos al interior de las escuelas de las zonas y de los sectores. Tenemos manuales: manual del supervisor, manual del director, pero que casi están plagados de acciones de tipo administrativo y nada más, si bien es cierto, por ahí por ahí hay una, un apartado que habla sobre el aspecto técnico pedagógico de que deberán organizar mínimo tres eventos de tipo técnico-pedagógico al año, ¿sí pero cuales?, pues ahí lo que se nos ocurre, los hacíamos de dos tres días, pero por cumplir con un requisito, pero no había después de esos eventos pedagógicos un seguimiento, una evaluación para ver de qué manera impactaban o no, cada quien lo que se le ocurría hacer” (R.E.p.26)

La transformación de la función directiva está en proceso y para ello, sienten que cuentan con el Proyecto como la herramienta que les permitirá profesionalizar su función, aproximándolos a los nuevos conceptos de dirección (participación colegiada en la búsqueda de soluciones y consenso en la toma de decisiones) bajo los que se rigen los colectivos de docentes dentro de las escuelas.

2.3. El colectivo de maestros y el consejo técnico consultivo

El inicio del trabajo del Proyecto dentro de las escuelas fue incierto, refiriéndose a sus posibilidades de implantación, debido principalmente a las rutinas de trabajo preestablecidas dentro de las escuelas, que como sucede en otras instancias de la SEP ya están arraigadas en los usos y costumbres de los maestros.

“estriba en querer seguir haciendo lo mismo, en no buscar nuevas formas de trabajo, en que lo establecido dentro de la escuela sigue siendo igual: hacer un trabajo individualista cada cual aislado en su isla de trabajo y hasta ahí, nadie sabe lo que hace el otro y cada cual hace lo que puede y seguir trabajando. Es una circunstancia el no abrirse y no tener esa disposición a nuevas experiencias, a un cruce de ideas pedagógicas por la inseguridad que se tiene.” (R.E.p. 51)

Complicado resultó el tratar de organizar un trabajo, en donde la falta de autoridad y de liderazgo era uno de los principales problemas a combatir, mediante la instrumentación de una estrategia que descansa en los principios de la voluntad y el consenso.

“se ha perdido un tanto el principio de autoridad en muchas escuelas, se ha creado cierta anarquía ... por no tener lo que es propiamente un proyecto de escuela, se disgregan las fuerzas, se establecen lo que son los conflictos, el pensar que si lo están mandando es señal de que hay que desobedecer por desobedecer, cuando debía ser más bien un compromiso hacia la educación, entonces creo que por ahí está, pero no es privativo de esta escuela: es de muchas escuelas en donde hay un distanciamiento entre la autoridad y el cuerpo docente.” (R.E.p.51)

Pero definitivamente, al estar centrado el objetivo fundamental de este proyecto en la escuela, los máximos logros de su puesta en marcha se encuentran precisamente dentro la labor cotidiana de los maestros, principalmente que han descubierto en sí mismos la capacidad que tienen para interactuar entre ellos, en el intercambio de experiencias técnico-pedagógicas.

“Ahora como que ya hay más confianza de que al estar platicando en gestión escolar, tenemos confianza a pedirle a un compañero que te auxilie en esto y en otro y antes no, antes como que eran más egoístas, como que si sabíamos o no sabíamos una cosa, no teníamos la confianza de irle a preguntar al compañero. Y esto creo que con las platicas que hemos tenido con gestión escolar” (R.E.p. 2)

Esto les ha permitido facilitar su actividad, dar un nuevo sentido a ésta, dentro de una rutina que ya tenía muy vista, pero que no era capaz de explotar a su favor y en beneficio de sus alumnos.

“desde que entramos en gestión escolar ha habido compromisos, compromisos de hacer equipo. Por ejemplo, siento como que estamos trabajando en equipo, como que nos estamos interesados a raíz de todo lo que se dijo con los profesores, algunos problemas tanto de alumnos, inclusive alumnos que se nos van, de los alumnos que tienen problemas. Eso nos ha hecho reaccionar, motivarnos para ir a con los padres de familia. Ahora sí que entre nosotros los maestros nos platicamos y antes no pasaba eso” (R.E.p. 1)

Los propios docentes realizan comparativos en las diferencias que observan, en cuanto a las formas de organización y de interacción que tienen en diferentes escuelas en donde ellos tienen oportunidad de trabajar en forma paralela en ambos turnos. Sus opiniones denotan la satisfacción que sienten al desempeñar su labor en el plantel en donde tienen oportunidad de trabajar dentro de un

ambiente democrático y participativo, en donde los beneficiados directos serán siempre la escuela y sus alumnos.

“En el turno de la mañana yo veo sinceramente algo: cada quien hace lo que corresponde en su aula, solamente cuando la dirección nos llama, pero eso es solamente para tratar asuntos netamente de extensión educativa de tipo cultural, de tipo social, cívico” (R.E.p. 1)

Las responsabilidades se comparten por igual, la conducción y desarrollo de las actividades dentro de la escuela ya no recae solamente en el director y la atención y aprovechamiento del grupo ya no es solamente del maestro a cargo. Existe la idea de que la escuela es de todos y los alumnos también. Por lo tanto los éxitos y los desaciertos serán por todos compartidos en igual medida.

