



Maestría en Ciencias Sociales

XV Promoción 2004 – 2006

**Proyectos educativos en escuelas primarias que se  
encuentran en el Programa Escuelas de Calidad  
en la delegación Iztapalapa.**

Tesis que para obtener el grado de  
Maestro en Ciencias Sociales\*, presenta  
Juan Martín Soca de Iñigo

Asesora: Dra. Úrsula del Carmen Zurita Rivera

Lectores: Mtra. Aurora Loyo Brambila

Dra. Norma Ilse Veloz Ávila

México, D.F.

Julio de 2006

\* El autor agradece al la Secretaría de Educación Pública por la beca otorgada para la realización de los estudios de maestría.

### Dedicatoria.

Un extravagante escritor mexicano - Hugo Hiriart, quien se auto define como misceláneo - en su libro de ensayos "Disertaciones sobre las telarañas", además de afrontar cuestiones metafísicas como la primacía del huevo o la gallina, echando mano de Aristóteles y resaltar - en el mismo ensayo - la polisemia de la palabra huevo y todas sus combinaciones en el argot popular mexicano, se encarga de un asunto difícil en el ensayo titulado "El arte de la dedicatoria".

Algo interesante del caso es que utiliza, justamente, la dedicatoria de una obra sociológica sobre Weber (de Jules Freund, y su dedicatoria a su esposa) para decirnos con sinceridad que puede ocurrir que los merecimientos de la obra a dedicar sean menores que los de la persona a quien va dirigida la dedicatoria. Explícitamente nos dice que una dedicatoria de una obra de investigación con poco de inquietante y poco de aventura puede ser un error, mediante la siguiente dedicatoria - por supuesto que ficticia: "A mi eterno enemigo el Doctor XXX le dedico este bodrio"...

Luego de leer esto uno tiene miedo - aún más: terror - de dedicar a alguien los frutos de sus pequeños esfuerzos. Sobre todo por la consideración esencial detrás de este ensayo: quizás la persona a la que se le dedica algo no lo merece... pero porque no merece tan pequeña obra, o tan aburrida, digámoslo sin rodeos.

A pesar de los miedos desatados por la lectura de tal ensayo, tomo mis riesgos, aún a sabiendas de que este modesto trabajo no tenga los méritos mínimos para decirle a Viviana que a ella le dedico no sólo el trabajo, sino los esfuerzos que detrás de él se esconden. Y no sólo porque la amo, sino porque muchos de dichos esfuerzos son de ella.

Luhmann escribió, en una dedicatoria, que todo factor cooperante no deja huella: un escalofriante supuesto teórico.

Aquí está la huella de su apoyo y de su comprensión, en el resultado mismo y en esta dedicatoria, a ella y a su amor:

A Viviana...

### Agradecimientos.

En la aventura de mudarse de país para continuar los estudios existen muchos obstáculos. Pero también hay muchas ayudas, personales e institucionales. Comienzo por las segundas.

A la FLACSO, sede académica de México, le agradezco el apoyo, la hospitalidad y los conocimientos adquiridos. A la Secretaría de Educación Pública le estoy agradecido por el apoyo económico que de su parte recibí para poder llevar a cabo esta tesis de maestría.

También le agradezco a todos los maestros, directores, supervisores, alumnos y padres de familia de las cuatro escuelas primarias de Iztapalapa en las que realicé el trabajo de campo por su apoyo, comprensión, tiempo y paciencia para soportar todas las preguntas y los trabajos extra a los que los sometí. Sin ellos no sólo esta tesis no hubiera sido posible, tampoco el milagro de la educación pública en condiciones adversas.

Además, debo agradecer a la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) por el apoyo oficial para que pudiera entrar a las escuelas, en especial a la Lic. Susana Justo y a la Prof. Laura Montalvo. Laura me soportó muchas veces en su oficina, aún estando realmente atareada, para resolver los diversos problemas que implica una investigación de campo para un extranjero que poco conocía la realidad de la Delegación y sus bemoles educativos.

En cuanto a los apoyos personales han sido muchos.

La familia, que uno no elige, pero que yo no elegiría cambiar: Daniel, mi madre, la vieja, y flopi, quienes siempre me apoyaron en todo y con todo...

La otra familia, los amigos, los que están aquí conmigo: el coco - con quién compartí gran parte de esta experiencia abrumadora -, Emilio y Male, y Nacho. Y los que no están acá: Gustavo y Daniela, el zorro y Ana, y Nicolás.

Y los nuevos amigos, los de acá: Rodrigo y María Luisa, la sole, Martín y Mailene, Mauricio, Adrián, Alejandro y el siempre atareado Luciano.

No me quiero olvidar de mis compañeros de seminario con quienes compartí gran parte de la tarea de investigar y de ir descubriendo, juntos, los

problemas y complejidades que todo trabajo académico encierra: Alejandro, Lulú y Vane.

También agradezco a la Doctora Úrsula Zurita por su apoyo durante todo el proceso de investigación, pero, por sobre todo, por el respeto - y la paciencia - que ha demostrado por mi trabajo y por mi persona.

A la Maestra Aurora Loyo Brambila, profesora - investigadora del IIS de la UNAM; y a la Doctora Norma Ilse Veloz Ávila, profesora - investigadora de la UAM Azcapotzalco, por sus atinados, y siempre respetuosos, comentarios dedicados a mejorar este trabajo.

Un agradecimiento especial para Alma González, de la FLACSO, por su constante buen humor y apoyo al autor de estas líneas.

Por último, retomo la dedicatoria, pero en forma de agradecimiento: gracias a mi compañera - y esposa - Viviana por todo su apoyo y cariño, brindado en los momentos en que uno más los necesita: los de la desesperación.

México, Distrito Federal, Julio de 2006.

**Siglas utilizadas.**

**AFSEDF:** Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.

**AI:** Auto Evaluación Inicial.

**ANMEB:** Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

**APF:** Asociación de Padres de Familia.

**CAPFCE:** Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas.

**CEPS:** Consejo Escolar de Participación Social.

**CNTE:** Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

**CTE:** Consejo Técnico Escolar.

**DGE:** Dirección General de Evaluación.

**DGSEI:** Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa.

**DGOSEDF:** Dirección General de Operación de Servicios Educativos del Distrito Federal.

**INEE:** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

**LGE:** Ley General de Educación (de 1993).

**PAT:** Plan Anual de Trabajo.

**PCC:** Proyecto Curricular de Centro.

**PE:** Proyecto Escolar.

**PEC:** Programa Escuelas de Calidad.

**PEME:** Plan Estratégico para la Mejora Escolar.

**PETE:** Programa Estratégico de Transformación Escolar.

**PMGE:** Plan de Mejora de la Gestión Escolar.

**SEP:** Secretaría de Educación Pública.

**SFP:** Secretaría de la Función Pública.

**SNTE:** Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

**SSEDF:** Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

## Índice.

*Primera Parte.*

El problema de investigación

**I. Introducción.** 11

**II. Marco Contextual.** 14

II.1 Antecedentes Generales. 14

II.2 Antecedentes en América Latina. 18

II.3 La reforma educativa mexicana. 21

II.3.1 *La reforma educativa mexicana y la gestión escolar.* 21

II.3.2 *Los proyectos educativos en México.* 24

*Los proyectos educativos en el marco del PEC.* 25

II.3.3 *Las diferentes metodologías de proyectos educativos en México.* 28

II.4 Algunos problemas relacionados con la implementación de los proyectos educativos. 40

**III. Marco Teórico.** 44

III.1 Líneas teóricas de análisis organizacional. 44

III.1.1 *La burocracia según Weber.* 44

III.1.2 *La teoría de sistemas.* 48

III.1.3 *Organizaciones como juegos de poder.* 51

III.1.4 *Racionalidades, decisiones, y cambio organizativo.* 55

III.2 Las escuelas como organizaciones. 60

III.2.1 *Diferencias generales de las escuelas con otros tipos de organizaciones.* 60

III.2.2 *Escuelas como organizaciones de servicio.* 61

III.2.3 *Escuelas como organizaciones educativas.* 63

III.2.4 *El problema del servicio y el poder en el funcionamiento de las organizaciones educativas.* 67

III.3 Complejidad y presiones para superarla: los proyectos educativos. 71

**IV. Reformulación de las preguntas de investigación.** 76

|   |     |
|---|-----|
| IV.1 <u>Los problemas contextuales y teóricos detectados.</u>                             | 76  |
| IV.1.1 <i>Los problemas contextuales.</i>   | 76  |
| IV.1.2 <i>Los problemas teóricos.</i>   | 77  |
| IV.2 <u>Proyectos educativos como herramientas de cambio.</u>                             | 78  |
| IV.3 <u>Reformulación de las preguntas de investigación.</u>                              | 81  |
| <b>V. Metodología.</b>  | 83  |
| V.1 <u>Estrategia Metodológica.</u>   | 83  |
| V.1.1 <i>Estudio de casos.</i>  | 83  |
| V.1.2 <i>Estudio de casos múltiple.</i>   | 85  |
| V.1.3 <i>Criterios de selección de los casos a estudiar.</i>                              | 88  |
| V.2 <u>Técnicas de recolección de datos.</u>  | 89  |
| V.2.1 <i>Unidades de información.</i>   | 90  |
| V.2.2 <i>Instrumentos de recolección de datos.</i>  | 90  |
| V.2.3 <i>Dos problemas centrales del diseño de investigación.</i>                         | 91  |
| V.2.4 <i>Las preguntas de investigación.</i>  | 92  |
| V.2.5 <i>Información recabada según técnicas.</i>   | 93  |
| <b>Segunda Parte.</b>   |     |
| <b>Los resultados.</b>  |     |
| <b>VI. Resultados por escuela.</b>  | 97  |
| VI.1 <u>Sumario de caso escuela 2.</u>  | 101 |
| VI.1.1 <i>La escuela, su población y sus instalaciones (el contexto de la enseñanza).</i> | 101 |
| VI.1.2 <i>Descripción del PEME de la escuela 2.</i>                                       | 103 |
| VI.1.3 <i>La historia, las relaciones, y la implementación del PEME en la escuela 2</i>   | 111 |
| VI.2 <u>Sumario de caso escuela 3.</u>  | 119 |
| VI.2.1 <i>La escuela, su población y sus instalaciones (el contexto de la enseñanza)</i>  | 119 |

|   |     |
|---|-----|
| VI.2.2 <i>Descripción del PEME de la escuela 3.</i>                                       | 121 |
| VI.2.3 <i>La historia, las relaciones, y la implementación del PEME en la escuela 3.</i>  | 128 |
| VI.3 <u>Sumario de caso escuela 4.</u>  | 145 |
| VI.3.1 <i>La escuela, su población y sus instalaciones (el contexto de la enseñanza).</i> | 145 |
| VI.3.2 <i>Descripción del PEME de la escuela 4.</i>                                       | 150 |
| VI.3.3 <i>La historia, las relaciones, y la implementación del PEME en la escuela 4.</i>  | 159 |
| <b>VII. Interpretación teórica y respuestas a las preguntas de investigación.</b>         | 177 |
| VII.1 <u>Las preguntas de investigación frente a la variación de los casos.</u>           | 179 |
| <b>VIII. Conclusiones.</b>  | 195 |
| VIII.1 <u>Introducción.</u>   | 195 |
| VIII.2 <u>La gestión escolar y los PEME: un intento de modelización desde los casos.</u>  | 198 |
| VIII.3 <u>La gestión escolar: más allá de los PEME.</u>                                   | 208 |
| VIII.3.1 <i>Propuesta de análisis general de las organizaciones escolares.</i>            | 209 |
| VIII.3.2 <i>La cuestión de la técnica y las racionalidades.</i>                           | 211 |
| VIII. 4 <u>Consideraciones finales.</u>   | 214 |
| <b>Bibliografía.</b>  | 216 |
| <b>ANEXOS.</b>  | 235 |
| <b>1. Anexo Metodológico.</b>   | 235 |
| 1.1 <u>El trabajo de campo.</u>   | 235 |
| 1.1.1 <i>Las actividades de campo realizadas.</i>   | 235 |
| 1.1.2 <i>Los instrumentos de recolección de datos.</i>                                    | 238 |
| 2.1 <u>El trabajo de sistematización y análisis de los datos.</u>                         | 248 |
| 2.1.1 <i>Tratamiento de la información de los documentos y las encuestas: protocolo.</i>  | 248 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.1.2 <i>Resumen de metas, actividades y responsables de las mismas, según escuelas.</i> | 255 |
| 2.1.3 <i>La codificación de las entrevistas.</i>   | 273 |
| <b>3. El contexto institucional de las escuelas de Iztapalapa.</b>                       | 281 |

**Primera parte.**

**El problema de investigación.**

## **I. Introducción.**

Esta tesis de investigación, se inscribe en el tema general del cambio o las innovaciones en las organizaciones escolares; el cual constituye un campo de investigación situado en el cruce de las investigaciones socio – organizacionales y socio – educativas. En esta intersección se pone de manifiesto la especificidad del conocimiento que se genera al considerar la educación formal<sup>1</sup> como un hecho que, eminentemente, es realizado en establecimientos educativos.

La pregunta disparadora que guía este trabajo es la siguiente: ¿Cómo se llevan a cabo las innovaciones organizativas y pedagógicas en las escuelas primarias de Iztapalapa?

El Objetivo es indagar sobre dos cuestiones relacionadas: a) qué ocurre con una herramienta de política educativa una vez que sale del dominio de los planificadores y b) qué ocurre en las escuelas en las que se implementan tales herramientas de política educativa.

A partir del relevamiento teórico y de antecedentes que se realiza a continuación, pueden formarse unas preguntas de investigación más acotadas: ¿Cómo se lleva a cabo un proyecto escolar en cuatro escuelas primarias del D.F.? ¿Pueden, los proyectos escolares, ser una herramienta de innovación organizativa y pedagógica? O, por el contrario, ¿están condenados a ser un documento que no se lleve a la práctica en las organizaciones escolares?

Para contestar estas preguntas se optó por la realización de un estudio de casos múltiple en cuatro escuelas de la Delegación Iztapalapa, que permita extraer conclusiones de tipo descriptivas e hipotéticas. La elección de la Delegación Iztapalapa se debe a dos factores. El primero de tipo teórico, ya que Iztapalapa es la única Delegación en el D.F. en la cual la educación se encuentra descentralizada. El segundo se relaciona con una cuestión práctica: con la apertura que las autoridades de la Delegación mostraron para la realización de este estudio.

---

<sup>1</sup> Existen, por otra parte, modalidades de educación a distancia. De todas formas, estas modalidades requieren de una organización que las sustente.

La tesis se divide en dos partes. La primera, conformada por los capítulos 2, 3, 4 y 5, en la que se presenta el problema de investigación. Y la segunda parte, en la que se presentan los resultados, en los capítulos 6, 7 y las conclusiones.

En el capítulo 2 se presentan los antecedentes generales que refieren a la importancia concedida, en la región, a la gestión escolar como forma de elevar la equidad y calidad de nuestros sistemas educativos; sobre todo a partir de la década de los noventa. Estos antecedentes se ponen en perspectiva al describir la reforma educativa iniciada en México en el año 1992, junto a una presentación de las diferentes metodologías de proyectos educativos que se utilizan en el país. Además se concluye con una descripción de algunos problemas implicados en la implementación de los proyectos educativos en México.

El capítulo 3 se encarga de una revisión teórica de diferentes perspectivas de análisis de organizaciones educativas. No se opta por una perspectiva única, sino que se anotan los problemas teóricos detectados, los cuales se retoman en el capítulo cuatro y en las conclusiones.

En el capítulo 4 se retoman todos los problemas – contextuales y teóricos – detectados, de forma de generar nuevas preguntas de investigación más acotadas.

El capítulo 5 trata de la metodología, técnicas y fuentes utilizadas en la investigación. Se optó por un estudio de casos múltiples lo cual permitió extraer conclusiones de tipo exploratorio y no sólo descriptivo.

En cuanto a los resultados, estos se exponen en tres capítulos.

En el capítulo 6, en el cual se describen los proyectos escolares de cada uno de los tres casos estudiados, así como una descripción del proceso de implementación de dichos proyectos en cada uno de los casos.

En el capítulo 7 se abordan las preguntas de investigación re definidas en el capítulo 4, de forma tal de comenzar con una interpretación teórica de los resultados. La principal conclusión del capítulo refiere a la imposibilidad de

abordar la implementación de los proyectos escolares – y la gestión escolar, en general – desde un marco teórico específico; y presenta la necesidad de elaborar un marco teórico que retome los problemas y rendimientos teóricos (disímiles) de cada propuesta presentada, a fin de aumentar la comprensión que se tiene sobre la gestión escolar en general.

Retomando la gran tensión que divide este trabajo (un abordaje desde el análisis de políticas públicas y un abordaje más sociológico) las conclusiones son de varios tipos. Desde recomendaciones basadas en los obstáculos y resultados de la implementación de los proyectos escolares, en cada caso; hasta una delimitación general de un marco de análisis de las organizaciones educativas que recoja varios de los problemas analizados en el curso de esta investigación.

Se deja en claro que, debido a los problemas de generalización de un estudio de tres casos, las conclusiones son de tipo exploratorias y no pretenden validez general. De todas formas, el marco de análisis que se pretende desarrollar tienen la intención de ser general, y se deja a consideración de otros investigadores su pertinencia para ser utilizado y ampliado a través de nuevos estudios. Debido a esto, se presentan todos los cambios metodológicos realizados durante el curso de la investigación, a fin de aumentar la confiabilidad de la misma.

## II. Marco Contextual.

### II. 1. Antecedentes Generales.

La cuestión organizativa en educación ha estado presente en el debate académico desde fines de los años setenta y como una reacción al tratamiento de las escuelas como “cajas negras”. Este tratamiento refiere a investigaciones que reconocen que los centros educativos actúan como reproductores de las desigualdades sociales de partida, que se traducen en bajas calificaciones y altos índices de repetición relacionados con los niveles socioeconómicos más bajos. De este tipo de investigaciones es paradigmático el “Primer Informe de J. Coleman”, en el cual, mediante procedimientos estadísticos y variables agregadas se logra correlacionar ambos factores mencionados (Ravitch, 1987).

Estudios estadísticos de este estilo contaban con la “autoridad” sociológica de las teorías de la reproducción, en auge a principios de los setenta. Por ejemplo la teoría de los códigos de Basil Bernstein (1971) en la que se explica la reproducción social escolar en base a una teoría lingüística de códigos elaborados y restringidos. Junto a la obra de Bourdieu & Passeron (1971) forman los trabajos teóricos fundamentales de la teoría de la reproducción escolar y sirven de base a los estudios estadísticos similares al de Coleman.

La sobredeterminación de lo escolar por lo social – y la no consideración de las escuelas y su organización en la determinación de los logros educativos – comenzó a verse empañada por los casos “desviados” de las predicciones estadísticas. Es decir, escuelas que, contando con una mayoría de alumnos de clases bajas, lograban altos niveles de aprendizajes. A fines de los setenta comenzaron a publicarse los primeros trabajos sobre estas escuelas, que fueron denominadas “escuelas eficaces”. Ronald Edmonds (1979) realizó una revisión de estudios de caso realizados en Estados Unidos de América desde principios de los setenta, que describían el funcionamiento de este tipo de escuelas. Pudo sintetizar los hallazgos de los estudios de caso y elaborar una teoría de alcance intermedio, en la que resaltaban seis factores convergentes que explicaban la eficacia de las escuelas relevadas en los estudios de caso.

“a) Disponen de un fuerte liderazgo administrativo [...]; b) Tienen un clima de expectativa sobre los aprendizajes, en el cual a ningún niño se le permite caer debajo de cierto nivel de logro; c) La atmósfera escolar es ordenada sin ser rígida, tranquila sin ser opresiva, y generalmente conducente a tareas instruccionales; d) Las escuelas efectivas pueden lograr esto, en parte por dejar en claro que la adquisición de capacidades escolares básicas tiene precedencia sobre cualquier otra actividad escolar; e) Cuando es necesario, las energías y recursos escolares pueden ser desviadas de otras actividades, en función de tales objetivos básicos; y f) Existen algunas formas mediante las cuales el progreso de los alumnos puede ser frecuentemente evaluado. Estas formas pueden ser mediante revisiones tradicionales en días de clase, ó mediante evaluaciones externas estandarizadas. El punto es que estas formas pueden existir en las escuelas en las cuales el director y los docentes están constantemente alertas sobre el progresos de sus alumnos, en referencia a los objetivos instruccionales”. (Edmonds, 1979: 22)

Esta teoría luego fue denominada “de los cinco factores”, sintetizándose, a su vez, tales hallazgos en: a) el liderazgo pedagógico del director del centro educativo; b) la obtención de consensos docentes alrededor de la enseñanza de capacidades básicas; c) la construcción de formas de cooperación entre los docentes; d) la existencia de un clima ordenado, con reglas conocidas y e) la apertura escolar hacia las evaluaciones.

El problema más general que poseen estas investigaciones es su validez teórica; es decir, su imposibilidad de generalización analítica, ya que si bien se encuentran factores similares, no son ni iguales, ni se encuentran combinados de la misma forma, resultando que no es posible de generalizar teóricamente los hallazgos de tales investigaciones. Quizá uno de los resultados más importantes sea el hecho de que se trata de organizaciones que se construyen cierto margen de autonomía, respecto de sus relaciones con su entorno social e institucional.

Este tipo de investigaciones generó un gran interés por conocer otros factores determinantes de la eficacia escolar. Así, un segundo reporte de investigación de James Coleman, Sally Kilgore y Thomas Hoffer, publicado en

1982, y cuyo título era “High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared” creó un renovado debate, gracias a sus resultados:

“Dos fueron los hallazgos que interesan resaltar aquí: (i) las escuelas privadas tenían mejores resultados que las públicas una vez que el nivel sociocultural de las familias era controlado, y (ii) que dentro de las escuelas privadas se destacaban particularmente las escuelas católicas por ser éstas más efectivas y equitativas” (Fernández y Soca, 2003: 11).

Estos análisis suponen incluir en la perspectiva de las escuelas eficaces, variables de tipo institucional, que refieren a los diferentes tipos de relaciones que pueden establecer las escuelas con sus entornos institucionales. Un estudio de este tipo es el de Chubb y Moe de 1990, cuyo título es “Politics, Markets and America’s Schools” en el cual, desde una perspectiva neoinstitucionalista, se aboga por la mercantilización del sistema educativo, ya que las escuelas privadas parecen ser más efectivas que las escuelas públicas. Este diferencial de efectividad queda dado, hipotéticamente, tanto por los controles burocráticos a que están sometidas las escuelas públicas, como por la situación de competencia en que se encuentran las escuelas privadas que las impulsa a ser más efectivas.

“Nuestro análisis muestra que el sistema de arreglos familiares para el control democrático directo de hecho imponen una estructura distintiva sobre las decisiones educacionales de todos los variados participantes – y es esta estructura la que tiende a promover las características organizacionales que son impropias para el desempeño efectivo de las escuelas americanas públicas.” [...]“El problema burocrático es la explicación más inmediata para el pobre desempeño académico de las escuelas. El problema político es el más fundamental: éste explica el problema burocrático. Las instituciones públicas son la llave de comprensión de por qué el sistema educativo público no está haciendo su trabajo.” [...] “Cómo una escuela está organizada depende grandemente de cómo está controlada” (Chubb & Moe, 1990: 21; 27; 150).

Una de las reacciones más importantes frente a los hallazgos de Coleman y frente a la propuesta de Chubb y Moe fue la de Lee & Bryk (1988), quienes estudiaron las diferencias en la escolarización entre las escuelas católicas y las escuelas públicas de Estados Unidos de América, y encontraron una diferencia fundamental: que tres cuartos de los alumnos de las escuelas católicas recibían un currículum académico, contra un tercio de los alumnos de las escuelas públicas (los cuales recibían un currículum de elección) esto mediaba la relación entre su eficacia y su entorno institucional (Lee & Bryk 1988).

El “tiro de gracia” a la visión neoinstitucionalista también se debe a un trabajo de Lee, Bryk y Holland, titulado “Catholic Schools and the Common Good”, de 1993, en el cual se combinaron el trabajo con muestras estadísticas y estudios cualitativos en siete escuelas católicas lo que les permitió demostrar que la relación entre el entorno institucional privado y la eficacia era espuria, ya que las propiedades de eficacia se daban en las escuelas católicas, y debido a un conjunto de características organizativas, curriculares y no institucionales (Fernández, 2001).

“Este libro argumenta que un currículum académico restringido, una organización comunitaria de la escuela y una ideología inspiracional son las fuerzas principales que dan forma a las operaciones de las escuelas católicas y que contribuyen a su más alta eficacia. A través de dos esfuerzos de investigación [cualitativos y cuantitativos], identificamos un grupo de características organizacionales distintivas, comunes a las escuelas católicas secundarias: un currículum académico delimitado con un punto de vista proactivo sobre qué es lo que los estudiantes deben y pueden aprender; un rol amplio para el staff que encarna una visión transformadora de la enseñanza; una concepción de la escuela como una comunidad donde la vida diaria educa en diversas formas; un tamaño pequeño de las escuelas y un gobierno descentralizado”. [...] “Esta visión de las escuelas católicas contrasta tajantemente con la retórica contemporánea sobre la educación pública, la cual está crecientemente dominada por las metáforas del mercado, el individualismo radical y una definición de metas (sense of purpose) organizada alrededor de

la competencia y de los estímulos económicos individuales” (Bryk, Lee & Holland, 1993:11,16; citado en Fernández, 2001).

Esta línea de investigación vuelve a poner el acento sobre las características organizativas de las escuelas, más allá de los condicionamientos institucionales. Por otra parte, abre la interrogante sobre la autonomía escolar, al poner de manifiesto que los constreñimientos institucionales no determinan por completo el funcionamiento de las escuelas. Así, las innovaciones organizativas y pedagógicas son posibles en contextos institucionales públicos, de acuerdo con ciertos márgenes de autonomía que las escuelas puedan lograr para implementar sus innovaciones.

## II. 2. Antecedentes en América Latina.

La problemática organizacional, arriba presentada, ha tenido eco en América Latina, y se encuentra delimitada por la creciente atención, prestada en diversos ámbitos, a las propias organizaciones educativas como centro de análisis y reformas, con el fin del mejoramiento de la calidad de la educación frente a su descenso en la región desde la década de los ochenta. El descenso de la calidad contrasta con el logro del aumento de la cobertura escolar, ya que se disparan los índices de repitencia y deserción (Edwards 1991).

Junto al problema de la calidad educativa destaca, entonces, el problema (a veces asociado al primero<sup>2</sup>) de la equidad educativa puesto que la deserción

---

<sup>2</sup> Existe un problema tanto conceptual como empírico al asociar estrechamente el concepto de equidad con el de calidad. Sobre todo en la visión de las escuelas eficaces. Una escuela puede ser eficaz y aumentar la diferencia de logros entre ricos y pobres. Por ejemplo, para el caso de México, Fernández y Soca (2003) muestran que, por un lado, una escuela eficaz de contexto muy desfavorable logra para sus alumnos un puntaje escalado de Rasch muy similar al de una escuela de contexto favorable, tanto para Español, como para Matemáticas. Pero, por otro lado, una escuela eficaz, ubicada en un contexto sociocultural favorable, aumenta la brecha de la desigualdad educativa. La cuestión es que el aumento de la calidad por sí sola no disminuye la inequidad de los sistemas educativos. Tal y como lo señala Reimers (2002 c) son necesarias políticas compensatorias dirigidas a las escuelas con composiciones socioculturales más problemáticas. O, al menos, equiparar los recursos que reciben estas escuelas con sus pares inmersas en contextos más favorecidos: la cuestión es que las primeras cuentan con menor capacidad de presión. Ésta es una crítica que se le realiza al Programa Escuelas de Calidad de México, ya que las escuelas que se encuentran en zonas marginadas son las que tienen mayores

escolar se encuentra vinculada a los niveles socioculturales de los alumnos, ya que:

“[...] lo que más define a los países de Latinoamérica no es el promedio de escolarización de la población o la espectacular expansión educativa que ha caracterizado al último siglo, sino la enorme brecha entre los logros educativos de ricos y pobres”. (Reimers, 2002 c: 119)

Esta preocupación por la calidad y la equidad educativa se ha puesto de manifiesto en los esfuerzos de reforma llevados a cabo en la región durante la década de los noventa. Los conceptos más manejados en los discursos de reforma son los de calidad, eficacia y equidad<sup>3</sup> (Gajardo, 1999: 8).

Dando cuenta de los avances de la investigación socio educativa, en todas estas reformas se hace hincapié en los aspectos organizativos de la educación: desde medidas para fortalecer la eficiencia en el manejo de los recursos escolares, hasta medidas destinadas a fortalecer la autonomía y gestión escolar<sup>4</sup>, con miras a la facilitación del surgimiento de innovaciones escolares.

Sin embargo, algunas investigaciones han mostrado al menos tres problemáticas: primero, que la autonomía escolar es difícil de obtener, sobre todo en sistemas educativos como los latinoamericanos en los que existe una larga tradición de gestión burocrática en la que “se afirmaba que el diseño tanto del proceso de aprendizaje como de su administración era competencia de los niveles jerárquicos más altos de los ministerios de educación” (Fernández, 2001: 21); mientras que los docentes y directores eran vistos como meros ejecutores de

---

problemas para acceder al programa (Gómez Torres, 2005). De todas formas, de acuerdo con la última evaluación externa de este programa, en su última fase de extensión comienza a llegar a más escuelas de contextos marginales (Bracho, 2004).

<sup>3</sup> Estos objetivos pueden ser leídos de forma diferente. Así, Díaz Barriga e Inclán (2001) establecen que las reformas de los 80 y los 90 pueden ser identificadas por ser impulsadas por el financiamiento, por la competitividad o por la equidad, y destacan que “estos tres componentes de alguna manera se encuentran en las reformas” (Díaz Barriga e Inclán, 2001: 7), la cuestión es que estas reformas dejan de lado los elementos nacionalistas y desarrollistas, bases sobre las cuales se establecieron los sistemas educativos de la región.

<sup>4</sup> Antúnez, (SEP, 2005 b) señala que “es necesario analizar la gestión como un proceso dinámico y complejo, en el que intervienen diversos actores en diferentes ámbitos: curricular, material, político”.

la política educativa. Esto minó las posibilidades de autonomía “real” de los establecimientos escolares, por un efecto inercial de los sistemas de control centralizados (BID, 2000; Mancebo, 2001; Soca, 2000). Un segundo problema, es que la autonomía escolar no es determinante de procesos de innovación organizativa y pedagógica sino, que estos dependen de una compleja configuración de elementos organizativos y pedagógicos que emergen *en* las organizaciones escolares. Incluso, si se tiene en cuenta la primer problemática, es posible que la autonomía escolar sea un logro debido a la generación de innovaciones organizativas (Soca, 2001). En tercer lugar, se ha mostrado que no existe una relación causal clara entre la autonomía y la gestión escolar; y entre ésta y las innovaciones pedagógicas y los resultados educativos (Azevedo, 2004; Bolívar, 1996).

Una de las formas, que se han utilizado en los esfuerzos de reforma, de generar innovaciones organizativas y pedagógicas en los centros escolares, es la realización de los llamados proyectos educativos de centro, proyectos pedagógico institucionales, o simplemente proyectos escolares. Este tipo de proyectos han estado presentes - explícita ó implícitamente - en varias de las reformas educativas en América Latina en los noventa (ANEP, 1997; ANEP / MES y FOD, 1998: para el caso de Uruguay; SEP, 2001; SEP, 2001c; SEP, 2004: para el caso de México). Este tipo de proyectos sigue la idea original de la reforma educativa española de 1990, sancionada en la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE) (Escudero Muñoz, 1994).

En su forma original, la idea de los proyectos escolares sigue dos vertientes teóricas principales. La primera, desarrollada en el ámbito de la teoría del desarrollo organizacional, refiere a la formulación democrática de los proyectos educativos. Parte de la idea central de que el desarrollo exitoso de este tipo de proyectos depende de que sean formulados en forma participativa, ya que del involucramiento docente depende las posibilidades de que el proyecto funcione (ver: Antúnez, 1998; Gimeno Sacristán, 1992). La segunda vertiente, más cercana al ámbito de la planificación racional de las organizaciones, refiere a la llamada metodología de planificación estratégica

que basa la realización de los proyectos en la división de actividades en forma racional: diagnóstico, planteamiento de objetivos, de actividades y evaluación (ANEP / MES y FOD, 1998). Ambas vertientes se han sintetizado en una herramienta de gestión que impulsa las innovaciones desde un punto de vista democrático y racional (Galeano Ramírez, 1999).

La cuestión es que para América Latina existen pocas investigaciones sobre la implementación y el impacto de los Proyectos Educativos en las organizaciones escolares (Gajardo, 1999), a diferencia de la vasta literatura española al respecto. En el caso uruguayo sólo pueden contarse los trabajos de Fernández (1998), Mancebo (2001) y Soca (2001). En todos ellos destaca, como cuestión problemática, que pese a la obligatoriedad legal de la realización de proyectos educativos, los centros escolares no son capaces de generar proyectos que resulten en innovaciones pedagógicas y, en el mejor de los casos<sup>5</sup>, pueden verse algunas mejoras de gestión administrativa.

## II. 3. La reforma educativa mexicana.

### II.3.1 *La reforma educativa mexicana y la gestión escolar.*

En el año 1992, se formaliza el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (SEP, 1992), cuyas líneas discursivas centrales apuntan al problema de la calidad, eficiencia y equidad educativa, en concordancia con las problemáticas abordadas por las reformas en América Latina. Los puntos centrales del Acuerdo refieren a la federalización efectiva del subsistema de educación básica, a una nueva forma de participación social, al cambio de contenidos y materiales educativos y al establecimiento del programa Carrera Magisterial. (SEP, 1992; Gómez Torres, 2005). El ANMEB, fue, a su vez, ratificado en la Ley General de Educación (LGE, 1993) esta ratificación, junto a la voluntad política de mantener el acuerdo ha llevado a

---

<sup>5</sup> Es decir, cuando no se transforman en “archivo muerto”.

que la reforma educativa mexicana se transforme en una política de estado (Latapí, 2004 b).

Uno de los puntos centrales hacia los que apunta el Acuerdo refiere a la gestión educativa como dimensión explicativa de la baja calidad educativa del país<sup>6</sup>. En este sentido, la federalización apunta al problema de la gestión al descentralizar la administración de la educación, hasta ese entonces en manos del gobierno federal a través de la SEP, de forma de llevar el control administrativo del subsistema, y por ende de los planteles al nivel estatal<sup>7</sup>. El argumento central de este Acuerdo, en lo que refiere al proceso de descentralización, gira en torno a la calidad educativa de la educación básica, vinculada a la anterior gestión burocratizada y centralizada del subsistema (SEP, 1992).

Junto a la federalización<sup>8</sup>, se propone la participación social en la escuela, como forma de aumentar la calidad educativa, a través del involucramiento de la comunidad educativa en la toma de decisiones a nivel escolar. Desde este punto de vista, la gestión a nivel escolar, debe ir acompañada por un aumento de la participación social en la escuela misma, y en los niveles municipales y estatales, a través de los consejos de participación escolares, municipales y estatales, como forma de desburocratizar y descentralizar el subsistema, en aras de aumentar la autonomía y la capacidad de decisión escolar (SEP, 1992).

Un problema central es cómo llevar la federalización al nivel de las escuelas, es decir, cómo generar los procesos de autonomía escolar, a fin de no cambiar un centralismo federal, por un centralismo estatal. Aunque las

---

<sup>6</sup> Así, en el Acuerdo puede leerse: "La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país" (SEP, 1992: 5).

<sup>7</sup> Excepto en lo que refiere al Distrito Federal: "En observancia del artículo 30 de la Ley Federal de Educación, la Secretaría de Educación Pública continuará a cargo de la dirección y operación de los planteles de educación básica y de formación de maestros en el Distrito Federal." (SEP, 1992: 10).

<sup>8</sup> Existe un extenso debate sobre si la educación mexicana se encuentra en un proceso de federalización o simple descentralización, "tenue además" (Ornelas, 2003: 123; Arnaut, 1998). La cuestión es que este proceso plantea enormes dificultades a los gobiernos de los estados ya que la descentralización implica el desarrollo de nuevas habilidades de gestión y evaluación educativa por parte de las entidades federativas.

relaciones entre la descentralización, el aumento de la autonomía escolar y los resultados educativos de los alumnos, distan de ser lineales y de estar claramente establecidas. Por un lado, las relaciones entre el tipo de sistema educativo (descentralizado y centralizado) y la autonomía escolar no son lineales, al menos en América Latina<sup>9</sup>. Por otro lado, las relaciones entre el logro de la autonomía escolar y el aumento de los aprendizajes de los estudiantes (aún más: las relaciones entre las innovaciones organizativas y pedagógicas) tampoco son lineales (Azevedo, 2004). Aún así, el intento, es aumentar la autonomía escolar, por medio de la “prolongación del federalismo hasta la escuela misma”.

“La idea rectora para alcanzar aquellos objetivos consiste, por una parte, en transformar la organización y gestión escolares, en un esfuerzo por prolongar el federalismo hasta la escuela misma<sup>10</sup>.” [...] “El Programa Escuelas de Calidad es, sin duda, el programa educativo del actual régimen. Para éste, las diferencias de la educación pública se derivan de un solo problema: el centralismo. La medicina contra el centralismo y todas sus advocaciones, viene a ser la gestión escolar, modelo tomado de países en que la democracia es centenaria y la escuela es efectivamente asunto público y no del gobierno, como Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y los Estados Unidos<sup>11</sup>. El propósito de la gestión escolar radica en “empoderar a la escuela”, como dicen en esa fea traducción, nuestras autoridades. Es decir, en cristiano, democratizar las relaciones en el interior de la comunidad escolar y entre éstas y las autoridades; pero también significa responsabilizar a la escuela por los resultados educativos, lo cual implica, desde ya, la facultad de decidir” (Gómez Torres, 2005: 39; 40).

---

<sup>9</sup>Esto se destaca en un informe en el que se describen los tipos de sistema educativo en América Latina y las formas de autonomía escolar, en relación con la participación social en las escuelas. (Zurita et.al., 2005).

<sup>10</sup> Esto es una metáfora ya que legalmente esto no es posible (agradezco el comentario de Norma Ilse veloz Ávila).

<sup>11</sup> Esta problemática de la democracia mexicana que señala el autor en forma implícita se tratará más adelante.

### II.3.2 Los proyectos educativos en México.

Los proyectos educativos en México comenzaron a implementarse, en 1996, a raíz del programa de investigación e innovación “La Gestión en la Escuela Primaria”, en un esfuerzo de coordinación entre los gobiernos de México y España, en el marco institucional del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España (SEP, 2005).

El programa comenzó en cinco entidades federativas y sirvió como base a la metodología de “*Proyecto Escolar*”, luego retomada en el PEC. Cabe decir que la metodología de proyecto escolar (en adelante PE) fue luego abandonada por el PEC al pasar a utilizar una metodología denominada “*Plan Estratégico para la Transformación Escolar*” (en adelante PETE).

De todas formas, en el Distrito Federal, se siguió utilizando la metodología PE – en todas las escuelas primarias y no sólo las que pertenecen al PEC – excepto en la Delegación Iztapalapa en la cual se formuló otro tipo de metodología de realización de proyectos educativos: los “*Planes Estratégicos para la Mejora Escolar*” (en adelante PEME), que se llevan adelante sólo en las escuelas que pertenecen al PEC, a partir del ciclo escolar 2004 – 2005 ya que antes se utilizaba la metodología PETE.

Otra gran diferencia entre Iztapalapa y el resto del D.F. es que las escuelas que no pertenecen al PEC, no llevan adelante proyectos escolares, como se hace en las escuelas dependientes directamente de la AFSEDF.

Estos cambios en las metodologías y las unidades administrativas y territoriales que los llevan adelante se pueden observar en el cuadro 1.

Cuadro 1. Programas, unidades administrativas y territoriales según las metodologías de proyectos educativos utilizadas.

| Metodologías de proyectos educativos | Programa, unidad administrativa ó territorial que las lleva ó llevaba adelante |                 |        |                 |
|--------------------------------------|--|-----------------|--------|-----------------|
|                                      | Gestión en la escuela primaria   | PEC             | AFSEDF | DGSEI           |
| PE                                   | X  | X               | X      |                 |
| PETE                                 |  | X <sup>12</sup> |        | X               |
| PEME                                 |  |                 |        | X <sup>13</sup> |

<sup>12</sup> Actualmente utilizan PETE.

<sup>13</sup> Actualmente utilizan PEME.

*Los proyectos educativos en el marco del PEC<sup>14</sup>.*

El principal impulso a la realización de proyectos educativos en las escuelas primarias y secundarias<sup>15</sup> del país proviene del programa escuelas de calidad. Como se señaló más arriba, la primer metodología utilizada en el PEC fue la de PE, cambiándose luego por la metodología PETE, a partir del ciclo escolar 2003 – 2004.

A continuación se realiza una breve caracterización del PEC de modo de poder situar la realización de este tipo de proyectos en el marco de un programa con su normatividad propia y que utiliza otros componentes metodológicos, aunque todos articulados alrededor de la puesta en marcha de un proyecto escolar<sup>16</sup>.

El programa Escuelas de Calidad (PEC), ha sido llevado adelante por el actual gobierno, como uno de sus programas estratégicos de política educativa. Uno de los objetivos de este programa es generar procesos de toma de decisión en los ámbitos de gestión y pedagógicos en las propias escuelas. El PEC es, además, un intento de generar una cultura de transparencia y rendición de cuentas al interior de las escuelas y en su relación con la comunidad y las autoridades educativas (Cabrero, et al, 2003; Bracho, 2001).

El PEC se encuentra animado por diferentes perspectivas de investigación y teorización sobre las organizaciones escolares. Según el actual coordinador nacional del PEC, el programa se encuentra basado en diversas corrientes.

---

<sup>14</sup> No sé si es posible construir una definición de un programa público de forma de captar su “espíritu”. En el transcurso de esta investigación he revisado varias definiciones y caracterizaciones de este programa, muchas técnicas, algunas partidistas. Si existe la posibilidad de captar el espíritu de un programa, un reglamento, o una ley, es cuestión de debate entre juristas y literatos. Lo que sí puedo afirmar es que la definición más cercana a tal espíritu la encontré en una escuela, en un documento y como fruto de una intención colectiva. En la introducción al capítulo 6 de resultados transcribo esta definición, no sólo por ser elegante y acertada, sino porque es resultado de la reflexión de quienes en primera y en última instancia hacen funcionar la educación: los maestros.

<sup>15</sup> Las escuelas secundarias públicas de nivel básico pueden incorporarse al PEC a partir del ciclo escolar 2003 – 2004 (Bracho, 2003). En el Distrito Federal, las escuelas secundarias y secundarias técnicas siguen la metodología de proyecto escolar, aunque con algunas modificaciones, sobre todo en el caso de las escuelas técnicas (SEP, 2002).

<sup>16</sup> Se utiliza el término proyecto escolar en forma genérica. Cuando la referencia es en relación a la metodología específica denominada proyecto escolar, se utiliza la sigla PE.