“los compañeros maestros han cambiado su actitud en cuanto a que ya participan en el análisis de los problemas y dan alternativas de solución, esas cuatro escuelas he notado eso precisamente, de que ya no sienten que es el maestro de grupo que tiene que ver por su grupo nada más, sino que el interés ya va más allá, que es lo que está pasando en todos los demás grados, pensando en que ‘bueno, hoy tengo cuarto y próximamente el ciclo que viene pudieran darme un quinto o un sexto, entonces a mi me interesaría mucho que ese grupo que me toque pues también este avanzado’ ” (R.E.p 23)

Todo esto se desarrolla dentro del marco que comprende el consejo Técnico Consultivo de la escuela, un espacio que el maestro considera vital para el intercambio técnico-pedagógico y la integración de una cultura de trabajo en equipo dentro de las escuelas.

“el proyecto de Gestión Escolar a nosotros nos ubica en el contexto del consejo técnico como único espacio de reflexión para ubicarnos en nuestra práctica docente” (R.E.p. 10)

Los profesores creen que el éxito del rescate de este espacio de reflexión técnico pedagógica radica en el hecho que se les ha dado libertad de acción en la organización, ejecución y determinación de temáticas que se tratan en estas reuniones y que casi siempre están vinculadas con sus necesidades reales de capacitación.

“Por ejemplo, esta escuela ya no participa en ningún otro seminario, más que en este, y yo creo que es suficiente. Y es que, por lo que yo he visto, es de los mejores que he visto. La verdad, pero es el de los mejores, porque tiene que ver con lo que estamos haciendo” (R.E.p. 7)

El factor común que caracteriza a las escuelas que han tenido éxito en la utilización de los espacios del consejo técnico, ha sido el contar con el apoyo de sus autoridades inmediatas, en las cuales a operado un cambio de actitud hacia las formas de interpretar el principio de autoridad, haciendo validos en la práctica el respeto a la voluntad de participación y de toma de acuerdos de todos los docentes en las escuelas.

“ellos dicen que nos dan libertad, o sea nos dan libertad, jamás el supervisor vaya a imponernos algo que diga: “¿sabe qué? usted tiene que entrar a gestión educativa porque tiene que entrar”. No, al contrario, él trata de motivarnos que es una buena alternativa y nos da las explicaciones, los argumentos en base en lo que él ya ha estado en los seminarios y creo que sí, que está muy bien” (R.E.p. 7)

Posiblemente las observaciones directas que realizan los supervisores de manera cotidiana en diferentes escuelas, nos proporcionan las evaluaciones del proceso que quizá tengan mayor veracidad y por ello sean más fiables, ya que están construidas en el día a día y sustentadas en una experiencia docente de muchos años.

Por ejemplo, realizan este comentario comparativo entre las escuelas de su zona que participan y las que no lo hacen aún, refiriéndose a la mentalidad abierta de sus maestros ante el trabajo y su autonomía, la que reconocen como un nuevo atributo de estos colegiados.

“pues las que no trabajan con gestión escolar, pues trabajan todavía en forma muy tradicional, todavía cada quien se encierra en su aula, cada quien se hace responsable de su actividad docente, pero no hay esa intercomunicación que debe existir, ni con la dirección. A veces, ellos creen que es una autonomía, que es la autonomía que ellos en cierto momento quieren apropiarse, de una autonomía para mi mal entendida. Los compañeros que están trabajando con gestión escolar como que van cambiando su estructura mental un poquito, no abierta como uno quisiera, pero por lo menos ya tienen otra visión de cómo debe trabajar el maestro, sobre todo retomando aquellos aspectos que habíamos olvidado, y me parece que a la mayor parte de este tipo de escuelas, al menos las mías, yo las veo ya con cierta independencia” (R.E.p. 15)

Algunas de las situaciones problemáticas que con más frecuencia se presentó dentro de las escuelas y que resultaron uno de los mayores obstáculos para el establecimiento de las condiciones óptimas que permitieran el funcionamiento del consejo técnico, fueron los problemas interpersonales entre los docentes.

“ahorita está tomada la supervisión por cuestiones que siento que por caprichitos, concretamente porque en una escuela pues él (el supervisor de zona) se preocupó porque sus compañeros se la pasaban afuera y él les empezó a llamar la atención y fue motivo que se la tomaran (la oficina de la inspección escolar). Entonces ahorita yo he visto que el maestro nos ha involucrado en los caprichos de aquellos compañeros y aquellos compañeros son el comité (sindical) y entonces ahorita, en la zona yo veo, que no hay la suficiente confianza para platicar cosas importantes” (R.E.p.4)

Basándose en un trabajo organizado y permanente, se fueron superando la diferencias entre los maestros logrando en la mayor parte de los casos, centrar los esfuerzos del colectivo de docentes, en el desarrollo profesional de su labor educativa.

“No todo está perdido sin reserva porque sí hay voluntad, fe, decisión en algunos docentes y directivos por cambiar nuestro prestigio profesional. Como he estado viendo en las dos escuelas que aun están en el proyecto... He visto un cambio, no un cambio rotundo pero sí un cambio gradual, un cambio que nos ha permitido pues que en estas escuelas haya más confianza, haya más camaradería” (R.E.p.11)

A través de la capacitación y actualización, así como de la puesta en práctica de los nuevos conocimientos, los maestros han sabido encontrar en la estructuración del diagnóstico y el proyecto escolar una herramienta valiosa en la detección y atención de la problemática educativa que tiene su escuela.

“Esto del proyecto escolar en esta modalidad, pues resulta un mucho muy positivo porque surge de la necesidad de cambiar de actitud, de la necesidad del maestro de buscar alternativas de solución a los problemas que detectan, pero con el concurso de todos los maestros con las aportaciones de ellos y que, y sobre todo, con el amarre de compromisos y sacarlo adelante” (R.E.p. 28)

El valor agregado que encuentran los docentes en esta nueva forma de trabajo es que parten de las necesidades reales de la escuela, por lo tanto, las alternativas de solución son susceptibles de ser aplicadas, ya que nacen en el propio contexto al que pertenece el centro educativo, las sienten como propias y por lo tanto, las aplican con mayor determinación y les dan un seguimiento y las evalúan permanentemente.

“nunca habíamos tenido la oportunidad de conocer el procedimiento metodológico de la elaboración de un proyecto escolar nacido de una necesidad real, del reconocimiento como se dice que hay problemas, y que los únicos que pueden dar las alternativas de solución son los que están frente al grupo, los que están frente a una escuela, los que están frente a una zona o un sector pero de reconocimiento de que hay problemas y esto a través de lo que se ha venido haciendo no, ... los primeros cuadernos de los alumnos que nos permitiría ver también el avance de los niños y también este el avance del programa, las deficiencias que el niño tiene de que manera el maestro planea la recuperación de los mismos.” (R.E.p. 28)

2.4. Participación de las autoridades estatales en el proceso

Tanto en entrevistas como en cuestionarios, la opinión de los participantes respecto a la colaboración de las autoridades estatales en este trabajo resulta un tanto negativa, la califican como poco comprometida y afirman que sólo realizan las actividades sin llegar a tener un grado respetable de compromiso con las actividades propuestas por el Proyecto.

La mayor parte del tiempo de las labores de estas instancias de la SEP se dedica a actividades de carácter administrativo, pasando de largo de las sustantivas de la acción educativa.

“el señalamiento es muy, muy claro en cuanto a que la Secretaría de Educación Pública y a la Dirección de Educación Primaria se dedican más a lo administrativo, a firmar de órdenes de adscripción de negociaciones con el sindicato, más tiempo le dedican a esa negociación que a lo que realmente, desde mi punto de vista, interesa que es la gestión educativa, hemos padecido por años desde que soy directivo esa situación de que el Director de Educación más bien parece un director administrativo, porque se dedica de tiempo completo a eso porque no le dan margen para más” (R.E.p. 26)

Cabe mencionar, que este tipo de señalamientos los docentes no los hacen de manera abierta, son raras las excepciones en que de una forma clara y sin temor lo mencionan, incluso en las propias encuestas al opinar sobre el desempeño de las autoridades daban una mejor calificación por escrito, que lo que manifestaban verbalmente.

“ya he tenido experiencias en la misma escuela, de autoridades de otras instancias que solamente aparecen cuando hay que quedar bien con el gobernador o para salir en la fotografía de la prensa, pero para el trabajo nada, afortunadamente no todos son así y hay quienes están al pendiente de la escuela, y si todas las autoridades tuvieran esa actitud estuviéramos hablando de otras cosas.” (R.E.p. 60)

No obstante, también se reconoce que estas figuras directivas, empiezan a cambiar el discurso tradicional y sus conceptos respecto a cómo se debe desarrollar la actividad docente y directiva dentro de los planteles.

“están muy interesados en que se de un cambio en el aspecto de lo que nosotros trabajamos, darle más tiempo a lo sustantivo, que es la gestión educativa. Incluso hubo una exhortación del actual Director de Educación en donde nos pide que intentemos lograr ser líderes académicos; a mí me gusto mucho esa exhortación de él, porque siento que va a dar mucho énfasis, mucho apoyo, mucho tiempo para que cambiemos de lo que tradicionalmente veníamos haciendo” (R.E.p. 30)

Los directivos piden que la autoridad educativa se interese de una forma real por el Proyecto, para que el éxito que ha tenido en unas pocas escuelas se consolide y se amplíe a muchas más, ya que creen que el trabajo hecho hasta el momento no debe pasar desapercibido.

“que la secretaria pues haga como un seguimiento la propia dirección pero la dirección de educación que se interese por lo que estamos haciendo ... como que lo están viendo como un hecho aislado” (R.E.p. 40)

2.5. La intervención del equipo de Asesoría

De todas las figuras analizadas y evaluadas en esta investigación, la que sale mejor librada en la opinión de los docentes y directivos, es la del asesor, ya que el 96% de los encuestados y el 100% de los entrevistados considera que los asesores están comprometidos o muy comprometidos en el trabajo del proyecto dentro de las escuelas, incluso en las escuelas que abandonaron el Proyecto la

opinión es positiva, a pesar de que un 23% de los maestros cree que su salida del programa se debió a una mala asesoría o a información no proporcionada de parte del asesor.

Se detecta una estrecha relación entre los asesores del Proyecto, los docentes y los directivos a quienes les satisface que aquellos sean personas dedicadas a la docencia en el mismo nivel educativo y que por ello tengan muy clara su realidad laboral.