“Efectivamente, hay varias corrientes que dan soporte teórico a un programa de esta naturaleza; como ejemplo menciono algunas; 1) eficacia escolar (*school effectiveness*), 2) movimiento de mejora de la escuela (*school improvement*), 3) reestructuración escolar (*school restructuring*), 4) gestión basada en la escuela (*school based management*), y 5) teorías de liderazgo (pedagógico, instruccional y transformacional). Adicionalmente, el PEC se nutrió de la experiencia generada por un proyecto de investigación sobre gestión escolar impulsado desde la SEP desde hace algunos años de manera experimental” (Entrevista, 2002: 11).

Como se deja ver al final del fragmento, otro de los basamentos del programa es la experiencia generada a través del proyecto de investigación e innovación “La Gestión en la Escuela Primaria”. Éste programa se inició de forma experimental en el ciclo escolar 1997 - 1998 en varias escuelas de cinco entidades: Baja California Sur, Colima, Guanajuato, Quintana Roo y San Luis Potosí (SEP, 1998: 3; Bracho, 2003: 45), con la colaboración del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México - España.

Uno de los objetivos de aquél programa fue la generación de una cultura de trabajo colegiada mediante el desarrollo de un proyecto escolar, en el cual, mediante el diagnóstico escolar, los propios actores de los centros establecieran acciones para promover el mejoramiento de la calidad educativa en su escuela.

De ésta experiencia el PEC recoge el énfasis en la gestión educativa - participativa, de acuerdo con el ANMEB, la Ley General de Educación y el Plan Nacional de Educación - como base para el desarrollo de una educación de calidad, así como la herramienta utilizada en el programa experimental: la realización de un proyecto escolar. De hecho, en las primeras reglas de operación del PEC se establecía el objetivo central del programa: “Fomentar la transformación de los centros escolares públicos de educación primaria en escuelas de calidad” (Reglas de operación del PEC, citado en Bracho, 2001). Se concibió a una escuela como de calidad si:

“Asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento

continuo del aprovechamiento escolar; es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran conocimientos fundamentales y desarrollen habilidades intelectuales básicas, valores y actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida<sup>17</sup>” (Reglas de operación del año 2001, citado en Bracho, 2001: 2).

El PEC comenzó sus actividades en abril de 2001, y sus objetivos generales apuntaban hacia el mejoramiento de la calidad educativa en el ámbito escolar, mediante la construcción de un proyecto de desarrollo educativo por parte de la propia comunidad escolar, en el marco de los propósitos educativos nacionales. Se buscó el fortalecimiento de las escuelas y su autonomía en la toma de decisiones alrededor de la definición e implementación de su proyecto de desarrollo educativo. Por otra parte, comenzó focalizando su atención a escuelas urbanas marginadas, dado que las rurales ya formaban parte de algunos programas federales compensatorios (Bracho, 2001: 8).

En pocas palabras, la mecánica del PEC implica que la incorporación de las escuelas al programa es voluntaria y conlleva una competición por parte de éstas para entrar al mismo, de acuerdo a cupos predeterminados de escuelas que pueden ingresar al programa en cada convocatoria<sup>18</sup>.

La dictaminación de las escuelas seleccionadas se realiza a nivel estatal, de acuerdo a las reglas de operación del programa y a las reglas específicas que cada entidad federativa dicte en cada convocatoria. De todas formas, una cuestión que se mantiene fija es la presentación, por parte de la escuela que solicita entrar al programa, de un proyecto de desarrollo escolar y de la puesta

---

<sup>17</sup> En las reglas de operación del año 2004, la definición de lo que se considera una escuela de calidad continúa siendo similar. Los cambios más relevantes se relacionan con la inclusión de un criterio de normalidad mínima en el funcionamiento de las escuelas – que en el 2001, se encuentra como un objetivo específico, sobre todo en relación con el aprovechamiento del tiempo de dictado de clases - y de un estándar de equidad educativa que se hace explícito en la definición. (SEP, 2004 b)

<sup>18</sup> Los cupos se determinan de acuerdo a la población en edad escolar en cada entidad federativa y de acuerdo a las metas fijadas para cada ciclo escolar. La meta final para el sexenio es de 35.000 escuelas incorporadas al programa.

en marcha de su Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) – tanto en el sentido de su participación en el desarrollo del proyecto escolar, como en el sentido de instancia de control y de rendición de cuentas (Cabrero, et al, 2003). Esto último implica que la comunidad educativa, a través del CEPS, deberá incorporarse a la puesta en marcha del proyecto escolar de las escuelas del PEC.

Como contraparte, las escuelas seleccionadas reciben ingresos monetarios a fin de llevar a cabo su proyecto escolar y de realizar inversiones en infraestructura escolar<sup>19</sup>.

### II.3.3 *Las diferentes metodologías de proyectos educativos en México.*

Como se señaló más arriba existen tres metodologías de realización de proyectos educativos en el país: PE, PETE, y PEME. Las tres comparten la idea rectora de este tipo de herramientas de política educativa: que la comunidad escolar diagnostique los problemas centrales que debe enfrentar, de acuerdo a las características de su escuela y su población, y establezca un plan consensuado para afrontarlos. Desde el punto de vista de la gestión organizacional los proyectos educativos tienen una doble vertiente teórica: la planificación estratégica y el desarrollo democrático del diseño y la implementación del proyecto escolar. Como lo señala Galeano Ramírez:

“Se hace indispensable, por tanto, propiciar novedosas formas de conducir los Centros de Formación, lo que implica estimular la capacidad creativa de directivos y docentes; fomentar el trabajo **participativo** y en equipo; y, propiciar la implementación de nuevas propuestas educativas.” [...] “En otras palabras, el Proyecto Innovador de Centro se inspira en los fundamentos y herramientas básicas de la **Planificación Estratégica**”<sup>20</sup> (Galeano Ramírez 1999: 20; 21).

---

<sup>19</sup>De todas formas, la utilización de los recursos (un máximo de 50.000 pesos anuales iniciales), no queda al libre arbitrio de cada escuela, ya que el 75% de estos deben ser utilizados en la compra de útiles escolares o didácticos o rehabilitación inmobiliaria, mientras que “El resto podrá asignarse a otros componentes que enriquezcan el aprendizaje de los alumnos y/o fortalezcan las competencias docentes y directivas, así como la formación de padres de familia” (SEP, 2004: 10). De todas formas, las reglas de operación han cambiado en el tiempo, y, además, las reglas de operación estatales han variado tales proporciones (Bracho 2001, 2002, 2003, 2004).

<sup>20</sup> Las negritas son propias.

Más allá de que los supuestos teóricos de los proyectos educativos sean similares en todos los casos, cada metodología plantea sus especificidades que repercuten en el momento de la implementación de estas políticas en las escuelas.

A continuación se pasa a describir cada una de estas propuestas de realización de proyectos de forma de poder abordar sus similitudes y diferencias, además de exponer las razones por las cuales en la delegación de Iztapalapa se ha optado por la metodología PEME.

#### *Los Proyectos Escolares (PE).*

Para la caracterización de los proyectos escolares (PE) se siguen las recomendaciones que la SEP realiza para el caso de las escuelas básicas del D.F. (SEP, 2004 b).

El proyecto escolar se define en el documento rector como una estrategia colaborativa para la gestión escolar (SEP, 2004 b: 13) que implica varias etapas o fases y actividades a realizar en cada una, las cuales conforman el núcleo de la metodología propuesta. Las fases de esta propuesta son las siguientes: establecimiento de misión, visión y valores; realización del diagnóstico inicial; clarificación de los objetivos estratégicos; establecimiento de acuerdos y compromisos; elaboración del Programa Anual de Trabajo (PAT); y evaluación del proyecto.

Además debe tenerse en cuenta que dentro de los PE se definen tres dimensiones de la gestión escolar y se establece una preeminencia de la dimensión pedagógica<sup>21</sup> ó de trabajo de aula:

“El Proyecto Escolar incluye líneas de innovación, seguimiento, evaluación, auto evaluación y acciones específicas en los tres ámbitos de la acción educativa escolar: el trabajo educativo en el **aula**, la organización y funcionamiento **general** de la **escuela** y las formas de colaboración entre la escuela y la

---

<sup>21</sup> Según informantes clave de la SEP, así como de la DGSEI, esta preeminencia es una de las grandes fallas de esta metodología ya que en cierto sentido impide que las escuelas desarrollen estrategias que se ajusten a sus problemas específicos al centrarse sólo en lo pedagógico y olvidarse de las restantes dimensiones de la gestión escolar (Entrevista, 2005; Reunión, 2005).

**comunidad.** Es una estrategia porque promueve el trabajo colegiado y colaborativo, basado en relaciones más horizontales, abiertas y dinámicas de los actores educativos, **centradas en lo pedagógico**<sup>22</sup>. (SEP, 2004 b: 13)

A continuación se describen brevemente las fases recomendadas en el documento rector de la SEP (2004 b).

En primer lugar se propone el establecimiento de la misión, visión y valores de la escuela. La misión se define como “la expresión que describe la razón de ser de la escuela, es la filosofía que guía al centro educativo para alcanzar su objetivo principal” (SEP, 2004 b: 15); mientras que la visión se define como una “imagen mental del futuro de la escuela, creíble y realista, que invita al desafío y la superación, para mejorar la situación del presente; describe la imagen de lo que aspiran ser” (SEP, 2004 b: 16). A su vez, los valores son definidos como los “preceptos que orientan y se manifiestan en las actitudes y comportamientos de la comunidad escolar” (SEP, 2004 b: 16). Estas metas se deben establecer en forma compartida por los actores del centro escolar, lo que revela el componente democrático y participativo que anima la implementación de este tipo de herramientas metodológicas.

La etapa de diagnóstico se compone de la jerarquización de problemas – utilizando diversas fuentes de información – en colectivo, en las diferentes dimensiones que los PE definen de la organización escolar.

La dimensión de aula se refiere a “la concepción, construcción y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como al conjunto de prácticas pedagógicas de los docentes” (SEP, 2004 b: 17).

La dimensión llamada forma de organización y funcionamiento de la escuela refiere “a las formas de organización y funcionamiento de la escuela, a la relación y las normas que regulan la convivencia entre el equipo escolar, y sus repercusiones en los aprendizajes del alumnado” (SEP, 2004 b: 18).

Por último, la dimensión denominada de relación entre la escuela, la familia y la comunidad refiere “al modo en que los actores educativos conocen

---

<sup>22</sup> Las negritas son del original.

y comprenden las condiciones, necesidades de la comunidad de la que son parte, así como las formas de relación y colaboración recíprocas que permiten satisfacer sus demandas” (SEP, 2004 b: 18).

Luego del diagnóstico y la jerarquización de los problemas educativos a enfrentar en el mediano ó largo plazo el documento rector plantea la necesidad de elaborar dos o tres objetivos estratégicos, los cuales se plasmarán en las actividades planificadas en el Plan Anual de Trabajo, previo establecimiento de acuerdos y compromisos para llevarlas adelante.

A su vez, el PAT se compone de objetivos para el ciclo escolar, actividades, metas, acuerdos y compromisos, períodos de realización, responsables, y recursos para llevar a cabo las actividades.

Por último, la evaluación de las actividades y cumplimiento de metas es similar a la llevada adelante a través de la auto evaluación inicial, pero la diferencia es que, según el documento rector, es el momento en que se rinde cuentas a la comunidad educativa y se dan a conocer los objetivos realizados y los que restan por lograr.

En el cuadro 2, se presenta un resumen de las etapas y actividades propuestas en el documento rector de elaboración de la metodología PE.

Cuadro 2. Etapas y actividades propuestas en el documento rector de PE.

| Fases  | Descripción general  | Actividades   | Productos  |
|--|--|---|--|
| Establecimiento de misión, visión y valores escolares. | Etapas de discusión colegiada para establecer misión, visión y valores escolares.  | Los maestros se reúnen en colectivo y discuten cuál es la escuela que quieren y qué valores deben sustentarla   | Escritura de la misión, visión y valores escolares.  |
| Diagnóstico  | Etapas de identificación y jerarquización de los problemas que la escuela deben enfrentar a través de su PE.                                     | Recopilación y análisis de información cualitativa y cuantitativa sobre las tres dimensiones de la gestión escolar.   | Problemas educativos a enfrentar a mediano ó largo plazo.  |
| Objetivos estratégicos                                 | Etapas de planteo de dos o tres objetivos estratégicos de la escuela para enfrentar los problemas educativos identificados en la etapa anterior. | Establecimiento de un consenso alrededor de los objetivos estratégicos.   | Elaboración de los objetivos estratégicos de los cuales se desprenderán las actividades del PAT. |
| Programa Anual de Trabajo                              | Descripción de las metas, actividades específicas, responsables y recursos que se aplicarán durante un ciclo escolar.                            | Establecimiento de actividades a llevar adelante en el ciclo escolar, junto a los responsables de las mismas y los recursos necesarios para llevarlas adelante. | Escritura del PAT.   |

|                           |  |   |                                |
|---------------------------|--|---|--------------------------------|
| Evaluación y seguimiento. | Etapa de evaluación de las actividades realizadas en el ciclo escolar y su vinculación con los objetivos estratégicos. | Evaluación del PE en cuanto a:<br>- Impacto del PE en los aprendizajes de los alumnos<br>- La operación del PE (respeto de los acuerdos y compromisos).<br>- Impacto del PE en la comunidad educativa (impacto en las relaciones entre los diversos actores de la comunidad educativa). | Realización de ajustes al PAT. |
|---------------------------|--|---|--------------------------------|

*Los Planes Estratégicos para la Transformación Escolar (PETE).*

Para la caracterización de los PETE se siguen los documentos rectores que la SEP ha construido para el PEC (SEP, 2003 [1], [2], [3]). Se trata de tres módulos cuya extensión alcanza a las 150 páginas, lo cual lo hace poco manejable<sup>23</sup> para las escuelas que desean incorporarse al PEC y llevar adelante su PETE.

Los tres módulos son: la auto evaluación inicial de la escuela; la construcción de la misión y visión escolar; y el plan para la mejora de la gestión de la escuela (el centro de la planificación del PETE).

La auto evaluación escolar se compone de 5 unidades de trabajo: (1) el reconocimiento de las características de la gestión escolar y las funciones del director y el equipo docente; (2) la descripción, análisis y evaluación de las características de la gestión de la escuela; (3) reconocimiento y evaluación de los niveles de logro de aprendizaje de los alumnos de la escuela; (4) síntesis de la evaluación de la gestión escolar y los logros de los alumnos de la escuela; (5) identificación de las condiciones para el inicio del proceso de intervención de la gestión escolar.

A su vez, la auto evaluación escolar se debe realizar a través de cuatro dimensiones de la gestión escolar que los documentos reconocen como relevantes: (a) pedagógico – curricular, (b) organizativa, (c) administrativa, (d) comunitaria y de participación social.

---

<sup>23</sup> Además cada módulo presenta una gran cantidad de actividades a realizar en forma colegiada, según un informante calificado de la DGSEI, sólo el primer módulo implicaría unas 12 reuniones de trabajo colegiado, cuando por año se disponen de unas 10 reuniones del Consejo Técnico Escolar (Entrevista, 2005).

Cada unidad de trabajo comprende el desarrollo de varias actividades en colectivo y la generación de diversos productos de trabajo.

El segundo módulo de trabajo es la construcción de la visión y la misión escolar. La visión se describe como “una descripción de cómo queremos que funcione nuestra escuela en un periodo determinado (para este caso se sugiere pensar a cinco años)” (SEP, 2003 [2]: 3). A su vez, la misión “habría que entenderla desde dos perspectivas: por un lado, se encuentra la misión tradicionalmente asignada a la institución escolar y cuyos rasgos los podemos encontrar en el cumplimiento de los planes y programas; pero además, se propone pensar en una misión de nuestra escuela, que reconozca las particularidades de la misma y la condición única que la distingue de las demás” (SEP, 2003 [2]: 3).

Para la realización de este modulo se presentan dos unidades de trabajo, las cuales presentan, a su vez, varias actividades y productos de trabajo: (a) construcción de la visión escolar y (b) construcción de la misión, el propósito principal del director y el compromiso del equipo docente.

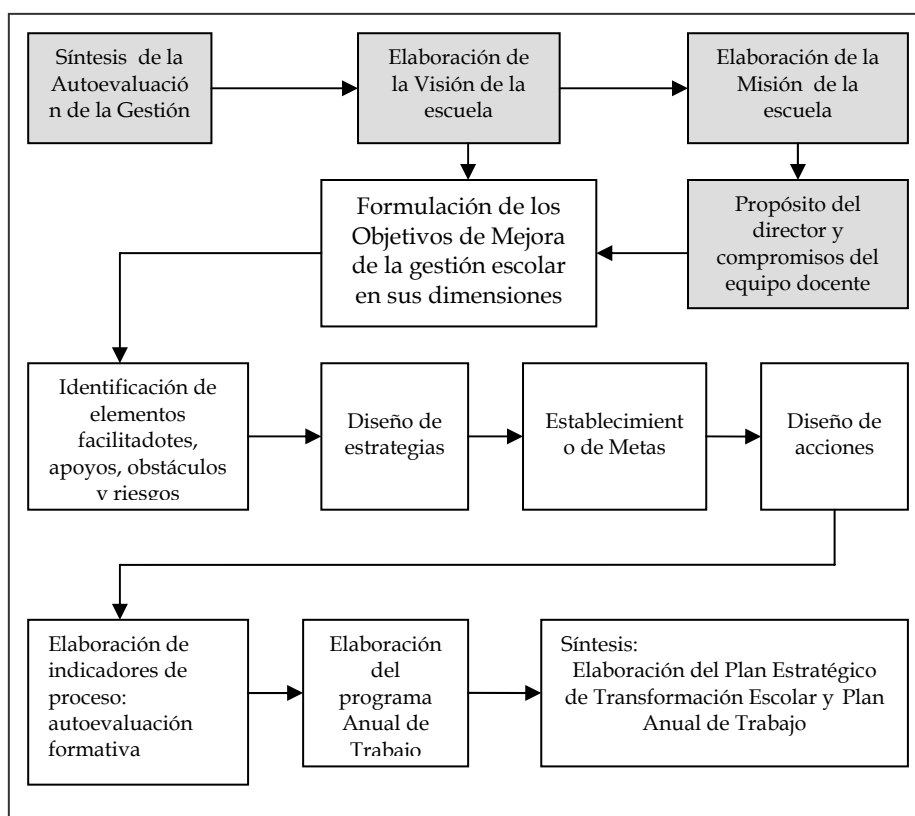
A fin de observar la complejidad del módulo se presenta una enumeración de las actividades que se solicitan en el documento para la elaboración de la visión escolar: revisión y análisis de conceptos; elaboración de la misión por parte del equipo docente; consulta a los alumnos, a los padres, a los miembros de la comunidad; integración de los resultados de la consulta; integración de la visión de la escuela; presentación de la visión a la comunidad; revisión y ajuste con las sugerencias; redacción de la visión de la escuela; publicación de la visión, junto con la misión.

Para el caso de la misión escolar también se presenta un amplio conjunto de actividades: revisión y análisis de conceptos; construcción de la misión escolar; definición del propósito principal del director; formulación del compromiso del equipo docente; presentación a la comunidad escolar de los tres componentes anteriores; enriquecimiento de los tres componentes con el aporte de la comunidad escolar; redacción definitiva de los tres componentes.

El tercer módulo es el núcleo de planificación de esta metodología y consiste en la elaboración del plan para la mejora de la gestión escolar. El módulo se articula con los módulos anteriores, en el sentido de que utiliza la evaluación inicial y la misión y visión escolar de forma de establecer los objetivos y actividades a llevar adelante. Se presentan 7 unidades de trabajo en el módulo, cada una con sus diversas actividades.

En el esquema 1 se presenta una síntesis del proceso propuesto en el documento rector.

Esquema 1. Proceso de realización del módulo 3 del PETE<sup>24</sup>.



Las unidades de trabajo del módulo son las siguientes: formulación de objetivos a mediano plazo; reconocer los facilitadores, apoyos, obstáculos y riesgos existentes para alcanzar los objetivos propuestos; diseño de estrategias para alcanzar los objetivos propuestos; establecimiento de metas como compromisos de acción; definición de acciones que el equipo directivo –

<sup>24</sup> Tomado de SEP, 2003 [3]: 8. Los cuadros de texto sombreados señalan las actividades realizadas en los módulos anteriores.

docente deben llevar a cabo; generar indicadores para realizar evaluación formativa del plan de mejora escolar; elaboración del plan anual de trabajo (PAT). En el cuadro 3 se sintetizan las etapas a desarrollar en el marco del PETE, según los documentos rectores de la SEP.

Cuadro 3. Etapas y actividades propuestas en los documentos rectores de PETE.

| Tipo de documento                          | Descripción general  | Unidades de trabajo   | Productos  |
|--|--|---|--|
| Auto Evaluación Inicial                    | Realización de la evaluación del estado de la gestión escolar en sus cuatro dimensiones: curricular, organizativa, administrativa y comunitaria y de participación social. | 1. El reconocimiento de las características de la gestión escolar y las funciones del director y el equipo docente.                   | Esquema de las principales características de la gestión escolar y las funciones del director y el equipo docente.                     |
|  |  | 2. La descripción, análisis y evaluación de las características de la gestión de la escuela   | Redacción de las características de la gestión de la escuela, según dimensiones.   |
|  |  | 3. Reconocimiento y evaluación de los niveles de logro de aprendizaje de los alumnos de la escuela                                    | Información y análisis de los logros educativos de los alumnos de la escuela.  |
|  |  | 4. Síntesis de la evaluación de la gestión escolar y los logros de los alumnos de la escuela  | Presentación sintética de la información recabada y de la interpretación realizada.  |
|  |  | 5. Identificación de las condiciones para el inicio del proceso de intervención de la gestión escolar.                                | Redacción de los roles que los equipos docentes y directivos y la comunidad escolar pueden desempeñar en el proceso de mejora escolar. |
| Postulación de la visión y misión escolar. |  | 1. Construcción de la visión escolar.   | Publicación de la visión, misión escolar y compromiso del equipo docente   |
|  |  | 2. Construcción de misión escolar el propósito del director y el compromiso docente.  |  |
| Plan de Mejora de la Gestión Escolar.      | Descripción de las metas, actividades específicas, responsables y recursos que se aplicarán durante un ciclo escolar.  | 1. Formulación de objetivos a mediano plazo.  | Redacción de los objetivos a 5 ó 6 años.   |
|  |  | 2. Reconocer los facilitadores, apoyos, obstáculos y riesgos existentes para alcanzar los objetivos propuestos                        | Redacción del análisis FAOR <sup>25</sup> .  |
|  |  | 3. Diseño de estrategias para alcanzar los objetivos propuestos   | Discusión y redacción de las estrategias.  |
|  |  | 4. Establecimiento de metas como compromisos de acción; definición de acciones que el equipo directivo – docente deben llevar a cabo. | Establecimiento de las metas a alcanzar en forma de compromiso del equipo docente.   |
|  |  | 5. Definición de acciones que el equipo directivo – docente deben llevar a cabo.  | Definición de las actividades y los responsables de llevarla a cabo.   |
|  |  | 6. Generar indicadores para realizar evaluación formativa del plan de mejora escolar.   | Construcción de indicadores y realización de evaluaciones luego de la puesta en marcha de las actividades.                             |
|  |  | 7. Elaboración del plan anual de trabajo (PAT).   | Redacción del PAT teniendo en cuenta actividades y responsables de implementarlas.   |

<sup>25</sup> El análisis FAOR es una versión del análisis FODA, formulado en el campo de la planeación estratégica.

*Los Planes Estratégicos para la Mejora Escolar (PEME).*

Los PEME son la metodología utilizada en la Delegación Iztapalapa en las escuelas que se encuentran en el PEC, sustituyendo tanto a la metodología propuesta por el PEC (los PETE) como la metodología llevada adelante por la AFSEDF (los PE).

En términos generales esta metodología se acerca mucho a la denominada PETE, aunque cuenta con importantes variaciones, no sólo metodológicas, sino expositivas, ya que se simplifican tanto las actividades a realizar en las escuela, como la propia presentación que es más sintética y breve que la de los PETE.

El PEME se integra por tres etapas o conglomerados de acciones: (1) la Auto evaluación Inicial de la Escuela, (2) el Plan de Mejora de la Gestión Escolar (PMGE), y (3) el Plan Anual de Trabajo (PAT).

Cada etapa o módulo se integra por varias actividades y productos a realizar por los actores escolares.

La auto evaluación inicial consiste, básicamente, del diagnóstico de los problemas de la escuela y funciona como base de la segunda etapa. El Plan de Mejora de la Gestión Escolar, es el núcleo de la planificación del PEME y consiste en un plan de mediano plazo (3 - 5 años) en el cual se recojan los objetivos y estrategias tendientes a solucionar los problemas detectados en la autoevaluación inicial. Por su parte, el Plan Anual de Trabajo (PAT) “pretende que el director y los maestros describan las metas, actividades específicas, responsables y recursos que se aplicarán durante ese período [un ciclo escolar]” (SEP - DGSEI, 2004: 6).

La auto evaluación inicial consta de seis unidades de trabajo: la primera unidad de trabajo se centra en la sensibilización de los actores de la escuela (maestros y directores) respecto de la auto evaluación: qué es, y para qué propósitos sirve; ubicación de los problemas de la escuela según estándares educativos pre definidos; evaluación de la escuela según las cuatro dimensiones de la gestión escolar definidas en el documento<sup>26</sup>; evaluación del

---

<sup>26</sup> Las dimensiones definidas son las mismas que en la metodología PETE.

aprovechamiento escolar de los alumnos de la escuela desde los tres ciclos anteriores a la realización de la evaluación; comparación de los logros de los alumnos con los propósitos de la educación básica, e implica la lectura del plan y los programas de estudio que correspondan; construcción de la misión y la visión de la escuela.

El plan para la mejora de la gestión escolar es el núcleo del PEME y consiste en un plan de mediano plazo (3 – 5 años) en el cual se recojan los objetivos y estrategias tendientes a solucionar los problemas detectados en la auto evaluación inicial.

En el documento rector del PEME, se incluyen cuatro unidades de trabajo para que los docentes puedan elaborar el plan: establecimiento de los objetivos generales del plan; definición de las estrategias de acción para el logro de tales objetivos; realización de análisis FAOR; definición de las metas para cada objetivo del plan.

El tercer módulo consta de la realización del Plan Anual de Trabajo y es la concreción del módulo anterior en actividades para un ciclo escolar. El mismo está compuesto por dos unidades de trabajo: definición de los objetivos, metas, actividades, tiempos y responsables del PAT; definición de los tiempos y responsables para cada una de las actividades propuestas en el PAT.

En el cuadro 4 se presenta una sistematización de las actividades y productos del PEME, según los módulos presentados.

Cuadro 4: Cuadro Sinóptico de las actividades del PEME, propuestas en su documento rector.

| Tipo de documento                    | Descripción general  | Unidades de trabajo  | Productos   |
|--------------------------------------|--|--|---|
| Auto Evaluación Inicial              | Sensibilización sobre diagnóstico; diagnóstico de problemas sobre los que se actuarán en la escuela; construcción de misión y visión de la escuela.  | 1. Sensibilización de los actores de la escuela (maestros y directores) respecto de la auto evaluación: qué es, y para qué propósitos sirve.   | Esquema de las principales características de la auto evaluación inicial de la gestión escolar y las actividades que tienen que llevar a cabo el director y los maestros para iniciarla.  |
|                                      |  | 2. Definición de estándares (criterios de evaluación) educativos.  | Lista de los estándares de gestión escolar, práctica docente y participación social, que son necesarios revisar y analizar para que la escuela mejore su gestión  |
|                                      |  | 3. Dos partes.<br>Primera: se definen las cuatro dimensiones de la gestión escolar que se propone en la metodología PEME y se pide a los maestros que decidan qué dimensiones de su escuela desean evaluar, de acuerdo a los estándares de gestión, práctica docente y participación social (unidad 2).<br>Segunda parte: se presenta una propuesta de trabajo para comenzar la evaluación de las dimensiones. | Primer parte: Cuadro de los aspectos de las dimensiones de la gestión escolar que evaluarán conforme a los estándares de gestión, práctica docente y participación social.<br><br>Segunda parte: Elaboración de las "Conclusiones sobre el estado actual de la escuela en las cuatro dimensiones (pedagógica curricular, organizativa, administrativa y comunitaria). |
|                                      |  | 4. Dos partes.<br>Primera: evaluación del aprovechamiento escolar de los alumnos de la escuela desde los tres ciclos anteriores a la realización de la evaluación. Se utiliza la información de calificaciones de la escuela y se hacen promedios por grado y asignatura.<br>Segunda: evaluación de los datos de reprobación, deserción y repetición escolar.  | Primera parte: cuadro de promedios de calificaciones por grado y asignatura en los tres ciclos anteriores.<br><br>Segunda parte: cuadros de reprobación, deserción y repetición según grados, en los tres ciclos anteriores.  |
|                                      |  | 5. Comparación de los logros de los alumnos con los propósitos de la educación básica, e implica la lectura del plan y los programas de estudio que correspondan.  | Lista de los aspectos sobre aprovechamiento escolar que se deben mejorar para cumplir con los propósitos educativos.  |
|                                      |  | 6. Definir la misión y la visión de la escuela. Se definen misión y visión escolar, para que los docentes y el director discutan.  | Redacción de la visión construida por la comunidad escolar  |
| Plan de Mejora de la Gestión Escolar | Núcleo de la planificación del PEME. Consiste en un plan de mediano plazo (3 – 5 años) en el cual se recojan los objetivos y estrategias tendientes a solucionar los problemas detectados en la auto evaluación inicial. | 1. Establecimiento de los objetivos generales del plan. Estos objetivos se relacionan con la visión de la escuela y pueden cruzar varias de las dimensiones utilizadas en la autoevaluación.   | Elaboración de un cuadro con los objetivos generales por dimensión del plan de mejora de la gestión escolar. Se recomiendan no más de 4 ó 5 objetivos generales a lograr a 5 años.  |
|                                      |  | 2. Definición de las estrategias de acción para lograr los objetivos del plan.   | Elaboración de una lista de estrategias generales para los objetivos del plan.  |
|                                      |  | 3. Identificación de los facilitadores, obstáculos, apoyos y riesgos (como el análisis FODA, aunque se divide en internos y externos) que influyan en el cumplimiento de los objetivos del plan.   | Realización de un cuadro con los factores negativos y positivos según cada objetivo propuesto.  |
|                                      |  | 4. Definición de las metas para cada objetivo del plan.  | Metas para cada objetivo del plan.  |
| Programa Anual de Trabajo            | Descripción de las metas, actividades específicas, responsables y recursos que se aplicarán durante un ciclo escolar.  | 1. Definición de los objetivos, metas, actividades, tiempos y responsables del Programa Anual de Trabajo.  | Cuadro de las principales actividades que realizarán para cumplir con cada una de las metas en el ciclo escolar correspondiente.  |
|                                      |  | 2. Definir los tiempos y responsables para cada una de las actividades propuestas en el PAT.   | Lista de tiempos y responsables de las actividades.   |

En términos de una comparación de tipo teórico cabe decir que las tres metodologías comparten los mismos supuestos en términos de gestión escolar: es decir la formulación de un plan estratégico de tipo racional, junto a su realización democrática – participativa. Una combinación de consideraciones estratégicas<sup>27</sup> y deudora, además, de la escuela de las relaciones humanas.

Las diferencias son de tipo operativo. Podrían agruparse la metodología PETE y la PEME de acuerdo a las similitudes que presentan en términos operativos y de algunas definiciones conceptuales<sup>28</sup> en contraposición a la metodología PE. De todas formas las etapas de realización de los PEME y los PETE presentan algunas diferencias, sobre todo en la carga de trabajo que implican para los actores escolares ya que los PETE implican una gran cantidad de actividades y reuniones de trabajo para llevarlas a cabo.

De hecho, este último punto es la justificación que un informante clave de la DGSEI ha dado para la formulación de los PEME<sup>29</sup>. En cuanto a la no utilización de PE, la justificación gira alrededor de las definiciones de las dimensiones de la gestión escolar, en el entendido de que la preeminencia de la dimensión pedagógica ha llevado a que las escuelas no intenten enfrentar problemas en las demás dimensiones<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Nacidas, según Casassus (2000) del pensamiento y la organización militar.

<sup>28</sup> Como la definición de las dimensiones de la gestión escolar.

<sup>29</sup> Sobre todo si se tiene en cuenta que la incorporación al PEC conlleva otras actividades, como la realización de informes contables del uso de los recursos.

<sup>30</sup> Esto ha sido confirmado por informantes clave de la AFSEDF (Reunión, 2005), además de la argumentación dada por un informante clave de la DGSEI (Entrevista, 2005).

## II.4 Algunos problemas relacionados con la implementación de los proyectos educativos.

Existen varios problemas que se encuentran en la base de la realización de proyectos de centro que generen innovaciones organizativas y pedagógicas, tal como lo plantea la reforma educativa mexicana y como está planteado en otros esfuerzos de reforma iniciados en América Latina.

Algunos de estos problemas refieren a la historia política de México y a la historia del sistema educativo mexicano. Tal como lo planteaba implícitamente Gómez Torres (ver nota al pie N° 11), uno de los problemas refiere a la historia de la democracia mexicana.

Estos “problemas” de la democracia mexicana tiene su impacto en las formas mediante las cuales se definen y se implementan las políticas públicas. Si se tiene en cuenta que los de los objetivos del ANMEB refieren a la descentralización y a la participación social en la educación, es importante tener en cuenta que la tradición política de este país se acerca, por un lado, a una tradición de corte estatista y clientelar (como en el caso de varios países latinoamericanos) y por otro, que se encuentra en un proceso de transición a la democracia y de desmantelamiento de su aparato corporativo<sup>31</sup> (Cabrero Mendoza, 2000: 199).

Este problema puede verse en su reflejo en el entramado institucional dentro del cual el magisterio mexicano realizó históricamente su trabajo.

En primer lugar, tal como señala Loyo, los maestros mexicanos se encuentran en una situación excepcional dentro de América Latina ya que, si bien el trabajo de los maestros en América Latina se halla muy pautado por el entramado institucional, su trabajo se encuentra - históricamente - más fuertemente estructurado, por la historia institucional del país (Loyo, 2002).

---

<sup>31</sup> La desaparición del aparato de control / decisión de tipo corporativista en México es algo que está en debate. De todas formas, el intento de pasar a una matriz política neopluralista genera tensiones, avances y retrocesos, pues se trata de cambiar no sólo los patrones de relación estado sociedad sino también de incorporación (integración) social: “El neopluralismo reemplaza el patrón estado céntrico de incorporación de las clases subordinadas, asociado con el estado corporativo y con procesos de inclusión controlada, con un patrón de incorporación de las clases bajas centrado en el mercado” (Oxorn, 1998: 200).

Esto se conjuga con el origen social de los maestros y con las relaciones institucionales entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en el marco de prácticas estatales y sindicales de corte autoritario, que han conformado un marco institucional extremadamente rígido y dentro del cual el magisterio mexicano realizó históricamente su labor. En segundo lugar, este entramado institucional, según la autora, termina por coartar la autonomía de los docentes a la hora de realizar su labor y de intentar generar innovaciones educativas. En tercer lugar, este entramado institucional termina generando una cultura magisterial muy refractaria a la autonomía y a los intentos de cambios a través de reformas externas, gracias a la histórica estabilidad lograda en el marco del modelo corporativo – autoritario (Loyo, 2002: Pp. 46 y ss.).

Otra problemática anexa refiere a la enorme cantidad de programas federales y estatales que significan una gran carga administrativa, y por tanto temporal, para las escuelas (Ezpeleta, 2004: 172).

Esta problemática surge, según Ezpeleta (2004) y Díaz Barriga e Inclán (2001) porque las reformas educativas de los noventa presentan un desbalance entre lo pedagógico y la gestión (a favor de este último aspecto).

Por otra parte, existen en México, algunos hallazgos que confirman la problemática de generar nuevos modelos pedagógicos en los centros escolares, por ejemplo la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México publicó en el año 2001 un documento que da a conocer los resultados de un estudio de casos de 128 escuelas durante dos ciclos escolares (1997 – 1999), diferenciándolas entre escuelas incrementales y decrementales<sup>32</sup>. La cuestión central es que se encontraron diferencias de gestión entre ambos tipos de escuelas, pero sólo se observó un modelo pedagógico básico con mínimas variaciones en las escuelas (SEP, 2001 b).

---

<sup>32</sup> La definición de este tipo de escuelas refiere a la perspectiva de las escuelas eficaces, pero en una visión no restrictiva o no relativa. Las escuelas incrementales son aquellas que, de un año a otro, acusan una elevación de los rendimientos escolares de sus alumnos, medidos a través de evaluaciones estándar de logros. Las decrementales son las que, por el contrario, acusan una disminución de sus logros. Se afirma que es una visión no restrictiva de eficacia escolar porque no se toma en cuenta el nivel sociocultural de sus alumnos ni su variación en el tiempo.

Uno de los problemas centrales que emerge de algunas investigaciones y de la teoría, alrededor de la generación de proyectos de centro, es pues, la de la capacidad de generar consensos pedagógicos activos en los centros escolares. Asimismo, tampoco es fácil generar innovaciones organizativas: las presiones a generar innovaciones en forma democrática chocan con la disponibilidad temporal de las escuelas, sobre todo si se tiene en cuenta que los múltiples controles burocráticos a los que están sometidas<sup>33</sup> también requieren de tiempo para ser atendidos, además de la tarea principal de las escuelas: la enseñanza.

Hay que tener en cuenta, además, una cuestión muy práctica. A los docentes en México se les pagan veinte horas de trabajo en un turno escolar el cual debe ser dedicado a la enseñanza en el aula. A su vez, muchos docentes de primaria trabajan en otro turno en otra escuela o en otra actividad. Resulta clara la poca disponibilidad de tiempo de los docentes para reuniones y planificación.

“La disponibilidad de tiempo suficiente. Es una de las causas que más influye. El tiempo empleado en la docencia, en la relación cara a cara con nuestros alumnos, ocupa la mayor parte de la dedicación profesional de quienes enseñamos. [...] Como consecuencia existe la tendencia a atribuir en los horarios profesionales de los docentes una dedicación muy elevada a las tareas de aula que no siempre trae consigo la razonable disponibilidad de horas para el desarrollo de las tareas de preparación, coordinación y revisión del trabajo. Como es sabido, por otra parte, existe aún un buen número de países en los que su legislación laboral determina que la jornada laboral del docente se dedique totalmente a impartir clases sin prever ni remunerar tiempos extras para las tareas de coordinación que comentábamos<sup>34</sup>. En estos contextos, por tanto, las oportunidades del trabajo colaborativo se reducen porque quedan al albur de la

---

<sup>33</sup> La SEP, en su Programa Nacional de Educación reconoce esta problemática: “Muchos de los rasgos que caracterizan la gestión de los servicios se expresan en la escuela: las demandas y requerimientos administrativos, las prioridades de la supervisión educativa, el desarrollo insuficiente de la cultura de la evaluación como fórmula para el mejoramiento de la calidad, así como la escasa participación social, favorecen la persistencia de prácticas escolares que obstaculizan el logro de los propósitos educativos. En combinación con estos factores, en la escuela misma se producen y reproducen prácticas de gestión que no favorecen el mejoramiento de la calidad y la equidad del servicio educativo.” (SEP, 2001 a: 115 – 116)

<sup>34</sup> Esta es la situación que se da en México.

coincidencia de un grupo de maestros muy desinteresado, con un alto grado de entusiasmo y fuerte militancia<sup>35</sup> y desprendimiento, condiciones que resulta abusivo exigir a todos los docentes” (Antúnez, 2000: 244).

---

<sup>35</sup> Dada esta característica del trabajo docente, la problemática del tiempo necesario para la implementación de un PE, se relaciona con otra de las preguntas que se formula más abajo: cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el proceso de reforma, tanto en términos políticos como técnicos.

### III. Marco Teórico.

Este capítulo se divide en dos partes. La primera presenta algunas líneas de análisis en relación con el fenómeno de las organizaciones: las organizaciones como burocracias, como sistemas y como campos que estructuran juegos de poder. A su vez, se abordará el problema de las racionalidades, las decisiones y el cambio organizativo, en relación con las tres líneas de análisis presentadas. La segunda parte del capítulo se dedica a resaltar las especificidades de las escuelas como organizaciones, en el entendido de sus diferencias con el prototipo de las organizaciones empresariales o productivas, las cuales han sido las más analizadas a nivel teórico.

El objetivo del capítulo es generar nudos problemáticos que permitan, junto con los problemas abordados en el marco contextual, presentar un problema de investigación que recoja tanto cuestiones contextuales como teóricas, en el capítulo siguiente.

No se trata de establecer **un** marco teórico, sino situaciones problemáticas (analíticas, pero que se espera que tengan consecuencias empíricas *observables*), para luego intentar re - acomodarlas (resolverlas, en términos teóricos) en la segunda parte de la investigación, especialmente en el capítulo 7 y las conclusiones.

#### III.1 Líneas teóricas de análisis organizacional.

##### III.1.1 *La burocracia según Weber.*

La primera línea<sup>36</sup> de análisis sobre el fenómeno organizativo y, quizás, la más influyente en el pensamiento sobre las organizaciones (Jaffee, 2001) ha sido el análisis de las burocracias.

Un abordaje que puede considerarse clásico en la literatura sociológica, centrado en el fenómeno de la burocracia y su extensión como forma de

---

<sup>36</sup> En términos históricos, esta apreciación no es del todo cierta, ya que los escritos de Taylor, padre del *scientific managment*, datan de 1911 (Jaffee, 2001).

administración y de dominación, es el de Max Weber. Según algunos autores (Blau y Scott, 1962; Jaffee, 2001), Weber establece seis elementos centrales en una burocracia: (1) una división del trabajo y de la autoridad claramente definidas, (2) una estructura jerárquica de tipo piramidal, (3) sistemas de reglas que prescriben los criterios de actuación, (4) reclutamiento del personal basado en la especialización y el conocimiento experto, (5) la responsabilidad y la autoridad se encuentran adheridas a las posiciones y no a las personas, (6) los actores asumen una orientación impersonal en sus contactos con los clientes y con los demás miembros de la organización. Estas características se deben a una cualidad central de las formas de dominación y administración burocrática: su forma racional de proceder en términos técnicos que aseguran una “susceptibilidad técnica de perfección para alcanzar el óptimo en sus resultados” (Weber, 1992: 178).

Uno de los problemas de este abordaje del fenómeno de las organizaciones es la forma de su construcción teórica típica ideal. La cuestión es que el tipo ideal de burocracia que Weber propone es una mezcla de un esquema conceptual y de un “*set*” de hipótesis (Blau y Scott, 1962). El esquema conceptual permite delimitar claramente el fenómeno a estudiar, pero el esquema hipotético conjuga las características conceptuales de una forma determinada. Así, la especialización tiende a promover el conocimiento experto; la estructura jerárquica, unida a la existencia de reglas formales, se asumen como vitales a la hora de la coordinación de las actividades; y el universalismo de las reglas y de los actores de las burocracias tiende a incrementar la racionalidad de las acciones y de las organizaciones (Blau y Scott, 1962: 34).