“Lo importante es que las personas que vienen a asesorarnos son a nivel de primaria ... han sido maestros de grupo, conocen la problemática, la interpretan bien, que han conducido con bastante, bueno al menos la que yo conozco ... más que interés por cumplir con su trabajo, pareciera ser que es una misionera, porque toma tan a pecho el asunto, que a veces yo siento que le duele muy profundamente cuando una escuela se le sale, por el cambio de maestros que hubo o del propio director, le dolió” (R.E.p. 46)

En un primer momento se puede pensar que esta relación tan estrecha entre el asesor y las escuelas podría ser un obstáculo para la implantación de la propuesta de trabajo, al considerar que se trata de un síntoma de dependencia. Pero algunos de los supervisores consideran que no es así, ya que las escuelas han logrado avanzar por sí mismas y son capaces de continuar el proceso sin la asesoría externa.

“yo diría pues que el proyecto, este proyecto si en este momento en mi zona escolar la Secretaría lo establece ya como permanente, estas escuelas que están trabajando, para mí son capaces por si solas de seguir adelante con su trabajo, elevar sus expectativas promoviendo la calidad de servicio y lo más importante la calidad de la enseñanza.” (R.E.p. 12)

Para los docentes y directivos es muy importante que se tenga en cuenta la dependencia oficial a la cual estará adscrito este Proyecto dentro de la estructura de la Secretaría, dado que el prestigio de la instancia o de las propias personas que estén próximos a él, determinarán las posibilidades de éxito dentro de las escuelas pues en gran medida el trabajo de asesoría se basó en el prestigio personal y profesional de quienes llevaron la conducción del proceso.

“desafortunadamente hay gente que no esta muy bien vista ahí, y qué triste que un Proyecto tan importante pueda fracasar por la gente que no esta muy bien vista ni aceptada ... bueno yo sé por ejemplo que el señor ... no es bien visto por los maestros, y qué triste que se pierda, porque no es muy bien visto esa persona ahí no, y bueno hay más, pero bueno” (R.E.p. 42)

En el transcurso de este proceso se ha ido definiendo un perfil de la persona que ha de cubrir esta función de asesoría, sin duda de gran valor, ya que sintetiza la opinión de los docentes respecto a qué es lo esperan de la persona que los ha de conducir en procesos de mejora.

“pero que asuma con tanta vehemencia su papel de asesora, digo ella realmente ha hecho que al menos tres escuelas hayan llegado a la etapa de la elaboración ya del proyecto escolar. Porque tiene calma, mucha paciencia, motiva, comparte las experiencias y las enriquece como su propia experiencia y bueno tiene mucha disponibilidad como si esto del proyecto fuera cosa suya si, como que nació de ella. Que si esto se traduce en un producto y es el proyecto, y más allá los niños impactan, pues como que esa satisfacción personal pues es muy suya, yo lo veo como que lo siente de ella el proyecto ¿no?, es importante, cosas que de mi punto de vista que alguien le ponga tanto interés a su trabajo ¿no? Yo veo que no lo hace como trabajo, no, lo hace como un gusto. Porque también veo esos cambios, la alegría cuando algo le salió bien y la tristeza cuando también aunque no es culpa de ella, una escuela se salió o de los maestros que a veces no todos sentimos que están dispuestos al cambio algunos ¿no? porque le duele que pasen estas cosas y luego no solo eso, alienta a la gente a los directores a los supervisores y hasta el jefe de sector” (R.E.p. 47)

Podemos sintetizar que el asesor ha resultado ser para los ojos de los maestros y los directivos, una persona a la cual se valora por ser un docente del mismo nivel educativo, dispuesto a

aprender y a compartir lo que sabe, sensible a la problemática de la escuela, con una capacidad para dar alternativas de solución a sus necesidades técnicas así como tolerante y respetuoso.

La recomendación que realizan los mismos asesores, para que en un futuro su labor tenga mayor éxito y alcance, es involucrar de una manera más directa a los supervisores y apoyos técnicos de las zonas escolares mediante capacitación directa y específica, para que sean ellos los encargados de orientar y alentar en el proceso a los grupos de docentes.

“Otro punto, que tenemos que trabajar más con los directores, para que ellos se encarguen que esto no se termine sino de que eso continúe, ya algunos directores están entendiendo, algunos supervisores están entendiendo que esto les lleva a organizar mejor su trabajo y lo están empezando a aplicar, pero en este momento podríamos decir que no en todas las escuelas ni todos los directores han podido retomar y liderar el trabajo que ese sería como un punto que todavía tendríamos que seguir trabajando.” (R.E.p. 86)

Esto además de permitir ampliar la cobertura, sin arriesgar la calidad de la asesoría, permitiría estrechar vínculos de pertenencia a la labor educativa, entre todos los responsables de una zona escolar: maestros de grupo, directores, supervisores de zona y jefes de sector.

La parte débil de estos equipos de asesoría es (según su propio testimonio) la carencia de tiempo para la autoformación, provocado por el exceso de compromisos con las escuelas y el rendimiento de información de las actividades.

“hemos dejado de lado las reuniones que veníamos haciendo de autoformación porque nos rebasan, por ejemplo, los compromisos, por ejemplo, que hay que hacer relatorias, hay que hacer las guías para las siguientes actividades, hay que irse a las escuelas, hay que tener los materiales previstos, entonces hemos descuidado aspectos importantes en nuestra propia formación” (R.E.p. 84)

Por lo tanto habrá que realizar una reformulación de actividades hacia las escuelas, en donde los equipos de asesoría puedan contar con los espacios de tiempo mínimos que les permitan capacitarse para el mejor desempeño de su función.

2.6. La pertinencia del principio de voluntariedad en la participación en el proyecto

¿Debe continuar aplicándose el principio de la voluntariedad de participación?