Un segundo problema se deriva de la no consideración del fenómeno del poder en las organizaciones, ya que el abordaje de la burocracia de Weber se da en el terreno de una teoría de las estructuras de autoridad o de los sistemas de control social legítimo y no del poder. Así, la autoridad se debe distinguir de otras formas de influencia social, como el poder y la persuasión (Blau y Scott 1962: 27). El poder para Weber, “significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera

que sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, 1992: 43). La cuestión es que esta forma de influencia social se encuentra definida en forma muy general, ya que el fundamento de la probabilidad se encuentra en cualquier parte. La autoridad, que es el centro de la forma de dominación burocrática, encuentra su fundamento de probabilidad en la obediencia voluntaria de los participantes de la relación social. La autoridad es un concepto subsidiario del concepto de dominación (de hecho, Weber no los diferencia claramente), e implica “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato contenido entre personas dadas [...] En el caso concreto esta dominación (“autoridad”), en el sentido indicado, puede descansar en los más diversos motivos de sumisión” (Weber, 1992: 43 y 170). La cuestión es que en las organizaciones muchas veces es posible encontrar fenómenos de resistencia a la autoridad que implican una relación de poder<sup>37</sup>, ya que la obediencia se encuentra suspendida. Por otra parte, la autoridad y el poder no son las únicas fuentes de influencia social que pueden encontrarse en las organizaciones. Una parte importante de las relaciones de influencia (que son básicas en el fenómeno organizativo, ya que son necesarias para lograr un mínimo de cooperación indispensable para el cumplimiento de los objetivos de las organizaciones) en las organizaciones se deben a la persuasión<sup>38</sup>. Mediante la persuasión “una persona deja que los argumentos de otra persona influyeran sus decisiones o acciones” (Blau y Scott, 1962: 28). Así, la persuasión se distingue de la autoridad en el hecho de que la última implica la suspensión del juicio de una de las personas:

“Los verbos persuadir, sugerir, etc., describen varias clases de influencia que no entrañan necesariamente una relación de autoridad. La característica que distingue a la autoridad de otras clases de influencia es la ya mencionada de

---

<sup>37</sup> Ya en el sentido de la restitución de la autoridad por otros medios (ejercicio de poder por parte del que se encuentra en la posibilidad de ejercer la autoridad), o en el sentido del ejercicio del poder por parte de quienes no se encuentran en la posición de ejercer autoridad (los subordinados).

<sup>38</sup> Debido a la poca autoridad que poseen los directores de las organizaciones escolares públicas, en los escritos sobre organizaciones escolares se aboga por el liderazgo de gestión o pedagógico (por ejemplo: Antúnez, 1997; Antúnez y Gairín, 1996; Pozner, 1997), como forma de constituir consensos organizativos. Es decir, se aboga por la persuasión, se volverá sobre esto más adelante.

que un subordinado mantiene en suspenso sus propias facultades críticas de elección y emplea el criterio formal de recepción de un mandato o señal como base de su elección [...] La persuasión y la sugerencia pueden producir un cambio en el medio evidente de elección que puede llevar, pero no necesariamente, al convencimiento. Por otro lado, la obediencia es una abdicación de la elección". (Simon 1984: 121)

Un tercer problema del abordaje weberiano, refiere a las fuentes de legitimidad de la autoridad en las organizaciones, definidas como burocracias. Varios autores han señalado este problema de la teoría de Weber: las fuentes múltiples de legitimidad de la autoridad (Blau y Scott, 1962; Jaffee, 2001; Parsons, 1956). Weber plantea que la dominación burocrática – la autoridad – encuentra su legitimidad, tanto en los ordenamientos legales que rigen a las organizaciones (que se cristalizan en los cargos), como en el conocimiento experto de los designados para ocupar los cargos. Blau y Scott, sacan como consecuencia de esta inconsistencia teórica que Weber asume implícitamente que el superior tiene a su vez mayores capacidades técnicas y que la falla de la teoría se encuentra en el propio supuesto.

"Al enfatizar tanto el juicio experto, que descansa en el conocimiento técnico, y la conformidad de la disciplina, como base de las decisiones burocráticas, Weber afirma que no existe conflicto entre estos dos principios; esto es, él asume implícitamente que en cada diferencia entre superiores y subordinados, el juicio del superior es también el mejor juicio en términos de conocimiento técnico. Éste no es un supuesto realista". (Blau y Scott, 1962: 35).

Parsons y Jaffee no van tan lejos. El primero deja entrever que es una posible fuente de tensión entre los actores de las organizaciones ya que puede surgir el problema de la incapacidad técnica de un superior para poder evaluar y cuestionar el accionar de un subordinado, debido a la mayor capacidad técnica del segundo en su área de trabajo. La idea subyacente es que no sólo se delega autoridad frente a un subordinado técnico, sino que también se debe

reconocer “una base técnica independiente para que los escalones más bajos lleven adelante sus funciones en la forma en que su propio fundamento técnico se los dicte” (Parsons 1956: 77 y 78). El segundo, por otra parte postula directamente una posible fuente de conflictos en las organizaciones ya que los grupos subordinados pueden acceder a una base de legitimidad para ejercer autoridad sobre los grupos que ocupan posiciones de autoridad (Jaffee 2001: 93).

### III.1.2 *La teoría de sistemas.*

La segunda línea que se presentará es el análisis de la teoría de sistemas. Uno de los abordajes clásicos es el de Talcott Parsons. El autor retoma una definición clásica de las organizaciones ya que postula que una organización es “un sistema social orientado al logro de un tipo de objetivo relativamente específico” (Parsons 1956: 63). La innovación de Parsons se debe al hecho de que inscribe su análisis en el marco de una teoría más amplia de la sociedad. En este marco, las organizaciones contribuyen al logro de una función más amplia que refiere al sistema global de la sociedad. Algunos de los problemas identificados en el análisis del esquema weberiano son enfrentados por Parsons, en especial la dificultad relacionada con las diversas fuentes de legitimidad de la autoridad en las organizaciones. La salida parsoniana se da en dos niveles distintos de teoría. Uno refiere a las características normativas del entorno social (el sistema de la sociedad) el cual implica valores de lealtad a las organizaciones a las que pertenecemos y valores de aceptación de la autoridad (hasta cierto punto). La segunda salida tiene que ver con la responsabilidad: Parsons postula que los trabajadores técnicos pueden ser hechos responsables por los resultados de su accionar organizativo (Parsons 1956: 78). Esta salida lleva a otro punto problemático de la teoría, en especial respecto de las organizaciones educativas. La pregunta es cómo medir el producto de la educación<sup>39</sup> de forma de “responsabilizar” al técnico.

---

<sup>39</sup> Esta cuestión es central en estos momentos, debido al discurso sobre eficacia escolar y debido a algunas políticas de responsabilización por los resultados y de privatización de la educación en los casos más radicales. Algunos planteamientos hacen hincapié en el problema de la culpa

El análisis de Parsons permite superar las teorías de la acción colectiva que parten de la acción racional y se encuentran con la problemática del “free rider”, como en los planteamientos de Olson (1992), mediante su crítica del utilitarismo, basada en la identificación de cuatro características de este pensamiento que son sus debilidades a la hora de explicar el surgimiento del orden y la acción social: atomismo, racionalismo, empirismo y la aleatoriedad de los fines de la acción (Parsons, 1968).

De otra parte, el análisis de Parsons es insuficiente para explicar la libertad de los actores de las organizaciones, desde el momento en que la disposición de la teoría de Parsons no puede enfrentar los fenómenos de conflicto social que son la base de los grados de libertad que poseen los grupos y los actores de las organizaciones.

Un segundo abordaje dentro de la línea de la teoría de sistemas es el de Luhmann. La diferencia radical con el abordaje de Parsons se encuentra en el concepto mismo de sistema empleado por uno y otro autor. Luhmann, al radicalizar el concepto de función puede eludir un problema central de la teoría de Parsons. Este problema es la preeminencia de la díada estructura / función que implica que las funciones en los sistemas se desarrollan para poder conservar las estructuras de los mismos sistemas (Luhmann, 1998).

Para Luhmann, un sistema es un conjunto de elementos y sus relaciones, conformado en términos selectivos respecto a la equiprobabilidad de su entorno. Sistema que se define por su diferencia respecto del entorno en que se encuentra. A su vez, esta diferencia constitutiva es mediante la cual se crean los límites sistémicos, y por lo tanto, la red de elementos que produce los propios elementos del sistema (autopoiesis) (Luhmann, 1998). Esta definición, extremadamente abstracta, se vuelve más operativa, para el caso de las organizaciones. Para Luhmann, siguiendo con una larga tradición del análisis organizacional (Blau y Scott, 1962; March y Simon, 1981; Sfez, 1984), las

---

desatada por la responsabilización por los resultados y en lo que los exámenes estandarizados no miden (Rea y Weiner, 2001), mientras que otros presentan las dificultades metodológicas de las comparaciones internacionales (Brown, 2001) y, por último, otros hacen hincapié en lo problemático de la identificación de la eficacia escolar (Goldstein, 1997).

organizaciones son sistemas de decisión. Es decir, son sistemas cuya unidad operativa está conformada por decisiones. La idea central es que no todo comportamiento humano dentro de las organizaciones es considerado por la propia organización en su operar cotidiano. Es claro, por otra parte, que en las organizaciones no sólo existen decisiones, sino que otras interacciones y comunicaciones existen, e impactan en las propias decisiones, pero son sólo éstas las que quedan en la memoria del sistema, y las que pueden ser utilizadas como base del futuro decidir, (como premisa de decisión<sup>40</sup>) y como subdivisión de una decisión: las decisiones sólo pueden dividirse en decisiones.

“Los sistemas no pueden deshacer y recombinar posteriormente los elementos sobre los que se basan, de acuerdo con su tipo de ordenación. [...] Las organizaciones pueden, en consecuencia, descomponer las decisiones sólo de manera que sean mejoradas por decisiones. En las organizaciones sólo se puede conseguir una mayor profundidad en la comprensión de la realidad mediante el aumento del número de decisiones” (Luhmann, 1997: 23 y 24”).

La “estructura” de las organizaciones, para este autor, está dada tanto por los fenómenos de jerarquía organizativa (basada en la premisa de que quien participa en una organización es consciente de que su permanencia en la organización está condicionada a su comportamiento<sup>41</sup>), como por las premisas de decisión, en el aspecto operativo de las organizaciones.

Lo interesante del abordaje es que, mediante el empleo de la teoría de sistemas, Luhmann puede plantear los problemas que las organizaciones enfrentan respecto de la racionalidad de sus decisiones y respecto de la democratización de sus estructuras de acuerdo a la falta de tiempo para decidir racional y democráticamente. En este sentido, la teoría de Luhmann tiene la

---

<sup>40</sup> Esto se desarrollará más adelante cuando se presente el análisis de las decisiones, en el marco de la crítica a la racionalidad y de la salida presentada a través del concepto de programa organizativo. Una premisa de decisión no es más que un programa organizativo (en términos de March y Simon, 1981); , esto es, una forma del correcto decidir, en términos de Luhmann.

<sup>41</sup> Lo cual no es cierto para muchas de las organizaciones escolares públicas, o al menos no lo es en el corto plazo. Esto se relaciona con el fenómeno de la poca autoridad que se concentra *dentro* de las organizaciones escolares públicas. Ver nota al pie N° 37.

virtud de enfrentar las pretensiones de racionalidad en el ámbito de las decisiones organizativas y las pretensiones de los planteamientos democratizadores en el ámbito del “*managment*” organizativo.

Una crítica que se le ha establecido a su teoría es que deja de lado el abordaje de los fenómenos de conflicto en las organizaciones al utilizar un marco teórico cibernético, en el cual el control es la principal preocupación y en el que los fenómenos relacionados con el poder no tienen cabida, al ignorar el carácter estratégico de la interacción humana. En una crítica a ésta teoría Crozier y Friedberg lo exponen claramente:

“[...] no existen sistemas sociales completamente regulados o controlados. Los actores individuales o colectivos que los componen jamás pueden reducirse a funciones abstractas y desencarnadas. Los actores, en su totalidad, son quienes, dentro de las restricciones, a veces muy pesadas que les impone “el sistema”, disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros. La persistencia de esta libertad deshace las reglas más sabias y hace del poder, en tanto mediación común de estrategias divergentes, el mecanismo central e ineluctable de regulación del conjunto” (Crozier y Friedberg, 1990: 25).

### III.1.3 *Organizaciones como juegos de poder.*

Una tercer línea de análisis es la representada por Crozier, y desarrollada en *El fenómeno burocrático* (1974) y *El actor y el sistema* (1990). Crozier analiza los fenómenos de las organizaciones burocráticas desde un punto de vista completamente distinto al de Weber. Su punto de partida no es un concepto típico ideal, sino que parte desde el análisis de organizaciones empíricas (Crozier, 1974), apoyado en un esquema teórico que surge, tanto del análisis de las formas de acción social (el comportamiento estratégico de los actores de las organizaciones), como de la estructuración implícita en toda situación de interacción social.

La idea central es que toda situación de interacción social está estructurada en términos de relaciones de poder, pero dentro de tal marco de

estructuración, los individuos conservan un margen de libertad para moverse en términos estratégicos, lo que le permite alejarse tanto del naturalismo de las teorías de la acción colectiva que plantean los dilemas de la acción colectiva<sup>42</sup> en términos de las elecciones racionales de los actores, como de las teorías estructuralistas que no dejan ningún margen de libertad al actor.

La salida analítica al dilema de la acción colectiva (dilema entre fines que se persiguen y los medios humanos que se utilizan) se encuentra en la consideración de la estructuración de los campos de la acción colectiva que ella misma instituye al basarse en relaciones de poder.

“Si los resultados de la acción colectiva se contraponen a las voluntades de los actores, esto nunca se debe únicamente a las propiedades intrínsecas de los problemas “objetivos”, por más que tal distinción tenga sentido; también se debe a la estructuración social del campo de acción, es decir, a las propiedades de la organización, de los sistemas de acción organizados, o de ambos; en resumen, de los constructos de acción colectiva a través de los cuales se tratan estos problemas y sin los cuales no podrían serlo o no serían lo que son” (Crozier y Friedberg, 1990: 16)

Ahora bien, la definición del fenómeno del poder no parte de la situación clásica en la que se define el fenómeno del poder de una forma estática y sin referencias a los juegos<sup>43</sup> de poder del campo organizado. Es decir se elude la fórmula que plantea el poder como la posibilidad de un individuo o grupo de actuar sobre otro individuo o grupo. Si bien Crozier reconoce la pertinencia de

---

<sup>42</sup> Estos dilemas pueden definirse como los efectos “perversos” de la acción colectiva: “En su acepción más general, éstos designan los efectos no esperados, no deseados y, en el caso límite, aberrantes, sobre el plan colectivo de una multitud de elecciones individuales autónomas y, en consecuencia, cada uno en su nivel y dentro de su propio marco, perfectamente racionales” (Crozier y Friedberg, 1990: 14). Éste problema puede representarse fácilmente, mediante el dilema del prisionero, o mediante la cuestión del free – rider, presentada por Olson (1992).

<sup>43</sup> La idea de juegos de poder alude a la situación en que el poder se negocia, pero se encuentra íntimamente relacionada con la idea de campo. La idea de campo refiere a los valores que están en juego en un sistema de acción colectiva. La cuestión es qué recursos – o incertidumbres – controla cada actor de la situación de juego, de allí se deriva su poder en un campo. Hay que tener en cuenta que es en el propio campo de acción donde se determina el valor de cada incertidumbre, lo cual también puede estructurarse a través de la negociación, o de un cambio de racionalidad del campo.

esta definición que pertenece a Dahl (Crozier y Friedberg, 1990: 55), la cuestión es que la misma no incluye las condiciones mediante las cuales el poder se hace presente (las fuentes de legitimidad del mismo, en términos de Weber), pero, al mismo tiempo se trata de eludir las definiciones a priori que establecen cuáles serán tales fuentes de legitimidad y, mediante las cuales, achacarle el “mal funcionamiento” de una estructura de mando<sup>44</sup> a las diversas fuentes de legitimidad en una organización. La propuesta de Crozier es analizar los fenómenos de poder, como una relación entre actores y no como un atributo de los actores ó de las posiciones. Claro está que, dentro de las organizaciones, existen actores que, a priori, se encuentran en posiciones que les permitirían ejercer poder, a través de la estructura de control de la organización, pero también es verdad que todos los subordinados tienen posibilidades de ejercer poder y, además, que las relaciones de poder implican control sobre zonas de incertidumbre de las organizaciones y que el control de tales zonas (y de la importancias de cada zona) se encuentra sujeto a variaciones histórico – empíricas.

Las zonas de incertidumbre a las que se alude, son el resultado de, al menos, dos factores. En primer lugar, de las limitaciones de la racionalidad de los actores y de las organizaciones, ya que no existe una forma universal (*the one best way* que postula el *scientific management* clásico) de hacer o de organizar las cosas, las soluciones específicas de los problemas específicos de las organizaciones son una fuente de poder, tanto en el sentido del conocimiento necesario para llevarlas a cabo, como en el sentido del control de la información necesaria para comprobar que se llevaron a cabo<sup>45</sup>. En segundo lugar, depende

---

<sup>44</sup> Esta es una reacción clásica de algunos analistas de las organizaciones: le achacan disfuncionalidades a determinadas tensiones que se pueden encontrar en toda organización y se busca la forma de solucionarlas (como aumentar el control). A este respecto puede encontrarse en Blau y Scott (1962) algunos recuentos de investigaciones de este estilo, como las de Merton. Otros abordajes, como el de Jaffee (2001) reconocen que tales tensiones (entre control y factor humano, por ejemplo) son insolubles, aunque no se preguntan si es necesario solucionarlas, ya que los fenómenos de interacción social organizada, llevan en sí mismos un componente de conflicto y negociación.

<sup>45</sup> De hecho el control de la información es una gran fuente de poder en las organizaciones ya que los puestos directivos (sobre todo en las grandes organizaciones) no tienen acceso a la información necesaria para llevar a cabo sus tareas de control o de planificación.

de las reglas y normas de la propia organización, ya que éstas definen los sectores de la acción en los cuales la acción será más previsible, pero, al mismo tiempo, delimitan las propias zonas de incertidumbre (los lugares en los que la acción organizativa es más difícil de racionalizar y por tanto de reglar); zonas que los actores de las organizaciones utilizarán para jugar su juego de negociación<sup>46</sup>. El punto es que tales zonas de incertidumbre sean importantes para afectar la capacidad de la organización para cumplir con sus objetivos<sup>47</sup>. Es pues, el fenómeno del poder lo que afecta gran parte del fenómeno organizativo. Pero el poder, no es el producto de una estructura de autoridad ni una propiedad que un actor pueda manejar, sino el resultado de un juego de negociaciones en el cual la autoridad, las reglas y las zonas de incertidumbre (como la posibilidad de despedir a un trabajador, por parte de un jefe) conforman la estructura del juego que puede cambiar por la propia aplicación del juego.

“El poder no es el simple reflejo y producto de una estructura de autoridad, organizativa o social, como tampoco es un atributo o una propiedad de cuyos medios uno se pudiera apropiarse, como antaño se creía que podían apropiarse los medios de producción por la nacionalización. En el fondo no es otra cosa que el resultado, siempre contingente, de la movilización, por los actores, de las fuentes de incertidumbre pertinentes que ellos controlan en una estructura de determinado juego, por sus relaciones y transacciones con los otros participantes en ese juego” (Crozier y Friedberg, 1990: 25 y 26).

Este marco tiene una consecuencia fundamental para analizar los fenómenos de cambio en las organizaciones. El punto es que implica dejar de considerar los problemas de cambio en las organizaciones como si fueran el

---

<sup>46</sup> Es evidente que este factor está ligado al primero: si se pudieran reglar todos los comportamientos necesarios, para todas las situaciones previsibles, estaríamos frente a un fenómeno de racionalidad perfecto y además perfectamente prospectivo.

<sup>47</sup> Si el objetivo de una organización educativa es enseñar, y el docente en el aula tiene una gran capacidad de afectar este objetivo (en el aula es donde se aprende, o no se aprende) esto implica que tiene control sobre una gran zona de incertidumbre de este tipo de organizaciones. Se volverá sobre esto más adelante.

resultado de las irracionalidades, las rutinas organizativas ó la alineación de los actores dentro de las estructuras existentes (que es el reverso ideológico de la invocación de las irracionalidades). Crozier invita a “borrar del diccionario” la noción de resistencia al cambio, que los defensores del gerenciamiento ponen como centro de los problemas de las organizaciones al invocar las irracionalidades, la “esclerosis” de las estructuras burocráticas, como resistencia al “progreso” de la organización. El análisis en términos de juegos de poder implica reconocer que el cambio es un problema de ardua solución, sobre todo porque afecta los intereses de los actores de las organizaciones al intentar cambiar la estructuración de los juegos y la reducción de las zonas de incertidumbre, más que nada en el caso de los cambios planificados que intentan racionalizar los comportamientos de actores de las organizaciones, comportamientos que antes de la propuesta no estaban racionalizados y constituían una fuente de incertidumbre que los actores controlaban.

#### III.1.4 *Racionalidades, decisiones, y cambio organizativo.*

La mayoría de los análisis sobre las organizaciones, sobre todo los más ligados al *managment*, y por tanto a la definición de políticas de cambio organizativo, se encuentran ligadas a una teoría de la decisión, la cual se encuentra vinculada a una concepción de la acción racional y a propuestas sobre cómo es posible cambiar las disfuncionalidades de las organizaciones.

Los primeros abordajes de las teorías de las organizaciones<sup>48</sup> se encuentran claramente ligados a supuestos sobre la acción racional (Jaffee, 2001). La teoría de la decisión es central a la teoría de las organizaciones ya que considera capital el papel del decisor para el funcionamiento de las organizaciones y propone que las organizaciones están compuestas por decisiones tomadas para abordar los problemas que se le presentan a las mismas para alcanzar sus objetivos. La idea medular de estos planteamientos descansa en la confianza en la planificación racional como forma que el decisor

---

<sup>48</sup> Y de la acción colectiva, ambos son problemas teóricos ampliamente vinculados, ya que la acción dentro de las organizaciones es un caso, quizá central, de la acción colectiva.

tiene para abordar tales problemas y para ordenar los procedimientos de acción de sus subordinados, los cuales tienen la capacidad (y el compromiso, que se asume como cierto, o se plantea como adaptación racional ya a través de la motivación pecuniaria o “humana<sup>49</sup>”) de llevar a cabo las decisiones correctas que plantean los dilemas de las organizaciones, utilizando las directivas del gerente.

Los supuestos sobre la acción racional descansan en teorías de la acción económica y en el *mecanismo* del *homo economicus* el cual presenta tres características: tiene toda la información necesaria para tomar la decisión, es sensible a su entorno, y es racional.

“Completamente informado porque conoce no sólo todo el curso de actividad que emprende sino también todas las consecuencias; infinitamente sensible, porque percibe todas las variaciones de su ambiente, hasta las más imperceptibles; racional en ambos sentidos: pone en orden su ambiente y escoge de manera que logra obtener el máximo de utilidad” (Sfez, 1987: 26).

Los abordajes basados en estos supuestos tiene en común que la decisión tomada, es una decisión óptima. Esto implica que, tanto en el plano de la planificación, como en el plano de la operación, las organizaciones tiene en su base procesos de decisión óptimos en términos racionales. La visión del cambio, por tanto, es la visión de un proceso de planificación que ajuste los programas de decisión<sup>50</sup> de forma de obtener las óptimas soluciones a los problemas que se vayan presentando. Una de las primeras críticas<sup>51</sup> a este enfoque es el presentado por March y Simon (1981) en su libro *Teoría de la organización*. Los autores parten de un concepto de racionalidad clásica similar al de Sfez; las características de la decisión racional son también tres: a) que todas las

---

<sup>49</sup> La teoría del Desarrollo Organizacional, y de la Escuela de las Relaciones Humanas, hacen hincapié en las motivaciones no pecuniarias del actor en la organización. Éstas refieren a aspectos de relacionamiento entre el trabajador y la compañía, las relaciones en el grupo de trabajo y los símbolos de reconocimiento (Blau y Scott, 1962: 166).

<sup>50</sup> “Una programación es sencillamente un plan establecido por adelantado, que determina qué trabajos se harán y cuándo” (March y Simon, 1981: 177).

<sup>51</sup> La primer crítica “neo racionalista”, ya que anteriormente se realizaron críticas en el sentido de la racionalidad probabilística (Sfez, 1987).

alternativas de selección son “dadas”, 2) que todas las consecuencias unidas a cada una de las alternativas son conocidas, 3) que el que decide tiene una ordenación de comparaciones completa (ordenamiento de preferencias) para cada grupo de consecuencias (March y Simon, 1981: 152).

La crítica de estos autores alcanza el supuesto subyacente a todas las características mencionadas: lo óptimo de la decisión. El concepto que ponen en lugar de la decisión racional es el modelo de decisión racional limitado (“bounded rationality”) y se enfoca, básicamente a notar una diferencia entre la selección óptima y la selección satisfactoria. La diferencia se establece porque el que elige lo hace en base a un modelo que implica una definición de la situación en la cual tiene que decidir. A su vez, los elementos que conforman la situación de elección no están dados y dependen tanto de las características psicológicas de quién elige, como de las características “sociológicas” de la situación. Entre las determinantes “sociológicas” de la situación, en el contexto de las organizaciones, se encuentran los programas ya establecidos, lo que los autores denominan las respuestas rutinizadas, las cuales se distinguen de las “actividades técnicas” de búsqueda de alternativas a problemas desconocidos.

Así, es en el marco de la definición de la situación que una decisión puede ser caracterizada como una respuesta óptima a un problema de decisión o como una respuesta satisfactoria al mismo. La cuestión es que estos estándares también son parte de la definición de la situación. De esta forma, los estándares rara vez pueden ser óptimos, ya que los criterios mediante los cuáles se selecciona una decisión dependen de una situación que, de partida, no es óptima porque es, en parte, ciega<sup>52</sup>.

“La mayor parte de las decisiones humanas, ya sean individuales o de organización, se refieren al descubrimiento y selección de alternativas satisfactorias; sólo en caso excepcionales se ocupan del descubrimiento y selección de alternativas óptimas” (March y Simon, 1981: 155).

---

<sup>52</sup> Porque no se conocen todas las alternativas, lo cual hace que los estándares de elección no sean óptimos, sino satisfactorios.

Volviendo al tema de los tipos de respuestas frente a problemas de decisión, hay un punto que merece especial atención: la diferencia entre respuestas rutinizadas y respuestas técnicas. Las respuestas técnicas provienen de la necesidad de elaborar nuevas decisiones frente a nuevos problemas (o frente a presiones del entorno para encontrar nuevas soluciones a viejos problemas, o a denominar situaciones como problemáticas, cuando antes no eran consideradas como amenazantes<sup>53</sup>). Este tipo de respuestas, dependen, entonces, de actividades de búsqueda de nuevas soluciones. La búsqueda puede ser hija de la casualidad, pero la solución efectiva de los problemas no lo es (se requiere de una decisión para poner en marcha una solución que pudo encontrarse casualmente). De esta forma, el proyecto de comenzar a buscar, puede ser en sí mismo un objeto de decisión racional (es decir, la decisión racional de investigar y planificar). Así, los autores distinguen entre planificación sustantiva y planificación de procedimiento:

“Así podemos distinguir la planificación sustantiva – desarrollo de nuevos planes de rendimientos – de la planificación de procedimiento – desarrollo de programas para el proceso mismo de solución de problemas<sup>54</sup>” (March y Simon, 1981: 154).

En relación con el cambio y las decisiones, el planteamiento de Luhmann (1997) comparte algunos de los postulados del pensamiento desarrollado por March y Simon. En primer lugar, adhiere a la idea de racionalidad limitada, pero en un plano más radical<sup>55</sup>, sobre todo en lo que se refiere a los procesos de búsqueda de nuevas formas de enfrentar problemas. La idea central es que en

---

<sup>53</sup> Por ejemplo, el problema de la gestión educativa que se ve como problemático, o no, en las organizaciones educativas, frente a presiones tanto teóricas, como del entorno.

<sup>54</sup> Esta diferencia se retomará para ilustrar las diferentes finalidades que puede tener un proyecto escolar, aludiendo a la distinción que plantea Antúnez entre cambio e innovación escolar (1997: 200 y ss.).

<sup>55</sup> También en un plano más radical se sitúa la propuesta analítica de Lindblom al afirmar que las decisiones de política siguen “más bien, la regla pragmática de salir del atolladero (*Muddling through*)” (Aguilar Villanueva, 1992: 48). De todas formas, entre ambos planteos (así como entre el de Simon y Luhmann) existe una diferencia de partida que es fundamental: mientras que los racionalistas y neo racionalista son individualistas metodológicos, Luhmann, siguiendo la tradición sistémica, se sitúa en un plano estructural.

las organizaciones existen premisas de decisión (formas del correcto decidir) que corresponden a las formas aceptadas y a los estándares satisfactorios de resolución de problemas. Además, coincide en que las formas de decidir aceptadas en un momento pueden ser modificadas por procesos de planeación. Las diferencias fundamentales estriban en dos consideraciones. La primera es que Luhmann pone mucho énfasis en que los procesos de planificación y de investigación de causas y consecuencias de un problema determinado son extremadamente costosos (sobre todo en términos temporales) y deben detenerse en algún punto, lo cual elimina por completo la posibilidad de encontrar una solución óptima por dos razones: primero porque el proceso de descomposición de un problema mediante el esquema medio / fin puede ser infinito y, segundo, porque los fines mismos pueden ser vistos como consecuencia de una decisión anterior (Luhmann, 1997: 19). La segunda es que no es alguien que toma una decisión, sino que las decisiones se pueden subdividir en otras decisiones que se van entretejiendo a lo largo del tiempo y forman nuevas decisiones.

En un punto, las consideraciones de Luhmann sobre las organizaciones como complejos de decisiones, se encuentran con los análisis de Sfez, alrededor de la problemática de las decisiones. La semejanza central estriba en el hecho de no considerar las decisiones como atadas a finalidades dadas, sino atadas a fines que se construyen en el transcurrir del tiempo y de las sucesivas decisiones. A su vez, el hecho de que las decisiones vayan construyendo nuevos fines (aún en contra de los objetivos centrales de una organización) hace que toda decisión quede atrapada en el marco de diversas finalidades y que no se pueda encontrar el comienzo ni el fin de una decisión y por tanto no se pueda ubicar al decisor:

“Si una decisión es un complejo de interacciones entre diferentes subsistemas y en el marco de una finalidad global dada, se debe admitir que no es un fenómeno específico, que está diluida en el conjunto del sistema social, que no se percibe ni su comienzo ni su fin” (Sfez, 1984: 107).

En cuanto a esta forma de conceptualizar las decisiones, algunos autores han extraído algunas consecuencias en términos del análisis de los fenómenos de cambio organizativo. La cuestión es que estas formas de decidir implican una tendencia a la estabilidad de las organizaciones ya que las decisiones se toman – por lo general – en base a decisiones anteriores<sup>56</sup> y no en base al esquema medio / fin. Esta tendencia a la estabilidad puede apreciarse en las metáforas teóricas construidas para el análisis de esta problemática, como por ejemplo que las organizaciones son “colecciones de elecciones buscando problemas” (Cohen, March y Olsen, 1971: 1).

### III.2 Las escuelas como organizaciones.

#### III.2.1 *Diferencias generales de las escuelas con otros tipos de organizaciones.*

Existen importantes diferencias entre diversos tipos de organizaciones. Las más analizadas han sido las organizaciones productivas ó las organizaciones empresariales en general. La cuestión es que estos tipos comportan características distintas que impactan en su forma de operar. Los tipos de organizaciones pueden diferenciarse según diversos criterios: si son de tipo públicas o privadas, según su tamaño, según el tipo de fin que persiguen, según el tipo de pertenencia de los miembros de la organización (voluntarios, empleados ó conscriptos), o según el área institucional a la que pertenecen, de acuerdo con la función social que cumplen (económicas, políticas, religiosas, educativas, etc.) (Blau y Scott, 1962).

Otro criterio analítico refiere al tipo de material con el cual los miembros de las organizaciones deben trabajar: objetos físicos o personas. De este criterio resultan dos tipos de organizaciones: organizaciones de producción y organizaciones de servicios. Esta diferencia retoma un punto clave para el funcionamiento organizativo: “sólo las últimas se encuentran confrontadas con el problema de establecer relaciones sociales con los “objetos” de su

---

<sup>56</sup> Y en base a las estrategias de los actores en el marco de juegos estructurados de poder, añadiría Crozier.

esfuerzo y el problema de tener que motivarlos” (Blau y Scott 1962: 41). El problema de esta clasificación es que su definición es vaga en cuanto a ciertos tipos de organizaciones, como las prisiones: no sería muy correcto afirmar que la función de una prisión es la de proveer de un servicio a los prisioneros.

### III.2.2 *Escuelas como organizaciones de servicio.*

Blau y Scott establecen una distinción de tipo analítica, que en ciertos aspectos de la tipología resultante coincide con la anterior. La clasificación resultante apela al criterio del beneficiario principal. Los autores distinguen entre cuatro categorías de personas que se encuentran en contacto con las organizaciones: (1) los miembros y / o empleados; (2) los dueños o gerentes de la organización; (3) los clientes o, más en general, el público en contacto (público que, aunque se encuentra técnicamente fuera de la organización, tiene un contacto regular con ella); (4) el público en general, los miembros de la sociedad en que la organización opera.

Si a las cuatro categorías de personas que se encuentran en contacto con las organizaciones se aplica el criterio de cuál es el tipo de persona que es el principal beneficiario de la organización se pueden establecer cuatro tipos de organizaciones: (a) asociaciones de beneficio mutuo, en las que el beneficiario principal es el miembro; (b) organizaciones de negocios, en las cuales el beneficiario principal es el dueño; (c) organizaciones de servicios, en las que el cliente es el beneficiario principal; (d) organizaciones de bien común, en las cuales el público en general es el principal beneficiario (Blau y Scott, 1962). El punto es que cada tipo de organización así definido<sup>57</sup> tiene que enfrentar problemas centrales diversos, tanto por el tipo de fin que se persigue, como por el tipo de “material” con que se opera. Así, las organizaciones de beneficio mutuo enfrentan el problema de que su operar debe ser democrático, pero a la vez efectivo y eficiente; las organizaciones de negocio deben maximizar su

---

<sup>57</sup> De todas formas, la tipología es laxa, ya que los beneficiarios siempre son múltiples. De esta forma, puede argumentarse que, en el caso de las organizaciones educativas públicas, por ejemplo, el beneficiario principal es quien recibe la educación, pero también lo es el público en general, al elevarse los estándares públicos de la educación y el funcionamiento de la economía ó de la moral pública, o la capacidad crítica de los ciudadanos de un país.

eficiencia en una situación competitiva; mientras que en las organizaciones de servicio el problema central es el conflicto entre dar un servicio profesional a los clientes y los procedimientos administrativos de la organización; a su vez, las organizaciones de bien común enfrentan el problema de desarrollar mecanismos democráticos<sup>58</sup> mediante los cuales ser controladas por el público.

Las organizaciones educativas se encuentran, bajo esta tipología, dentro de las organizaciones de servicio. Los problemas centrales de este tipo de organización se derivan de la provisión de servicios profesionales. A su vez, el bienestar de los clientes es, presumiblemente, el principal interés de tales organizaciones. El punto es que, en los casos típicos, el cliente no sabe a ciencia cierta qué es lo que sirve mejor a su interés<sup>59</sup>. De esta suerte es que el profesional que trabaja en estas organizaciones debe “mantener independencia de juicio y no permitir que los *deseos* de los clientes, distinguidos de sus *intereses*<sup>60</sup>, influyan en sus decisiones” (Blau y Scott, 1962: 52).

La autonomía de juicio se encuentra, en realidad, limitada por las formas administrativas que rigen en toda organización. Y se encuentra posibilitada, tanto por la formación profesional, como por la ética de la propia profesión, pero la formación y la ética pueden chocar tanto con los procedimientos administrativos, como con las presiones recibidas a través de los mismos clientes. No se puede perder de vista, además, que el cliente debe estar motivado<sup>61</sup> para participar en la relación de servicio y que sus deseos pueden no coincidir con la visión, externa<sup>62</sup>, que los profesionales tienen de sus

---

<sup>58</sup> En sociedades que se autodefinen como democráticas.

<sup>59</sup> Lo cual es típico en las escuelas primarias, sobre todo hablando de los niños: los principales clientes. Además, esto incumbe a los padres: ¿son éstos capaces de determinar cuál es la mejor estrategia pedagógica par sus hijos? Sobre todo si se tiene en cuenta la complejidad del hecho y de la técnica educativa.

<sup>60</sup> En cursiva en el original.

<sup>61</sup> El problema de la motivación del cliente en este tipo de organizaciones fue detectado por Parsons, bajo el concepto de cooperación del “recipiente del servicio [que] se vuelve operativo de la organización que provee el servicio” (Parsons, 1956: 71).

<sup>62</sup> El adjetivo está puesto para resaltar la imposibilidad de determinar intereses “objetivos” del cliente, cosa que Blau y Scott olvidan, ya que ponen el acento en la tensión entre deseos del cliente e intereses del mismo, determinados por el profesional, como si los intereses fueran determinables en forma externa y objetiva. Debe tenerse en cuenta es que si los intereses son determinables, lo son en forma subjetiva o intersubjetiva. Esto lo resalta Bidwell al ver la

intereses. De esta forma, quienes trabajan en las organizaciones de servicio enfrentan dos peligros: volverse demasiado rígidos, a favor de procedimientos administrativos y volverse incapaces de servir a sus clientes al volverse cautivos de ellos:

“Los profesionales o semiprofesionales en una organización de servicio se deben conducir entre dos peligros. Por un lado, deben no perder de vista el bienestar de sus clientes, aún en contra de su estatus y carrera a través de las preocupaciones por los problemas administrativos. Por otro lado, los profesionales no se deben volver “cautivos” de su clientela y dejarles el poder de determinar la naturaleza del servicio brindado. Errar en la primera dirección es volverse despótico y demasiado rígido; errar en la segunda es volverse subserviente” (Blau y Scott, 1962: 52).

### III.2.3 *Escuelas como organizaciones educativas.*

Las posibilidades de clasificación de los tipos de organizaciones permiten, como se vio más arriba, tipificar las organizaciones según la función que desempeñan. Las organizaciones educativas tienen como función la socialización en términos de conocimientos y aptitudes de las personas que acuden a ella. Ambas funciones se solapan, sobre todo en las escuelas de educación básica en las cuales la transmisión de aptitudes sociales ocupa un lugar primordial<sup>63</sup>.

“Si atendemos a sus objetivos, la escuela pertenece a las organizaciones de mantenimiento; es decir, dedicada a la socialización y adiestramiento de la gente para los papeles que ocuparán en otras organizaciones y en la sociedad como un todo; a diferencia de otro tipo de organizaciones: (a) productivas o

---

tensión cultural entre los diversos mundos que se encuentran en las escuelas (se volverá sobre esto más adelante).

<sup>63</sup> Para seguir, laxamente, a Durkheim, es claro que también en las instituciones de educación superior la difusión / adquisición de normas sociales tiene un lugar, sobre todo en términos de éticas profesionales, en Durkheim (1964) puede apreciarse el lugar central de tales éticas profesionales en la constitución de las sociedades modernas. La cuestión es que la “función moralizadora” es central para las escuelas básicas (Durkheim, 2002).

económicas, (b) adaptativas o creadores de nuevos conocimientos, y (c) político – administrativas” (Antúñez, 1997: 17).

Las funciones de las organizaciones tienen, además, una relación central con el tipo de tecnología que utilizan para lograr llevar a cabo tales funciones.

La tecnología puede definirse como una ciencia de tipo especial, ó como la aplicación de conocimientos científicos, el problema con estas definiciones es que elude el uso que se le ha dado el término en el ámbito de la sociología de las profesiones y de las organizaciones. Dentro de este ámbito, se habla de tecnología con fines teóricos específicos (Luhmann y Eberhard Schorr, 1997), ó de tecnología como programas de actuación (March y Simon, 1981). Así, el concepto de tecnología se refiere al nivel operativo de un sistema:

“[...] nivel en el cual el objeto de su actividad es modificado para fines determinados mediante procesos de trabajo ordenados. La tecnología de un sistema es la totalidad de reglas según las cuales se lleva a cabo este proceso de modificación, por ejemplo, el que los alumnos aprendan los que se les enseña” (Luhmann y Eberhard Schorr, 1997: 137).

En el caso de las organizaciones educativas, una parte de la tecnología refiere a la secuenciación de contenidos a ser enseñados, la cual se encuentra relacionada al agrupamiento de los individuos en grados, de acuerdo a la edad de los mismos (secuenciación “social”). El problema que la tecnología de la educación debe enfrentar es la complejidad del hecho educativo, en varias dimensiones.

En primer lugar, la complejidad temporal. La cuestión es que la educación es un hecho sumamente largo, lo cual implica que la tecnología debe realizar una simplificación temporal. Para esto es que se secuencian los contenidos.

Pero como es “sumamente” largo, mediante la forma de resolución de este problema (la secuenciación de contenidos, que desemboca en una

secuenciación “social”) se abre otro problema: la complejidad de la situación de aula al agrupar a los alumnos en grupos.

En tercer lugar, se encuentra el problema de la individualidad de los alumnos, que además, se encuentran agrupados en la situación de aula.

Los problemas mencionados en segundo y tercer lugar, que se desprenden de la complejidad temporal de la enseñanza, pueden ubicarse como los “responsables” de lo que se ha dado en llamar debilidad de las tecnologías educativas (Weick, 1976). Aunque la premisa general de las tecnologías racionales – una suficiente aislabilidad y reconocimiento de los factores causales – presenta dificultades en casi cualquier profesión, en la educación el problema es mayor. La cuestión es la siguiente: la situación de aula implica, al menos, dos formas de complejidad al mismo tiempo. Por un lado se encuentra el problema de las “resistencias psicológicamente individualizables, cognitivas o motivacionales *en las mentes de los alumnos*”<sup>64</sup> (Luhmann y Eberhard Schorr, 1993: 141). Por otro lado, los alumnos no son aislables en el grupo (aunque sí son identificables). Ambos problemas implican una situación en la cual el maestro debe poder coordinar varias referencias – expectativas, recuerdos y focos de atención – individuales (la de cada alumno y la propia), en una situación en la que debería poder controlar que todos hayan comprendido lo dicho, y en la que el tiempo transcurre “muy rápido”<sup>65</sup> como para coordinar tantas referencias. La situación de aula es pues una situación “dual” ya que bajo tales condiciones la tecnología educativa “se enfrenta, inevitablemente, a una referencia sistémica dual: siempre se refiere a sistemas personales [los alumnos y el profesor] y a un sistema social [el aula como un sistema de interacción] a la vez, planéese o no” (Luhmann y Eberhard Schorr, 1993: 143).

Si la tecnología es, entonces, un programa para decidir (en el lenguaje de March y Simon, 1981), o un entramado de premisas de decisión (en el lenguaje

---

<sup>64</sup> En cursiva en el original.

<sup>65</sup> La cuestión de las diversas duraciones del tiempo ha sido planteada por varios autores, entre ellos, y partiendo de los análisis fenomenológicos de E. Husserl: Luhmann (1982, 1982 b, y 1990); Schutz (1993); Habermas (2000).

de Luhmann, 1997), el problema es que la misma no puede prever<sup>66</sup> – completamente – los problemas de la complejidad de aula.

Al ocurrir esto, la situación de aula se vuelve muy dependiente de las acciones, estilos y personalidades del docente, en su forma – única, cabría decir – de resolver los problemas inherentes a la enseñanza. Se abre, por tanto, un gran espacio de incertidumbre en el *campo* de la organización (Crozier y Friedberg, 1990).

“Una tecnología debería permitir efectos importantes con pocas decisiones. A esto se contraponen las dificultades de la descomposición racional y la duplicación de todas las orientaciones de problemas según referencias sistémicas personales: así, el nivel inferior del sistema educativo, el nivel de la ejecución factual de la enseñanza, se vuelve particularmente autónomo; sigue estando a expensas de una autodirección situativa<sup>67</sup>. Pero con esto no se pueden conformar ni el sistema educativo en cuanto sistema parcial, con una responsabilidad para toda la sociedad, ni la pedagogía, en la medida en que articula dicha responsabilidad y la convierte en conocimientos referidos a la práctica” (Luhmann y Eberhard Schorr, 1993: 145).

Con estas cuestiones se relaciona el análisis que Weick (1976) realiza de las organizaciones educativas, caracterizándolas como organizaciones débilmente acopladas. El acoplamiento débil de un sistema significa que los elementos de un nivel o porción del mismo no reacciona a cambios o se encuentra estructurado en forma diferente a otros niveles o porciones del mismo sistema. Las organizaciones pueden estar débilmente acopladas tanto en lo que corresponde a las tecnologías y los resultados conseguidos, como en relación con las líneas de autoridad. Esto significa que varias porciones de las organizaciones educativas se encuentran poco acopladas y que la planeación se encuentra con el problema de que hay segmentos que siguen procesos con *una*

---

<sup>66</sup> Ya que las tecnologías racionales son una forma de descomposición racional de las acciones con miras a conseguir resultados, el problema de la previsión (de causas y consecuencias), es fundamental.

<sup>67</sup> El subrayado es propio.

lógica, mientras que hay segmentos que funcionan mediante otras premisas difícilmente especificables. La hipótesis central del autor es que la acción pedagógica de aula se encuentra separada del resto de la organización y que funciona de forma más o menos discrecional según los docentes. Esto, a su vez, se ve reflejado en las “débiles” tecnologías pedagógicas que reiteran la problemática de los efectos no intencionados de la acción del docente en el aula:

“Ya que los elementos más importantes en las organizaciones educativas son los docentes, las clases, los directores, etc. Se da la consecuencia de que, en los sistemas débilmente acoplados, hay mucho más lugar a la mano para la autodeterminación de los actores”. [...] “Un comentario más se puede hacer sobre lo que esto implica. [...] Ya que la mayoría de las acciones tienen consecuencias ambiguas, siempre será posible justificar la acción como intención. Así, cuando las consecuencias de la acción son ambiguas, las intenciones establecidas de la acción sirven como justificación en lugar de las consecuencias” (Weick, 1976: 7; 8).

#### III.2.4 *El problema del servicio y el poder en el funcionamiento de las organizaciones educativas.*

Charles Bidwell, en su artículo *The School as a Formal Organization* (1965) establece tres supuestos con los que han sido analizadas las escuelas como organizaciones: (1) que las escuelas son organizaciones de servicio, (2) que la estructura de roles de los sistemas escolares presentan una dicotomía fundamental entre los roles de los estudiantes y los profesores, (3) que los sistemas escolares son, hasta un punto, burocráticos (Bidwell, 1965: 973 y 974). El primer punto ya ha sido tratado aquí, e implica, básicamente los problemas de la cooperación necesaria del “cliente” y de las referencias profesionales y burocráticas de los que trabajan en este tipo de organizaciones. Ahora bien, los dos siguientes puntos se derivan del primero, aunque atendiendo un poco más a las especificidades de las organizaciones educativas frente al resto de las organizaciones de servicios.

Bidwell retoma los análisis de Willard Waller reunidos en su libro *The Sociology of Teaching* de 1932 (Bidwell, 1965 y 2001; Tyler, 1985) en relación al punto (2) y postula que en la situación de clase los docentes deben enfrentar dos problemas relacionados que se derivan de la situación institucional de las escuelas, situación en la que se diferencia entre el mundo de las estructuras de roles de las escuelas y el mundo cultural de los estudiantes<sup>68</sup>.

“Uno es focalizar la motivación de los estudiantes en las actividades de clase; el otro es controlar y disciplinar al grupo de forma de conseguir un ambiente ordenado para el aprendizaje” (Bidwell, 1965: 979).

La cuestión es que, para conseguir esto, y debido a las diferencias entre el “mundo de los estudiantes” y la estructura de roles y de autoridad de la escuela, el profesor debe utilizar no sólo los “recursos de su posición oficial”, sino su “status como adulto”. Esto lleva a una tensión con el punto (3). En la utilización de su status como adulto, el docente, para lograr la motivación necesaria para el aprendizaje, debe desarrollar relaciones cercanas y cálidas con los estudiantes, las cuales son opuestas a las reglas burocráticas que rigen a los sistemas educativos<sup>69</sup>.

“Para ponerlo en términos diferentes, la enseñanza demanda vínculos afectivos entre los docentes y estudiantes los cuales son extraños a las promulgaciones de la oficina burocrática. Más aún, tales relaciones tienden hacia relaciones personales, es decir, particularistas, entre docentes y estudiantes; mientras que el docente debe juzgar los logros de sus estudiantes en forma impersonal, es decir, universalistas<sup>70</sup>” (Bidwell, 1965: 979).

---

<sup>68</sup> El cual puede ser definido como una subcultura formada por los valores y normas locales de los jóvenes y las experiencias colectivas particulares de los jóvenes en la escuela, en contraposición a las expectativas adultas y oficiales de los profesores y administradores de las escuelas.

<sup>69</sup> Esta es una forma más específica de ver el conflicto entre profesionalismo y reglas burocráticas que se encuentra en las organizaciones de servicios.

<sup>70</sup> Es claro que el autor hace referencia a la distinción parsoniana entre particularismo y universalismo.

Bidwell encuentra que esta tensión es irresoluble y que afecta todos los procesos organizativos de las escuelas, socavando la coherencia de las mismas, ya que en cada aula el docente desarrolla estrategias autónomas para lidiar con los alumnos, en formas alejadas de la pretensión burocrática de igualdad en los procesos que rigen la toma de decisión en las organizaciones. La cuestión es que puede pensarse en que los alumnos estén expuestos a normas diversas de acuerdo a cada docente, lo cual puede terminar socavando la eficacia de las normas y procesos escolares.

En un artículo posterior, Bidwell retoma el argumento y postula que no es necesario que las escuelas se conviertan en “anarquías organizadas” por las múltiples referencias que los alumnos y docentes manejan – en ausencia de la efectiva aplicación de las reglas burocráticas.

“Yo atribuía las diferencias de la organización escolar frente al modelo burocrático – weberiano por la naturaleza de la enseñanza. La enseñanza, argumentaba, es intratable para las rutinas organizacionales porque involucra un balance ingenioso entre la evaluación universalista y la motivación particularista que requiere de continuas infusiones de la propia experiencia de dictado de clases de los maestros y, por tanto, de una autonomía sustancial de la situación de aula” (Bidwell, 2001: 103).

Bidwell ve la resolución de esta tensión en una cuestión sencilla: muchos procesos organizativos en las escuelas son explicados no por el entorno institucional de las mismas y sus reglas burocráticas sino porque las escuelas son el *lugar de trabajo* de los docentes. Lo cual implica que los docentes no trabajan solos – al menos no todo el tiempo – y que se encuentran en un entramado institucional conformado tanto por las reglas burocráticas, la cultura específica de los estudiantes y sus relaciones con sus colegas. Es decir que no se da una fragmentación de las organizaciones escolares – entre referencias particularistas y burocráticas – ya que siempre existe un mínimo de colegiación entre docentes debido tanto a la formación común, como a los contactos mínimos entre docentes y las soluciones prácticas que surgen. Aún más, las

escuelas demuestran ser muy estables en el largo plazo – aunque presentando cambios en el corto plazo – lo cual contradice la idea de que tal estabilidad organizativa deriva de las estructuras burocráticas.

La estabilidad de las organizaciones escolares puede explicarse por la capacidad de las redes informales de trabajo de adaptarse a las circunstancias locales de la organización, y de servir como “amortiguador” de las presiones al cambio<sup>71</sup>. Además, la centralidad de tales redes informales se deriva de la debilidad de los directores de las escuelas frente a las jerarquías más altas de los sistemas educativos.

En este punto, vuelve a aparecer la cuestión del poder en las organizaciones, pero no ya como una lucha sólo entre docentes y alumnos, sino como un juego en el que se ven implicados los docentes y los directores de las escuelas, entre sí, y frente a las autoridades superiores de los sistemas educativos.

Las redes informales que Bidwell menciona pueden ser vistas como formas de estructuración de las relaciones de poder, en un entorno institucional público en el cual los directores tienen pocas prerrogativas en términos de autoridad formal dentro de las organizaciones educativas.

“Para influir en la conducta de otros se necesita un poder en el cual apoyarse. Es evidente que los directores y directoras de los centros públicos no tienen garantizado ese poder. No poseen el *poder de la posición*, ya que la fuerza del simple nombramiento que les faculta para ejercer el cargo es absolutamente débil e insuficiente para asegurar por sí mismo la influencia en el profesorado. El *poder del experto* tampoco está garantizado, sobre todo si tenemos en cuenta que el sistema vigente de elección de directores no considera la formación previa específica para ejercer el cargo. Únicamente podrá garantizarse el poder

---

<sup>71</sup> Los proyectos educativos son herramientas para fortalecer estas redes informales de trabajo. La cuestión es, como Bidwell lo menciona, que la colegiación docente puede ser una fuerte traba a la innovación (como puede ser una fuerte condición de la innovación). Así, paradójicamente, puede darse el caso de proyectos educativos que sean obstaculizados por otras formas de colegiación pre – existentes, o por formas de estructuración de los juegos de poder, diría Crozier.

de alguna manera en los casos en que la persona que ejerza el cargo sea un líder; es decir: tenga *poder personal*<sup>72</sup> o carisma" (Antúnez, 1997: 29).

### III.3 Complejidad y presiones para superarla: los proyectos educativos.

Los problemas teóricos arriba presentados (la relación entre alumnos y docentes, las relaciones entre docentes, la debilidad de las tecnologías educativas) han sido enfrentados, desde el pensamiento reformista, como un problema de gestión escolar. Han sido abordados de esta forma tanto por académicos (Antúnez, 1997; Antúnez y Gairín, 1996; Gimeno Sacristán, 1992; Pozner, 1997), como por instituciones nacionales (SEP, 2000, 2001, 2001 b y un largo etcétera) e instituciones internacionales como el Banco Mundial (Worldbank 2001, 2001 b).

La gestión escolar ha sido definida como el "conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo" (Antúnez, 1997: 61). Dentro de esta forma de concebir la gestión educativa no se identifican organismos responsables de llevarla adelante, sino que, junto a la dimensión de planificación racional que implica la definición, se plantea una dimensión de concertación o democrática – participativa:

"Se pretende hacer de los profesores y profesoras protagonistas de su práctica profesional y corresponsables de las decisiones que se toman en el Centro, bien

---

<sup>72</sup> (Las cursivas son del original). Aunque la restricción del poder de los directivos frente a los "juegos" y restricciones de la información de los subordinados sea una constante en todo tipo de organización (Crozier, 1990), parece ser más importante en las organizaciones educativas, por las características del cargo directivo en tales organizaciones, pero no sólo por esto, sino por las decisiones que las organizaciones educativas pueden y no pueden tomar. Elaborando una tipología de las decisiones que quedan en manos en las escuelas secundarias de Uruguay, pude establecer que la mayoría de las decisiones administrativas (carreras funcionales y manejo de recursos), políticas (planes y programas, formación docente, normativa de comportamiento docente y de alumnos) y técnicas (pedagogía, didáctica y formas de evaluación de alumnos), quedan en manos del Consejo de Educación Secundaria, es decir, fuera de las escuelas (Soca, 2001). La situación en México no parece diferir mucho.

tengan éstas que ver con la metodología didáctica, la administración de los recursos económicos o el gobierno general de la institución. En la gestión, por lo tanto, participan todos y todas, aunque seguramente los harán en grados y formas diferentes en función de cada ámbito” (Antúnez, 1997: 61 y 62).

Los proyectos educativos son concebidos como una herramienta para manejar la gestión escolar (Antúnez, 1996, 2003; Antúnez y Gairín, 1996; Gairín, 1996; SEP, 2004 b, 2004 e). La cuestión es que los proyectos educativos (ver sección II.3.3) siguen la idea central que anima la definición de la gestión escolar: recogen tanto una vertiente participativa, como una vertiente de planificación racional.

Desde un punto de vista general, los proyectos educativos tienen una función bien definida: permitir a las escuelas tomar sus propias decisiones educativas de forma de poder adaptarse a los entornos y problemas específicos a que se enfrentan en su quehacer diario: son una forma de superar los problemas organizativos y técnicos a los que se enfrentan las escuelas como organizaciones.

Ahora bien, las organizaciones educativas trabajan en, al menos, dos dimensiones (sólo separables analíticamente) que se implementan a través de las normas y el currículum: una dimensión refiere a las normas de comportamiento de los alumnos y docentes; y una dimensión técnico pedagógica que refiere a los contenidos a ser impartidos y a las formas en que deben ser impartidos (didáctica). De esta forma, los proyectos educativos deben lidiar con dos cuestiones: las normas<sup>73</sup> y la pedagogía. El objetivo central de estos proyectos es generar normas de funcionamiento institucional conocidas y aceptadas por todos los docentes de las organizaciones escolares, e innovaciones curriculares también conocidas por todos. Lo cual implica más dimensiones organizativas que la curricular y la normativa<sup>74</sup>. Además, según

---

<sup>73</sup> Generar normas de comportamiento compartidas por todos los docentes es una forma de enfrentar el problema que discute Bidwell.

<sup>74</sup> Esto queda claro cuando se analizan los lineamientos teóricos y programáticos de los proyectos escolares: se trata de cambiar instituciones, de definir sus objetivos a corto y largo

las definiciones de gestión y proyectos educativos arriba anotadas, deben ser realizados como un plan racional y democrático.

Si se cruzan las dos dimensiones que los proyectos deben enfrentar, con la(s) forma(s) en que deben ser llevado a cabo, se obtienen cuatro posibilidades (analíticas) de desarrollo de los proyectos educativos, tal como se observa en el cuadro 5.

Cuadro 5. Posibilidades de diseño de los proyectos educativos.

| Formas de realización | Dimensiones de actuación                |                                    |
|-----------------------|---|------------------------------------|
|                       | Técnica /curricular                     | Normativa                          |
| Concertación          | Desarrollo participativo del currículum | Desarrollo participativo de normas |
| Planificación         | Diseño racional del currículum          | Diseño racional de normas          |

Volviendo a la teoría de las organizaciones existen, al menos, dos problemas que deben enfrentar este tipo de herramientas de cambio organizativo.

Por una lado, la cuestión temporal, y por otro, el problema del poder, en relación con la racionalización (y la democratización). En cuanto al primer problema, retomaré los análisis de Luhmann y en cuanto al segundo, los de Crozier.

Retomando la caracterización de las organizaciones de Luhmann, podemos decir que las organizaciones son sistemas de decisión, que basan su funcionamiento en premisas de decisión. Estos sistemas se pueden analizar en base a tres dimensiones que los componen: la dimensión social (las formas de participación en las decisiones por parte de las personas que se encuentran en la organización); la dimensión real (que refiere a la descomposición de las decisiones y los procesos de decisión en su sentido real: cómo, con qué lógica<sup>75</sup>, se toman las decisiones); y la dimensión temporal de las organizaciones (el tiempo, que siempre escasea).

---

plazo, las acciones planificadas para lograrlos; todo de acuerdo a un diagnóstico institucional previo.

<sup>75</sup> Que puede ser distinta de la lógica medio / fin, por esto un supuesto más realista que la racionalidad en la toma de decisiones en las organizaciones es el supuesto – más abstracto – de las premisas de decisión.

Como se vio más arriba, tanto las definiciones de la gestión educativa, como las definiciones de los proyectos educativos, implican actuaciones en la dimensión social de las organizaciones (bajo el postulado de la toma de decisiones participativa o democrática) y en la dimensión real de las organizaciones (bajo el postulado de la racionalidad de tipo medios / fin). La cuestión es que estas "presiones", tanto teóricas (académicas), como del entorno (reformistas), sobre las organizaciones educativas, olvidan la dimensión temporal de las organizaciones.

La dimensión temporal es central en las organizaciones ya que, tanto la democracia, como la racionalidad<sup>76</sup> son costosas en términos del tiempo necesario para ponerlas en marcha. Las presiones hacia la democratización y la racionalización generan una tensión entre las dimensiones social y real de las organizaciones, a través de la dimensión temporal.

"Llama la atención el hecho de que en el pensamiento predominante sobre la organización hayan encontrado su idea regulativa, o dicho en forma menos elegante, su principio de vanagloria, la *dimensión real* en la *racionalización*, la *dimensión social* en la *democratización*. La *dimensión temporal*<sup>77</sup>, por el contrario, permanece vacía y debe presentarse a traición. Al parecer, si desde el punto de vista real y social se formulan ideales, corresponde al tiempo la tarea de representar la realidad." [...] "Si la democracia entonces cuesta demasiado tiempo, aparece bajo aspectos de racionalidad como un lujo (¡que no se podrá permitir mucho tiempo!). Si la racionalidad considera demasiado tiempo, aparece como enajenación del hombre de sus propias posibilidades de relaciones humanas, que deberían estar dedicadas a la *razón*, en un sentido más profundo. El tiempo se venga así, al poner en escena el conflicto de estos dos conflictos, por haber sido excluido del reino de los ideales, haciéndose válido como realidad" (Luhmann, 1997: 34; 38).

---

<sup>76</sup> La democracia implica numerosas actividades de coordinación, mientras que la racionalidad (mediante la utilización esquema medio / fin) debe detenerse en algún punto en el tiempo.

<sup>77</sup> Las cursivas son del original.

En segundo lugar se encuentra el problema del poder. Si, como postula Crozier (ver III. 1. 3) el poder en las organizaciones se resuelve a través del control de las zonas de incertidumbre de las organizaciones, el cambio – mediante racionalización – implicará resistencia de los actores de las organizaciones ya que la racionalización puede enmarcar – y así re estructurar – las zonas de incertidumbre que diversos actores controlan. Esto se vuelve sumamente problemático en las organizaciones educativas, sobre todo en lo que respecta a la reducción de la incertidumbre que cada maestro controla: la situación de aula, tanto en términos normativos (en las formas en que el docente plantea su relación en *su* aula con *sus* alumnos), como en términos técnicos.

Además, el cambio en las organizaciones se vincula, según Crozier y Friedberg (1990) con fenómenos de aprendizaje ya que todo proceso de cambio implica dos cuestiones: cambios en las formas de control social, así como cambios en las relaciones humanas de las organizaciones.

“Lo que queremos decir es que para que haya cambio es preciso que se transforme todo un sistema de acción, es decir, que los hombres pongan en práctica nuevas relaciones humanas y nuevas formas de control social. [...] Esta redefinición de los problemas del cambio dirigido nos permite poner de manifiesto una dimensión que nos parece fundamental en todo proceso de cambio, ya sea dirigido o “natural”: *el aprendizaje, es decir, el descubrimiento o incluso la creación y la adquisición, por parte de los actores involucrados, de nuevos modelos relacionales, nuevos modos de razonamiento, es decir, de nuevas capacidades colectivas*<sup>78</sup>” (Crozier y Friedberg, 1990: 314; 320).

---

<sup>78</sup> Las cursivas son del original.

## IV. Reformulación de las preguntas de investigación.

El objetivo de este capítulo es retomar los problemas detectados en el marco contextual y el marco teórico, para reformular las preguntas de investigación con que se comenzaron, así como terminar de definir qué se entiende por proyecto educativo, en el sentido de diferenciar entre cambio, cambio organizativo e innovación.

### IV.1 Los problemas contextuales y teóricos detectados.

#### IV.1.1 *Los problemas contextuales.*

En la sección II.4 se sistematizaron los problemas contextuales detectados. Aquí sólo se retomarán para poder relacionarlos con los problemas teóricos postulados en el capítulo III.

Las dificultades contextuales detectadas pueden agruparse en tres áreas problemáticas: el área cultural, temporal y técnica.

En el área cultural se encuentra el problema de la cultura magisterial mexicana, que la hace refractaria a la autonomía y a los intentos de cambio mediante reformas externas debido a la histórica estabilidad lograda en el marco del modelo corporativo – autoritario.

El área temporal comporta, al menos, dos problemas. En primer lugar, la enorme cantidad de programas federales y estatales que significan una gran carga administrativa y, por tanto, temporal, para las escuelas. En segundo lugar, el tiempo que los docentes deben dedicar al trabajo de aula y el hecho de que la coordinación no sea paga<sup>79</sup>, lo cual hace que dispongan de poco tiempo para la coordinación entre docentes, en un marco en el cual, generalmente, los maestros tienen más de un empleo.

---

<sup>79</sup> Una salida que se encontró a este problema en Uruguay ha sido la creación de horas pagas de coordinación docente, debidamente controladas. Un docente de 40 horas semanales pasa 30 horas frente a grupo y las otras diez las utiliza en la realización de una coordinación con sus colegas de la misma escuela.

El área técnica refiere a investigaciones (SEP, 2001 b) que ponen de manifiesto la dificultad de generar innovaciones de tipo pedagógica, aún en escuelas que presentan innovaciones en términos organizativos.

#### IV.1.2 *Los problemas teóricos.*

Las problemáticas teóricas relevadas en el capítulo III son de diversa índole. Se encuentran los problemas derivados de la consideración de las escuelas como organizaciones de servicio. Éstos implican las diversas orientaciones (profesionales, burocráticas) que los profesionales de este tipo de organizaciones deben enfrentar. En el caso educativo, estas orientaciones se complican por la consideración del enfrentamiento entre las culturas de los alumnos y la cultura oficial y burocrática de las escuelas. De esta forma surgen problemas de control social y poder en las escuelas que los docentes deben manejar en la situación de aula.

De otra parte, los problemas generales de la distribución del poder en las organizaciones, se vuelven a dar en las escuelas, pero con diferencias. Por un lado, la ya citada cuestión de la confrontación entre el poder oficial y el mundo de los alumnos. Por otro, se encuentra la cuestión del poco poder con que cuentan los directores de las escuelas públicas, en relación con otro tipo de organizaciones. Además, el hecho de que los docentes tengan como punto de control de incertidumbre organizativa (Cozier y Friedberg, 1990) la situación de aula, puede ser un factor que invite a la resistencia de los intentos de racionalización<sup>80</sup> de la misma.

En relación con al consideración de las escuelas con su función, se encuentra el problema de la debilidad de las tecnologías educativas, lo cual puede impactar en que las organizaciones educativas se encuentren débilmente acopladas. Esto puede ser un factor que incide en la poca capacidad de innovación que, en términos pedagógicos, se ha encontrado en las escuelas (SEP, 2001 b), ya que cambios en la gestión pueden no implicar cambios

---

<sup>80</sup> El término racionalización puede no implicar el desarrollo de una nueva tecnología en una escuela particular, sino tan sólo el compartir experiencias entre colegas de forma de ir generando, poco a poco, nuevas formas, estables, de actuación pedagógica o normativa.

pedagógicos ni cambios en los resultados educativos de los alumnos, tal como lo señala Azevedo (2004).

En cuanto a la gestión en general, y la realización de proyectos educativos, en particular, hay varias cuestiones que señalar. Primero, se puede señalar el problema del tiempo<sup>81</sup> en relación a las presiones que las escuelas reciben en pos de la racionalización y la democratización. Relacionado con el problema de la debilidad de tecnologías y con las distribuciones de poder, el problema del tiempo se vuelve central ya que es escaso y pueden encontrarse pocas motivaciones para que los docentes lo utilicen en coordinar sus actividades y compartir sus experiencias. Además, el problema de la planificación versus la participación puede encontrar diversas salidas (por ejemplo, que un grupo o núcleo planifique para los demás, lo que les brindaría la oportunidad de encontrarse en una situación de poder). En segundo lugar, vuelve aquí la cuestión del poder. El cambio, en el sentido de compartir las experiencias de aula y de generar soluciones a los problemas específicos, implica aprendizaje social, y sobre todo confianza en el colega y en sus intenciones. La confianza, a su vez, necesita tiempo para construirse, pero por sobre todo, necesita de experiencias previas de confianza. Las experiencias previas de los actores de las organizaciones educativas serían, entonces, un buen punto de indagación.

#### IV.2 Proyectos educativos como herramientas de cambio.

Este apartado intenta diferenciar entre posibles formas de ver a los proyectos educativos, desde el punto de vista de sus resultados. Ya que los proyectos educativos son herramientas de cambio, vale la pena conceptualizarlos desde tal punto de vista. Así, se utilizarán las diferencias entre cambio, cambio organizativo, innovación y reforma.

---

<sup>81</sup> Que es uno de los problemas detectados en el marco contextual: un problema, además, empírico, al igual que lo es el de las innovaciones técnicas.

Para comenzar es preciso repetir que los proyectos educativos son herramientas metodológicas de planificación del cambio. El cambio, a su vez, puede diferenciarse (sólo analíticamente) como hijo del azar, o como hijo de la planificación. La planificación, como se vio en la sección III.1.4, puede dividirse entre sustantiva y de procedimiento (March y Simon, 1981). La diferencia estriba en que la primera busca soluciones a determinados problemas, mientras que la segunda busca nuevas formas de enfrentarse a los problemas.

De todas formas, la introducción de los proyectos educativos en las escuelas es el resultado de procesos de reforma.

Utilizaré una cita de Antúnez, para intentar separar los términos, cambio, innovación y reforma, de manera de poder llegar a una diferencia que considero central: el trabajo *con* proyecto y el trabajo *en* proyecto<sup>82</sup>, en relación a la diferencia entre planificación sustantiva y de procedimientos.

“Para nosotros, el *cambio* intencional supone un intento planificado por mejorar la reflexión, la acción o ambas, teniendo siempre como referencia las necesidades de los estudiantes. Las *innovaciones* son los efectos del diseño y la aplicación de los cambios planificados. Se manifiestan en forma de prácticas, instrumentos, artefactos..., [sic] *tecnologías*, en suma, que emergen como consecuencia de los diseños y aplicaciones nuevos. En este mismo sentido, el término *reforma*<sup>83</sup> se refiere a cambios planificados para la totalidad o gran parte de los sistemas educativos y escolares pero que pueden perfectamente no producir innovaciones” (Antúnez, 1997: 201).

En primer lugar cabe definir a los proyectos educativos como una herramienta de reforma. Es decir, como una metodología que bien puede no producir ninguna innovación en las escuelas en las que es, por fuerza, introducida.

En segundo lugar, cabe ver que los términos cambio e innovación no se encuentran bien delimitados por Antúnez. La diferencia que quiero remarcar,

---

<sup>82</sup> La diferencia **en** y **con** proyecto la tomo de Pozner (1997) quien la utiliza con otro significado y para otros fines.

<sup>83</sup> Las cursivas son del original.

es que el cambio puede generar resultados distintos a la innovación. Si las innovaciones se piensan como los resultados de una planificación pueden ser diferenciadas de otro tipo de cambio: el cambio organizativo.

Así, el cambio organizativo puede pensarse como un cambio que afecta las “formas de reflexión” en una organización, o que afecta sólo las formas de acción, para los problemas que fueron pensados<sup>84</sup>. Así, las innovaciones pueden pensarse como soluciones a los problemas diagnosticados, mientras que los cambios organizativos pueden pensarse como cambios que afectan la forma en que las organizaciones resuelven varios de sus problemas.

De esta forma, los proyectos educativos pueden pensarse (desde el punto de vista de sus resultados) en tres formas: (a) como una herramienta de reforma, que no produce cambios ni innovaciones; (b) como una innovación, como la aplicación de la metodología a determinados problemas y que encuentra determinadas soluciones; (c) como un cambio organizativo, es decir, como un cambio en las formas mediante las cuales los actores de la organización se enfrentan a los problemas educativos: como una planificación de procedimiento.

Entre los puntos (b) y (c) es que puede encontrarse la diferencia en trabajar *con* y *en* proyecto. Trabajar con proyecto implica generar formas de resolver uno o varios problemas detectados, mientras que trabajar *en* proyecto implica cambios más radicales: implica un aprendizaje de nuevas relaciones sociales (Crozier y Friedberg, 1990) e implica nuevas formas – colectivizadas – de decidir.

---

<sup>84</sup> Las diferencias presentadas en esta sección son sólo analíticas y pueden presentarse diferencias de grado. Así, por ejemplo, un proyecto que diagnostica que un problema a enfrentar son las formas de relacionarse entre los docentes, y que logra cambiar la situación, consigue, a la vez, una innovación – cambia la acción para el problema que fue pensado – como un cambio organizativo, ya que cambia la forma de resolver los problemas, en la organización.

#### IV.3 Reformulación de las preguntas de investigación.

La pregunta de investigación con que se abrió este trabajo es la siguiente:  
¿Cómo se lleva a cabo un proyecto escolar en una escuela primaria del D.F.?

A la luz de los antecedentes y de la presentación de algunas problemáticas contextuales, pueden generarse nuevas preguntas de investigación.

En primer lugar, la pregunta por cómo se lleva a cabo un proyecto escolar en una escuela del DF, nos plantea una pregunta sobre la historia de realización del proyecto. Es decir, ¿Cómo surgió la idea de realizarlo, qué actores lo impulsaron, cómo fue el proceso de realización del mismo<sup>85</sup>?

En segundo lugar, teniendo en cuenta la problemática de la cultura magisterial mexicana, ¿cómo perciben los docentes que deben realizar un proyecto participativo la “intromisión” en su trabajo por parte de agentes externos, como los padres de los alumnos<sup>86</sup>? ¿qué papel han jugado los supervisores en la realización del proyecto escolar, son percibidos como facilitadores u obstaculizadores del proceso<sup>87</sup>?

En tercer lugar, los docentes puedan ofrecer resistencias frente a una reforma educativa que los pone como centro de actuación de la misma pero, al mismo tiempo, los marca como responsables de los logros de reforma y de aprendizaje, a la vez que ejerce varios controles sobre ellos (Loyo, 2001). Por otra parte, debe tenerse en cuenta que las reformas de los noventa se encuentran asentadas en un nuevo paradigma educativo<sup>88</sup> distinto al paradigma más cercano a las concepciones desarrollistas del Estado, en el cual

---

<sup>85</sup> Esta pregunta se relaciona con el problema de la presión a la planificación racional y a la democracia, ¿cómo se superó esto?, así como con las relaciones de poder existentes en las organizaciones a estudiar, ¿qué actores quedaron fuera y por qué?

<sup>86</sup> Según el reglamento de los consejos escolares de participación social para el D.F., los participantes del mismo se vinculan al PE, mediante la elaboración de un Plan Anual de Trabajo del consejo, vinculado al PE de la escuela, como puede leerse en el artículo 34 del reglamento: “Los integrantes del Consejo Escolar de Participación Social elaborarán su Plan Anual de Trabajo, vinculado al Proyecto escolar, estableciendo estrategias, metas y acciones acordes a las necesidades de la comunidad educativa” (SEP, 2004 d: 19).

<sup>87</sup> Sobre la importancia de los supervisores como actores clave en la gestión escolar, en el ámbito del PEC, ver: Cabrero Mendoza, Santizo y Nájera (2003).

<sup>88</sup> Díaz Barriga e Inclán, establecen que el nuevo paradigma está asentado sobre las bases de la economía de la educación (Díaz Barriga e Inclán, 2001: 12).

se forman los docentes<sup>89</sup>. Esto último puede generar más resistencias entre los docentes frente a las reformas de las que son los supuestos ejecutores principales. Lo cual genera otra pregunta central: ¿cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el proceso de reforma, tanto en una dimensión política, como en una dimensión técnica?

En cuarto lugar, se encuentra la cuestión de las relaciones entre los docentes ¿qué tanto impactaron – positiva o negativamente – en la realización del mismo la forma mediante la cual se relacionaban, antes de comenzar a trabajar en el proyecto<sup>90</sup>?

En quinto lugar, se pregunta por los resultados ¿cuáles fueron?, ¿cambiaron las relaciones entre docentes? ¿discuten sus problemas?, ¿cambiaron las relaciones con los padres y alumnos?, ¿se han llevado a cabo proyectos pedagógicos conjuntos en la escuela?

Ya se habrá notado que, en este apartado, no se hace mención a dos preguntas que se plantean en la introducción: ¿Pueden, los proyectos escolares, ser una herramienta de innovación organizativa y pedagógica? O, por el contrario, ¿están condenados a ser un documento que no se lleve a la práctica en las organizaciones escolares? Las razones son las siguientes. Estas preguntas son disparadores del proyecto de investigación. Además, sólo pueden responderse con un sí, o con un no y remiten a la validez externa de una investigación que no se propone generalidad de tipo estadística: en algunas escuelas los proyectos escolares podrán ser una herramienta de gestión pedagógica, en otras no. Este proyecto se pregunta por un proceso de implementación de una herramienta de política educativa. A los procesos no se les puede responder con un sí o con un no.

---

<sup>89</sup> Esto sin contar con la enorme heterogeneidad del sistema de formación docente mexicano (Arnaut, 2004).

<sup>90</sup> Esto se relaciona con la cuestión de las distribuciones del poder entre docentes y entre docentes y directores de las escuelas.

## V. Metodología.

### V.1 Estrategia Metodológica.

#### V.1.1 *Estudio de casos.*

La pregunta central de este proyecto de investigación es la siguiente: ¿Cómo se implementa un proyecto escolar en una escuela primaria de Iztapalapa?

Esta primera pregunta de investigación posibilita decidir sobre cuál estrategia metodológica es la más adecuada, ya que delimita las necesidades primarias que habrán de cubrirse para intentar responderla.

En primer lugar, cabe decir que esta pregunta de investigación alude a procesos de implementación de una herramienta de política educativa, en una organización escolar, lo cual implica que se intentará dar cuenta de la ocurrencia de un fenómeno, en este caso un proceso, en su contexto natural. Y los estudios que permiten tal acercamiento al caso y al contexto son, precisamente, los estudios de caso (Yin, 1989). La cuestión, entonces, es la definición de qué es lo que se quiere observar.

Por un lado, se trata del proceso de implementación de una herramienta de política educativa. Por otro se trata del impacto que tal proceso provoca en su propio contexto de aplicación, es decir, en las organizaciones educativas. La respuesta de sentido común sería que lo que se quiere observar son organizaciones escolares. Pero la definición del caso a estudiar requiere de la diferenciación entre las entidades y el caso propiamente dicho.

La distinción entre caso y entidad la plantea Grundermann Kröll (2004: 253) siguiendo la diferencia planteada por Arend Liphart, en el sentido de que las entidades son las unidades en las cuales las observaciones son realizadas, mientras que los casos son las entidades que se problematizan conceptualmente<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Aunque no sea una entidad en el sentido en que se pueda observar directamente. En los estudios organizacionales esto se ve claramente. Mientras que el caso es la organización o determinados procesos que ocurren dentro de ellas, pueden no observarse directamente, sino a través de otras entidades (unidades de observación).

La implementación de los proyectos escolares se lleva a cabo en las escuelas, pero implican a su contexto: desde la definición de los proyectos escolares (contexto de las autoridades educativas que definen qué es lo que las escuelas deben hacer); los apoyos para la implementación (contexto de los actores educativos del nivel jerárquico inmediatamente superior al de la escuela); el contexto de la población escolar<sup>92</sup> (la forma en que la escuela define<sup>93</sup> a su población y las características de sus alumnos, que pueden no coincidir); el contexto comunitario (las relaciones de la escuela con su comunidad, entendida ampliamente: los padres de los alumnos, organizaciones con que las escuelas puedan tener contactos, etc.); las relaciones entre los actores educativos internos a la escuela (maestros, directores, personal de apoyo); y las relaciones entre todos los contextos mencionados.

De esta forma, puede afirmarse que si bien el foco del análisis se centra en la escuela como organización, ésta no constituye por sí sola el caso a estudiar. El caso se conforma a través del contexto *natural*<sup>94</sup> en que opera la escuela ya que las fronteras entre los fenómenos y el contexto en que éstos ocurren son difícilmente separables.

Aún queda por diferenciar los estudios de caso, de los estudios comparativos, aunque tal distinción implica un alto grado de ambigüedad. Desde el punto de vista de los diseños de caso único, y las comparaciones de caso único, la diferencia estriba en la consideración del tiempo como un factor relevante. Los estudios comparativos *diacrónicos* se caracterizan por el seguimiento de un caso en momentos diferentes y sucesivos a fin de observar la influencia de ciertos fenómenos que ocurren (Morlino, 1994: 22). De todas

---

<sup>92</sup> A priori esto puede ser muy importante para la definición del proyecto escolar, a través de la evaluación inicial que la escuela hace de sí misma.

<sup>93</sup> En el sentido de definición conceptual u observacional: cómo cataloga la escuela a su población.

<sup>94</sup> La idea de la posibilidad de observación del contexto natural la sustenta Yin (1989) como una fortaleza de este tipo de diseños frente a otros abordajes. Los diseños de tipo estadístico se sustraen a los contextos por completo, mientras que los diseños de tipo experimental y cuasi experimental (Campbell y Stanley, 1978) se sustraen a ellos casi por completo, aunque se intentan controlar algunas variables que pertenecen al contexto. En los experimentos mediante aleatorización y en los cuasi experimentos, mediante control de factores que interaccionan con la “administración” de la (s) variable (s) independientes.

formas, un estudio de caso de tipo longitudinal “puede entenderse como un estudio comparativo cuando el diseño de investigación considera el análisis de la misma entidad en al menos dos momentos del tiempo” (Grundermann Kröll, 2004: 258). A su vez, los estudios de casos múltiples se asemejan mucho a los estudios comparativos de tipo *sincrónico*.

La distinción central se encuentra en el énfasis en el control de variables de los estudios de tipo comparativo, mediante el cual se intenta elevar la validez interna de los desarrollos hipotéticos generados *ex ante* del estudio; control que implica la multiplicación de los casos a estudiar:

“Realizadas las diferentes opciones sobre la dimensión espacial (los casos por considerar) y sobre la temporal, y formuladas las hipótesis, [...] se llega al corazón del procedimiento comparativo: el control de las hipótesis. También aquí la lección de Sartori es muy clara: el procedimiento de control es el aspecto más importante y distintivo de la comparación.<sup>95</sup> Por esta razón debe ser ubicado en el centro de ella. En el caso que se busque una generalización, más o menos localizada, o que el objetivo sea lograr una explicación local [...] el control de hipótesis sigue siendo esencial y típico de la comparación” (Morlino, 1994: 25 y 26).

La diferencia medular entre ambos tipos de estrategia se define por su lógica: el estudio de tipo comparativo (Sartori, 1992) se acerca más a una lógica de tipo cuasi experimental y deductiva, mientras que el estudio de casos se acerca a una lógica más observacional<sup>96</sup>.

#### V.1.2 Estudio de casos múltiple.

El estudio de casos permite, como ya se dijo, aproximarse al fenómeno que se desea estudiar y a su contexto. Para poder acercarse a ambos es necesario que el criterio central de validez de la investigación sea la validez de constructo

---

<sup>95</sup> El subrayado es propio.

<sup>96</sup> Mientras que el problema de la inducción y deducción en los estudios de casos se mantiene en una tensión procesal. O sea, utilizando ambos tipos de lógica según los momentos del proceso de investigación.

(Cea D'Ancona, 1996) ó realismo de la medición (Kish, 1995). La validez de constructo puede definirse de la siguiente forma:

“Hace referencia al grado de adecuación conseguido en la medición de los conceptos centrales de la investigación [...] En consecuencia, habrá que operacionalizar los conceptos teóricos lo más rigurosamente posible, al menos los conceptos que sean fundamentales en la investigación. Ello contribuirá a reducir la duda de si se hubiesen alcanzado los mismos resultados con una operacionalización distinta del concepto. Para dicho propósito, se recomienda efectuar una operacionalización múltiple, porque permite una mejor aproximación al significado real del concepto” (Cea D'Ancona, 1996: 119 y 120).

Esta definición, aunque viene determinada desde el ámbito del pensamiento metodológico cuantitativo, permite establecer que, a efectos de esta investigación, habrá de importar la observación de los fenómenos a investigar en su propio contexto de ocurrencia, a fin de poder generar datos cualitativos de tipo complementario y mediante diversas técnicas de investigación.

El establecer como criterio primario de la investigación el realismo de la medición, junto con una estrategia de recogida de datos mediante múltiples técnicas permite justificar una vez más la elección del diseño de estudios de casos ya que el mismo permite la utilización de diferentes técnicas de recogida de datos junto a la observación del contexto de ocurrencia del fenómeno.

La cuestión es el tipo de estudio de casos que mejor se ajusta a las preguntas centrales de esta investigación. Robert Stake (1994) diferencia los estudios de caso, según el tipo de interés que se tenga en el estudio. Así, define los estudios de caso con interés intrínseco e interés instrumental. En los estudios cuyo interés es intrínseco:

“[...] el estudio es llevado a cabo porque uno quiere tener un mejor entendimiento del caso en particular. No es llevado a cabo primariamente porque el caso represente a otros casos o porque ilustre un problema en

particular, sino porque, in toda su particularidad y ordinariedad, el caso en sí mismo es interesante. [...] El propósito no es entender algún constructo abstracto o un fenómeno genérico” (Stake, 1994: 237).

A su vez, en los estudios cuyo interés es instrumental un caso es examinado para proveer bases desde las cuales entender un fenómeno o como una herramienta de refinamiento teórico, aquí el caso “juega un rol de soporte”. Estos estudios son subdivididos entre estudios instrumentales de casos y estudios colectivos de caso . La diferencia es que, aún cuando el interés por el caso es instrumental, en el último tipo se trata de estudios en los que se relevan más de un caso. Es decir, se trata de estudios de casos múltiples. Así, pueden diferenciarse dos líneas de definición de los estudios de caso, cuyo criterio distintivo es si se trata de una elección por una estrategia de investigación:

“Hay dos concepciones generales de los estudios de caso. Están asociadas a dos tipos de definiciones y, de manera más general, a dos maneras de concebir las ciencias sociales. Una línea de argumentación señala que lo que define el estudio de casos es su focalización en uno o cada caso singular [...] En esta medida, el estudio de casos no es una elección metodológica de una estrategia de investigación sino que la elección de un objeto por ser estudiado. La segunda línea de definición pone énfasis en la investigación social a través de casos como un medio y no como un objeto de estudio. En este contexto, el estudio de una entidad particular se emprende para alcanzar una comprensión más desarrollada de algún problema más general o para desarrollar una teoría. El caso en sí mismo adquiere una importancia secundaria” (Grundermann Kröll, 2004: 256).