Esta fue una de las interrogantes planteadas a los encuestados y entrevistados, y los resultados fueron muy interesantes.

De entrada hay que mencionar que la inmensa mayoría de los profesores se inclina por considerar que esta medida ha sido uno de los aciertos del Proyecto y a ella atribuyen gran parte del éxito que se ha tenido hasta este momento.

Al cuestionar a los profesores si había sido pertinente el dar libertad de participación dentro de las escuelas, todos contestan afirmativamente, a excepción de los maestros y maestras que sí deseaban participar y cuya escuela fue excluida porque la votación de la mayoría de sus compañeros así lo pidió, y comentan:

“pero de inicio se nos dice que es un proyecto que es voluntario. Si se entró de manera voluntaria no se pueden ejercer normas, y en el momento en que la mayoría dice nos salimos, se sale del proyecto.

e.- Digamos en este caso ¿el termino voluntario perjudicó al proyecto?

m- en el caso de la escuela tal vez,” (R.E.p.52)

Aunque para nadie pasa desapercibida la contradicción en la que caen los profesores, al pedir libertad de determinación en su participación y la realidad de la práctica en la cual están acostumbrados a obedecer y a ejecutar ordenes.

“Aunque curiosamente, nuestros maestros si no se les obliga no lo hacen, esa es una contradicción que a la mejor no tenemos la explicación de por que se da, pero cuando uno llega y les dice “esto es voluntario”, así como que se quedan diciendo: “ay, cómo que voluntario si nunca nos han preguntado si queremos o no queremos” En algunos maestros lo que funciona es la obligatoriedad, es por tantos años que hemos trabajado con el estilo de que todo nos llega por orden y por indicación, de hecho es una forma de ser del maestro, ya todo lo espera que le llegue el papel o que le llegue la indicación del director o del supervisor para hacer las cosas. Entonces ahorita estamos ante un reto de que ellos tienen que reencontrar, cómo apreciar esa oportunidad que se les está dando de tomar decisiones, que a la mejor el propio sistema educativo les ha quitado.” (R.E.p. 86)

La conclusión respecto a esta medida es que debe seguir aplicándose el Proyecto respetando la voluntad de participación de quienes se integren en futuras ocasiones, ya que esta situación ha permitido que los maestros sientan el programa como propio y congruente con su realidad.

“El camino que se inicio o la forma que se inició al invitar a los compañeros esta perfecta, no vamos a obligar a ninguno de los compañeros porque entonces se viene todo abajo porque van a decir “ahora si nos quieren tener a fuerzas, hora si no que no era burocrático esto” entonces es otra vez tratar de inyectar optimismo tratar de decirles todo lo bueno que trae el proyecto, que pudiéramos buscar algunas lecturas hacerlas llegar a los compañeros que las lean, que vean lo que es la educación” (R.E.p. 77)

Concluyendo, podemos señalar que con el propósito de garantizar la continuidad de esta forma de trabajo, será necesario dar mayor protagonismo al director del plantel, para que sea éste el que conduzca los trabajos de organización y aplicación del proyecto escolar. Para cumplir este requisito, habrá de incrementarse la formación y capacitación de ellos y de los propios jefes de sector, supervisores de zona y apoyos técnicos, para que el desarrollo del proceso no esté a expensas de la continuación de un Proyecto, que a su vez se encuentra supeditado a la autorización de un presupuesto.

“la idea para mí sería de que los propios supervisores sean los que vayan sensibilizando a directores de escuela y al personal docente hacia la necesidad de que elaboren un proyecto escolar que le permita tanto al director como al supervisor el seguimiento de ese proyecto escolar el que sea como quieran hacerlo pero que presenten un proyecto” (R.E.p. 43)

En otro momento y con otro Proyecto, esa idea se hubiera antojado imposible, pero hoy creemos que de acuerdo a las manifestaciones de los propios protagonistas, lo anterior es susceptible de que ocurra, siempre y cuando exista apoyo institucional decidido, que reconozca en el proyecto escolar una alternativa real de organización en las escuelas.

“Aquí el problema es de que se necesita que la propia dirección de educación se interesara para que no fuera nada más los que quieran, sino la necesidad de labrar un proyecto escolar pero todos, claro que eso es a futuro, vamos a tenerlo paso a paso” (R.E.p. 33)

2.7. Causas por las que las escuelas abandonaron el proyecto

Entre las situaciones que se suscitaron dentro de los planteles que abandonaron el Proyecto, los docentes manejaron diferentes ideas del por que decidieron no aceptar participar.

Recordemos primeramente, que la condición para que una escuela participara fue, que la mayoría de los miembros de su plantilla aceptara por voluntad propia, para constatar este consenso en todos los casos se realizó una reunión para informarles en que consistiría su trabajo en la

estructuración de un proyecto escolar mediante su colaboración en el Consejo Técnico Consultivo de la escuela y así definir su postura de participación.

Dentro del análisis de esta muestra se pudieron constatar dos planteles en forma directa mediante la aplicación de encuestas y entrevistas, encontrando que el principal factor que influye para que una escuela no desee participar es el humano. Visto desde la perspectiva de la buena o mala voluntad que se tenga para interpretar los objetivos e intenciones del Proyecto.