De todas formas, puede seguirse un camino intermedio<sup>97</sup>, ya que “la definición de los estudios de caso puede incorporar una perspectiva comparativa, pero manteniendo el énfasis en los contextos propios” (Grundermann Kröll, 2004: 258).

---

<sup>97</sup> A diferencia de los estudios comparativos en los cuales el control de variables y la definición de hipótesis lleva a descuidar la importancia de los contextos.

La opción por este camino intermedio viene determinada, en esta investigación, por los objetivos centrales que la animan: por un lado, la descripción<sup>98</sup> de los procesos de implementación de los proyectos educativos y, por otro lado, la generación de hipótesis a través del estudio y no en forma apriorística, como se plantea en los estudios comparativos.

Así, el diseño seleccionado es un estudio de casos múltiple, en el cual el interés es, a la vez en la singularidad de los casos y en la instrumentalidad de los mismos, al permitir, mediante comparación<sup>99</sup>, desarrollar hipótesis, como resultado final de la investigación.

Entonces, para poder llevar a cabo el objetivo de observar diferencias de realización de los PEME en **diferentes contextos**, se opta aquí por un estudio de casos múltiple que permita la comparación entre los casos elegidos mediante unos criterios que se definen en la siguiente sección.

### V.1.3 *Criterios de selección de los casos a estudiar.*

El criterio que se ha utilizado aquí es el de la máxima variabilidad en uno o más aspectos de los casos a estudiar. El mismo refiere a seleccionar escuelas cuya implementación sea considerada de “alta implementación” por las autoridades educativas y escuelas que sean consideradas de “baja implementación<sup>100</sup>” por parte de las mismas autoridades de forma de poder comparar ambos procesos de implementación y sus resultados en un forma que permita extraer conclusiones hipotéticas y teóricas. El segundo criterio de elección es que una escuela de cada grupo haya tenido rotación del director y la

---

<sup>98</sup> Hay que recordar la pregunta disparadora de la investigación: ¿cómo se implementa un proyecto escolar en una escuela primaria de Iztapalapa?

<sup>99</sup> No en el sentido de los estudios comparativos, como los propuestos por la ciencia política “dura” (presentados en la página 81), sino mediante el estudio de distintos casos que permitan observar diferentes contextos y procesos de implementación de los proyectos educativos.

<sup>100</sup> Las autoridades consultadas (DGSEI) realizan una evaluación de los PEME de las escuelas de su jurisdicción a través de un análisis documental dirigido a la dictaminación de la continuación de las escuelas en el PEC. El análisis documental no asegura que los procesos de implementación sigan la ruta especificada en los documentos: siempre puede haber alguien que domine las técnicas de escritura de proyectos, pero que el propio proyecto termine siendo un documento en su escritorio.

otra no, para ver qué ocurre con el proyecto educativo de la escuela al momento del cambio de director.

De esta forma, la selección de escuelas se realizó a través de los criterios que se establecen en el cuadro 6<sup>101</sup>.

Cuadro 6. Criterios de selección de escuelas para el trabajo de campo.

|  |                                    |           |
|--|------------------------------------|-----------|
| Escuelas de baja implementación de los PEME. | Escuela con rotación del director. | Escuela 1 |
|  | Escuela sin rotación del director. | Escuela 2 |
| Escuelas de alta implementación de los PEME. | Escuela con rotación del director. | Escuela 3 |
|  | Escuela sin rotación del director. | Escuela 4 |

## V.2 Técnicas de recolección de datos.

Se utilizaron cuatro técnicas de investigación. Estas son: la entrevista semiestructurada, la observación no pautada, el análisis de documentos y la aplicación de un formulario auto administrado.

Cabe mencionar que si bien la entrevista permite una recogida de datos de tipo expresivo aquí se utilizaron en una perspectiva tanto referencial, como expresiva (Alonso, 1995). Es decir, se utilizó para recoger referencias a objetos (pasados y presentes) relacionados con la implementación de los proyectos educativos, así como para recoger las formas en que son vistas las políticas educativas actuales y las formas de relacionamiento entre docentes en las escuelas (función expresiva<sup>102</sup> de las entrevistas abiertas).

En cuanto a la observación no pautada, esta se utilizó tanto para realizar observaciones casuales sobre el ambiente de trabajo en las escuelas, como para observar reuniones del Consejo Técnico Escolar.

En cuanto al análisis de documentos, se realizó un análisis de tipo referencial, sobre los documentos que está relacionados con la realización del

<sup>101</sup> La selección final de escuelas se presenta en el anexo 1.1.

<sup>102</sup> La función expresiva se diferencia en su pragmatismo de las funciones estructurales (las que pueden recogerse en los grupos de discusión), es decir que permite recoger las formas en que son vividos individualmente los significados colectivos: “La técnica de la entrevista abierta se presenta útil, por lo tanto, para obtener información de carácter *pragmático*, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Alonso, 1995: 226).

proyecto escolar, y en general sobre la gestión escolar y que se hayan producido en la propia escuela.

La encuesta autoadministrada tuvo la intención de “medir” la congruencia entre los datos contenidos en los documentos del PEME y la información que los maestros de las escuelas tienen al respecto<sup>103</sup>

#### *V.2.1 Unidades de información.*

Por unidades de información puede entenderse cuáles son las personas, documentos, etcétera, a quiénes se les pregunta. Respecto a los documentos y observaciones, ya quedó establecido en el apartado anterior cuál es el criterio de la observación así como del relevamiento documental.

Respecto de las entrevistas hubo que decidir cuántas eran suficientes y a qué actores escolares era importante entrevistar. La primera decisión puede responder a un criterio de tipo práctico, en referencia al tiempo y los recursos con que se dispuso para realizar el trabajo de campo y el análisis propiamente dicho. La cuestión es que tanto el tiempo como los recursos materiales fueron escasos así que se realizaron alrededor de 32 entrevistas en total. De acuerdo a la selección de los entrevistados que se presenta a continuación, el número total de entrevistados por escuela fue de ocho.

Los entrevistados fueron: el director de la escuela, los dos docentes con mayor antigüedad en la escuela, los dos docentes con menor antigüedad en la escuela, el presidente de la APF, otro padre delegado al CEPS y el supervisor escolar.

#### *V.2.2 Instrumentos de recolección de datos.*

Los instrumentos que se definieron a priori son dos: la entrevista semiestructurada y la encuesta auto administrada. La construcción de los mismos se define de acuerdo a las preguntas que guían la investigación (V.2.4) y a dos problemas que se consideran centrales a la hora del diseño (V.2.3).

---

<sup>103</sup> Ver nota al pie n° 9.

### V.2.3 Dos problemas centrales del diseño de investigación.

El diseño de la investigación presenta dos problemas centrales.

En primer lugar se encuentra una tensión entre un abordaje de tipo sociológico (o académico) y un abordaje desde el punto de vista del análisis de políticas públicas<sup>104</sup>. Esta tensión genera la necesidad de recabar información de distinto tipo, de forma de cubrir los requerimientos de ambos tipos de abordaje. El abordaje académico se centra en los elementos desarrollados en el marco teórico de la investigación y requiere de información de tipo “vivencial” respecto de las experiencias y relaciones entre los actores de las escuelas estudiadas. Por otra parte, el abordaje de análisis de políticas, requiere de información de tipo “factual”: qué hechos han ocurrido y con qué resultados, en términos de la herramienta de política que se desea examinar. La cuestión es que considero importante retener ambos tipos de abordaje, de forma de poder presentar un producto de investigación más completo: conclusiones que aborden las condiciones “sociológicas” de implementación de la política, así como los resultados de la implementación de la propia política. La cuestión es poder recabar la información relevante para cada tipo de abordaje, con las técnicas más adecuadas a cada tipo.

En segundo lugar, se presenta el problema del tiempo y el cambio. Si se desea indagar tanto sobre los cambios que se dan en las relaciones entre actores a través de la implementación de una política, como los resultados de la implementación de una política<sup>105</sup>, es necesario contar con un diseño que tome en cuenta el paso del tiempo para poder ubicar las condiciones anteriores y las posteriores a la implementación de la política. Es decir, se debe contar con un diseño de tipo longitudinal. El diseño longitudinal es el único que permite acercarse *completamente* a la ocurrencia de un fenómeno de cambio en el tiempo

---

<sup>104</sup> Weimer y Vining (1999) distinguen entre la investigación académica en ciencias sociales, la investigación sobre políticas y el análisis de políticas. La mayor diferencia estriba en que se pasa desde un interés en la verdad (investigación académica) a un interés en la práctica (análisis de políticas) y las formas de influir en las políticas, interés centrado en los resultados de las políticas.

<sup>105</sup> Es evidente que los cambios en las relaciones entre actores pueden considerarse como resultados de implementación de una política. Se presentan por separado para evidenciar la tensión presentada en primer lugar.

al permitir la observación de un estado  $t$  y un estado  $t+1$ <sup>106</sup>. Ya que un estudio longitudinal es imposible por razones de tiempo, el problema deberá resolverse de otra forma: apelando a la memoria y percepciones de los actores involucrados.

Ambos problemas pueden resolverse, en forma aproximada, si se recaban los diferentes tipos de información necesarios a través de diferentes técnicas.

#### V.2.4 *Las preguntas de investigación.*

Las preguntas de investigación sirven como guía de la información que es necesaria de recabar. A continuación se presenta un resumen de dichas preguntas a fines de definir la información a relevar.

1. ¿Cómo es el PEME llevado adelante en las escuelas seleccionadas?
2. ¿Cómo surgió la idea de realizarlo, qué actores lo impulsaron, cómo fue el proceso de realización del mismo?
3. ¿Cómo perciben los docentes la participación de los padres en la gestión de su escuela? ¿cómo es la participación de los padres en la escuela?
4. ¿Qué papel han jugado los supervisores en la realización del PEME?
5. ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el proceso de reforma?
6. ¿Cómo impactaron las relaciones – anteriores al trabajo con PEME – entre los docentes de las escuelas en la realización del PEME? ¿Cómo eran tales relaciones?
7. Resultados del PEME: ¿cuáles fueron? ¿cambiaron las relaciones entre docentes? ¿discuten sus problemas? ¿cambiaron las relaciones con los padres y alumnos? ¿se han llevado a cabo proyectos pedagógicos conjuntos en la escuela?

---

<sup>106</sup> Al respecto, y en el caso de estudios organizacionales: Barley (1995).

### V.2.5 Información recabada según técnicas.

#### *Información sobre el PEME de las escuelas bajo estudio.*

Tanto desde el abordaje de políticas públicas, como desde el abordaje sociológico, es necesario recabar la información referente a los contenidos del PEME de las escuelas bajo estudio. Además, desde el primer abordaje, es importante saber si el PEME se llevó adelante siguiendo las recomendaciones de las autoridades de la DGSEI, tanto desde un punto de vista formal, como desde el punto de vista de los procesos implicados en su construcción<sup>107</sup>. Llamo punto de vista formal a las recomendaciones de la DGSEI en la elaboración de los documentos del PEME, mientras que llamo punto de vista de los procesos implicados, a la participación de los actores que la DGSEI considera que deben participar.

La información referente al punto de vista formal se pudo recabar mediante análisis documental, mientras que la información referente a la participación de los diferentes actores (básicamente maestros y directores) se puede recabar mediante un cuestionario que releve la información que los diversos actores poseen<sup>108</sup> alrededor de los distintos aspectos del PEME. En el relevamiento documental puede aparecer información sobre los participantes del proceso, pero esto no puede asegurarse a priori. A su vez, la información sobre el conocimiento que otros actores tengan sobre el PEME (padres y supervisores) se pudo obtener en entrevistas semiestructuradas, sin correr el riesgo de sobrecargar<sup>109</sup> las entrevistas al intentar recuperar tal información.

A través de la información proporcionada por estas técnicas se pudieron enfrentar las preguntas de investigación presentadas en los numerales 1 y 2 de

---

<sup>107</sup> En la sección II.3.3 se presentó un resumen de los requerimientos de las autoridades de la DGSEI, así como de la normatividad del PEC, tanto en lo que refiere a los PEME, como a la participación social en Iztapalapa.

<sup>108</sup> Lo cual no revela participación, pero sí, al menos, información. Puede pensarse que para participar en algo es necesario tener información, o que la participación en algo nos deja una carga informativa.

<sup>109</sup> Debido a este riesgo es que no se utilizarán las entrevistas a docentes y directores para este propósito y que se dejarán libres para recuperar la información referente a las relaciones entre actores, experiencias de trabajo y percepciones sobre cambios en la escuela desde la implementación del PEME.

la sección anterior, a su vez, en el análisis documental se pudo encontrar información sobre parte del numeral 7, en específico la pregunta sobre proyectos pedagógicos conjuntos.

*Información recabada en las entrevistas.*

El numeral 3, percepción de los docentes sobre la participación de los padres y el tipo de participación de los padres se recabó en las entrevistas a los docentes, directores y padres. La percepción sobre la participación en las entrevistas a los docentes y directores, y el tipo de participación, en las entrevistas a los padres.

El numeral 4, papel de los supervisores en la realización del PEME, se recabó en las entrevistas a los directores y a los propios supervisores.

El numeral 5, la percepción de los docentes sobre el proceso de reforma, no se pudo recuperar en las entrevistas a los docentes y a los directores.

El numeral 6, la descripción de las relaciones – anteriores al PEME – entre los actores de la escuela se recabó en las entrevistas a los docentes y a los directores.

El numeral 7, los resultados del PEME, se indagó en las entrevistas a los directores y docentes, así como a los padres y supervisores (percepciones sobre cambios: relaciones entre docentes, entre docentes y directores, entre la escuela y los padres y la percepción del supervisor).

Un resumen del tipo de información que se buscó recabar según técnicas y unidades de información se presenta en el cuadro 7, mientras que las guías de entrevista y el formulario auto administrado se presentan en el Anexo I.1.2.

Cuadro 7: cuadro sinóptico de la información a recabar, según técnicas.

| Preguntas y numerales  | Técnicas               |                          |                      |                            |                         |                         |
|--|------------------------|--------------------------|----------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------|
|  | Entrevistas a docentes | Entrevistas a directores | Entrevistas a padres | Entrevistas a supervisores | Relevamiento documental | Cuestionario a docentes |
| 1. ¿Cómo es el PEME llevado adelante en las escuelas seleccionadas?  |                        |                          |                      |                            | X                       | X                       |
| 2. ¿Cómo surgió la idea de realizarlo, qué actores lo impulsaron, cómo fue el proceso de realización del mismo?  |                        | X                        |                      |                            | X                       | X                       |
| 3. ¿Cómo perciben los docentes la participación de los padres en la gestión de su escuela? ¿cómo es la participación de los padres en la escuela?  | X                      | X                        | X                    |                            |                         |                         |
| 4. ¿Qué papel han jugado los supervisores en la realización del PEME?  |                        | X                        |                      | X                          |                         |                         |
| 5. ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el proceso de reforma?   | X                      | X                        |                      |                            |                         |                         |
| 6. ¿Cómo impactaron las relaciones - anteriores al trabajo con PEME - entre los docentes de las escuelas en la realización del PEME? ¿Cómo eran tales relaciones?  | X                      | X                        |                      |                            |                         |                         |
| 7. Resultados del PEME: ¿cuáles fueron? ¿cambiaron las relaciones entre docentes? ¿discuten sus problemas? ¿cambiaron las relaciones con los padres y alumnos? ¿se han llevado a cabo proyectos pedagógicos conjuntos en la escuela? | X                      | X                        | X                    | X                          | X                       | X                       |

**Segunda parte.**

**Los resultados.**

## VI. Resultados por escuela.

Este capítulo marca el comienzo de la presentación de los resultados del trabajo de investigación. Cabe decir que es básicamente descriptivo<sup>110</sup>. En él se presentan las características contextuales de las escuelas estudiadas, una descripción de los PEME de las escuelas y una relación – ya más interpretativa – de los problemas centrales de la implementación del PEME, su historia y las relaciones entre los actores de la comunidad escolar.

Hay que señalar que no se pudieron cumplir con todas las expectativas de recogida de datos, presentadas en el capítulo V. En especial con la pérdida de un caso, debido a la imposibilidad de terminar con el trabajo de campo a tiempo – hay que tener en cuenta que el trabajo de campo finalizó formalmente el día 26 de mayo de 2006. De todas formas, en el anexo 1.1 se detallan las actividades y problemas que surgieron durante el trabajo de campo, mientras que en el anexo 2.1 se encuentra la relación del procesamiento de los datos recabados (de especial importancia es el anexo 2.1.1, en el que se presenta un protocolo del tratamiento de la información de los documentos y las encuestas).

*Previo: de la nota a pie número 14.*

A continuación se transcribe una definición del PEC y de las razones expuestas por una escuela para ingresar al programa. Como señalé en la nota a pie N° 14, no sólo es la definición más elegante que he encontrado del PEC, sino la más adecuada a sus intenciones. Claro que tiene mucho de normativo – en el sentido del deber ser – pero esto no es lo importante, lo importante son los niveles de reflexión sobre la propia práctica que indica esta introducción al PEME realizada en la escuela 4. Además se pueden encontrar otras definiciones anexas, como la de eficacia escolar, calidad escolar y su vinculación con la equidad educativa; menudo trabajo en el que se han gastado ríos de tinta. La articulación de estas cuestiones conceptuales con la idea de lo que debe ser una práctica escolar que apunte a la elevación de todos estos factores – y cuyo fin

---

<sup>110</sup> De todas formas, no se peca de ingenuidad: toda descripción implica un ordenamiento conceptual (sin entrar al problema del ordenamiento previo de los datos a recoger), al menos en relación con las ideas (teóricas y empíricas, previas) que estructuran la descripción.

último es la equidad social – es un trabajo conceptual formidable, que denota actualización y reflexión sobre la práctica escolar.

Lo más interesante es que no proviene de la pluma de sesudos reformadores ó investigadores, sino de los verdaderos profesionales de la educación: los maestros y los directores de las escuelas.

Habría que reflexionar si, a la hora de pensar reformas no deberíamos salir de nuestros cubículos de investigación y dar la palabra a éstos, los verdaderos actores centrales de los sistemas educativos de nuestra región.

[Introducción al PEME, escuela 4].

Introducción.

Este nuevo milenio representa para todas las escuela de Educación Básica de la Ciudad de México un nuevo reto, ya que se requiere de unos ciudadanos mejor preparados. Es de vital importancia que se brinde una educación de cobertura suficiente y de buena calidad. Una educación que permita una sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas de nuestras niñas y niños.

Es por ello que las Escuelas Efectivas serán aquellas que desarrollen un proceso de transformación continua que permita la formación de una sociedad más humana y justa, la formación de personas capaces de construir y aprovechar los avances de la ciencia y la tecnología, el fortalecimiento de la democracia, el respeto de los derechos humanos y el logro de los ideales de justicia.

Una Escuela Efectiva será aquella que responda y aproveche las necesidades y deseos de sus alumnos, aquella capaz de tomar decisiones que benefician a la comunidad escolar. Para que todo ello suceda, es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

- Establecer prioridades en asignaturas y grados para lograr la superación de los resultados de aprendizaje.
- Fomentar valores, actitudes y conductas deseables.
- Fomentar el hábito por la lectura.
- Mejorar espacios escolares.
- Transformar el trabajo en el aula.
- Vincular permanentemente la escuela con padres de familia y la comunidad.

Por eso, esta escuela decidió, en forma voluntaria y por unanimidad, incorporarse al

Proyecto “**Programa Escuelas de Calidad**” (PEC). Dicha voluntad del cuerpo docente, personal de asistencia del plantel y padres de familia facilitará el acceso a dicha dinámica, por ese motivo se envía el presente documento.

No ha sido trabajo fácil, a pesar de todos los errores que están en él, pero se ha intentado partir de situaciones reales y concretas dejando a un lado la simulación.

También nos damos cuenta que ya con el hecho de participar en la parte inicial del concurso hemos ganado, pues el diagnóstico, el análisis de nuestro desempeño y las acciones a desarrollar son parte de un compromiso ya existente en este plantel.

Sin embargo, nuestra actitud es de competir y ganar, pues es lo mismo que le enseñamos a nuestros alumnos: actuar con carácter.

Inicialmente partimos de la información de que el “programa escuelas de calidad” (PEC) se fundamenta en la necesidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades para el logro educativo de todos los educandos, independientemente de sus capacidades, origen social, étnico, o del ambiente familiar del que proceden, es decir, busca la equidad en el mejoramiento de la calidad en la educación que se ofrece en las escuelas de educación básica.

La democracia y una nueva gestión horizontal están en la base de la propuesta estratégica de este programa.

El propósito del **PEC** es transformar la organización y funcionamiento de las escuelas que voluntariamente se incorporen, promoviendo la construcción de un modelo de gestión basado en la capacidad para tomar decisiones, un liderazgo compartido, un trabajo en equipo, una participación social responsable, unas prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos; una gestión basada, también, en la evaluación permanente para la mejora continua.

La estrategia será apoyar las acciones que la comunidad de cada centro escolar decida para mejorar tanto la calidad del servicio educativo como los resultados del aprendizaje.

Tiene varios significados e implicaciones, ya que por una parte se trata de un proceso de cambio de largo plazo; mismo que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares (director, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores y personal de apoyo a la educación). Por otra parte, transformar la gestión escolar conlleva el desarrollo de nuevas prácticas, crear y consolidar formas de hacer distintas que permitan mejorar la eficacia, la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa de la escuela; esto es, prácticas renovadas que posibiliten la

mejora de la calidad de la educación básica.

A partir de este año, en Iztapalapa los documentos a entregar para concursar en el **PEC** son los siguientes:

- **Autoevaluación.**
- **Programa Anual de Trabajo (PAT).**
- **Plan Estratégico para la Mejora Escolar (PEME).**

Una **Autoevaluación**, representará un diagnóstico de la situación prevaleciente, y que cada comunidad escolar ha de expresar su visión, sus metas, estrategias y compromisos en un proyecto de desarrollo a mediano plazo (**Plan Estratégico para la Mejora Escolar**) y en programas anuales de trabajo, lo que conducirán al cambio planificado. De este modo se busca alentar el trabajo colegiado con objetivos precisos, la evaluación continua como base de mejoramiento del proceso y de los resultados educativos y, finalmente, transformar la escuela en una institución dinámica que garantice que todos los estudiantes logren aprendizajes relevantes para su vida presente y futura. La autoevaluación y la evaluación externa serán elementos fundamentales del programa, en el marco de mecanismos efectivos de participación social y rendición de cuentas.

En el **PEC** se considera que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Una institución que es capaz de generar un proyecto propio que la enorgullezca y entusiasme, dejará de ser el último eslabón de la cadena burocrática, para convertirse en la célula básica del Sistema Educativo Nacional.

[Documento 4.1.1].

## VI.1 Sumario de caso escuela 2: selección basada en baja implementación y sin rotación del director.

### VI.1.1 *La escuela, su población y sus instalaciones (el contexto de la enseñanza).*

La escuela 2 se encuentra en la región centro de Iztapalapa y, como el resto de las escuelas seleccionadas, se encuentra en una localidad calificada por CONAPO, como de marginación media. Su población es de 212 alumnos, repartidos en 6 grupos - uno por grado -, y funciona como escuela de tiempo completo, lo cual hace que el trabajo en la escuela comporte ciertas peculiaridades.

En relación con las instalaciones y servicios con que cuenta la escuela, cabe decir que son muy adecuados para el desarrollo de la actividad docente, tal y como se puede apreciar en la siguiente descripción del plantel.

#### [Descripción de las instalaciones].

El terreno que ocupa la escuela es muy amplio, con forma de cuadrado.

La entrada es por el oeste. Del lado izquierdo de la entrada se encuentra un salón de servicios, del lado derecho se encuentra la secretaría y la dirección, la cual consta de tres oficinas y una antesala con TV.

En la esquina poniente / sur se encuentran los baños de los alumnos. Sobre la pared sur se encuentran los salones de clase, distribuidos en dos plantas y junto a ellos el aula de medios.

Sobre el este se encuentra el salón comedor.

Al centro del terreno se encuentra el patio, con árboles, una sección con piso de cemento (con una cancha de fútbol pintada) y en el resto (sobre el norte del terreno) el piso es de pasto.

El ambiente es tranquilo, y las instalaciones adecuadas.

El día 8/02 el director se encuentra en reunión de directores y el supervisor de zona.

A las 11:30 comienzan los trabajos para preparar el almuerzo de los niños.

Además, se encuentra personal de la delegación realizando tareas de poda de árboles y de limpieza del alcantarillado de lluvia. En el recreo la maestra de guardia utiliza un micrófono con un equipo de audio para prevenir a los niños del peligro del trabajo de los obreros y los niños obedecen y no se acercan a los obreros

[Nota de campo (NC) 1 – escuela 2. 8/02/06]<sup>111</sup>.

<sup>111</sup> La nomenclatura de todas las notas de campo sigue la misma estructura que la presente: NC (nota de campo); 1 (número de la nota de campo, dentro de las notas de la escuela de referencia); 2 (número de la escuela de referencia); 8/02/06 (fecha de recabada la nota de campo). A diferencia de las nomenclaturas de los documentos y entrevistas, la información que se presenta en las NC no es textual, sino una apreciación personal al momento de la escritura de la nota. Las referencias a conversaciones textuales se encuentran entrecomilladas.

El hecho de ser de tiempo completo (TC) comporta algunas diferencias en las formas de trabajo de los docentes de la escuela y además en la visión que los maestros tienen de los padres de familia y la relación entre éstos y sus hijos.

Desde el punto de vista laboral el ser escuela de TC tiene, para uno de los maestros entrevistados, consecuencias negativas en tanto uno se acostumbra al régimen de trabajo TC.

M: ¿En esta escuela? Mira, ha sido un poco, desequilibrante... yo nunca había trabajado en una escuela de tiempo completo. Yo trabajo matutino, y luego tenemos un intermedio, y luego vespertino. Pero así en horario corrido, pues sí me está resultando un poco difícil adaptarme. Sobre que... nosotros como docentes siempre tenemos que estar al pendiente de los alumnos ¿no?... Aunque disponen de su veinte, media hora para comer pues siempre hay que estarlos... pues prácticamente cuidando y además, como son alumnos, la mayoría de departamentos, que todo el tiempo están encerrados, bueno, pues aquí a la escuela lo toman como un campo de juego, como un relax para ellos ¿no?. Y pues uno los entiende. Pues es muy estresante, muy cansado se me ha hecho, estar trabajando en una escuela de tiempo completo.

[E - MN1<sup>112</sup> - ESCUELA 2].

---

<sup>112</sup> La nomenclatura es igual para todas las entrevistas: E = entrevista; M = maestro; N = nuevo; 1 = el número de maestro (en este caso, nuevo) entrevistado.

### VI.1.2 Descripción del PEME de la escuela 2<sup>113</sup>.

#### *Descripción formal.*

Desde el punto de vista formal los documentos de la escuela 2 coinciden con los lineamientos de la DGSEI.

Se presenta una auto evaluación inicial (AI), las listas de estándares a evaluar, el ordenamiento de los aspectos a evaluar según las cuatro dimensiones de la gestión escolar, análisis del logro de aprendizajes de los últimos tres ciclos escolares, resultados de la evaluación de la gestión escolar (en las cuatro dimensiones), definición de la misión y visión escolar [documento 2.1.A]. De todas formas, dentro de la AI, se omite describir la forma mediante la cual la misma se llevó a cabo<sup>114</sup>.

En cuanto al PMGE, se establecen los objetivos generales y particulares del plan, las estrategias para lograr tales objetivos, análisis FAOR<sup>115</sup> por objetivos, y las metas aunque las mismas no se encuentran asociadas a los objetivos del PEME (documento 2.1.B).

En relación a los PAT de cada ciclo, se encuentran completos y se definen los objetivos, metas, actividades, tiempos y responsables del PAT de cada ciclo (documentos 2.1.C), así como formatos de solicitudes de apoyo financiero al PAT y actas constitutivas del CEPS.

---

<sup>113</sup> Se utilizan como referencia los documentos, ya sistematizados, como 2.1.A (AI, 2004 E2); 2.1.B (PMGE, 2004 E2); 2.1.C (PAT, 2005 – 2006 E2).

<sup>114</sup> Esto comporta un problema en el sentido de que no puedo saber cómo fue realizada, es decir si el PEME no fue escrito por uno o pocos actores escolares.

<sup>115</sup> Es una especie de análisis FODA. El análisis FODA proviene, según Cassasus (2000), del pensamiento y la organización militar. Se trata de la identificación de apoyos y riesgos para la implementación de un plan. En el caso de la metodología PEME, el análisis FAOR refiere a la identificación de facilitadores internos, apoyos externos, obstáculos internos y riesgos internos para la implementación del PEME - sobre todo para la consecución de los objetivos del mismo. (SEP – DGSEI, 2004: 54).

### Contenidos generales.

Como ya se anotó, la AI, no presenta cómo se realizó el proceso de evaluación, ni las fuentes ni instrumentos de recaudación de la información, excepto en lo que refiere al análisis del logro escolar de los alumnos de la escuela en los tres años anteriores a la realización del PEME.

De todas formas se presentan los estándares – recomendados por DGSEI - mediante los cuales evalúan a la escuela y las conclusiones de la situación de la escuela en cada estándar, en el siguiente fragmento de documento sistematizado<sup>116</sup>.

| Número de estándar | Definición del estándar según DGSEI (en el documento de la escuela no viene definido, sino numerado)  | Evaluación del estándar según la escuela   |
|--------------------|---|--|
| 2                  | El director ejerce liderazgo académico, administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar.  | Académicamente si crear espacios para llevarla al colectivo, es necesario fortalecer lo administrativo y en lo social fortalecer la comunicación y relación social.  |
| 3                  | El personal directivo, docente y de apoyo, trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes.  | Estamos en proceso de conformar un equipo de trabajo colaborativo, ya que en la actualidad se trabaja más de forma aislada.  |
| 5                  | Los directivos y docentes demuestran un dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.   | Existe el conocimiento del Plan y programas, falta fortalecerlo y darle continuidad de 1° a 6° para integrarlo hacia un mismo fin.   |
| 6                  | Se cumple con el calendario escolar, se asiste con puntualidad y se aprovecha óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza.  | Algunos docentes no llegan con puntualidad, al ser una escuela de tiempo completo y por los horarios de trabajo de los maestros no han permitido organizar de manera eficiente el tiempo dedicado al proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo en forma individual sí se lleva a cabo. |
| 7                  | La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material, para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado, laboratorios equipados, tecnología educativa, iluminación, seguridad , limpieza, así como recursos didácticos necesarios. | En lo posible se mantiene el edificio en óptimas condiciones, sin embargo se requiere de gestionar para que se le de el mantenimiento mayor.   |
| 8                  | Los docentes demuestran capacidad de crítica de su propio desempeño, así como de rectificación, a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.  | Nos encontramos en proceso de reflexionar y analizar nuestra práctica en el colectivo para reorganizarla.  |

<sup>116</sup> Para el análisis de los documentos se utilizan documentos sistematizados que no son otra cosa que resúmenes de la información de los documentos originales. Estos documentos sistematizados están compuestos, en su mayor parte, por copias textuales de los documentos originales y por comentarios y pequeños resúmenes del investigador sobre los fragmentos no transcritos. Todos los comentarios del investigador se pueden diferenciar de los fragmentos textuales porque se encuentran entre paréntesis rectos [ ].

|                    |   |  |
|--------------------|---|--|
| 9                  | Los docentes planifican sus clases anticipando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes.   | Los docentes lo llevan a cabo al hacer su diagnóstico, el Director sigue un proceso de observación entre la planeación y el hacer de los docentes.                   |
| 10                 | Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.   | Se cumplen en un 80%, sin embargo, con las sugerencias de la dirección y de apoyo de USAER se esperan que se fortalezca.   |
| 11                 | Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, esfuerzos y logros.  | Falta fortalecer confianza en el alumno, así como estrategias que estimulen al alumno en sus logros.   |
| 12                 | Los docentes consiguen de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa.   | Sí, sin embargo se pretende fortalecer con el proyecto DIA, guiones teatrales, taller de escritores, despertar el interés del niño.                                  |
| 13                 | La escuela se abre a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad y requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.                  | Sí, en la actualidad se atienden a 6 niños con necesidades educativas.   |
| 15                 | La escuela incentiva el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del medio ambiente.   | Como escuela de tiempo completo se requiere de implementar estrategias de apoyo sobre higiene personal y del plantel, así como propiciar el aprecio hacia las artes. |
| 16                 | La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio para la práctica de valores universales tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.       | Sí, pero es indispensable revisar las estrategias en la formación de valores para que estas se vean reflejadas en la actitud de los niños.                           |
| 17                 | El personal, los padres de familia y miembros de la comunidad a la que atiende la escuela participan en la toma de decisiones y en la ejecución de acciones en beneficio de la escuela.   | Organizar canales de comunicación – horizontal, confianza – y de planeación para el beneficio de la escuela.   |
| 18                 | a) los padres de familia están organizados; b) participan en las tareas educativas con los docentes; c) son informados con regularidad sobre el progreso y rendimiento de sus hijos; d) tiene canales abiertos para expresar sus inquietudes y sugerencias. | No están organizados, difícilmente participan en las tareas educativas.  |
| 20                 | La comunidad escolar se autoevalúa, busca la evaluación externa y, sobre todo, la utiliza como una herramienta de mejora y no de sanción.   | Estamos en proceso de autoevaluarnos para poder buscar apoyos externos.  |
| 21                 | La escuela promueve el desarrollo profesional <i>in situ</i> mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias para convertirse en una comunidad de aprendizaje.   | Se encuentra en proceso de crear espacios de reflexión para fortalecer el trabajo colaborativo.  |
| 22                 | La escuela participa en una red de intercambio con otras escuelas.  | Propiciar la interacción con otras instituciones.  |
| 23                 | La escuela se abre a la sociedad y le rinde cuentas de su desempeño.  | Se encuentra en un proceso de rendición de cuentas a la comunidad escolar.   |
| [Documento 2.1.A]. |   |  |

De acuerdo a la evaluación realizada en la escuela, y siempre según los documentos entregados a la DGSEI, se terminan por establecer los “aspectos de la gestión escolar que deben ser modificados”, es decir se plantean los

problemas educativos que se enfrentarán a través del PEME. Estos problemas a enfrentar se encuentran ya sistematizados en un cuadro, que se presenta a continuación.

| Aspectos de la gestión escolar que deben ser modificados                                |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| Preguntas   | Dimensión Pedagógica  | Dimensión Organizativa.  | Dimensión Administrativa  | Dimensión Comunitaria   |
| ¿Cuáles prácticas habría que dejar de hacer o cambiar por otras?                        | Trabajar los contenidos de forma individual para integrarlos con diferentes asignaturas, dando secuencia a los diferentes grados. Nuestras estrategias de enseñanza.  | Trabajar de forma aislada, para dar paso al trabajo colectivo, liderazgo compartido y compartir la práctica docente.   | Esperar a que las autoridades manden recursos. La flexibilidad en cuanto a la aplicación de reglamentos.  | Establecer canales de comunicación con la comunidad educativa.  |
| ¿Cuáles habría que mejorar o perfeccionar?  | Las estrategias de enseñanza para que el alumno sea más analítico, crítico, propiciando la investigación. Falta fortalecer confianza en el alumno, así como estrategias que estimulen al alumno sus logros. | El fortalecer el equipo técnico. Delimitar los roles de participación de cada uno de los actores que integran la comunidad escolar.  | Gestionar ante las autoridades los recursos humanos y materiales necesarios para el buen funcionamiento de la escuela. Aplicar correctamente los reglamentos internos - alumnos y padres, así como del personal que labora en la escuela. | Fortalecer canales de comunicación - horizontal, confianza - y de organización para el beneficio de la escuela. Organizar a la comunidad educativa en al participación de tareas específicas. |
| Qué prácticas, características o aspectos de la gestión escolar hace falta desarrollar? | La actualización en cuanto a la atención de niños con necesidades educativas especiales. Compartir estilos de enseñanza. Crear espacios de reflexión para fortalecer el trabajo colaborativo.               | Involucrar a la comunidad escolar en actividades específicas. Rendición de cuentas a la comunidad escolar. Crear compromisos en cada uno de los actores que integran la comunidad escolar. | Negociar la adquisición de recursos materiales y humanos.   | Sensibilizar a la comunidad escolar en la participación oportuna y precisa en beneficio de la institución educativa.  |

Como último aspecto de la AI de la escuela 2, se presentan la misión y la visión de la escuela, en el entendido de su centralidad dentro de la metodología PEME.

|   |
|---|
| <p style="text-align: center;">Visión.</p> <p>Enriquecer competencias curriculares y habilidades para que los educandos al egresar de la escuela enfrenten problemas cotidianos de su entorno.</p> <p style="text-align: center;">Misión.</p> <p>Fortalecer un compromiso colegiado para realizar el desarrollo de un enseñanza – aprendizaje que responda a la vida cotidiana del niño fortaleciendo competencias, habilidades, hábitos y valores.</p> <p style="text-align: center;">[Documento 2.1.A].</p> |
|---|

En cuanto al PMGE, se establecen los objetivos generales del plan, las estrategias para lograr tales objetivos, análisis FAOR por objetivos, y las metas, aunque estas no se encuentran ordenadas según los objetivos del plan (documento 2.1.B).

En el caso de esta escuela, el PEME cuenta con cuatro objetivos generales y cuatro objetivos particulares:

|  |
|--|
| <p style="text-align: center;">Objetivos Generales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformar un equipo profesional que coadyuve a la formación de alumnos con un perfil curricular que lo ayude a enfrentar diversas situaciones en su vida cotidiana y académica.</li> <li>- Involucrar a la comunidad escolar en actividades específicas para el mejor aprovechamiento de los alumnos y la mejora de la escuela.</li> <li>- Optimizar los recursos humanos y materiales en cuanto a tiempos, espacios para un mejor funcionamiento y aprovechamiento encaminado a elevar la calidad educativa.</li> <li>- Elaborar registros de seguimiento y sistematización de las acciones realizadas por la comunidad escolar, con el fin de detectar dificultades y logros educativos.</li> </ul> <p style="text-align: center;">Objetivos particulares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer en los docentes, el conocimiento y manejo de los enfoques del Plan y Programas para la mejora de la planeación y organización.</li> <li>- Establecer con el personal docente y directivo un equipo colegiado en la toma de decisiones en acciones administrativas, pedagógicas y organizativas en la escuela.</li> <li>- Propiciar en la comunidad escolar un trabajo colaborativo para la mejora de la escuela.</li> <li>- No incrementar la matrícula existente, con el fin de mantener el nivel académico.</li> </ul> <p style="text-align: center;">[Documento 2.1.B].</p> |
|--|

Además, para cada objetivo general, el documento rector de DGSEI solicita establecer metas que se utilicen como una articulación con las

actividades concretas, desarrolladas en el PAT, aunque en este caso las metas se encuentran separadas de los objetivos, es probable que esto se deba a una cuestión de presentación.

| Metas.   |
|--|
| <p>Pedagógico curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar un taller de apoyo curricular dirigido a padres de familia, para el reforzamiento de tareas educativas, durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> <li>- Realizar asesorías de apoyo psicológico a padres de familia, para elevar el desempeño académico del alumnos, durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> <li>- Impulsar campañas que fortalezcan hábitos y valores en el educando, a fin de crear un ambiente propicio para le aprendizaje y las buenas relaciones, durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> <li>- Conformar un equipo de trabajo colaborativo en la planeación, estrategias de enseñanza, horizontalidad en el tratamiento de contenidos, entre otras, en las acciones implementadas durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> </ul> <p>Administrativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar con la aplicación de los reglamentos internos de la escuela – alumnos y padres de familia – así como los diferentes reglamentos al personal docente, en el ciclo escolar vigente.</li> <li>- Conservar la matricula escolar – no incrementarla – para mejorar la calidad del servicio durante la vigencia del ciclo escolar.</li> <li>- Obtener los recursos humanos necesarios para completar la plantilla docente, así como los materiales y financieros que se vayan requiriendo para el mejor funcionamiento del plantel, durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> </ul> <p>Organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformar un espacio técnico para planear y organizar actividades sobre el mejor funcionamiento de los talleres, durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> <li>- Implementar asesorías con USAER y especialistas para obtener los conocimientos mínimos necesarios y ofrecer respuestas satisfactorias a las necesidades especiales de los alumnos.</li> </ul> <p>Comunitaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar un equipo de trabajo con la comunidad educativa para gestionar, tratar los recursos necesarios para mantener en óptimas condiciones el plantel durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> </ul> |
| [Documento 2.1.B].   |

En cuanto a las actividades, se tomarán en cuenta las registradas para el ciclo escolar actual (2005 - 2006) y no las actividades planificadas para el ciclo anterior.

En el caso de la escuela 2, se encuentran un total de 39 actividades planificadas para el ciclo escolar actual. En los documentos analizados se

encuentran la correlación entre metas, actividades, responsables, períodos de realización, costos y recursos disponibles para las acciones<sup>117</sup>.

En el cuadro 8 se presenta un resumen general del PEME de la escuela 2.

Cuadro 8: resumen general PEME escuela 2.

| Dimensión del PEME | Descripción   |
|--------------------|---|
| AI                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión: enriquecer competencias curriculares para que los educandos al egresar de la escuela enfrenten problemas cotidianos de su entorno.</li> <li>- Misión: fortalecer un compromiso colegiado para realizar el desarrollo de una enseñanza – aprendizaje que responda a la vida cotidiana del niño fortaleciendo competencias, habilidades, hábitos y valores.</li> </ul>   |
| PMGE               | <p>Objetivos del PEME:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Generales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformar un equipo profesional que coadyuve a la formación de alumnos con un perfil curricular que lo ayude a enfrentar diversas situaciones en su vida cotidiana y académica.</li> <li>- Involucrar a la comunidad escolar en actividades específicas para el mejor aprovechamiento de los alumnos y la mejora de la escuela.</li> <li>- Optimizar los recursos humanos y materiales en cuanto a tiempos, espacios para un mejor funcionamiento y aprovechamiento encaminado a elevar la calidad educativa.</li> <li>- Elaborar registros de seguimiento y sistematización de las acciones realizadas por la comunidad escolar, con el fin de detectar dificultades y logros educativos.</li> </ul> </li> <li>- <b>Particulares</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer en los docentes, el conocimiento y manejo de los enfoques del Plan y Programas para la mejora de la planeación y organización.</li> <li>- Establecer con el personal docente y directivo un equipo colegiado en la toma de decisiones en acciones administrativas, pedagógicas y organizativas en la escuela.</li> <li>- Propiciar en la comunidad escolar un trabajo colaborativo para la mejora de la escuela.</li> <li>- No incrementar la matrícula existente, con el fin de mantener el nivel académico.</li> </ul> </li> </ul> |
| PAT                | <p>Metas del PAT:</p> <p>Pedagógico curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar un taller de apoyo curricular dirigido a padres de familia, para el reforzamiento de tareas educativas, durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> <li>- Realizar asesorías de apoyo psicológico a padres de familia, para elevar el desempeño académico del alumnos, durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> <li>- Impulsar campañas que fortalezcan hábitos y valores en el educando, a fin de crear un ambiente propicio para el aprendizaje y las buenas relaciones, durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> <li>- Conformar un equipo de trabajo colaborativo en la planeación, estrategias de enseñanza, horizontalidad en el tratamiento de contenidos, entre otras, en las acciones implementadas durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> </ul> <p>Administrativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar con la aplicación de los reglamentos internos de la escuela – alumnos y padres de familia – así como los diferentes reglamentos al personal docente, en el ciclo escolar vigente.</li> </ul>  |

<sup>117</sup> En el Anexo 1.2.2 – por razones de espacio – se presentan las actividades y metas (a fin de no perder la articulación con el PMGE), junto a los responsables designados, de forma de poder utilizar esta información en la comparación con las encuestas, que se presentará más adelante.