“había la inquietud de qué seguía, realmente cual era el trasfondo de las cosas. Por qué por ahí, no sé donde habían ellos obtenido la información (no puedo asegurar que fue por parte del compañero que estaba en la supervisión, es algo que no tengo yo la certeza) la inquietud de hacia donde nos iba a llevar, se suponía que habría una supervisión constante de México, se suponía que iba haber un control exagerado en cuanto a las formas de trabajo, eso fue lo que yo capté. Yo les decía a los compañeros “¿en qué nos puede afectar? yo no veo que haya algo negativo”, aquí quiero decirle que también participó gente que estaba en otra escuela que también estaba dentro del proyecto, no sé si con una actitud de desconfianza, como lo fue en un tiempo carrera magisterial mas o menos así” (R.E.p. 57)

Otro aspecto que resalta constantemente como factor de incidencia negativa para el Proyecto, por lo menos en estas escuelas, fue la deficiencia en la comunicación de los asesores con los maestros, respecto a los objetivos y propósitos del Proyecto, se dieron por obvias y esto generó desconfianza en los profesores.

“los compañeros argumentaban que dentro de los talleres se hablaba muy bonito, o sea decíamos, el supervisor, el director los docentes deben tener comunicación y ya en la practica estábamos teniendo una actitud totalmente diferente. Fue esta situación la negativa al proyecto a seguir dentro de él, yo la puedo resumir en la incertidumbre de saber a donde íbamos, nada más.” (R.E.p. 58)

En cierta forma, se puede inferir que cuando una escuela abandonó el Proyecto, existió cierto descuido por parte de la asesoría al no estar más próximos a las necesidades sentidas de los maestros en estas escuelas, faltó oportunidad en la información proporcionada respecto a los objetivos del Proyecto y en algunos casos no se cumplieron compromisos contraídos.

“.....mi escuela no es un ejemplo de disciplina por lo que ha pasado aquí, a diferencia de la otra escuela que le comentaba, porque allá no va a encontrar los problemas que aquí encontró -¿y por qué se salió?- porque en determinado momento los dejaron plantados en una sesión, y allá son súper trabajadores,.....yo se lo he dicho a mi modo, pero lo que quiero es que tenga una idea diferente, que usted aprecie cuál es la situación de un centro de trabajo.-¿en esa otra escuela se dio nada más por esa circunstancia? Se dio por que a ellos se les ha fallado a nivel directivo, -¿y el equipo de maestros es bueno? Si, porque es un concepto totalmente diferente de escuela, ahí el personal supera a la dirección, rapidito tienen todo organizado y es una muy buena escuela” (R. E. p. 63)

En conclusión, no se trabajó de la misma manera que con las otras escuelas la etapa de sensibilización, lo cual se conjugó con los problemas internos del plantel, dando como resultado el rechazo al trabajo con el Proyecto, y conforme a los testimonios recabados, esta etapa es determinante para el éxito del Proyecto, ya que sin ella, resulta muy difícil para los maestros la comprensión de los propósitos y sustentos del programa.

“ sí es bien importante esa etapa, de conocerla, la etapa de sensibilización. Que el maestro pase por esa etapa por lo menos, actualmente sería de mi punto de vista, convocar a que participen en la etapa de sensibilización y después ya determinen yo creo que, promover la forma en que todos tuviéramos acceso a esa etapa de sensibilización sería bien importante para que el proyecto pudiera echarse a andar en su primer parte” (R.E.p. 39)

3. CONCLUSIONES GENERALES

Hemos tratado de encontrar en los testimonios de los participantes de este proceso, así como los factores que han posibilitado u obstaculizado la implementación del Proyecto “La Gestión en la Escuela Primaria”. Podemos afirmar que existen como resultado de esta implantación del Proyecto, algunos rasgos que denotan mejoría en la ejecución del trabajo docente y en la organización dentro de los planteles.

Hasta este momento existen indicios de que se ha iniciado un camino de mejoramiento, aunque se tiene que reconocer que carecen de cierta consistencia para considerarlos permanentes en la actividad diaria de las escuelas.

No debemos de perder de vista lo que Sylvia Schmelkes (2000: 133) comenta al referirse a los resultados dentro del hacer educativo de las escuelas:

“Los resultados por tanto, no son una receta para lograr la calidad educativa en una escuela; sólo son indicaciones muy claras de un logos, un ethos y un pathos que, a medida que se vayan construyendo en la escuela, en interacción con su comunidad, irán estableciendo las condiciones para obtener resultados excepcionales de aprendizaje”.

Estos resultados están construyendo una nueva realidad en las escuelas, trasforman sus viejas rutinas en mejores estrategias de atención pedagógica de sus alumnos y en una organización del personal más apropiada, para dar respuesta a las labores sustantivas del hecho educativo.

Demos un repaso final al despeje de las interrogantes planteadas inicialmente en la propuesta de investigación:

3.1. El papel del director

El papel del director en esta fase ha sido determinante para el éxito o fracaso de la puesta en marcha del proyecto escolar, ya que las escuelas que mayor éxito han tenido han sido aquellas que han contado con un líder que las ha sabido conducir. Es importante señalar que aunque en algunos casos este liderazgo no era de carácter académico, asumían una actitud de apoyo hacia el trabajo, siendo siempre propositivos y facilitando la organización del trabajo de los docentes.

En situaciones en que no se pudo contar con el compromiso de trabajo real del director, generalmente se tuvieron más dificultades de operación del Proyecto, esto propició que el plantel decidiera abandonar el programa por falta de orientación y motivación entre el personal.