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conservar la matrícula escolar – no incrementarla – para mejorar la calidad del servicio durante la vigencia del ciclo escolar.</li> <li>- Obtener los recursos humanos necesarios para completar la plantilla docente, así como los materiales y financieros que se vayan requiriendo para el mejor funcionamiento del plantel, durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> </ul> <p>Organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformar un espacio técnico para planear y organizar actividades sobre el mejor funcionamiento de los talleres, durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> <li>- Implementar asesorías con USAER y especialistas para obtener los conocimientos mínimos necesarios y ofrecer respuestas satisfactorias a las necesidades especiales de los alumnos.</li> </ul> <p>Comunitaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar un equipo de trabajo con la comunidad educativa para gestionar, tratar los recursos necesarios para mantener en óptimas condiciones el plantel durante el ciclo escolar 2005 - 2006.</li> </ul> |
|--|--|

### VI.1.3 *La historia, las relaciones, y la implementación del PEME en la escuela 2.*

El ingreso de la escuela 2 al PEC coincide con la llegada de un nuevo director al plantel, a fines del ciclo escolar 2003 – 2004, ya que para el ciclo escolar 2004 – 2005 la escuela logra ingresar al programa.

*El problema central: la relación con los padres.*

Lo interesante del caso es la forma en la que llega el director a la escuela y qué problemas anteriores debe enfrentar. El director llega a la escuela luego de que los padres de familia presionan para echar a la directora anterior – por una cuestión de falta de confianza en el manejo de recursos de la escuela – con la misión principal de calmar a los padres de familia, en primera instancia y ganar su confianza, en segunda. Esto ha sido corroborado en todas las entrevistas realizadas, aunque el director de la escuela es más claro en cuanto a la misión que tiene encomendada:

Ha sido difícil, porque llegué en una situación muy complicada, tanto la comunidad escolar, que involucra a padres, docentes, autoridades. Me pidieron que hiciera el favor de levantar esta escuela, pero no me dijeron que había que tirarla para poderla levantar. [...]

Híjole, ahí es la parte más difícil y complicada que me tocado... a la fecha no hay buena relación, hay que decirlo abiertamente, no hay buena relación, me ha costado mucho trabajo... y eso es con base en hechos, como los padres van retomando les confianza. Eh... te comentaba que yo llegué a esta escuela siendo muy conflictiva, de hecho sacaron a la directora anterior... entonces ya te imaginarás como estaban las relaciones, que finalmente la sacaron por los papás, entonces ahí se perdió toda

confianza, credibilidad, autoridad, etc, se perdió. Llego yo, pues lógicamente hay una barrera, entonces esa barrera la tengo que ir quitando poco a poco y, te comentaba que me veías pintando, me ves dando clases, atendiendo los padres, o sea, de todo... no soy director de escritorio sino, me involucro... Entonces, esa es la forma en que me he ido ganando poco a poco a los padres. Después de 2 años he recobrado ¡un poquito!, ¡un poquito! la confianza de los papás... este ... que están totalmente resentidos. Esta población escolar que, yo creo que es característica de todas las escuelas de tiempo completo, es que los papás nos dejan a los niños y regresan hasta las 4 de la tarde y es cuando vuelven a saber de ellos... en el inter... difícilmente los hemos hecho partícipes o que se vuelvan a involucrar.

[E – Director ESCUELA 2].

Una de las formas mediante las cuales el director intentó cambiar las relaciones con los padres de familia es el propio ingreso al PEC, junto a un trabajo más cercano a las actividades cotidianas de la escuela. De todas formas, convencer a los demás maestros de entrar al PEC no fue tarea fácil porque ya se había intentado en la escuela y no habían logrado entrar al programa.

Posteriormente no invitan, nos llega la invitación para poder participar en el PEC. Y decidí, con ellos, conjuntamente, ingresar o no ingresar. Uno de los requisitos es que se de a conocer a la comunidad escolar este tipo de programas para que estén todos de acuerdo y todos participemos y nos apoyemos. Así se hizo, hablé con los maestros, en una junta técnica. Ellos decidieron que lo iban a intentar, por segunda vez, lo iban a intentar, porque ya lo habían intentado en la anterior... este ... no les funcionó... al principio se mostraron muy renuentes, porque ya lo habían intentado y ya no les había agradado, o ya no les agradaba volver a intentar, como un fracaso más. Entonces les dije, vamos a poder hacerlo, vamos a organizarnos bien, cómo vamos a trabajar, y empezamos...

[E – Director ESCUELA 2].

Además, la participación de los padres de familia en la escuela y en la educación de los niños ha sido reportada como muy baja por todos los actores escolares entrevistados y es vista como un resultado de que la escuela sea de TC. En relación con esta participación, los actores escolares perciben que la escuela es sentida como una guardería por los padres que trabajan todo el día. A su vez, los entrevistados reportan que los padres aportan muy poco a la educación de sus hijos, lo cual se manifiesta en las repetidas referencias a que la comunicación entre padres e hijos es casi nula.

M: No, cada uno a su tele, llega el papá, y llegó cansado, ni siquiera platica con ellos, cada quien está viendo un programa, en su tele, ¿y la comunicación?, bien gracias. Eso también, se ha roto ese puente de comunicación que debe haber, no se comunican. Luego aquí los niños “papá es que..”, luego, delante de mí arman algún drama y yo tengo que meter la cuchara y le digo, oiga, platique más con su hijo ¿no? Yo siempre les hago mucho hincapié, platiquen más con sus hijos, yo tengo sexto año están mas... en la adolescencia ya, pues tienen muchas dudas, muchas preguntas, y quién mejor que su papá... yo soy su maestro, yo tengo con ellos medio año, y muchos niños me preguntan cosas y yo se las contesto, pero igual, usted es el que tiene que intervenir, como papá, como mamá, mira hijo, te está pasando esto, te va a pasar lo otro, y si no tienen esa comunicación ¿a quién le piden ayuda los niños?, a los mismos compañeros y luego ahí se distorsiona la realidad, porque se cuentan unas cosas... y los niños ya están en una edad en que empiezan a preguntar de sexo, equis preguntas, y si sus papás no se han ganada esa confianza, vienen con nosotros, con los compañeritos, con los vecinos y pues no tienen la preparación para contestarle una pregunta. Yo hago mucho hincapié con los papás, en que ese puente de comunicación que lo fortalezcan, que deben de tenerlo, que ellos son los papás. Ahora, yo estoy hace medio año con ellos, más que nada voy a ser conductor, pero por lo demás, es poco tiempo el que tenemos. No es que yo les eche la bronca a los papás, pero que es su responsabilidad, ellos son los primeros educadores. Son los responsables del comportamiento de sus hijos.

[E – MN1 ESCUELA 2].

Por último, cabe decir que en esta sinuosa relación escuela – comunidad el director ideó una interesante estrategia para lidiar con los padres: en primer lugar, la discusión de los reglamentos de APF y CEPS con los padres de modo de limitar su ingerencia<sup>118</sup> en la escuela; en segundo lugar, la creación del CEPS de modo de dejar fuera a los padres de la APF, lo cual le abrió un abanico de posibilidades de manejo distinto con los padres agrupados en dos figuras no vinculadas entre sí.

D: Existe lo tradicional, que es la mesa directiva, está manipulada, por ahí, con algunos padres que, de alguna manera se han amafiado, en el sentido de que quieren tomar el poder, el liderazgo y conducción de la misma escuela. Dentro de las fricciones que he tenido, precisamente es que yo marqué límites, leí reglamentos y les dije: papás ustedes pueden intervenir hasta aquí, más no pueden intervenir. Entonces, una de las cosas que han dicho: hay caray, primero nos daban campo abierto y ahora nos están restringiendo, pero la cuestión es que yo les estoy restringiendo con reglamento en la mano, y en reuniones nos sentamos y analizamos el reglamento. Entonces, esa es una de las cosas que, dentro de decir, hay respeto, hay confianza, se tratan de llevar bien las cosas...

[...]

<sup>118</sup> Hay que recordar que los padres corrieron a la directora anterior y que su ingerencia en la escuela era muy alta. Es posible que esta historia pesara en la decisión del director de tratar de controlar más a los padres, junto con las formas de participación que pudo observar en sus primeros meses de trabajo.

Por otro lado, el consejo de participación social sí se formó, está formado por un alumno, como lo marca el reglamento, un padre de familia dentro de la escuela, dentro de la comunidad escolar algún representante, están dos que tres empresas que por ahí respaldan y son ellos los que conforman el consejo de participación social, que se formó por otro bando, el otro bando, los padres que no están conformes con éstos que están manejando, querían manejar la escuela, o que venían manejando la escuela. Entonces ahí está otro bando. Lo que he hecho es que, de común acuerdo, sumemos las fuerzas para lograr el objetivo que es levantar la escuela...

[E – Director ESCUELA 2].

Esta estrategia se ha visto complementada por otras estrategias del PEME encaminadas hacia la vinculación de los padres en la educación de sus hijos – que es una necesidad muy sentida por parte de los docentes de la escuela.

Una de las formas en que me he ganado la confianza, es involucrándolos en el trabajo, que ellos también participen y se den cuenta de ese trabajo académico que estamos desarrollando nosotros aquí dentro de la escuela. Una variante que le di a las firmas, a la firma de boletas, es que tradicionalmente el padre de familia llega al salón, recibe su boleta, y a la mejor, algunos reproches por parte del maestro: se portó mal, no trabajó, por eso tiene sus calificaciones. Aquí, no, aquí la variante que le di es que el propio profesor le de una asesoría técnica, o una clase a los papás, de cómo se está trabajando...

Y empezamos a trabajar acerca de valores, y el compromiso de la familia, la sensibilización, el entender a mi hijo, porque muchas veces no lo entendemos, o no sabemos cuál es el comportamiento real: en casa dan una apariencia, en la escuela dan otra... Entonces esa parte emotiva, también, de acercamiento entre padres e hijos te decía, por la cuestión laboral, a veces hay ese distanciamiento: salen a las cuatro y llegan a casa, en lo que llegan a casa les dan de comer... este... descansa el papá o mamá y ya vete a dormir. Casi no hay tareas aquí, entonces la relación entre padre e hijo o madre e hijo casi no es muy dada... y nos dimos cuenta... a pesar de ello creo que la variante era eso, con los padres de familia... eh... cada bimestre retomarlos y darles un tema. En la actualidad ya estamos dando temas más concretos de la cuestión académica. Por ejemplo, primero y segundo año qué es un sujeto, qué es un predicado; tercero, cuarto, quinto y sexto, el proceso de la operación de la suma, la resta, la multiplicación, la división... finalmente a veces los papás no saben cómo enseñarles o transmitirles el conocimiento a los niños, se ha complicado. Entonces una de las cuestiones es: miren papás, si los van a ayudar, ayúdenlos, pero así, de esta manera, no como ustedes aprendieron, finalmente... a lo mejor aprendieron con la regla en la mano, con el cinturón, presionados de alguna otra forma... No, la cuestión es ahora dársela a través del juego. Durante dos años hemos llevado talleres con los papás, no se pueden dar muchos porque, precisamente, laboran, pero ahí nos hemos ganado ... y ... hemos, más o menos, elaborado 6 talleres, llevamos 6 talleres: valores, lectura, matemáticas, las tablas de multiplicar ... eh ... el cálculo elemental... eh... autoestima y la otra... valores, son más o menos los que hemos tratado directamente con los papás. Pero no teoría, sino a través del juego, de cómo ellos

pueden elaborar materiales muy sencillos, inclusive hasta con material reciclado, con material muy sencillo, cómo pueden elaborar en casa, cómo pueden guiar el conocimiento hasta sus hijos, a través del juego, es lo que hemos logrado. Entonces de ahí, más o menos, la relación ha ido, en aumento...

[E – Director ESCUELA 2].

*Las relaciones entre los actores escolares.*

Si bien no pude recoger evidencias sobre problemas específicos en las relaciones entre docentes, parece ser que no son las mejores, ya que los maestros reportaron buenas relaciones con el director, pero no así con todos sus colegas. Además, el director parece estar frente al reto constante de una de las maestras más antiguas de la escuela (MA1) lo cual se ha observado, tanto en situación de entrevista<sup>119</sup>, como en la junta de CTE, en la cual el director fue blanco constante de las bromas de esta maestra.

M: Pues así, grosso modo, son buenas, con la mayoría. Hay su excepciones, pero no ha quedado en mí. Hay algunos maestros que, pues son,... se cierran mucho y buen, pues uno se da cuenta y percibe esa cerrazón y bueno, dice, les damos los buenos días, las buenas tardes y hasta ahí.

Con los demás compañeros pues , como cada uno está en su grupo, pues nada más los treinta minutos que tenemos de descanso, entre comillas, porque acá, hasta por reglamento está que es descanso para los niños, para nosotros no. Y siempre tenemos que estar igual, que estarle vigilando... y si nos toca nuestra guardia, pues con mayor razón, que ya están haciendo esto, ya están haciendo lo otro, pues tenemos que estar al pendiente, más al pendiente, no nada más de nuestro grupo, sino de toda la escuela, cuando nos toca nuestra guardia.

[E MN1 ESCUELA 2].

Todos los maestros reportan algunos problemas en la relación con sus colegas, pero algunos plantean que el ingreso al PEC ha mejorado la relación debido al aumento de trabajo coordinado.

E: ¿Cómo han sido sus relaciones con los demás maestros de la escuela?

M: Ahí sí, fíjate que es un poco difícil porque no todos estamos en la misma posición ni el mismo compromiso, o sea, el hecho de que tú trabajes, el hecho de que tú trates de sacar adelante tu trabajo a otros compañeros como que no les agrada y tratan de obstaculizar ... eh ... vienen más que nada los celos profesionales que ahí, la relación como que se trunca... hubo un momento en que... pues te desanima ¿no? el venir a la escuela, el ambiente es pesado y todo eso, te perjudica en un momento determinado, por la relación humana que puedas tener ¿no? con tus propios compañeros. Se ha logrado el equipo de trabajo sí, pero la relación como que no, no es la adecuada, la

<sup>119</sup> Mediante bromas MA1 interrumpió la entrevista con el director y en un tono que osciló entre lo chistoso y lo serio.

verdad. Ahorita estamos en un momento, estamos pasando por un momento, pues, hasta cierto punto agradable, hay colaboración... el año pasado entramos al PEME y creo que todos los compañeros que lo organizamos y todo estamos tratando de lograr las metas que, que pusimos a largo plazo ¿no?. Pero ahorita ya estamos viendo resultados: el ambiente es agradable, se siente uno tranquilo y le hechas más ganas a tu trabajo. [E – MA1 ESCUELA 2].

Una de las formas de limar estas situaciones, como estrategia de la dirección, ha sido la de llevar adelante dinámicas de integración grupal en las juntas de CTE a fin de generar un buen ambiente de trabajo [Observación CTE – Escuela 2 – 21/02/06].

*Algunos cambios introducidos por el PEME.*

Es claro que en un ambiente no del todo propicio a la coordinación entre docentes para la discusión de los temas comunes y la integración del trabajo es difícil generar innovaciones colectivas para enfrentar los problemas educativos detectados en el PEME.

De todas formas, algunos resultados se reportan, desde la mejora gradual de las relaciones, hasta la coordinación general de algunas estrategias de trabajo técnico – pedagógico, sobre todo en lo que toca a matemáticas y español, lo cual es un gran avance, en el sentido de darle una educación coordinada y coherente a los alumnos de la escuela.

Lo que yo sí te puedo decir es que a partir de que yo empecé a observar el segundo semestre del ciclo escolar 2003 – 2004, por lo menos he tratado, de llegar a una secuencia académica de primero a sexto año. Esa es una misión. Es decir, la resta, cómo le vamos a enseñar, al niños, que tiene que ser una congruencia entre primer y sexto año. Lo que sí me he percatado, por mi experiencia anterior en otras escuelas, es que, por ejemplo, cada maestro tiene un estilo, muy particular, de enseñar la sustracción, por ejemplo. Entonces, esto es, que al fin de un ciclo escolar, el niño avanza a otro y se encuentra con otro tipo de maestro, con otras actividades muy diferentes, ya sean muy activas o muy pasivas, ahí se va, a los extremos. Difícilmente un maestro le da continuidad a un trabajo que viene desarrollando el anterior, entonces, lo que he tratado de hacer, a través del PEME, que nos lo ha permitido, es que los maestros tengamos una secuencia metodológica para abordar X contenido, pero que todos apuntemos a lo mismo. Dónde puede cambiar, y es válido, es que cada quién tiene a lo mejor su personalidad para desarrollar X actividad, pero el proceso no debe de cambiar, porque es el mismo y si les cambiamos el proceso a los niños los vamos a conflictuar, entonces, eso es lo que complica. Mira, por ejemplo, un ejemplo básico de la multiplicación. La multiplicación empieza con una serie numérica, antecesor – sucesor, algunos número perdidos por ahí o fantasmas, ver

cuál es mayor que, menor que, y luego viene, por ejemplo, la ubicación de unidades en las centenas, para que el niño no se equivoque, y a partir de ahí ya vienen las multiplicaciones sencillas, las tablas, el conocimiento de las tablas. Tradicionalmente, empieza el maestro por el 1, el 2, el 3, el 4, el 5, y así nos vamos, sucesivamente hasta el 10. Aquí, la manera, de acuerdo a la investigación que hemos hecho, la mejor manera de aprender las tablas no es esa, de forma ascendente, o de forma descendente. Sino ir buscándole al niño cuál es la tabla más fácil para aprenderla. Y aquí empezamos con la del 10, con la del 1, con la del 2, con la del 5, con la del 4 y así sucesivamente. [...] Está muy bien el sistema: todos los maestros, desde primero a sexto año, tenemos ese conocimiento metodológico, esto es, que si tu maestro, en segundo año comienzas con las tablas sencillas, que si tu no continuas con el grupo, en el siguiente ciclo escolar, el maestro ya lo sabe y minimamente, tú que dejas al grupo, le tienes que decir: maestro, me quedé en la tabla del 4. Pero entonces el maestro no va a continuar con la del 5, la del 6, la del 7, no, de acuerdo a la secuencia metodológica que llevamos aquí entonces va a continuar, a lo mejor con la del 6. Entonces al niño se le va a ir facilitando, mucho, la aplicación de las tablas y no se le va a confundir al niño. Entonces, esa es la parte con la secuencia metodológica que estamos llevando, tanto en la lectura, que es algo básico, la lectura, lo que es español y matemáticas. No nos hemos metido todavía mucho con lo que son las otras asignaturas, hasta no tener bien cimentado esto. Que se pueden ir conjuntando: sí es cierto, pero no le estamos dando todavía el énfasis a esas asignaturas.

[E - Director ESCUELA 2].

Este cambio es muy interesante desde el punto de vista teórico ya que cuestiona una de las explicaciones presentadas en el marco teórico alrededor de la poca articulación entre las dimensiones organizativa y pedagógicas de las escuelas (Weick, 1976).

De todas formas, las relaciones entre los docentes distan aún de ser las mejores y esto impacta en las posibilidades de coordinación pedagógica, ya que la desconfianza no permite un franco intercambio de ideas y experiencias pedagógicas, por los “celos profesionales” (expuestos en el último fragmento de la entrevista con MA1) que existen entre los docentes.

#### *El conocimiento del PEME de los actores escolares.*

Para finalizar con la presentación sumaria de este caso, se utiliza el índice de conocimiento del PEME, el cual fue construido para cada uno de los casos estudiados<sup>120</sup>.

En esta escuela se recogió el 62,5% de las encuestas administradas. Y, a su vez, se obtuvieron las proporciones de respuestas “correctas” más bajas de

<sup>120</sup> En el anexo 2.1.1 se expone cómo fue construido

todos los casos estudiados: sobre una base de 500 puntos (100 % de los puntos a obtener) para toda la escuela, se obtuvieron 390 puntos; es decir, un 78% de respuestas correctas globales.

Estos resultados hacen pensar en un muy bajo conocimiento del PEME por parte de los actores escolares, posiblemente influido por dos factores centrales: que el director aún no se ha consolidado en su función y que las relaciones entre maestros no son del todo buenas, lo que puede influir en las formas de comunicación entre actores, pero, por sobre todo, en el compromiso de los docentes con el PEME de la escuela: con un proyecto colectivo.

VI.1 Sumario de caso escuela 3<sup>121</sup>: selección basada en alta implementación y con rotación del director.

VI.2.1 *La escuela, su población y sus instalaciones (el contexto de la enseñanza).*

La escuela 3 se encuentra en la región centro de Iztapalapa, funciona en el turno matutino, cuenta con 481 alumnos, distribuidos en 18 grupos: es decir, un gran tamaño en términos de las demás escuelas estudiadas. Como en el resto de los casos, el índice de marginación de CONAPO es medio.

De todas formas, parece que los alumnos de esta escuela tienen un nivel socioeconómico mayor que en el resto de los casos. Esto puede deberse a que la población en el turno matutino proviene del fraccionamiento en el que se encuentra la escuela y es de nivel social medio, como lo indican los siguientes fragmentos, extraídos de varias entrevistas.

D: En la mañana sí es gente que vive en el fraccionamiento, implica una situación económica... acomodada. Muchos padres son estudiados, en promedio, hicimos un estudio, en promedio tienen, el mínimo, es secundaria, y desde ahí para arriba, esto es, preparatoria, profesional, muchos de ellos. Esto implica de que es un gran edificio, en el sentido de que pueden apoyar a sus hijos. Pero, la situación es con respecto al tiempo, que a veces no lo tienen con ellos, y ahí hay algo que pega, de manera negativa. Y los papás, consideran, como tienen conocimientos, consideran, algunos, a la escuela como si fuera guardería. Esto es, consideran que meten un producto y quieren que al término salga, pero nada más, no hay...

[E – Director escuela 3].

Bueno, pues, yo considero que están en un nivel mediano. La mayoría de los niños de este grupo tienen padres que son profesionistas, entonces también eso ayuda mucho, porque les ayudan en maneras pues más fáciles, para las diversas actividades escolares. Sin embargo, son niños que están la mayor parte del tiempo solos, ambos padres trabajan. Y considero que por lo mismo los padres son muy [inaudible] el estrés, la forma en que el maestro, por algún motivo no se presentó a la escuela, se un motivo de salud, a los padres es algo que les molesta, les incomoda, bueno, quieren hacer demandas contra los maestros, maestros que no llegaron ese día, porque ¿quién les cuida a los niños?

Entonces, el nivel digo que es medio, porque económico es medio, porque tienen un buen nivel adquisitivo en general, adquieren y compran cosas con una facilidad, todo lo que les venden en la tele casi lo tienen, para gastar traen suficiente dinero. Generalmente no desayunan en casa, desayunan en la escuela. Digo que hay un buen nivel, un mediano nivel económico. Los padres tienen nivel educativo.

[E- MA1 Escuela 3]

<sup>121</sup> En esta escuela no hubo rotación del director, lo cual implica un error de selección. La selección efectiva realizada en la investigación se presenta en el Anexo 1.1.

M: Mira, a veces hago comparaciones, a veces se las hago a ellos, de que dónde estaba yo trabajando, en San Miguel Teotongo hacia las casitas de los cerros. Ahí viene mucha gente, y habita mucha gente que viene de las sierras de Oaxaca, Guerrero, Puebla que difícilmente algunos hablan el español. Su nivel económico es muy bajo, pero también si los manejamos, con muchos esfuerzos aportan dinero, pero sí lo llegan a aportar. Aquí es otro nivel, otra cultura. Aquí les pedimos a los niños que nos traigan veinte, treinta hojas de papel, por decir algo, de acetato, nos los traen, pero allá no. Y aquí, en cambio se encuentra mucho apoyo por parte de los papás. Si yo les llego a pedir un trabajo, aquí lo puedes ver [me muestra un trabajo muy prolijo y con fotos], pedí una visita a un museo, la presentación, tú la puedes ver, es muy buena, inclusive, hasta para tomar una fotografía, ¿qué quiere decir? Que hay dinero que la calidad del trabajo es muy buena. Allí también se iba a hacer, pero no a la mejor en computadora a la mejor el trabajo venga manchado venga en un fólter, no tanga la misma presentación que tiene este trabajo.

[E – MN1 escuela 3]

M: porque hicimos una planeación didáctica anual y aquí están de los niños, las condiciones del grupo son: en proceso, cuántos tienen el proceso consolidado de acuerdo a una evaluación, una evaluación conceptual que les hicimos en varios aspectos y en base a eso tenemos clasificados a los niños. De los papás: el 10 es de primaria y 70 de secundaria y el 20 es de nivel licenciatura, inclusive tengo un niño que su padre está haciendo un doctorado, no vino ahora el niño. Y la situación, en la mayoría son comerciantes y las mamás que se dedican al hogar, de acuerdo al cuestionario socioeconómico que les damos al inicio del ciclo y un diagnóstico de los niños.

[E – MN 2 Escuela 3].

En términos de las instalaciones, éstas son adecuadas, pero debido a la gran cantidad de alumnos de la escuela, los salones se encuentran distribuidos en tres plantas lo que dificulta un poco el control de una población escolar tan numerosa. A continuación se presenta la descripción de las instalaciones:

Descripción de las instalaciones. Escuela de turno matutino.

Es una escuela con muchos alumnos (18 grupos) y cuyas instalaciones se asemejan a las de un secundario, de acuerdo a la cantidad de grupos.

La entrada es por el sur. A la derecha (este) se encuentra la dirección (una antesala y una oficina) y el área de servicio. Sobre la pared oeste se encuentran los salones, distribuidos en tres plantas, con los baños entre la segunda y tercer planta. Al patio se extiende hacia el norte y es muy grande, aunque parte del mismo se encuentra oculto por la edificación de los salones, lo cual hace que en los recreos los maestros deban dividirse en dos grupos, uno en el sur y otro sobre el norte para controlar a los alumnos. Aunque se tengan muchos grupos las instalaciones son adecuadas.

[NC 1 – escuela 3].

### VI.2.2 Descripción del PEME de la escuela 3.

#### *Descripción formal.*

En primer lugar, cabe destacar que en los documentos relevados se cumplen con todas las directivas de DGSEI en cuanto a las formas de construcción del PEME.

Es decir, se presenta una auto evaluación inicial (AI), en la cual se destaca la forma en que se llevó a cabo tal evaluación (describiendo la sensibilización inicial), las listas de estándares a evaluar, el ordenamiento de los aspectos a evaluar según las cuatro dimensiones de la gestión escolar, análisis del logro de aprendizajes de los últimos tres ciclos escolares, aspectos de la gestión escolar que se consideran deben ser modificados, definición de la misión y visión escolar (documento 3.1.A).

En cuanto al PMGE, se establecen los objetivos generales del plan, las estrategias para lograr tales objetivos, análisis FAOR por objetivos, y las metas para cada objetivo del plan (documento 3.1.B).

En relación a los PAT de cada ciclo, se encuentran completos y se definen los objetivos, metas, actividades, tiempos y responsables del PAT de cada ciclo (documentos 3.1.B y 3.1.C), así como formatos de solicitudes de apoyo financiero al PAT y actas constitutivas del CEPS.

### Contenidos<sup>122</sup> generales.

En cuanto a la AI, se siguió un proceso de discusión colectiva (correspondiente a la etapa de sensibilización) descrita de la siguiente forma:

“Ahora bien, como primer paso, las acciones que realizamos el Director y los Maestros para el proceso de autoevaluación, fueron:

- 1) Información sobre lo que significa el PEC
- 2) Análisis y discusión sobre el PEC
- 3) Lectura y análisis de la Convocatoria del PEC
- 4) Revisión de los documentos del PEME
- 5) Cuestionar la relevancia de la autoevaluación de la situación actual de la escuela
- 6) Focalizar los principales aspectos o acciones que deben autoevaluarse del trabajo escolar.
- 7) Precisar quienes deben coordinar y realizar las actividades de autoevaluación de la escuela.
- 8) Temporizar y ubicar la realización de actividades de autoevaluación de la escuela”

[Documento 3.1.A].

Uno de los puntos centrales del proceso de AI es la elección de los propios aspectos a analizar en la AI. En el caso de esta escuela se tomó un solo aspecto a evaluar para cada dimensión de la gestión escolar, según las cuatro dimensiones propuestas por DGSEI.

“Por lo anterior, en nuestra escuela, y por lo amplio del tema, concluimos en tomar en cuenta las cuatro dimensiones, pero sólo un aspecto en cada una de ellas, y que consideramos que tendrán un alto impacto positivo en nuestra labor. Esto se concentra en el siguiente cuadro:

| Dimensiones              |   |
|--------------------------|---|
| Pedagógico-Curricular    | <i><b>Ámbito Escolar</b></i><br>- Las maneras de planear y organizar la enseñanza<br><i><b>Ámbito de la Enseñanza</b></i><br>-Uso y dominio de planes y programas: el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas |
| Dimensión Organizativa   | - Las formas de colaboración entre los docentes   |
| Dimensión Administrativa | - Las formas de planeación de las actividades escolares   |
| Dimensión Comunitaria    | - La forma en la que está constituido y funciona el Consejo Escolar de Participación Social.  |

[Documento 3.1.A].

<sup>122</sup> No sólo se presentan contenidos del PEME de la escuela. También se presentan algunos aspectos procesuales como la forma en que se trabajó para la elaboración de la AI, esto con el fin de aprovechar la información para la realización de los cruces con los datos recabados en las encuestas auto – administradas.

En el documento referente a la AI, se explicita que las formas de evaluación de cada uno de los aspectos de las dimensiones señaladas se basarán en las siguientes técnicas:

- Dimensión pedagógico – curricular. Fuentes de información: la consulta a los alumnos y docentes, cursos y asesorías sobre los temas descritos antes; y las reuniones de Consejo Técnico Consultivo. Instrumentos: el avance programático, el resultado de la revisión y análisis del Plan y Programas, enfoques y contenidos, así como la jerarquización de los mismos y las opiniones de la comunidad escolar.
- Dimensión organizativa. Fuentes de información: actitudes de docentes, padres de familia, alumnos y demás en general. Instrumentos: entrevistas, observación directa, encuestas y opiniones de padres de familia.
- Dimensión administrativa. Fuentes de información: normatividad, registros y estadísticas, reuniones de Consejo Técnico. Instrumentos: la observación, encuestas, sugerencias y/u opiniones.
- Dimensión comunitaria. Fuentes de información: normatividad, pláticas, asesorías. Instrumentos: encuestas, entrevistas, observación directa.

De acuerdo con la evaluación realizada en la escuela, y siempre según los documentos entregados a la DGSEI, se terminan por establecer los “aspectos de la gestión escolar que deben ser modificados”, es decir se plantean los problemas educativos<sup>123</sup> que se enfrentarán a través del PEME. Estos problemas a enfrentar se encuentran ya sistematizados en un cuadro, que se presenta a continuación

| <b>Aspectos de la gestión escolar que deben ser modificados</b> |   |
|---|---|
| <i>Dimensión</i>  | <i>Justificante</i>   |
| Pedagógica  | El personal docente del plantel consideró de suma importancia trabajar en esta dimensión sobre el aspecto de la planeación, porque teniendo un mejor conocimiento o comprensión de la misma, redundará en un nivel académico mayor de nuestros alumnos. |

<sup>123</sup> O el anverso de los problemas a enfrentar: las metas clave para cada aspecto de la gestión escolar.

|                    |  |
|--------------------|--|
| Organizativa       | Nos parece también relevante porque en la tarea tan importante como la educación, debe haber un ambiente cálido, de participación y colaboración, para que el trabajo a realizar sea de manera compartida y de compromiso entre los actores de la comunidad escolar.             |
| Administrativa     | Es indispensable una interacción congruente entre las tareas, personas, recursos y tiempos para lograr eficiente una institución, y en el caso de nuestro plantel creemos que el llevar a cabo esto, lograremos subsanar las deficiencias que hasta el momento se tienen.        |
| Comunitaria        | Se requiere ya no trabajar aislado, el compromiso, la participación y colaboración de todos los actores educativos es importante, por lo que el proceso educativo debe contar con la comunidad en general para saber tomar decisiones que lleven al éxito del proceso educativo. |
| [Documento 3.1.A]. |  |

Como último aspecto de la AI de la escuela 3 se presentan la misión y la visión de la escuela, en el entendido de su centralidad dentro de la metodología PEME.

|   |
|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Misión de la escuela.</b></p> <p>La escuela primaria “XXX” tiene como misión:</p> <p>Estructurar en torno a los pilares del conocimiento: <i>aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y a aprender a ser</i>; que constituyen la base para la formación integral de los individuos, independientemente de su condición; una educación que les permita a los alumnos desarrollar el razonamiento, memoria, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicarse y convivir, y así lograr un aprendizaje permanente para actuar con eficacia y armonía en su vida.</p> <p style="text-align: center;"><b>Visión de la escuela.</b></p> <p>La Escuela Primaria “XXX” será un centro educativo en donde se haya logrado:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incorporar una tecnología educativa de vanguardia, a partir de la actualización de docentes para implementar estrategias acordes a las necesidades de la comunidad educativa en busca de una enseñanza de calidad para todos los alumnos, mediante un trabajo en conjunto y organizado.</li> <li>2. Enseñar con metas concretas y viables a partir de experiencias, ideas, propuestas y/o sugerencias de docentes, padres de familia, alumnos y comunidad en general; para lograr una congruencia entre lo planeado y lo realizado.</li> <li>3. Lograr una integración constructiva con la comunidad, basándose en una comunicación respetuosa, para alcanzar una cultura tolerante y en armonía.</li> </ol> <p style="text-align: center;">[Documento 3.1.A].</p> |
|---|

El PMGE es la parte central – en cuanto a planificación abstracta se refiere – de los PEME, mientras que el PAT se define por ser la planificación operativa del PEME.

En el caso de esta escuela, el PEME cuenta con cuatro objetivos generales y un objetivo que los engloba:

“Desarrollar en la comunidad escolar una actitud colaborativa al planear y ejecutar acciones que favorezcan el desempeño educativo en las diferentes dimensiones de la gestión escolar para llegar a una educación óptima, incorporando tecnología educativa de vanguardia”

[Documento 3.1.B].

En relación a los cuatro objetivos generales, cabe decir, que se encuentra uno por cada dimensión de la gestión escolar.

| Dimensión      | Objetivo   |
|----------------|--|
| Pedagógica     | Establecer e interpretar homogéneamente la forma de planear y organizar la enseñanza, por medio del trabajo colaborativo y el uso y dominio del Plan y Programas vigente, para trabajar en conjunto y organizados en una enseñanza de calidad con los actores escolares. |
| Organizativa   | Fomentar una cultura tolerante, armónica y colaborativa entre docentes para el mejor desempeño educativo.  |
| Administrativa | Realizar una planeación de las actividades escolares mediante la elaboración del Plan de Trabajo Anual y Planes de Trabajo de Comisiones para que la gestión escolar sea viable y concreta.  |
| Comunitaria    | Integrar al CEPS conforme a los propósitos establecidos en su Acta Constitutiva para interactuar con los demás actores en la mejora del edificio escolar.  |

[Documento 3.1.B]

Además, para cada objetivo general, el documento rector de DGSEI solicita establecer metas que se utilicen como una articulación con las actividades concretas, desarrolladas en el PAT.

| Objetivo   | Meta   |
|--|--|
| Establecer e interpretar homogéneamente la forma de planear y organizar la enseñanza, por medio del trabajo colaborativo y el uso y dominio del Plan y Programas vigente, para trabajar en conjunto y organizados en una enseñanza de calidad con los actores escolares. | Conocer, analizar y aplicar el programa de cada grado, con el fin de estandarizar las formas de planear y organizar la enseñanza durante el Proyecto.      |
| Fomentar una cultura tolerante, armónica y colaborativa entre docentes para el mejor desempeño educativo.  | Inducir a una buena comunicación y a una relación respetuosa y armónica a fin de consolidar el trabajo colaborativo entre el personal durante el Proyecto. |
| Realizar una planeación de las actividades escolares mediante la elaboración del Plan de   | Concretar y cumplir las actividades propuestas en el PAT y en el Plan de   |

|   |   |
|---|---|
| Trabajo Anual y Planes de Trabajo de Comisiones para que la gestión escolar sea viable y concreta.  | Trabajo de las diferentes Comisiones, para que se cumplan los objetivos establecidos en los mismos durante el Proyecto.                     |
| Integrar al CEPS conforma a los propósitos establecidos en su Acta Constitutiva para interactuar con los demás actores en la mejora del edificio escolar. | Impulsar el trabajo del CEPS, para que cada uno de los integrantes cumpla responsablemente con las funciones asignadas durante el Proyecto. |

[Documento 3.1.B].

En cuanto a las actividades, se tomarán en cuenta las registradas para el ciclo escolar actual (2005 - 2006) y no las actividades planificadas para el ciclo anterior. Las actividades así como los responsables de llevarlas a cabo es parte de lo que se decidió utilizar para la comparación con las respuestas de los encuestados, además forman parte del corazón de la planificación operativa de los PEME.

Las actividades involucradas en los PEME son, por lo general, muy numerosas y se extienden a lo largo de todo el ciclo escolar, incluso, muchas de ellas deben ser re - planificadas debido problemas de tardanza en la recepción de los recursos del PEC. En el caso de la escuela 3, se encuentran un total de 31 actividades planificadas para el ciclo escolar actual. En los documentos analizados se encuentran la correlación entre metas, actividades, responsables, períodos de realización, costos y recursos disponibles para las acciones<sup>124</sup>.

En el cuadro 9 se presenta un resumen del PEME de la escuela 3.

---

<sup>124</sup> En el Anexo 1.2.2 - por razones de espacio - se presentan las actividades y metas (a fin de no perder la articulación con el PMGE), junto a los responsables designados, de forma de poder utilizar esta información en la comparación con las encuestas, que se presentará más adelante.

Cuadro 9: Descripción sumaria del PEME de la escuela 3.

| Dimensión del PEME | Descripción   |
|--------------------|---|
| AI                 | <p>→ En qué consistió:</p> <p>Etapa de sensibilización: lectura y aplicación, en colectivo de las recomendaciones de DGSEI.</p> <p>Evaluación general: mediante encuestas a padres, docentes, alumnos, revisión de normatividad y de resultados de aprovechamiento escolar de los últimos tres ciclos escolares.</p>  |
|                    | <p>→ Problemas educativos que enfrenta:</p> <p>Dimensión pedagógica: El personal docente del plantel consideró de suma importancia trabajar en esta dimensión sobre el aspecto de la planeación, porque teniendo un mejor conocimiento o comprensión de la misma, redundará en un nivel académico mayor de nuestros alumnos.</p> <p>Dimensión organizativa: Nos parece también relevante porque en la tarea tan importante como la educación, debe haber un ambiente cálido, de participación y colaboración, para que el trabajo a realizar sea de manera compartida y de compromiso entre los actores de la comunidad escolar.</p> <p>Dimensión administrativa: Es indispensable una interacción congruente entre las tareas, personas, recursos y tiempos para lograr eficientar una institución, y en el caso de nuestro plantel creemos que el llevar a cabo esto, lograremos subsanar las deficiencias que hasta el momento se tienen.</p> <p>Dimensión comunitaria: Se requiere ya no trabajar aislado, el compromiso, la participación y colaboración de todos los actores educativos es importante, por lo que el proceso educativo debe contar con la comunidad en general para saber tomar decisiones que lleven al éxito del proceso educativo.</p>   |
|                    | <p>→ Misión y Visión de la escuela:</p> <p style="text-align: center;">Misión:</p> <p>Estructurar en torno a los pilares del conocimiento: <i>aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y a aprender a ser</i>; que constituyen la base para la formación integral de los individuos, independientemente de su condición; una educación que les permita a los alumnos desarrollar el razonamiento, memoria, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicarse y convivir, y así lograr un aprendizaje permanente para actuar con eficacia y armonía en su vida.</p> <p style="text-align: center;">Visión:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incorporar una tecnología educativa de vanguardia, a partir de la actualización de docentes para implementar estrategias acordes a las necesidades de la comunidad educativa en busca de una enseñanza de calidad para todos los alumnos, mediante un trabajo en conjunto y organizado.</li> <li>2. Enseñar con metas concretas y viables a partir de experiencias, ideas, propuestas y/o sugerencias de docentes, padres de familia, alumnos y comunidad en general; para lograr una congruencia entre lo planeado y lo realizado.</li> <li>3. Lograr una integración constructiva con la comunidad, basándose en una comunicación respetuosa, para alcanzar una cultura tolerante y en armonía.</li> </ol> |
| PMGE               | <p>Objetivos por dimensión de la gestión:</p> <p>Pedagógica: Establecer e interpretar homogéneamente la forma de planear y organizar la enseñanza, por medio del trabajo colaborativo y el uso y dominio del Plan y Programas vigente, para trabajar en conjunto y organizados en una enseñanza de calidad con los actores escolares.</p> <p>Organizativa: Fomentar una cultura tolerante, armónica y colaborativa entre</p>  |

|     |  |
|-----|--|
|     | <p>docentes para el mejor desempeño educativo.</p> <p>Administrativa: Realizar una planeación de las actividades escolares mediante la elaboración del Plan de Trabajo Anual y Planes de Trabajo de Comisiones para que la gestión escolar sea viable y concreta.</p> <p>Comunitaria: Integrar al CEPS conforma a los propósitos establecidos en su Acta Constitutiva para interactuar con los demás actores en la mejora del edificio escolar.</p>  |
| PAT | <p>→ Metas del PAT:</p> <p>Objetivo 1 - Conocer, analizar y aplicar el programa de cada grado, con el fin de estandarizar las formas de planear y organizar la enseñanza durante el Proyecto.</p> <p>Objetivo 2 - Inducir a una buena comunicación y a una relación respetuosa y armónica a fin de consolidar el trabajo colaborativo entre el personal durante el Proyecto.</p> <p>Objetivo 3 - Concretar y cumplir las actividades propuestas en el PAT y en el Plan de Trabajo de las diferentes Comisiones, para que se cumplan los objetivos establecidos en los mismos durante el Proyecto.</p> <p>Objetivo 4- Impulsar el trabajo del CEPS, para que cada uno de los integrantes cumpla responsablemente con las funciones asignadas durante el Proyecto.</p> |

### VI.2.3 La historia, las relaciones, y la implementación del PEME en la escuela 3.

La entrada al PEC por parte de la escuela 3 se dio, como en los demás casos analizados, en el ciclo escolar 2004 - 2005. El director de la escuela se encuentra en la misma desde hace cuatro años, pero con el distintivo de haber estado trabajando en el turno vespertino, en la misma escuela, desde hace seis años. Justamente, en el turno vespertino, el director intentó impulsar la entrada de la escuela al PEC, pero fue rechazado por los mismos maestros, quienes desconfiaron del programa debido a la percepción de que la entrada al mismo implicaría cambios negativos en sus condiciones laborales.