3.2. La intervención del supervisor de zona y el jefe de sector

Se percibe el manejo de un doble discurso por parte de los supervisores de zona y jefes de sector. Por un lado, manifiestan su total apoyo a las actividades del Proyecto dentro de los planteles, pero el reflejo de su realidad, vista por los docentes en las escuelas, es que se mantienen muy al margen de lo que sucede en el trabajo cotidiano de los planteles.

Existen diferencias en el desempeño del trabajo de los supervisores: hay quienes sí muestran una gran disposición al cumplimiento de su función, pero desafortunadamente, continúan siendo los menos. La mayoría desarrolla prácticas de supervisión limitándose a la verificación administrativa de la escuela.

Los resultados de las encuestas (integrados en el anexo de este documento) aplicadas entre los docentes, nos muestran de una manera muy clara que a medida que la figura directiva tiene mayor

rango, se compromete menos con el trabajo del Proyecto, y que sus respuestas, cuando las hay, solo atienden a situaciones de carácter político.

Por ello será importante que con base en las experiencias que arroje la implementación de este Proyecto, se replanteen tanto los documentos de la normativa que rigen las funciones de estas figuras, como los contenidos de los talleres de actualización que a ellos se les vayan a proporcionar.

Ya que si algo se puede decir es que, en el transcurso de esta investigación, se pudieron encontrar a diferentes personas que desarrollaran bien o mal su función; y que de éstas últimas, en ningún caso se encontró a alguien que lo hiciera por mala voluntad y sí, en todos los casos se pudo constatar un gran deseo por mejorar su práctica.

3.3. El Consejo Técnico Consultivo

Quizá debido a ese nuevo sentido que los maestros dan a su práctica docente dentro de la escuela, cobra importancia el espacio de discusión e intercambio que tienen en el Consejo Técnico Consultivo.

Este es, posiblemente uno de los principales logros que ha propiciado la aplicación de este Proyecto, motivando la interacción grupal del colectivo de maestros dentro de la escuela.

Aunque según lo muestran los resultados de las encuestas y entrevistas es importante reconocer que aun falta mucho en la concretización práctica dentro del aula de todos los acuerdos y temas tratados en este espacio.

Lograr que lo que se trata en las reuniones de Consejo Técnico llegue a realizarse en el aula, deberá ser la máxima aspiración de éste y cualquier otro programa de la Secretaría de Educación.

3.4. La participación de las autoridades

Lamentablemente hemos podido constatar en esta investigación, que las autoridades educativas de nivel superior siguen instaladas en un discurso complaciente de carácter político. No se ha detectado que ese apoyo que dicen dar a las escuelas, se vea reflejado en acciones concretas que propicien la mejora del hacer educativo.

A decir verdad, a simple vista parece que no proporcionan el apoyo adecuado a las escuelas, porque no han podido identificar con claridad cuál es la nueva forma de trabajo y organización (no administrativista) de estos planteles. Posiblemente habrá que clarificárselos de manera más directa y menos diplomática, para lograr darle mayor celeridad al proceso de mejora.

Por ello podemos considerar que esta cultura de simulación política del prometer apoyo y no concretar, es uno de los principales obstáculos a los que se ha tenido que enfrentar el Proyecto.

3.5. Los equipos de asesoría

Para lograr lo expuesto en el apartado anterior, se necesita que los cuadros de asesoría incrementen su autoformación y especialización en las formas de organización y dirección de los planteles educativos en diferentes contextos.

Por lo tanto, se hace necesario que la DGIE formule líneas de capacitación que respondan a las nuevas necesidades de un asesor que cada vez es más exigido por los maestros que atiende y por las autoridades con las que interactúa.

Lo anterior reforzado con el mantenimiento de la constante de compromiso y entrega que hasta este momento se ha manifestado en los integrantes de los cuadros de asesoría.

3.6. El principio de voluntariedad de participación

Una de las conclusiones más valiosas a la que nos ha llevado la realización de esta investigación es que, a pesar de que nuestro Sistema Educativo Nacional desde siempre ha estado organizado de una forma piramidal en su estructura de mando y por ello todos los implicados en él estamos acostumbrados a acatar disposiciones, la posibilidad de auto determinación de los colectivos de maestros para participar en el Proyecto debe ser aplicado siempre.

Ya que dicha posibilidad ha permitido que los maestros tengan un sentido de pertenencia de la propuesta de trabajo que es aplicada en su escuela, y esto a su vez, garantiza su aplicación real dentro de las aulas, campo hasta ahora vedado para toda forma de evaluación o seguimiento efectivo.

3.7. Para evitar que las escuelas desistan de su participación

Para tener cierta garantía que todos los planteles participantes, una vez inmiscuidos en esta forma de trabajo no decidan abandonarla, los asesores habrán de multiplicar esfuerzos en el seguimiento y acompañamiento de todas las actividades dentro de las escuelas. Centrando su atención en dar los elementos técnicos a los directores y supervisores para que sean ellos quienes promuevan la utilización del proyecto escolar en los planteles.

Es indispensable atender los compromisos hechos con todos los colectivos de maestros, especialmente con aquellos que se encuentran en las primeras etapas de la formulación del diagnóstico escolar, no sólo por la necesidad técnica, sino por la identificación personal que llegan a tener con quien los conduce de una manera profesional.

Para cerrar estas conclusiones podemos decir que, posiblemente aún estemos muy distantes de encontrar indicadores de calidad, como un liderazgo profesional evidente en el director de la escuela o que el grupo de docentes tengan claras las expectativas que deben tener de sus alumnos.

Pero lo que sí, no podemos dejar de reconocer es que, hay una transformación real en las escuelas, que se encuentran inmersas en un conflicto de mejorar o de quedarse como están, pero hoy sí, a sabiendas de cuales son sus errores, que ellos son capaces de atenderlos y superarlos con el concurso y participación de todos. Que el enemigo real a vencer es la apatía y el conformismo de convivir con la simulación y la insatisfacción de no cumplir cabalmente con su función profesional.

Desde la perspectiva de un elemento operativo en este proceso, el mayor reto y compromiso por ahora lo tiene el órgano administrativo de la Secretaría de Educación, al haber desatado una dinámica de mejora, que como resultado en su primera fase y como requisito para continuar exige de una reorganización de los criterios bajo los cuales se ha venido haciendo funcionar las escuelas.

Hasta este momento, no hemos encontrado a ningún maestro de grupo, director de escuela, supervisor de zona o jefe de sector que no esté dispuesto a transformar y transformarse para contribuir a la mejoría de la labor educativa y, sí por el contrario hemos alternado con muchos funcionarios que les preocupa la idea de tener grupos de maestros reflexivos, críticos y exigentes dentro de las instituciones y no están dispuestos a transformar la concepción que tienen de esa institución educativa, quizá por temor al cambio, que los enfrenta a su incompetencia, o por la comodidad de no romper esquemas administrativos que tienen sumidas a las escuelas en un mundo costumbres y vicios laborales que nada tienen que ver con la educación.

Al hablar del sistema y la gestión escolar Sylvia Schmelkes (2000: 130) menciona:

“..... el hecho de que la gestión escolar sea importante para mejorar la calidad de la educación no significa que la responsabilidad del sistema pase a un segundo plano. Al contrario, desde esta perspectiva el papel del sistema es mucho más complejo que el que cumple actualmente, casi siempre solo. La intervención del sistema es absolutamente indispensable, y su éxito depende de la capacidad para atender las necesidades de cada escuela en su empeño por mejorar la calidad de la educación. Esto requiere que el sistema cambie su manera de actuar..... El salto cualitativo que el sistema debe dar para responder a nuevas exigencias es, por lo menos, de la misma magnitud que el que esperamos de la escuela singular quienes creemos en la gestión escolar”⁵

Hoy que los destinatarios de este proyecto han encontrado sentido a su participación y a los objetivos del mismo y que ellos son los que solicitan su inclusión en el programa, la Secretaría de Educación debe aprovechar la oportunidad para consolidar esta nueva forma de trabajo en las escuelas.

“en este segundo momento podríamos hablar de que ya son las jefaturas de sector las que se están acercando con nosotros que es un momento un poquito distinto, ya nosotros no andamos invitándoles a que participen en el proyecto, sino ya ellos están solicitando incorporarse al proyecto, entonces esto ya lleva otra ventaja adicional” (R.E.p. 88)

Los participantes en este programa hemos comprendido que el Proyecto La Gestión Escolar trata de dar a todos los implicados, los elementos que permitan entender que, no obstante que en el quehacer educativo hay diferentes funciones, todas están encaminadas al logro de la tan necesaria calidad educativa, teniendo la certeza de que para lograrlo habrán de prodigarse los esfuerzos en una labor fundamentalmente consensuada y en equipo.

“El proyecto escolar como elemento de trabajo debe conquistar la acción del cuerpo docente de toda la escuela, ya que en esa forma se puede contribuir y cuidar la adecuada realización de las tareas ¿y como sería esto? pues solamente involucrarnos en ellas participando en ellas. Aquí yo les digo: debe hacer un compromiso de involucrarse con su personal en un proceso participativo, constante, permanente para hacer cosas cada día mejores, yo estoy convencido que el cambio educativo exige en todos supervisores, jefes de sector, directivos, docentes, apoyos ocupa de todos que este proyecto sea bien, bien continuo y socialmente bien entendido en el sentido hacia donde va, hacia quien viene, con quien estamos trabajando, quiénes son tus alumnos quiénes son tus autoridades, un compromiso como maestro, hombre y ciudadano mexicano” (R.E.p.12)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona, Esp.: ICE Horsori.
- Elliott J. (1993). *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Morata.
- Fierro C. (1994). *El Consejo Técnico*. México: SEP.
- Gairin Sallán, J. (1996) *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. España: La Muralla.
- Hargreaves, A. (1994) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Latorre, A. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona :Ediciones Hurtado.
- Namo de Mello, G. (1998) *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes. (I. Métodos)* Madrid: La Muralla.

⁵ SEP (2000). Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. México: SEP.

- SEBN (1997). *Cuadernos para transformar nuestra escuela: ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*. México: SEP.
- SEBN (1997). *Cuadernos para transformar nuestra escuela: El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*. México: SEP.
- SEBN (2000). *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria*. México: SEP.
- Schmelkes S. (1997). *La calidad en la educación primaria*. México: SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Simons Helen. (1987). *Evaluación Democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Stephen J. Ball. (1987). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós/MEC.
- Stufflebeam D. y Shinkfield, A. (1985) *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*. España: Paidós/ MEC.

Recibido: 18 de marzo de 2006

Aceptado: 29 de abril de 2006