Después de eso surge, nos enteramos de lo de las escuelas de calidad. Yo ya había estado aquí en la tarde, estuve seis años, y traté de implementar de entrar al PEC, desgraciadamente, los maestros no, por distorsión de la información. Esto es, cuando se baja la información a las bases, se distorsiona, depende de quién y cómo la baje. Entonces, por situación administrativa de los maestros, que temieron ser cambiados, o movidos, o que no se podían cambiar, no pudimos cambiar.

En este caso, yo aquí lo propongo, empiezo a trabajar con los maestros, y logramos entrar al PEC. Hicimos un proyecto, al cual vas a tener acceso, con todo lo que llevamos. Inclusive, el día viernes entregué el ajuste del plan de trabajo de este ciclo escolar.

[E - Director ESCUELA 3].

*El impulso desde la dirección de la escuela.*

En esta escuela – al diferencia de la escuela 4 – el impulso a entrar al PEC proviene, esencialmente, del director, el cual tuvo una experiencia de formación un tanto excepcional, al realizar una pasantía en España<sup>125</sup> alrededor de temas de gestión escolar. Además, para el resto de los maestros, incluido el supervisor escolar, es de gran importancia la formación recibida por el director en esta pasantía, lo cual haría pensar que, al menos desde el punto de vista de su formación, el director se encuentra en una buena posición<sup>126</sup> para transformarse en un líder dentro de la organización escolar. A su vez, todos los maestros reportan que su relación con el director es cordial, a la vez de que es un gran apoyo para el desarrollo de sus tareas docentes.

Afortunadamente en ese entonces me encuentro con una situación muy buena, muy especial, que fue una pasantía a España, en donde estuvimos conviviendo con varias personas muy, muy, muy letradas. Como María Antonia Casanovas, Miguel Ángel Santos Guerra, ó Gairín, o sea, de ese corte, nos dieron muchos elementos. Pues, tenemos que regreso, y trato de ver cómo puedo yo, como una de las situaciones que vi allá, inclusive estuvimos en una escuela primaria conviviendo, interactuando así con los maestros, con la directora, con la comunidad escolar en general, padres de familia. Nos trajimos varias cosas, tratamos de ponerlas en práctica, pero son situaciones y contextos muy diferentes.

Después de eso surge, nos enteramos de lo de las escuelas de calidad.

[E – Director ESCUELA 3].

E: ¿Siente que el director es un apoyo para su trabajo en términos pedagógicos?

M: Sí porque él tiene un gran conocimiento, es una persona que se ha preparado en diferentes cursos, diplomado y demás. Incluso él realizó un viaje a España, precisamente, para obtener mayor información, perspectivas y estrategias. Y también la puso en práctica con nosotros, ese trabajo, esa forma de investigar y para mí ha sido de mucho ayuda. Incluso es una persona a la que se le puede preguntar, consultar. Y con todo gusto busca a manera de responder y lo que en el momento no lo tiene preciso, pues igual él te ayuda a investigar.

[E – MA1 ESCUELA 3].

<sup>125</sup> Cabe recordar que el país que primero introdujo esta metodología de trabajo en los países de habla hispana fue España. A su vez, como ya se señaló, el primer impulso a la realización de proyectos educativos en México provino de una cooperación técnica con el gobierno español. Por último, cabe señalar, que los más reconocidos analistas de proyectos educativos y de gestión escolar en general provienen de aquél país.

<sup>126</sup> Al menos si se siguen algunos de los análisis desarrollados en el marco teórico, ya que en este caso, parecen conjuntarse la posición de autoridad con la capacidad técnica.

De todas formas, no parece existir una gran coordinación de los maestros alrededor del PEME. Según el director, a través del PEME se comenzó con una coordinación docente por grado escolar (hay que recordar que en esta escuela existen tres grupos por grado), pero algunos maestros reportan que esta coordinación ya existía antes del ingreso de la escuela al PEC, aunque reconocen que la entrada al programa y el desarrollo del PEME ha hecho que esta coordinación se afiance.

E: Antes de comenzar con el plan estratégico ¿existían formas de trabajo en equipo entre los maestros?

D: Desgraciadamente te decía de eso. La situación que había de planear era de manera aislada, esto es, cada docente con su grupo respectivo, lo hacía. No niego que alguno al momento lo siga haciendo, pero a veces tienen la obligación de confrontar sus ideas y su trabajo por grado, o sea en forma paralela: los primeros con los primeros, los segundos con los segundos. El objetivo del proyecto a cinco años, es que sea a nivel más práctico y se lleve a cabo a nivel de escuela. Ahorita empezamos, el año pasado y este, por que fuera a nivel grado, que no fuera aislado, sino que fuera a nivel grado, ha sido el avance muy poco, por situaciones personales, tradicionalismos, convencionalismos... Pero, en este caso, en lo que respecta a estos dos ciclos escolares, hemos hecho intentos y han dado resultados satisfactorios, de hacerlo, de manera por grado. La planeación así es...

[E – Director ESCUELA 3].

E: ¿antes de comenzar a trabajar con este tipo de proyectos, existían formas de trabajo en equipo, aquí en la escuela, entre los docentes?

M: En equipo sí, pero no eran tan ¿cómo se llama? No eran tan... bueno, no llevábamos un seguimiento ¿no? Iniciamos como un equipo por grado, iniciamos como un equipo, pero a lo largo... entonces así se hizo el intento muchas veces, pero no siempre se lograba y ahorita no, porque continuamente estamos evaluando y auto evaluando, entonces como que sí.

[E – MA1 ESCUELA 3].

E: ¿antes de comenzar a trabajar con el PEME, existían formas de trabajo en equipo entre los docentes?

M: Pues yo siempre he trabajado con compañeras que nos hemos llevado bien y que sí hemos trabajado en equipo, antes de que fuera el PEC. Ahora con lo del PEC es más porque debemos de trabajar paralelas, debemos de trabajar iguales sí pero siempre me han tocado compañeras que nos hemos llevado bien, tanto en trabajo como en todo.

E: ¿y esos equipos como se forman, por grado, por?

M: Con respecto a los de trabajo, por grado, porque somos paralelas, entonces...  
[E – MA2 ESCUELA 3].

Hay que tener en cuenta que estos fragmentos reportan un tipo de coordinación: la coordinación pedagógica, pero los tipos de coordinación en las escuelas no tienen por qué agotarse en esta forma. En esta escuela se han separado la coordinación pedagógica de la coordinación organizativa y administrativa, lo cual puede llevar a que el PEME pierda su carácter englobador. Esto se debe a que se han establecido comisiones de trabajo – integradas por docentes – que se ocupan de diversas actividades de la escuela. Estas comisiones se fraccionan en comisiones “normales” y comisiones del PEME.

M: Pues, la verdad no sé [sobre si existían formas de trabajo previas al ingreso de la escuela al PEC], porque como soy nueva, entonces no sé. Actualmente, te puedo decir lo que yo he vivido ¿no? las experiencias que he tenido aquí en la escuela. El trabajo se hace en equipo, inclusive la escuela está organizada por parte del PEC en diferentes áreas, diferentes equipos, son cuatro áreas, la administrativa, la pedagógica, la comunitaria y la otra ahorita no me acuerdo cuál es. Estamos divididos en equipos para poder trabajar cada uno en el área que le corresponde. A mí me toca la de seguimiento, que es la que me faltaba ¡la mía propia!, la de seguimiento. Entonces el trabajo lo tratamos de compaginar para que se nos facilite, dividiéndonos en equipos. Ya después se junta al final de ciclo escolar, el trabajo, lo comentamos para poder llevar a cabo las conclusiones, la evaluación, en este caso del trabajo. Se hizo, inclusive, una evaluación ahorita, al final del semestre, en enero, me parece. Se hizo una evaluación, una revaloración de lo que se estaba haciendo. Y ahorita va a haber otra, al final del ciclo escolar. Pero sí, sí está organizado en equipo. Además tenemos comisiones, aparte de lo del PEC, tenemos comisiones, cada maestro tiene una comisión diferente. A mí me tocó en este caso la de, tengo seguimiento en el PEC y me toca, soy la secretaria de actas del consejo técnico y cooperativa escolar, soy la tesorera. Pero sí, cada maestro tiene una comisión, del PEC es una y aparte escolar es otra.

E: O sea que todo el trabajo está organizado en comisiones...

M: Sí y en el PEC también es comisión y aparte, se trabaja dentro de la escuela en comisión, hay comisión de edificio escolar, yo tengo la de cooperativa escolar, hay dentro del edificio escolar, mobiliario, todo lo que falta, hay también pedagógica, la cuestión es que traen gente que nos viene a dar pláticas o que nos venga a asesorar en algunas cosas que tenemos dudas o de apoyo, tenemos diferentes tipos de comisiones.

[E – MN 2 ESCUELA 3].

Hay que recordar que este fraccionamiento en comisiones de las actividades de la escuela, es uno de los objetivos del PEME: el objetivo de la dimensión administrativa: “Realizar una planeación de las actividades escolares mediante la elaboración del Plan de Trabajo Anual y Planes de Trabajo de Comisiones para que la gestión escolar sea viable y concreta”. La forma de trabajo en comisiones permite la asignación de tareas extra curriculares entre los maestros, al tiempo que puede significar la fragmentación del PEME en diversas actividades no siempre conectadas. Lo que a su vez puede resultar en que la coordinación pedagógica se “zafe” de los objetivos y metas del PEME en este ámbito. Es decir, puede generar un “acoplamiento flojo” (Weick, 1976) entre las estructuras organizativas y pedagógicas de la escuela<sup>127</sup>.

Esto no significa que exista un problema de diseño en el PEME de la escuela 3, o que el diseño sea inadecuado. Pueden existir otros factores que impactan en la coordinación de actividades pedagógicas y organizativas en la escuela; factores que remiten a lo personal y a una historia de coordinación anterior entre los maestros.

### *¿Cuáles son los otros problemas?*

Se pudieron identificar tres factores que dificultan la coordinación docente *en el marco* del PEME: un cambio en el centro de la planificación del PEME que no se pudo llevar adelante debido a problemas externos a la escuela; problemas de recursos humanos y económicos, externos a la escuela; y una forma de coordinación anterior en la escuela que hace que el director encuentre resistencias frente a la implementación de lo planificado.

El primer factor refiere a la importancia dada, a partir de este ciclo escolar, en el PEME de la escuela a la educación basada en las tecnologías de

---

<sup>127</sup> La idea de acoplamiento flojo (*loose coupling*) es extremadamente laxa en su planteo original. El mismo Weick, en un artículo posterior (Weick y Orton, 1990) intenta una reconceptualización a través de la reconstrucción de la utilización del concepto en diversas investigaciones organizacionales (no sólo de organizaciones educativas). Una conclusión es que el concepto ha sido usado tan laxamente que no es posible reconocerlo – además del hecho de que no se encuentra inscrito en una teoría mayor que le de sustento. Puede pensarse que el concepto implica que algunas decisiones tomadas en un sector - o para una dimensión - de una organización no impacte en otro sector. En el caso de la escuela 3 puede pensarse que las decisiones organizativas no se vinculen con las pedagógicas.

información. En términos pedagógicos, el PEME de esta escuela se centra en la mejora de los aprendizajes en matemáticas. El uso de las (no tan nuevas) tecnologías de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos se encuentra – desde la primer formulación del PEME – en la visión asentada en el PEME: “La Escuela Primaria “XXX” será un centro educativo en donde se haya logrado: Incorporar una tecnología educativa de vanguardia, a partir de la actualización de docentes para implementar estrategias acordes a las necesidades de la comunidad educativa en busca de una enseñanza de calidad para todos los alumnos, mediante un trabajo en conjunto y organizado”.

De todas formas, es hasta el PAT del ciclo escolar en curso cuando se asienta la importancia del trabajo con este tipo de tecnologías para el trabajo con los alumnos, de acuerdo con una de las metas del PAT: “Utilizar los recursos tecnológicos con los que cuenta la escuela, como una herramienta más a su labor diaria”.

La cuestión es que la centralidad de esta meta en el PAT del año en curso implica la formación de recursos humanos y la utilización efectiva de dichas tecnologías en la escuela. La centralidad de esta meta es comentada por la supervisora como una cuestión, al menos, problemática por ambiciosa:

S: Y además, el maestro director y la escuela hacen su trabajo en colegiado es decir, ellos analizan las líneas de trabajo. Yo tenía una idea que discrepaba con su idea de PEME, desde el principio que llegué y analicé su PEME. En primer lugar, porque la visión que tenía él era sobre educación tecnológica, la informática, que yo lo veía así como muy disparatado, ahorita ya cambié de opinión. Y en otro sentido de corregir algunas ideas sobre una estandarización de la planificación escolar que iba en contrasentido de la diversidad. Entonces ya se corrigieron ciertas ideas no tanto en decir que fuera estándar la planificación, sino que hubieran líneas generales para los maestros sobre su planeación, pero que en esencia la planeación si estuviera observando si estuviera trabajando en la diversidad. Y creo que en esto ya quedó completamente bien.

Ahora con la idea del espacio tecnológico, del trabajo de educación tecnológica también la idea, y me pareció muy buena después de analizar el sentido educativo. El sentido educativo primero para aprovechar las oportunidades que el Estado nos está brindando con enciclomedia y también para aprovechar la situación del gobierno local para impulsar las aulas de medios. Por dos razones porque también en la línea educativa, en un futuro a la mejor mediano, para algunos países ya es inmediato, ya lo están trabajando, algunos mediatos, otros, espero que no sea tan a largo plazo, los

niños salgan con las capacidades alfabetizadoras tecnológicas suficientes para que puedan abordar otras competencias.

[E – Supervisor ESCUELA 3].

Ahora bien, más allá de lo dificultoso – o ambicioso – de la meta existe una traba externa colosal: que las autoridades educativas no han liberado el uso de las aulas de enciclomedia ni ha enviado la asesoría técnica propuesta por el programa, lo cual es una gran traba para el avance en la implementación del PEME y puede acarrear un desánimo general entre los docentes y el director de la escuela.

D: A grandes rasgos, vas a ver, el proyecto que tenemos nosotros, son casi, versa sobre dos, dos, tres situaciones. La primera: el trabajo y la planeación colaborativa, en colegiado. El otro es con respecto a lo de matemáticas, en donde vimos que había una enorme deficiencia y por ahí empezamos a entrarle. Y la tercera es con respecto a la situación de utilizar los recursos que tiene la escuela. En esta situación tenemos el aula de medios, que no está liberada, no la podemos usar. Ya tiene un año casi, casi la han instalado, pero la burocracia... no la han liberado: están las computadoras, está todo el equipo, pero no podemos tener acceso a eso... que lo vemos los maestros como una herramienta, como un medio, no como un fin. Es un medio para poder llevar a cabo la enseñanza.

[E – Director ESCUELA 3].

Estos problemas, externos a la escuela, no se limitan a la posibilidad de utilización de las aulas de enciclomedia, sino que afectan otras áreas como los recursos humanos necesarios y los recursos económicos. Según el director – y según lo observado en la reunión de CTE [Observación CTE – ESCUELA 3 31/03/06] y el día 22/03/06 [NC 2 – ESCUELA 3 22/03/06] la escuela ha tenido diversos problemas en cuanto a la recepción de recursos humanos y de recursos económicos.

En cuanto a los primeros el problema radicó en que el día primero de marzo se jubilaron dos maestros de la escuela y no fueron llenadas sus plazas, aún cuando el director envió a tiempo<sup>128</sup> los oficios solicitan llenar las vacantes, tiempo antes de que se jubilaran. De hecho, el primer maestro suplente llegó el

<sup>128</sup> Un mes y medio antes, según me dijo en una conversación informal.

día 22 de marzo y debido a que la mesa directiva de la APF fue a protestar a la DGSEI, ese mismo día. Según el director de la escuela esto le ha planteado diversos problemas ya que él y su secretaria - recién llegada - debieron atender grupos durante tal período.

En el caso de los humanos, no. Estuve cuatro meses, más o menos, sin secretaria, sin adjunto, esto es, personas que me apoyaran en la dirección, para poder liberarme tiempo de yo poder estar con los maestros y hacer un seguimiento, como debería de haber sido, con respecto de las acciones del PEC.

[...] Después, ahorita, hago el ajuste, con respecto a esta situación y resulta de que tengo la mala noticia de que dos personas, dos compañeros maestros se van a ir, se jubilan, a partir del primero de marzo ¿qué implica? Director, y secretario, que ya tengo, nos vamos a ir a grupo, ¿qué implica?, retraso... Desgraciadamente estoy viendo que eso va, otra vez a implicar. Hay situaciones que nos salvan, tal vez en el sentido de que, tengo dos maestros de educación física, abrir espacios... porque estos maestros les dan dos horas a la semana a los grupos, esto es, si se quiere ver así, me libera dos horas, para que en la semana, yo platique con los maestros, pero nada más me libera dos grupos, y tengo tres de cada grado.

[...]Pero, vienen las discrepancias que te decía anteriormente: o sea, se tienen recursos financieros pero, a veces, humanos no. Entonces, tú planeas, pero se desbalancea, si no van a la par. Es una situación problemática ¿no?

E: Y ¿aún siguen con falta de maestros?

D: ¿Ahorita?

E: Ahorita, sí.

D: Sí, porque yo considero que, mínimo debería haber otra persona, en el caso de aquí de la dirección, para que me liberara tiempo a mí de poder compenetrar más al trabajo de los maestros. Pero el hecho, no el de fiscalización, sino de apoyo y acompañamiento con ellos, en lo que se está haciendo y en lo que se está planeando: hacer congruente la planeación con la práctica. Entonces, sí, mínimo requeriría alguna persona aquí, porque lo administrativo es terriblemente absorbente y uno tiene que hacerlo todo. Tengo que ver lo de la obra, tengo que entregar lo de financieros, que no soy contador, tengo que ir a pedir, por ejemplo, con la maestra, asesoría técnica, tengo que ver lo de los llamados, de personas que me llaman para promocionar la escuela, esto es, recursos a allegarse... entonces sí, mínimo, mínimo necesitaría una persona más.

[E - Director ESCUELA 3].

A esta falta de recursos humanos se agrega el desfase de la llegada de los recursos económicos del PEC, lo cual implica un gran impacto en términos de planificación y de pérdida de tiempo(s).

D: En este ciclo escolar, en primero, no se tenía dictaminado si sí se continuaba o no se continuaba, pero por parte de las autoridades, no por mí. Uno hizo en forma, y estuvimos a tiempo para entregar la solicitud y el plan de trabajo de este ciclo escolar. Hasta enero, más o menos, se da la dictaminación de que sí, entonces, ya hay como cinco meses de desfase con las actividades porque no se tenía el recurso financiero para continuar con las actividades planeadas.

[E – Director ESCUELA 3].

El último factor mencionado hace referencia a la forma en que se da la coordinación pedagógica en la escuela, forma que se venía desarrollando antes del ingreso de la escuela al PEC, aunque, según reportaron los entrevistados se ha ido puliendo con la implementación del PEME. Hay que recordar lo establecido en el marco teórico: una forma de coordinación del trabajo puede ser tanto un impulso al cambio, como un impulso a la estabilidad (Bidwell, 2001).

Hay que aclarar que la visión de este tipo de coordinación pre - existente como una traba si no al cambio, al menos a la implementación del PEME, tal y como la ve el director de la escuela, ha sido recogida en una entrevista realizada – por mí - para otra investigación. Se trata de una entrevista a una informante clave que trabaja como asistente técnico pedagógico en la supervisión escolar de la zona de la escuela 3<sup>129</sup>.

ATP: O sea definitivamente tampoco no están, si se da el trabajo, de hecho la escuela [escuela 3] que es de mi zona que es la que más conozco, el director comúnmente siempre va y me dice ¿oye como le hago? O sea ¿Cómo le puedo hacer para que eso? O échame la mano, si pregunta, lo que pasa es que a ese director le falta liderazgo, no se si te has dado cuenta que sus maestras hacen lo que quieren, y se lo hemos dicho fuerte ¡Y el lo sabe!

[...]

ATP: Voltean la jugada, entonces tienen buen proyecto, bueno no tan bueno, pero bueno tienen buenos elementos para poder seguirlo adelante y a veces no lo pelan, no le hacen caso, porque se desvía, tiene problemitas el maestro en ese sentido de liderazgo, no sé si tu lo has

E: No, no lo he notado

<sup>129</sup> Agradezco a la Dra. Úrsula Zurita el permitirme utilizar la información recabada, originalmente, para la investigación que coordina.

ATP: Yo lo he visto cuando está en Consejo Técnico, y él tiene la intención, incluso hace sus guiones bien, yo los he visto, pero empieza a decir de matemáticas y el da la idea y nosotros ¡pero podemos hacer esto! Y entonces le cambian la jugada y al final le cambian todo lo que el pretendía hacer y hacen otra cosa, porque ya todos votaron por eso, entonces es lo que pasa, pero podría funcionar en el sentido de que él fuera más líder, no te diré que fuera mas impositivo, que si fuera más congruente, porque además lo hacen dudar, el tiene buena idea y le dicen ¿de veras? Bueno es que, y ya te dice que no

E: Pero ¿es por un problema que los docentes estaban acostumbrados a trabajar entre ellos y...?

ATP: Si ya no necesitan al director, lo que pasa es que ellos trabajaban por grupos, por grados, se reunían los de 4º y ellos hacían sus cosas, y decían al director ya tenemos esto, pero es que no, entonces le rompen el esquema porque ya no permite, el tendría que cambiar la estrategia, y además su objetivo ¿no sé si ya leíste su PEME?

[E – ATP zona escolar ESCUELA 3].

Una cuestión interesante que aparece en el fragmento es que, en la visión del ATP, el director no ha podido transformarse en un líder pedagógico en la escuela 3. Lo importante es que, aún conjugando autoridad (posición) y conocimiento (formación) – ver nota a pie 123 – parecen necesarios ciertos atributos personales – en el sentido de *personalidad* – para poder ejercer un liderazgo efectivo en una organización educativa. No se trata sólo de poseer conocimientos sino de ejercer *persuasión* (Blau y Scott, 1962 - ver pp 41 de este documento). Además, si se trata de llevar adelante una herramienta de cambio organizativo, se requeriría una re – distribución del poder (y de la confianza entre actores), si se sigue lo establecido por Crozier (Crozier y Friedberg, 1990).

*Nuevos apoyos y viejos problemas: la relación con la supervisión y con la APF.*

La supervisora de la zona escolar que corresponde a esta escuela ha asumido funciones en el mes de enero de 2006. Esto significa que, entre otras cosas, aún se encuentre enterándose de los problemas y apoyos necesarios en su zona. De todas formas, en la entrevista realizada con ella, puede observarse que existe una buena disposición a llevar adelante apoyos a las escuelas de la zona, al tiempo de que ya ha emprendido acciones para la mejora de la gestión

educativa y pedagógica de la zona, con énfasis en lo pedagógico y en la evaluación de las actividades pedagógicas de los maestros.

S: Yo como supervisora no puedo llegar y decirle al maestro haz esto o haz lo otro. Mi acción es de favorecer la observación de los directores a través de ciertos instrumentos de observación. Si nosotros queremos saber cómo está trabajando el maestro tenemos que observarlo, para eso las pláticas que realizo en colegiado con los directores, organizamos instrumentos de observación. Que el director reconozca los haceres de los maestros, por ejemplo, sería que el director entra con un instrumento que trae indicadores. Desde el momento en que el maestro planea, cuándo planea, cada cuánto planea, con qué instrumentos planea, para quién planea. Para quién planea ya sería una discusión conceptual de decir, el maestro planea para él mismo, para su trabajo, o planea en relación a los avances de sus alumnos, o el maestro planea en relación al programa que tenemos que seguir, y sigue el programa, o el maestro toma en cuenta el programa y el avance de los alumnos. Esa sería una observación que requiere, también un análisis del director. Entonces, en esta situación, mi idea es dar los elementos necesarios, a los directores, facilitarles ciertos instrumentos que le ayuden a observar el quehacer de los maestros y después, en un análisis de reflexión colegiada vamos determinando cómo el maestro trabaja y qué requiere cambiar, a través de evidencias. Esos instrumentos me dan evidencias pero también que los directores registren estas observaciones para que tengan calificado y cualificados las acciones de sus maestros. Es decir, en cuanto el director conoce cómo trabaja el maestro podemos buscar los apoyos necesarios de aquellos aspectos que necesita cambiar, o que necesitamos apoyarlo.

Otro es, por ejemplo, otro instrumento que hemos diseñado, en colegiado, son entrevistas ya con los maestros. Ya no es la observación, nada más, del director, sino las apreciaciones de los maestros, que ellos dan de su trabajo. Por ejemplo, desde principio de año cómo diagnostican su grupo, qué factores son importantes, para ellos, para diagnosticar, cómo conocen a sus alumnos. Pero aparte de eso es, para qué les sirve la información, para qué la van a usar, o qué, ya conozco a mi alumno ¿para qué te sirve conocerlo? me sirve conocerlo para saber como lo puedo apoyar ¿qué es lo que ha aprendido, qué competencias tiene? y en qué necesito favorecer esas competencias. Pero para que llegue eso, al maestro, ese instrumento, le ayuda a reflexionar para qué hacen las cosas y con qué intención hacen las cosas. Pero aparte de todo esto, este instrumento nos aporta a los directores y a los supervisores una visión de cómo organiza el maestro su trabajo, ¿sí? Qué expectativas tiene de su trabajo, qué quiere lograr, y que también el maestro se ayude a analizar los resultados. Qué resultados he obtenido de lo que quería hacer y de lo que yo usé, qué me sirvió y que no me sirvió. Entonces, son instrumentos que ayudan al director a conocer el aspecto pedagógico. Más que el aspecto administrativo funcional, de la organización, es el aspecto pedagógico es ahí donde nos entramos. Todo lo demás, lo que es el aspecto organizacional, el administrativo, el de las relaciones, todo eso nos va a servir para ver en qué... cómo podemos facilitar el aspecto pedagógico como eje central de la acción docente.

[E – Supervisora ESCUELA 3].

Además, y como se puede observar en un fragmento anterior – ver pp.

127 de este documento – aún cuando su primer impresión sobre el PEME de la

escuela 3 fue negativa, se “dejó convencer” por la propuesta, lo cual nos habla de cierta apertura conceptual unida a un respeto por el trabajo que se lleva adelante en las escuelas de su jurisdicción.

Por otra parte, aún cuando el énfasis de su gestión al frente de la supervisión se encuentre en lo pedagógico<sup>130</sup>, la supervisora ha puesto a disposición de las escuelas apoyos técnico pedagógicos para el acompañamiento de las necesidades de las escuelas de su zona, sean éstas pedagógicas, o no.

Justamente, en el caso de estos apoyos, la supervisora reporta que el director de la escuela 3 ha sido muy demandante en relación a los mismos, especialmente en lo que refiere a la implementación del PEME de su escuela.

E: Y ¿le han pedido algún tipo de apoyo a usted para llevar adelante el PEME?

S: Sí, si me han pedido apoyo. No particularmente a mí como supervisora, sino como... yo soy un estamento... la supervisión tiene dos, tres apoyos se le llamen así a tres maestros que trabajan en lo administrativo, en la logística, coordinación y enlace, y uno de los elementos es un apoyo técnico es decir, esos maestros se dedican a manejar ciertos proyectos, ciertas ideas pedagógicas que tienen que ir, los tres tienen la obligación de trabajar en lo pedagógico. La verdad es que en México es muy difícil que un maestro de apoyo maneje todos los elementos metodológicos y técnicos para apoyar a las escuelas, eso es una excepción. Afortunadamente esta zona es una excepción porque contamos con una persona que tiene el perfil de apoyo técnico<sup>131</sup>. Y tiene el perfil de apoyo técnico en todas las áreas, trabaja proyecto DIA, trabaja interculturalidad, trabaja inclusión, trabaja en lo pedagógico, el tema de los diversos tipos de aprendizaje, las diferentes formas de enseñanza. O sea, es un persona muy capacitada, muy capaz que pro necesidades personales trabaja en la supervisión y que ha apoyado a esta escuela, como maestra de grupo, en la elaboración el PEME, en la revisión del PEME, en la explicación de los recursos. O sea, la zona le ha apoyado al maestro en tiempos y en recursos.

[E – Supervisora ESCUELA 3].

La relación con los padres, por otro lado, comporta varias dificultades. En realidad comporta dificultades similares a las observadas en los demás

<sup>130</sup> Es interesante notar que en la fecha de reunión de CTE en la zona escolar, la supervisora reunió a todas las escuelas de su zona en una escuela para que realicen allí su CTE. El tiempo de CTE se dividió en dos: la primer parte dedicada a que cada escuela llevara adelante, y por separado, su CTE (mientras que la supervisora pasaba escuela por escuela para ver si necesitaban de su asesoría); y una segunda parte dedicada a un plenario en el que se llevó adelante un seminario sobre la atención a la diversidad – incluyendo necesidades educativas especiales – en las escuelas [Observación CTE - ESCUELA 3 31/03/06].

<sup>131</sup> Justamente, esta ATP es la entrevistada que me hizo notar el problema de la falta de liderazgo del maestro director – ver pp. 130.

casos. La cuestión es que los actores escolares ven cierto nivel de intromisión por parte de los padres de familia, en especial de la APF.

Como en los demás casos se ha intentado solucionar. En el caso 2 se vio como la estrategia fue “dividir” a los padres, entre la APF y el CEPS, mientras que en el caso 4 (ver más adelante) lo que se intentó fue controlarlos sin involucrar al CEPS (de hecho el CEPS es una mera estructura formal y la APF es el interlocutor de la escuela). En este caso se optó por el formalismo; es decir la creación del CEPS, pero como una mera estructura formal, a la cual se le informó del PEME de la escuela, a la vez que se dejó de lado a la APF, en cuanto al PEME.

De todas formas, los problemas con los padres distan de desaparecer. En la reunión de CTE observada el principal tema de discusión fue la intromisión de la APF en los asuntos escolares, junto a cómo hacer para que los padres no pudieran ingresar a la escuela cuando quisieran.

Hay que notar, sin embargo, que las relaciones a nivel personal entre maestros y padres de la APF<sup>132</sup> son reportadas como cordiales, en algunos de los casos.

M: También, también. Bueno, no deja de haber un papá que no está muy de acuerdo, pero en sí, la relación de padres de familia con nosotros es buena.

[E – MA2 ESCUELA 3].

M: Pues la relación es buena hasta el momento, será que no me conocen [risas], pero es buena, es buena la relación con los padres de familia, son muy cooperadores, muy participativos. Puede ser que consista en que es primer año, como que en primer año los papás participan al cien por ciento en todas las actividades, no sé en lo demás grados, como sea la participación de los padres. Entonces, como son de nuevo ingreso, cuando llega uno a un lugar nuevo, trata uno de cooperar y de dar todo lo más que pueda, no sé si eso también haya influido.

[E MN 2 ESCUELA 3].

De todas formas, en la mayoría de los casos, las relaciones son vistas como conflictivas.

<sup>132</sup> La APF de esta escuela está muy organizada y cuenta con un vocal por grupo para poder negociar directamente con los maestros de grupo [E – Padres APF ESCUELA 3].

Tuve quinto año cuando llegué, quinto año B y me pasan al A por problemas que habían con los padres de familia. Los dos grupos me respondieron muy bien. Hubo que trabajar bastante para lograr una meta que todos tenían programada, que era reunir una determinada cantidad para ingresarle al PEC y poder obtener el doble de ello.

[...]

Este grado que tengo, que tengo ahorita, que es cuarto año, sí es un poquito pesado porque los papás como que no quieren participar, pero fuera de ello con los padres de familia no he tenido quejas en cuestiones de trabajo.

[E - MN 1 ESCUELA 3].

E: ¿y con los padres de los alumnos?

M: También me es muy importante tener una comunicación continua y también me encuentro que hay personas con las que no coincido, con las que no les agrada, incluso mi forma de trabajo, pero lo platicamos, justamente, les explico cuál es mi punto de vista, que es muy importante todo lo que tengo que cumplir, pero también tengo un punto de vista, tengo una forma de hacer las cosas y que bueno, me interesa que me den la oportunidad de presentar mi trabajo y de platicar estuvo bien, pero que no me digan así no. Entonces, comunicación, sí la tengo, también es cordial, me interesa mucho que haya mucho acercamiento y comunicación. Pero, pues sí, me he topado con gente que, pues no, no le agrada o incluso me ha agredido, pero...

[...]

Desventajas, no que se las vea, pero yo lo relaciono un poco más con la forma de pensar de los padres, no están, a lo mejor, convencidos de qué estamos haciendo, a lo mejor tienen unas expectativas mucho más ampliadas de lo que significa el proyecto escuelas de calidad. Y ahora es más continuo que quieren inmiscuirse en las actividades pedagógicas ¿no? tienen todo derecho a estar a cargo de las actividades sociales de la escuela, de ayuda y demás, pero ya las técnico pedagógicas, no.

E: O sea, la entrada al programa ha disparado la participación, o el intenta de participación de los padres...

M: No el intento de participación, sino de cuestionamiento de por qué no esto y ah, este grupo sí va así y este no, entonces se dan unos ciertos enfrentamientos que a veces no es tan fácil sortear. A mí, por ejemplo, me tocó que ya me plantearon esto, "maestra usted no lleva el mismo nivel que las otras maestras de quinto ¿qué está pasando?". Los estilos de aprendizaje de mis alumnos, son muy lentos, a lo largo de varios meses he estado buscando la manera de entenderlo, porque no me ha sido muy fácil entenderlo de inicio, ese estilo de aprendizaje de cada uno de ellos hace que se detengan mucho. Entonces, considero que hay muchas personas que desean que termine yo el programa o los libros, yo los puedo terminar en dos días, pero a mí lo que me interesa es que lo que estamos viendo quede significativamente de alguna manera. Entonces a unos les es más fácil cuando es visual y a otros cuando es auditivo, entonces trabajamos en equipo para que en el equipo haya alguien que mueva las cosas, el que se va a dedicar a hacerlo con las manitas, de tal manera, les explico, que hay una participación entre todos y lo construyen entre todos, con las capacidades que cada uno tiene. pero no los puedo a todos mover al mismo tiempo. Me ha costado mucho trabajo y es a lo que yo me refiero en cuanto a los papás critican o consideran que bueno, que son de tal maestra. Y bueno, hay que estar

explicando, hay que estarlo diciendo y a lo mejor no se conducen o simplemente dicen está platicando.

[...]

Pero con quien todos estamos teniendo cierta problemática constante es con los padres de familia, pero bueno.

[E - MA 1 ESCUELA 3].

Muchos padres son estudiados, en promedio, hicimos un estudio, en promedio tienen, el mínimo, es secundaria, y desde ahí para arriba, esto es, preparatoria, profesional, muchos de ellos. Esto implica de que es un gran edificio, en el sentido de que pueden apoyar a sus hijos. Pero, la situación es con respecto al tiempo, que a veces no lo tienen con ellos, y ahí hay algo que pega, de manera negativa. Y los papás, consideran, como tienen conocimientos, consideran, algunos, a la escuela como si fuera guardería. Esto es, consideran que meten un producto y quieren que al término salga, pero nada más, no hay...

También, como tienen mayor conocimiento, hay ciertas discrepancias en las formas o modos de cómo consideran ellos que debe de ser el estudio, ¿no? Impacta esa situación, hay ciertas discrepancias a veces son ellos.

[E Director ESCUELA 3].

La cuestión es que la APF se encuentra muy involucrada en cuanto a su participación en la escuela y esto ha generado varios problemas de apreciación de dicha participación.

En cuanto a la entrevista realizada con la APF, cabe decir que se realizó con la vice presidenta y una vocal al mismo tiempo, ya que la presidenta no pudo ir, además de que los padres de la APF se mostraron aprensivos en cuanto a realizar una entrevista conmigo ya que percibieron que sus respuestas podrían ser utilizadas en su contra. De todas formas, la entrevista se realizó en un ambiente cordial y fue extremadamente ilustradora en cuanto a la información que ellos poseen sobre el PEME y sus actividades.

Lo que más salta a la vista de la entrevista realizada es que los padres de la APF (y todos, en general) no tienen información sobre el PEME de la escuela y sobre el funcionamiento y uso de recursos del PEC.

Vo: Apenas ahorita el director, acabamos de salir de junta, y nos acaba de informar de lo del famoso PEC. Que no ha habido cierta información, no se le ha dado la suficiente información a los padres de familia y hay muchas inconformidades por esa falta de información que se ha tenido por parte de qué es el PEC, qué se ha hecho, cómo se va a manejar ese dinero y apenas el año pasado entramos. Yo soy apenas del año pasado ... mamá de aquí, pero sí falta mucha información acerca de todo, cómo se va a manejar y eso. Y como nosotros no hemos tenido, como mesa directiva,

nosotros informamos las actividades que tenemos nosotros, damos cuentas, qué compramos, qué no compramos, qué compusimos, qué esto, qué lo otro. Y del PEC, honestamente, no tenemos información. Hasta apenas la semana que entra el director nos va a reunir, me imagino que nos va a conjuntar para ver cómo se va a manejar esto, pero ya falta poco tiempo. Eso es lo que yo, en lo personal, y muchas personas nos lo han hecho saber, que falta mucha información sobre qué es lo del PEC y cómo se va a manejar su dinero. Yo digo que deben informar más a los padres, no nada más al consejo, sino a todos los padres de familia para que nos concientizáramos y cooperáramos más, porque mucha gente no tiene mucha información sobre esto.

[...]

E: Entonces los padres no conocen lo que es el plan estratégico para la mejora escolar, que es el proyecto que la escuela lleva adelante dentro del PEC.

Vp: Pues la mayoría de los papás no lo conocen ¿por qué? Porque cuando el director llama a junta, pues no acuden todos. Siendo honestos, no acuden ni la mitad. Mucha gente no está enterada, la poca que estamos enteradas, no estamos bien enteradas, a fondo. Le hemos pedido al maestro que nos haga una relación, que nos informe, que pegue afuera cartulinas, qué es el PEC, para qué, en qué se va a utilizar, qué beneficios van a tener nuestros hijos. Pues él, a la mejor por tanto trabajo que tiene, o no sabemos la mera verdad. Hay veces que nada más nos explica dos tres cositas, más o menos, por encima pero bien, bien a fondo no sabemos. Sí sabemos que el PEC, ahorita nos dijo, que da una cantidad y le doblan esa cantidad, pero bien a fondo no sabemos.

[E – Padres APF ESCUELA 3].

A su vez, al CEPS, tampoco se encuentra vinculado al PEME de la escuela debido, según el director, a la falta de tiempos para poder llevar adelante esta vinculación.

E: ¿Está instalado el Consejo de Participación Social?

D: Sí, si. Es uno de los requisitos para el PEC, en teoría está formado. El año pasado fue la primera vez que se formó. En este ciclo escolar se volvió a formar. Y hasta el momento, desgraciadamente, por lo que te digo, la situaciones administrativas, que son bastantes, como puedes observar, no he sesionado con ellos. Como llegó el recurso del PEC, como ya tuve que hacer el ajuste, ya tengo programadas, mínimo con ellos, en lo que resta del ciclo escolar, tres o cuatro sesiones. Para todo lo financiero, y para seguir evaluando, o dar seguimiento a las actividades que estamos llevando a cabo.

[...]

E: ¿Tienen relaciones [la APF] con el Consejo de Participación Social?

D: Ese es el vínculo que nos ha faltado ahorita, o que me ha faltado ahorita. Porque también, perdón, eso me faltaba decirte, en el consejo escolar hay representantes de la asociación ¿por qué?, porque ya no son el todo, sino son parte de el consejo. Eso es otra de las cosas que hay que trabajar con ellos, porque dicen la visión de ellos es que si yo soy presidente de la mesa directiva, yo soy el presidente del consejo escolar. Y

no, no, no: son parte, ahora, ya no son el todo.  
[E – Director ESCUELA 3].

*El conocimiento del PEME, por parte de los actores escolares.*

En términos comparativos, los actores de la escuela 3 se encuentran en un nivel medio de conocimiento del PEME, según el relevamiento realizado a través de las encuestas auto administradas. De un total de 19 encuestas administradas, sólo se recogieron 9, es decir, alrededor del 50% de las mismas.

En cuanto a la proporción de respuestas “correctas” significaron un 88.88% de las mismas, lo que nos habla de un buen nivel de conocimiento del PEME y de sus actividades, en la escuela 3.

### VI.3 Sumario de caso escuela 4: selección basada en alta implementación del PEME y sin rotación del director.

#### VI.3.1 *La escuela, su población y sus instalaciones (el contexto de la enseñanza).*

La escuela 4 se encuentra en la región centro de Iztapalapa, en una localidad cuyo nivel de marginación, según CONAPO, es medio y lleva a cabo sus actividades en el turno vespertino.

En términos de instalaciones y del servicio que ésta brinda, se encuentra en una situación peculiar ya que comparte “muros” con otras dos escuelas primarias, lo cual hace que la mantención del servicio sea una de las preocupaciones centrales de la dirección de la escuela – sobre todo si se tiene en cuenta que el servicio que brinda es en el turno vespertino<sup>133</sup> y que la población escolar es de 170 alumnos, repartidos en 10 grupos. Cabe agregar que la supervisión de la zona escolar se encuentra en una de las dos escuelas que se encuentran pegadas al caso 4, lo cual hace que el contacto con el supervisor y sus asesores técnico pedagógicos (ATP’s) sea fácil de mantener.

Las instalaciones son lo suficientemente amplias y adecuadas para la realización de la actividad escolar, tal y como se pudo observar en la descripción que se presenta en la nota de campo (NC) 1- 4:

#### Descripción de las instalaciones.

La escuela se encuentra pegada a dos escuelas más, a las cuales se puede acceder por puertas internas. Ocupa un terreno amplio. La entrada es por el este. A la derecha de la misma se encuentra un salón de reuniones, y luego la dirección, con una antesala y una oficina, así como un desván (todo sobre la pared norte). Sobre la misma pared se encuentran ubicados los salones en dos plantas y sobre el lado oeste / norte se encuentran dos salones destinados al programa enciclomedia. Sobre la esquina este / sur se encuentra la sala de cómputo. El patio se extiende en el centro de la escuela,

<sup>133</sup> De hecho, una de las metas del PAT en curso es la “promoción y difusión de las actividades de la escuela” con una actividad planificada (y llevada a cabo): “se invitará a alumnos y padres de familia de niveles de pre escolar y primaria para que conozcan el trabajo que se realiza en la escuela” [Documento 4.1.3]. Esta actividad fue comentada en el CTE al que asistí, ya que la actividad se realizó poco tiempo antes del mismo y se “rompió el récord de preinscripciones” según comentó el director en la reunión [Observación CTE, escuela 4 21/02/2006]. El problema de la “competencia” por alumnos y por mantener el servicio ha sido comentado varias veces en conversaciones informales que tuve con el director, lo cual es muy congruente con la población de la escuela: 170 alumnos, repartidos en 10 grupos. Es decir, un promedio de 17 alumnos por grupo. Lo cual, si bien coloca a la escuela en una situación ventajosa, en términos pedagógicos, también la sitúa en una situación riesgosa, en el sentido de la conservación del servicio escolar.

terminando hacia el oeste, con un muro. Los baños de los alumnos se encuentran en las dos plantas destinadas a salones de clase. Las instalaciones son amplias, adecuadas y se encuentran en buen estado de conservación y limpieza.

[NC 1 - 4 / 10/02/06]

Como ya se anotó, la situación en términos de marginación de la localidad en la que se encuentra la escuela es media. De todas formas, como ya se señaló, existen varios problemas al tomar este indicador como medida de la realidad socio demográfica de las poblaciones escolares. Por esta razón se incluyó una pregunta en las entrevistas que hace referencia a cómo ven los docentes y directores la realidad sociocultural y socioeconómica de sus alumnos. Por otra parte, en la AI realizada por esta escuela pueden apreciarse algunos datos sobre las características sociodemográficas de la población de esta escuela.

En primer lugar puede apreciarse que parte importante de la población escolar habita entre 1 y 5 kilómetros de la escuela, lo cual hace sospechar que la medida utilizada por CONAPO puede no ser del todo útil para caracterizar a la población de esta escuela.

Una segunda cuestión es el reconocimiento – en la AI del PEME – de la heterogeneidad socioeconómica de la población de las colonias circundantes.

La población comprendida dentro de estos límites [los límites de las colonias circundantes] es heterogénea socio económicamente hablando, ya que se conforma desde profesionistas y empleados, hasta obreros y pequeños comerciantes en los demás ámbitos.

Población atendida:

Población de alumnos con domicilio a menos de un KM del plantel: 42%

Población de alumnos con domicilio de 1 - 5 KM del plantel: 55%

Población de alumnos con domicilio de más de 5 KM del plantel: 3%

#### **I. Características socioeconómicas:**

| Condición Social | Porcentaje de alumnos |
|------------------|-----------------------|
| ALTA             | 0                     |
| MEDIA            | 29.2                  |
| BAJA             | 70.8                  |
| POBREZA EXTREMA  | 0                     |

#### **II. Escolaridad de padres de familia.**

|               |      |
|---------------|------|
| ANALFABETA    | 5.8  |
| PRIMARIA      | 48.6 |
| SECUNDARIA    | 25.5 |
| PREPARATORIA  | 13.7 |
| PROFESIONISTA | 6.4  |

#### **III. Integración.**

|                         | Porcentaje de alumnos |
|-------------------------|-----------------------|
| TRABAJAN                | 4.6                   |
| VIVEN CON SUS PADRES    | 70.42                 |
| VIVEN SOLO CON EL PADRE | 3.75                  |
| VIVEN SOLO CON LA MADRE | 9.3                   |
| VIVEN CON OTROS         | 11.9                  |

[Documento 4.1.1].

En tercer lugar, puede apreciarse la distribución de la escolaridad de los alumnos, en el ciclo escolar 2004 - 2005 (momento de realización de la AI de la escuela). Alrededor de la mitad de los padres de los alumnos tienen, al menos primaria completa, mientras que el 45.6% de los padres de los alumnos tienen, al menos, la secundaria completa, además de que existe una parte importante de estos padres (5.8 %) que es analfabeta y una porción similar (6.4%) tiene nivel terciario. Esto nos habla de una gran heterogeneidad de la población escolar, lo cual siempre presenta un reto educativo. Esto se recoge en las apreciaciones de algunos entrevistados sobre la necesidad de elevar el nivel sociocultural de los alumnos de la escuela, o en la problemática de la integración sociocultural para superar tal heterogeneidad.

Socioculturalmente también sí se nota mucha diferencia, hay una disparidad, hay alumnos que tienen un nivel sociocultural elevado pero hay otros que lo tienen muy bajo, pero bueno, esa es la tarea que tiene la escuela: no ir emparejando, pero sí ir mejorando ese aspecto sociocultural en algunos de nuestros alumnos.

[E – Director ESC 4].

Ó, como se expresa en la entrevista con una maestra antigua de la escuela.

M: Bueno, en socioeconómicos sí están muy bajos, la mayoría de los niños tienen una situación económica muy baja, obviamente repercute en lo que es la cultura. Por eso yo intento mucho, nosotros ponemos música clásica, el PEC nos dio la oportunidad de tener nuestras grabadoras y bueno, en este año es el año de Mozart; hay una estación de música clásica que se llama opus 94, entonces pasan a las diez y a las seis de la tarde [se interrumpe la entrevista, porque entra una funcionaria con un recado del director] te comentaba que ¿qué te estaba comentando?

E: de la música...

M: entonces pues bueno, intentamos que los niños conozcan las obras de Mozart, pues yo siento que esto arroja muchas cosas y sí pues con los niños intentamos que tengan talleres de pintura, que tengan, que escuchen algo distinto, porque, finalmente, todo lo que hacemos es parte de la cultura. Fíjate que la semana que acaba de pasar<sup>134</sup> vino un, yo fui una de las coordinadoras de la semana cultural, vimos la oportunidad de conseguir un grupo de danzón que viniera a darles un espectáculo y estuvo sensacional, tuvimos la oportunidad de que viniera a nuestro carnaval una banda de viento, los niños trajeron sus mojigangas, estuvo bien bonito [a un niño: trae la mojiganga que está ahí atrás], entonces fue muy interesante y pues intentamos que los niños tengan un poquitito de cultura, pues los llevamos museos, intentamos llevarlos a espacios en que puedan, yo siempre, con ellos, participo y les lleno de inquietud, el interés por la cultura

[E – Maestro Antiguo 1 ESC 4].

De todas formas, la apreciación de las características socioculturales de los alumnos de la escuela, parece depender de la experiencia de trabajo que tengan los actores escolares, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de la entrevista con la maestra antigua 2:

Mira, en la mañana yo trabajo en educación especial. Esto me da la posibilidad de ver otras escuelas, no nada más una escuela, sino otras escuelas. La sede donde yo estoy, porque soy apoyo técnico pedagógico en una supervisión, está enmarcada en una zona, que es la Vicente Guerrero, es una zona, digamos, un poquito difícil, en cuanto a

<sup>134</sup> Fue la semana cultural, una actividad del PAT. A esta actividad intentaron invitarme, pero no pude concurrir.

que los niños son con un nivel sociocultural más bajo. Aquí hemos cuidado mucho esta situación de que los niños sean respetuosos, esto de las llaves mágicas<sup>135</sup>, ahorita tú lo viste ¿me permite maestra?, ¿me da permiso maestra? Y cosas que se dirijan hacia los demás con respeto, con amabilidad. Y en otras escuelas no, yo lo veo muy así, muy atrabancado, los niños son... bueno, presentan un vocabulario que tú dices ¡ay Dios mío, dónde estoy! Problemas mucho más grandes, los padres, también, poco participativos, con sus tratos medios irónicos hacia los maestros, groseros. Y bueno, esta escuela regia y reina entre muchas otras.

[E – Maestro Antiguo 2 ESC 4].

De todas formas, parece haber un consenso entre los actores escolares, en el sentido de que la población es heterogénea y que hay muchos casos de bajo nivel socio económico y socio cultural entre los alumnos de la escuela, lo cual se traduce en un importante porcentaje de alumnos que trabajan (4.6%), los cuales se concentran en los grupos de 5° y 6°.

Y culturalmente, pues, muy, pues un poquito bajo, porque debido a que no hay mucha aportación económica para comprar un libro, para asistir a un teatro, para asistir a algún cine, pues ahí se van con lo que les dan en casa, que es muy poco realmente. Y bueno, con lo que estamos trabajando en los libros, con algunos libros que les pido, algunos materiales extra.

[...]

Socioeconómicos, tengo alumnos con muy bajos recursos, te puedo decir que casi, casi la mitad de ellos, de los cuales dependen económicamente de ellos. Tengo niños que trabajan para sostener sus estudios, fácil tengo como 10 que le entran al trabajo.

[E – Maestro Nuevo 1 ESC 4].

Luego de esta presentación contextual inicial, se pasa a la descripción del PEME de la escuela 4, para abordar, más adelante, los problemas centrales de la implementación del PEME, su historia y las relaciones entre los actores de la comunidad escolar.

---

<sup>135</sup> Aunque la entrevistada plantea que la situación sociocultural de los alumnos de la escuela es mejor que en otras escuelas, se ve un intento por mejorar los hábitos y el vocabulario de los alumnos. Las llaves mágicas son parte de las actividades del PEME y constan en llaves gigantes de colores que se encuentran en cada salón y rezan frases respetuosas – del estilo me da permiso, por favor, etc. – a las que los maestros atribuyen poderes mágicos: el poder de conseguir lo que uno quiere a través de un trato respetuoso.

### VI.3.2 Descripción del PEME de la escuela 4.

#### *Descripción formal.*

Los documentos<sup>136</sup> relevados en el caso 4 son mucho más completos que aquellos encontrados en los casos 2 y 3. No sólo se cubren todos los requisitos de la DGSEI para la realización de los PEME, sino que se plasman actividades y reflexiones que se encuentran fuera de dichas recomendaciones.

Se presenta la auto evaluación inicial (AI), en la cual se destaca una introducción al documento. En la misma se plasma: la intención colegiada de ingresar al PEC; una definición de lo que consideran una escuela efectiva; la definición de lo que consideran son los objetivos del PEC; la forma en que se llevó a cabo tal evaluación (describiendo la sensibilización inicial, los instrumentos utilizados para recabar la información, y los equipos responsables de las actividades de evaluación); las listas de estándares a evaluar; el ordenamiento de los aspectos a evaluar según las cuatro dimensiones de la gestión escolar; análisis del logro de aprendizajes de los últimos tres ciclos escolares; aspectos de la gestión escolar que se consideran deben ser modificados; compromisos que asumen el director y los docentes; definición de la misión y visión escolar (documento 4.1.A).

En cuanto al PMGE, se establecen el propósito del PMGE; los objetivos generales del plan, las estrategias para lograr tales objetivos, análisis FAOR por objetivos, y las metas para cada objetivo del plan (documento 4.1.B).

En relación a los PAT de cada ciclo, se encuentran completos y se definen los objetivos, metas, actividades, tiempos y responsables del PAT de cada ciclo (documento 4.1.C), así como formatos de solicitudes de apoyo financiero al PAT y actas constitutivas del CEPS.

---

<sup>136</sup> En la primer parte de este trabajo, específicamente en el cuadro 7 del capítulo 5, puede apreciarse que, dentro del diseño de la investigación, el relevamiento documental es la técnica principal mediante la cual se recogen las características de los PEME de las escuelas estudiadas.

### *Contenido general.*

Luego de la introducción del documento, se presenta el proceso de actividades colectivas (correspondiente a la etapa de sensibilización y de la evaluación en general) que en la escuela se llevan a cabo para realizar la AI, descrito de la siguiente forma:

[Se presentan las actividades necesarias- y por tanto el proceso de realización - para realizar la autoevaluación]

#### Actividades.

- 1) Reconocer la autoevaluación de la gestión escolar como un punto de partida para iniciar el proceso de mejora de la gestión escolar, la enseñanza y el aprendizaje, mediante la:
  - **Elaboración de un esquema de las principales características de la autoevaluación inicial de la gestión escolar y las actividades que tienen que llevar a cabo el director y los maestros para rato.**
- 2) Identificar las características y / o atributos que debe presentar una escuela de calidad y los estándares con los que puede ser valorado:
  - **Lectura del texto ¿Qué son los estándares?**
  - **Lectura del texto "Perfil de una escuela de calidad".**
  - **Clasificación de los estándares en sus cuatro dimensiones:**
    - a) **Dimensión pedagógica curricular (Ámbito escolar y ámbito de la enseñanza).**
    - b) **Dimensión organizativa - operativa.**
    - c) **Dimensión administrativa.**
    - d) **Dimensión comunitaria y de participación social.**
  - **Elaboración de una lista de estándares de la gestión escolar, práctica docente y participación social, que se considere necesario revisar y analizar para que la escuela mejore su gestión.**
- 3) Identificar las características de cada una de las dimensiones de la gestión escolar e identificar los aspectos que se desea evaluar.
  - **Identificar fuentes e instrumentos para llevar a cabo la evaluación.**
  - **Elaboración de un cuadro de los aspectos de las dimensiones de la gestión escolar que se evaluarán de acuerdo a los estándares de gestión.**
- 4) Describir y analizar las características de la gestión de la escuela en sus dimensiones pedagógica curricular, organizativa operativa, administrativa y comunitaria.
  - **Elaboración de un resumen con la descripción de cada una de las dimensiones de la gestión escolar.**
- 5) Identificar el nivel de logro en el aprendizaje de los alumnos a partir de la información disponible, en la escuela, sobre el aprovechamiento escolar.
  - **Identificar fuentes e instrumentos para llevar a cabo la evaluación.**
  - **Elaboración de un cuadro de conclusiones del análisis sobre repetición, reprobación y deserción.**
- 6) Analizar los datos sobre reprobación, deserción y repetición escolares.
  - **Elaboración de un cuadro con las conclusiones del análisis sobre repetición, reprobación y deserción.**
- 7) Comparar los resultados de aprendizaje (aprovechamiento escolar) que

se logran en la escuela con los propósitos educativos de la educación básica y los estándares de eficacia externa y logro educativo.

- **Elaboración de una lista de los aspectos sobre aprovechamiento escolar, que se deben mejorar para cumplir con los propósitos educativos y con los estándares de eficacia externa y logro educativo.**
- 8) Relacionar los resultados de la autoevaluación de la gestión escolar (en sus distintas dimensiones) con los resultados de aprendizaje (aprovechamiento escolar) y con base en ella, valorar la calidad del servicio educativo que ofrece la escuela.
- **Elaboración de un cuadro con los aspectos de las dimensiones de la gestión escolar que deben ser modificados (aquellas prácticas que hay que dejar de hacer o cambiar por otras, las que habría que mejorar o perfeccionar u las que hace falta desarrollar).**
- 9) Reconocer la misión escolar y construir la visión de la escuela que se desea tener en un período de mediano plazo.
- **Misión de la escuela.**
- **Visión construida por toda la comunidad escolar.**

[Documento 4.1.A].

Luego se presentan la lista de estándares a evaluar según la lista de estándares y dimensiones de análisis de la gestión escolar, establecidos por DGSEI. En este caso se evalúan 21 de los 23 estándares recomendados por DGSEI y por una razón de espacio no se transcriben.

Además se presentan las fuentes e instrumentos de recolección de información y los equipos responsables de llevar a cabo las tareas establecidas, tal y como se puede afirmar en el siguiente fragmento de documento sistematizado.

[Se presentan: forma e instrumentos de trabajo; y conclusiones para cada instrumento de trabajo]. [Básicamente: se trata de encuestas a docentes (dos encuestas de distintos aspectos de los estándares; encuestas a padres y a alumnos. Se realizan mediante comisiones encargadas de levantar los datos y de construcción de las mismas]. [Se transcriben: comisiones (forma de trabajo); conclusiones de cada encuesta, organizadas según fortalezas y debilidades; conclusiones generales de la evaluación y forma de elaboración de las mismas; se dejan sin transcripción: los cuadros descriptivos de los resultados de cada pregunta por encuesta].

Instrumentos y formas de trabajo.

El instrumento principal que se elaboró y aplicó para la obtención de información, fue el cuestionario o encuesta que se aplicó a los alumnos, padres de familia, maestros y director; con preguntas a veces similares, y en algunas diferentes, con el fin de que la información que se obtuviera fuera lo más fidedigna y no hubiera manera de que la información se disparara o no tuviera relación con lo que se estaba

queriendo encontrar, el problema o problemas que a la escuela le están causando un nivel bajo en su situación académica.

Las comisiones.

Los cuestionarios o encuestas se elaboraron en forma colectiva, entre todos los compañeros que integran el grupo Colegiado del plantel escolar. Se formaron equipos de acuerdo a cada uno de los actores del quehacer educativo:

A: Alumnos (se enlistan nombres)

B: Padres de familia (se enlistan nombres)

C: Profesores: (se enlistan nombres)

D: Dirección y personal de aseo: (se enlistan nombres).

[Se presentan las preguntas por instrumento y sus resultados, a veces como tabla, a veces en forma gráfica].

[primero de las encuestas a maestros y se presentan los resultados sistematizados, en términos de fortalezas y debilidades: se transcriben en forma fiel].

[Documento 4.1.A]

Luego de lo anterior se presentan las conclusiones de la información arrojada por sus instrumentos, así como una conclusión del análisis de las estadísticas de aprovechamiento escolar de los pasados tres ciclos escolares. De este análisis se presentan la misión y la visión escolar:

#### Misión:

Desde hace muchas décadas, la educación primaria ha sido considerada como un derecho educativo fundamental para los mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, es una de las demandas populares más sentidas.

Si bien es cierto que la lucha contra la ignorancia es una responsabilidad pública y una condición necesaria para el ejercicio de la libertad, la injusticia y la democracia, es responsabilidad de la escuela primaria **"Promover una educación integral en los alumnos y así formar individuos para el trabajo intelectual y físico"**.

**"Individuos que cuenten con los conocimientos y habilidades básicas necesarias para enfrentarse a la vida cotidiana: la adquisición de la lecto - escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de la matemática a la realidad"**.

**"Conscientes de los fenómenos naturales que se relacionen con la preservación de la salud, la protección del medio ambiente, y el uso racional de los recursos naturales"**.

**"Responsables en sus actos, en la práctica de sus deberes, derechos y valores en su vida personal, así como en sus relaciones con los demás y como integrante de la comunidad nacional"**.

**"Con sentido de solidaridad, tolerancia y amor hacia la Patria y la vida"**.

**"Y para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo"**.

#### Visión:

**Crear una escuela que dote a los alumnos de las herramientas elementales para enfrentarse a la vida con carácter: capaces de afrontar los problemas cotidianos y hallar soluciones reales, concretas y eficientes a los mismos.**

**En consecuencia, alumnos pensantes, íntegros, democráticos, fraternos, capaces de buscar la integración de su comunidad – país, a través del fortalecimiento de los vínculos familiares y, sobre todo, que tenga amor a la Patria.**

[Documento 4.1.A].

Por último, en la AI se encuentra una carta de compromiso asumido por todos los docentes de la escuela, a fin de apoyar la implementación del PEME.

#### **Compromiso del director y los docentes.**

Dentro del proceso de la autoevaluación que como escuela realizamos durante aproximadamente un mes, fue necesario llegar a algunos acuerdos como Consejo Técnico Consultivo de la escuela, los cuales son los siguientes:

##### **Dimensión pedagógica:**

- Leer y analizar los propósitos generales de los Planes y Programas de estudio vigentes.
- Leer y analizar los propósitos y el enfoque de cada asignatura.
- Planear, organizar, y dosificar las actividades en el aula de acuerdo al Plan y Programas de estudio vigentes.
- Desarrollar la enseñanza de manera significativa para los alumnos.
- Utilizar permanentemente los ficheros de español y matemáticas para diversas actividades.
- Utilizar permanentemente los libros del maestro para mantener el enfoque constructivista.
- Diseñar sus propios instrumentos de evaluación que vayan acordes a la asignatura y a los niveles de aprendizaje de los alumnos que realmente retroalimenten nuestro quehacer educativo.
- Hacer atractivas las clases con materiales de interés para los alumnos.
- Trabajar constantemente con actividades en equipo.
- Manejar los liderazgos y roles para propiciar una mejor dinámica de interacción entre los alumnos.
- Fomentar el vínculo de los aprendidos en el aula con las experiencias y necesidades cotidianas de los alumnos.
- Utilizar los recursos y materiales didácticos que existen en la escuela.

##### **Dimensión organizativa – operativa:**

- Realizar un trabajo colaborativo entre profesores del mismo grado.
- Elaborar semanalmente el contenido curricular en la Planeación Didáctica.
- Dar seguimiento a la planeación didáctica, al uso de materiales, recursos didácticos, ficheros de español y matemáticas, libros de texto gratuitos y libros del maestro, durante las sesiones mensuales del Consejo Técnico Consultivo.
- Diseñar evaluaciones mensuales por grado y grupo, de manera colaborativa, de acuerdo a los propósitos educativos nacionales y del enfoque de cada asignatura.
- Dar a conocer a los alumnos, al inicio de cada bimestre, el temario de cada una de las asignaturas.
- Designar temas técnico pedagógicos para ser revisados y analizados por todo el grupo colegiado.
- Establecer nuevos canales de comunicación que permitan una comunicación

constante y eficaz.

- Compartir las experiencias pedagógicas al interior de los grupos.
- Implementar la colección de problemas matemáticos para cada grado.
- Continuar y enriquecer el uso del expediente del alumno y la bitácora del docente.
- Acordar las adecuaciones curriculares, canalizaciones y seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.) en la escuela.
- Fomentar el respeto y la tolerancia entre los alumnos.
- Incidir en la aplicación constante y dirigida de los valores de la honestidad, la justicia, la democracia y la equidad.
- Fomentar los hábitos de puntualidad, disciplina, aseo y autocuidado en los alumnos.
- Mantener los vínculos de comunicación entre los docentes del mismo grado.
- Respetar los acuerdos de manera efectiva.
- Buscar soluciones en común.
- Fomentar en la comunidad escolar la comunicación de la tarea que se realizará en este plantel.
- Tener una constante actualización dentro y fuera de la escuela.

**Dimensión administrativa:**

- Cumplir con el horario de trabajo de manera más óptima.
- Cumplir con las peticiones de las instancias inmediatas superiores.

**Dimensión comunitaria:**

- Fomentar la participación de los padres de familia mediante el conocimiento de los propósitos educativos nacionales, el Programa Anual de Trabajo de la escuela (PAT), el Plan Estratégico de Mejora Escolar (PEME) y la Misión / Visión de la escuela.
- Crear un grupo de escuela para padres.
- Tener comunicación permanente con los padres de familia para coordinar los avances educativos de los alumnos.
- Integrar a los padres en diversas tareas dentro y fuera del aula de clases, con la finalidad de que interactúen con sus hijos.
- Propiciar que los padres de familia participen en las ceremonias cívicas, en las actividades de ecología y mantenimiento del inmueble escolar.
- Mantener el trato cordial y respetuoso con los con los padres de familia.
- Apoyar a los padres de familia cuyos hijos necesitan ser canalizados a otras instancias por tener necesidades educativas especiales.
- Fomentar la participación positiva y eficiente de los padres de familia en la organización de la Vocalía de Desayunos Escolares, Asociación de Padres de Familia y Consejos de Participación Social.
- Generar un clima de confianza, comunicación y respeto con la comunidad escolar.

[Documento 4.1.A].

En el caso de esta escuela, el PEME cuenta con seis objetivos generales, ordenados según las dimensiones de la gestión escolar.

| Dimensión de la gestión | Objetivos   |
|-------------------------|---|
| Pedagógica curricular   | Propiciar la formación y actualización de los docentes, a partir del intercambio de experiencias sobre la práctica docente, donde se incluyan los estilos y ritmos de enseñanza y aprendizaje para que se mejore el nivel educativo que se brinda en la escuela.  |
| Pedagógica - Curricular | Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los alumnos en los distintos usos de la lengua hablada y escrita, con la finalidad de que expresen de manera más coherente sus ideas y las puedan transmitir a sus semejantes.  |
| Pedagógica - Curricular | Desarrollar en los alumnos la capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver los problemas de la vida cotidiana.   |
| Pedagógica - Curricular | Promover en los alumnos el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento.  |
| Comunitaria             |   |
| Organizativa            |   |
| Pedagógica - Curricular | Introducir a los alumnos en el manejo de las nuevas tecnologías, considerando a la computación como un recurso de aprendizaje, así como también a la televisión y la radio como elementos de apoyo para su formación. Además de crear nuevos espacios de trabajo.   |
| Organizativa            |   |
| Comunitaria             | Propiciar una mejor relación entre la escuela y la comunidad, mediante el logro de la participación social en el mejoramiento de las condiciones físicas del edificio, además de que los padres de familia se involucren más en el mantenimiento y conservación del edificio escolar y en la labor educativa que se emprende con sus hijos. |
| [Documento 4.1.B].      |   |

Además, para cada objetivo general, el documento rector de DGSEI solicita establecer metas que se utilicen como una articulación con las actividades concretas, desarrolladas en el PAT.

En cuanto a las actividades, se tomarán en cuenta las registradas para el ciclo escolar actual (2005 - 2006) y no las actividades planificadas para el ciclo anterior. Las actividades así como los responsables de llevarlas a cabo es parte de lo que se decidió utilizar para la comparación con las respuestas de los encuestados, además forman parte del corazón de la planificación operativa de los PEME.

En el caso de la escuela 4, se encuentran un total de 94 actividades - el triple de las actividades reportadas por las demás escuelas - planificadas para el ciclo escolar actual. En los documentos analizados se encuentran la correlación entre metas, actividades, responsables, períodos de realización, costos y recursos disponibles para las acciones<sup>137</sup>.

En el cuadro 10 se presenta una descripción sumaria del PEME de la escuela 4.

Cuadro 10: descripción sumaria PEME escuela 4.

| Dimensión del PEME | Descripción   |
|--------------------|---|
| AI                 | <p>→ En qué consistió:<br/>           Etapa de sensibilización: lectura y aplicación, en colectivo de las recomendaciones de DGSEI.<br/>           Evaluación general: mediante encuestas y equipos conformados por alumnos, docentes, director y personal de aseo, padres de familia; estadísticas escolares.<br/>           Conclusiones y compromisos a asumir por parte del colectivo docente.</p>  |
|                    | <p>→ Problemas educativos que enfrenta: [no especificado].</p>  |
|                    | <p>→ Misión y visión de la escuela:</p> <p style="text-align: center;">Misión:</p> <p>"Promover una educación integral en los alumnos y así formar individuos para el trabajo intelectual y físico".<br/>           "Individuos que cuenten con los conocimientos y habilidades básicas necesarias para enfrentarse a la vida cotidiana: la adquisición de la lecto - escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de la matemática a la realidad".<br/>           "Conscientes de los fenómenos naturales que se relacionen con la preservación de la salud, la protección del medio ambiente, y el uso racional de los recursos naturales".<br/>           "Responsables en sus actos, en la práctica de sus deberes, derechos y valores en su vida personal, así como en sus relaciones con los demás y como integrante de la comunidad nacional".<br/>           "Con sentido de solidaridad, tolerancia y amor hacia la Patria y la vida".<br/>           "Y para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo".</p> <p style="text-align: center;">Visión:</p> <p>Crear una escuela que dote a los alumnos de las herramientas elementales para enfrentarse a la vida con carácter: capaces de afrontar los problemas cotidianos y hallar soluciones reales, concretas y eficientes a los mismos.<br/>           En consecuencia, alumnos pensantes, íntegros, democráticos, fraternos, capaces de buscar la integración de su comunidad - país, a través del fortalecimiento de los vínculos familiares y, sobre todo, que tenga amor a la Patria.</p> |
|                    | <p>→ Objetivos por dimensión de la gestión.</p> <p>1) Pedagógico - curricular 1: Propiciar la formación y actualización de los docentes, a partir del intercambio de experiencias sobre la práctica docente, donde se incluyan los estilos y ritmos de enseñanza y aprendizaje para que se mejore el nivel educativo que se brinda en la escuela.</p> <p>2) Pedagógico - curricular 2: Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los alumnos en los distintos usos de la lengua hablada y escrita, con</p>  |

<sup>137</sup> En el Anexo 2.1.2 - por razones de espacio - se presentan las actividades y metas (a fin de no perder la articulación con el PMGE), junto a los responsables designados.

|      |  |
|------|--|
| PMGE | <p>la finalidad de que expresen de manera más coherente sus ideas y las puedan transmitir a sus semejantes</p> <p>3) Pedagógico curricular 3: Desarrollar en los alumnos la capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver los problemas de la vida cotidiana.</p> <p>4) Pedagógico – curricular, comunitaria y organizativa: Promover en los alumnos el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento.</p> <p>5) Pedagógico – curricular, organizativa: Introducir a los alumnos en el manejo de las nuevas tecnologías, considerando a la computación como un recurso de aprendizaje, así como también a la televisión y la radio como elementos de apoyo para su formación. Además de crear nuevos espacios de trabajo.</p> <p>6) Comunitaria: Propiciar una mejor relación entre la escuela y la comunidad, mediante el logro de la participación social en el mejoramiento de las condiciones físicas del edificio, además de que los padres de familia se involucren más en el mantenimiento y conservación del edificio escolar y en la labor educativa que se emprende con sus hijos.</p>  |
| PAT  | <p>Metas:</p> <p>Objetivo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación de un grupo colegiado fuerte.</li> <li>- Proporcionar al maestro material referente a las asignaturas de español, matemáticas y ciencias naturales, para su mejor conocimiento.</li> <li>- Realización de reuniones para exponer temas diversos que conlleven a la atención de problemas de aprendizaje.</li> <li>- Realización de visitas diagnósticas, de seguimiento y de apoyo.</li> </ul> <p>Objetivo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de los rincones de lectura en los salones de clase.</li> <li>- Empleo de diversas técnicas de lectura.</li> <li>- Lectura de los padres a sus hijos y viceversa.</li> <li>- Formación de clubes de lectura.</li> <li>- Fomento de la lectura en voz alta y en coro.</li> <li>- Promoción del préstamo de los libros a domicilio.</li> <li>- Formación de una antología.</li> <li>- La comprensión y adquisición de herramientas de la lectura y la escritura.</li> <li>- Que los alumnos elaboren sus propios textos.</li> </ul> <p>Objetivo 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos analicen textos que impliquen la resolución de problemas matemáticos.</li> </ul> <p>Objetivo 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar los contenidos de la asignatura de Ciencias Naturales mediante los cinco ejes temáticos.</li> <li>- Trabajo en equipo que promueva un ambiente sano de competitividad, llevando al alumno a mejoras en su trabajo expositivo y fomento a su vez diferentes valores, creando un espíritu crítico.</li> <li>- Cumplimiento de tareas.</li> <li>- Difusión de mensajes motivacionales para promover el respeto entre alumnos y maestros.</li> <li>- Se realizarán diversas actividades de tipo cultural y tecnológico en las que la comunidad escolar participe y los lleve a expresar su creatividad.</li> <li>- Se propiciará la participación de los alumnos en las diversas actividades cuyo tema central sean los símbolos patrios.</li> <li>- Se propiciará la convivencia entre la comunidad escolar.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de actividades encaminadas al mejoramiento de la salud y del medio ambiente.</li> </ul> <p>Objetivo 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear la red escolar para la aplicación del proyecto INTEL – educar para el futuro.</li> </ul> <p>Objetivo 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lograr la participación de los padres de familia en las mejoras al edificio escolar.</li> <li>- Concientización a los padres de familia sobre la importancia de su papel en la educación de sus hijos, tanto fuera como dentro de la escuela.</li> </ul> |
|--|--|

### VI.3.3 *La historia, las relaciones, y la implementación del PEME en la escuela 4.*

Una primera aproximación al PEME de esta escuela nos revela la gran complejidad del mismo y la gran cantidad de actividades que conlleva su implementación, a través de cada ciclo escolar. La primer pregunta que aparece es, entonces, ¿cómo se llegó a esta “concepción” del PEME?, y al compromiso colectivo necesario para llevarlo a cabo. La respuesta parece estar en la peculiar historia de la gestión – sobre todo de la dirección – de esta escuela.

La cuestión es que un PEME que cuenta con tantas actividades sólo puede llevarse adelante dentro de una organización en la que reina un buen clima de trabajo, el cual desemboca en un gran esfuerzo individual y colectivo hacia todo tipo de tareas escolares. Además, bien vale la pena reiterar la pregunta ¿por qué tantas actividades en el PEME de esta escuela?

El buen clima de trabajo es una constante en todas las entrevistas, notas y observaciones realizadas, aunque esto no quiere decir que no existen problemas entre los diversos actores escolares, pero estos problemas remiten ya a la historia de la organización, sus liderazgos y sus periplos actuales.

*En el principio fue ... una directora, ¿o un mito?.*

Como y se señaló, en todas las entrevistas se percibe un buen clima de trabajo, pero algunas entrevistas como las realizadas a los docentes antiguos y al director de la escuela son clave para entender cómo se construyó tal clima y tal **estilo colectivo** de trabajo.

Comienzo por el “estilo” de trabajo. La forma de trabajo anterior al proceso de ingreso al PEC y anterior a la llegada del director al plantel (hace tres años) explica tanto la gran cantidad de actividades del PEME, como las formas y clima de trabajo. Se trata de la realización, por parte del colectivo

docente, y con la participación activa de alumnos y padres de familia, de un sin número de actividades extra curriculares – gran parte de ellas, volcadas hacia lo curricular – no siempre sistematizadas en un plan englobador.

Esta forma de trabajo comenzó al momento de la llegada de una docente del plantel a la dirección de la escuela, dirección que terminó con la llegada del director actual. La cuestión es que la directora anterior había sido hija de la conserje del plantel, luego alumna, después docente y al fin... directora de la misma escuela.

Sobre todo porque, en esta escuela, la persona que estuvo como directora anteriormente pues fue directora por varios años, fue maestra en esta escuela, estudió en esta escuela, porque era la hija de la conserje.

[E – Director ESCUELA 4]

Es probable que el sentido de pertenencia – y el respeto que la situación de partida de la colega, inspiró en sus compañeros – de la directora anterior haya jugado un rol preponderante en la configuración de la cultura institucional del plantel, a través del “trabajo en las relaciones humanas”.

M: Yo las considero excelentes [las relaciones con sus compañeros de trabajo], a la mejor sí diferimos en algunos puntos de vista pero es una de las cosas que me gusta, llegar aquí es como llegar a tu familia, estar en familia. Es de las pocas escuelas que tu puedes hacer tu experiencia, cuando estás triste, cuando estás alegres, llegas y te cambia totalmente el panorama porque encuentras sonrisas, encuentras un apapacho, encuentras muchas cosas en todos los compañeros.

E: ¿cómo crees que se fue logrando ese clima de trabajo?

M: Han sido muchos años, yo tengo aquí como 12 años ya y la directora que estaba anterior al maestro, ella fue trabajándonos mucho las relaciones humanas que yo creo que ha sido lo importante. Hemos tenido, han pasado muchos maestros y bueno yo soy una de las que ya tienen mucho tiempo aquí y bueno, se ha formado un equipo con gente de trabajo, creo que el haber trabajado mucho las relaciones humanas ayudó bastante para que hayamos conformado un equipo de trabajo.

[E – Maestro antiguo 1 ESCUELA 4].

Pero no es sólo una cuestión de relaciones humanas, es también una **forma de trabajo** que, construida a través del tiempo en la organización, generó una estructuración del campo de trabajo, al estilo de lo que Bidwell (2001) llama

“*lugar de trabajo*”, es decir que se generó una estabilidad de largo plazo, basada en las redes y “*estructuras de comunicación*” (Terrén, 2004) establecidas a lo largo del tiempo y que son las que permiten conjugar las estructuras burocráticas con las motivaciones típicas de las organizaciones de servicio, a la vez que permiten “*amortiguar*” las presiones al cambio del entorno. Esta amortiguación ha pasado, incluso, a la reflexión de algunos actores de la escuela, como la maestra antigua 2 (16 años de trabajo en la escuela), lo cual se puede ver en el siguiente fragmento de entrevista en el que se explica cómo ha sido el cambio del ambiente de trabajo, así como la (im) posibilidad de generar vicios<sup>138</sup>, es decir, cómo la “*rutinización*” pasa a la reflexión.

En esta escuela, en esta escuela tengo 16 años ya y bueno, cuando yo llegué había un ambiente laboral un poquito difícil. Pero, en la medida en que hubo cambios y empezó a haber más apertura en cuanto a la forma de trabajo y en que todos nos empezamos a coordinar y había una comunicación más abierta, empezó a hacerse un ambiente, pues, obviamente, mucho más favorable, más rico y el trabajo empezó a fluir, a fluir, y se creó un ambiente también, de relaciones personales muy bueno, muy agradable. Y eso, bueno, ha sido la razón por la que, yo creo, que muchos de nosotros tenemos tantos años en esta escuela y no nos hemos movido. Pero, **muchas veces se cree que creamos vicios y cosas por el estilo**. Aquí, en la escuela, yo creo que no pasó eso ¿no? Entre más nos conocemos tenemos más confianza de decirnos ¿sabes qué? la regaste o hiciste mal esto, o hiciste bien esto, cosas por el estilo; han salido cosas buenas.

[E – Maestro antiguo 2 ESCUELA 4].

El estilo de trabajo construido en esta escuela, como ya se ha dicho, consiste en la realización de un sinnúmero de actividades por ciclo escolar, surgido durante la dirección anterior del plantel. Esto se nota cuando un maestro “nuevo<sup>139</sup>” habla de si han existido cambios por la entrada de la escuela al PEC.

<sup>138</sup> Podría pensarse, para entender el planteamiento de Bidwell, en la categoría procesual weberiana de rutinización del carisma, en la medida en que las innovaciones, o los cambios puede producir estructuras permanentes –aunque, en este caso, no necesariamente de tipo burocrático: “La dominación carismática que, por decirlo así, sólo existió en *statu nascendi*, tiene que variar esencialmente su carácter: se racionaliza (legaliza) o tradicionaliza o ambas cosas en varios aspectos” (Weber, 1992: 197).

<sup>139</sup> No se trata de un maestro nuevo en el sentido estricto de la palabra. Si bien hace un año que trabaja en la escuela, trabajó durante seis años, antes de retirarse temporalmente, por cuestiones personales. Así que este actor conoce a la perfección la historia de la escuela.

E: ¿nota algún cambio en la escuela, en general, desde que comenzaron a trabajar con el PEME?

M: **No, yo creo que hace muchos años la escuela, o sea, no veo el cambio porque nosotros, en el fondo, de forma ya habíamos trabajado como escuela de calidad, de hacía añísimos.** Hace muchos años que nosotros trabajamos de esta manera, de hecho, los directivos anteriores, nos decía la maestra Lupita, que es gran precursora del trabajo de aquí, ahora anda en una supervisión, nos decía que ya estábamos en gran posibilidad de entrar al PEC, desde hace, uy, de los inicios del PEC. Pero por falta de información, desconfianza, en fin, una serie de factores no entramos, no entramos. Pero ya hacíamos todo, todo lo que ahorita hacemos, ya lo hacíamos, desde hace seis años, ya lo hacíamos. Entonces el cambio, lo único que hicimos fue plasmarlo en el PEC y recibir el apoyo de la SEP ¿no? Eso fue lo único que sucedió, eso fue el único cambio, pero nosotros ya, este cambio... yo también no lo vi de una manera muy obvia, muy clara, porque fue un proceso lento, un proceso lento donde, pues, vas madurando una idea y la haces tuya como escuela, la apuntalas y no la dejas, y surgen otras ideas, y así sucesivamente. Porque en la escuela, de hecho, hemos tirado cosas que hemos visto que ya no funcionan, las hemos tirado, las hemos re estructurado. Por ahí decían que es preferible dar, dar un paso atrás para poder dar dos adelante. Y así hemos hecho. Entonces, eso es un cambio muy lento, que casi no se percibe, pero que, comparativamente con otras escuelas se ve claro, se ve claro que trabajamos muy por encima de eso.

[E – Maestro nuevo 2 ESCUELA 4].

Una de las consecuencias importantes de esta forma consolidada de trabajo es la facilidad con la que los maestros nuevos se acoplan al trabajo en la escuela, en especial en relación a las formas “organizativas” de formación en servicio<sup>140</sup>, tal y como lo expresa una maestra nueva (10 meses de estar en la escuela) de la escuela 4.

E: Cuénteme, por favor, ¿cómo ha sido su experiencia de trabajo aquí en esta escuela?

M: Pues muy bonita porque he visto mucho trabajo por parte de los compañeros, muchas ganas de hacer muchas cosas. Y bueno, para mí es algo nuevo porque me he topado con escuelas donde no les gusta hacer cosas diferentes o cosas nuevas. Entonces **aquí aprendí muchas cosas, y eso que estoy aprendiendo me lo estoy llevando a la otra escuela.**

[E – Maestro nuevo 1 ESCUELA 4].

<sup>140</sup> Esto es lo que en general se denomina, en la(s) teoría(s) de las organizaciones como *Know How* (Jaffe, 2001).

En resumen: se trata de una escuela que ya trabajaba en una forma similar a la recomendada en el PEC, por lo cual su tránsito a la formulación del PEME, y a su implementación, ha sido muy fácil.

Pero, existen algunas preguntas que hacer. En primer lugar ¿no se estarán generando vicios?, para usar el lenguaje de la maestra antigua 2. En segundo lugar, y relacionada con la pregunta anterior, ¿qué ocurrió con el control de los espacios de incertidumbre organizacional (Crozier, 1990)? ¿qué ocurrió al momento del cambio de la dirección? No se trata sólo de ver qué ocurre con la distribución del poder en la organización, sino con la “desaparición del carisma”, de la persona que lideraba la organización: el carisma puede transformarse en mito y un mito puede reclamar sacrificios

*Los sacrificios míticos, la lucha por el control y la negociación.*

Una nota previa de las características laborales de los principales involucrados en el liderazgo actual de la escuela, es imprescindible para entender qué ocurrió en la misma, al momento del cambio de la dirección.

En primer lugar cabe recordar algunas cuestiones señaladas en el marco teórico:

- Las organizaciones en general tienen varias fuentes de poder, las cuales, no necesariamente coinciden con el cargo, con la autoridad.
- En las organizaciones educativas, cuya moneda de cambio es el conocimiento, los directores no tienen una gran concentración de poder – por varias razones, ya mencionadas – asociada al cargo que ocupan.
- Además, cuando el liderazgo – o carisma – se rutiniza comienzan a jugar los intereses de los involucrados en la distribución del poder en las organizaciones<sup>141</sup>

---

<sup>141</sup> El análisis de Weber para estos casos resulta muy útil, aunque está formulado para las condiciones de obediencia y autoridad que prevalecen en una sociedad dada y, por tanto, pensado en una clave macro social. Además, este análisis complementa muy bien los aportes de Crozier en términos de las distribuciones y fluctuaciones del poder en las organizaciones y los análisis de Bidwell, en los que se presenta a las organizaciones educativas como “cruzadas” por varias dimensiones normativo – operativas que se resuelven en el actuar cotidiano de las escuelas.

Hechas estas anotaciones se pasan a comentar las características de dos actores clave en la organización: la maestra antigua 1 y la maestra antigua 2.

En el primer caso (MA1), se trata de una maestra que su segundo trabajo es el dictado de clases en la Universidad Pedagógica Nacional. Este cargo – y los conocimientos asociados<sup>142</sup> al mismo, le dan un gran estatus a la profesora, en el sentido de que por lo general es escuchada, ó como ella misma lo expresa

E: ¿Cómo ha sido su experiencia de trabajo en esta escuela?

M: Hay pues muy bonita, a diferencia de otras escuelas... tengo yo 17 años de servicio en la docencia, siendo maestra y he tenido la oportunidad de estar en muchas escuelas. Pero, sin embargo esta ha cumplido con muchas de mis expectativas, me siento muy contenta, me siento muy bien, las propuestas que se hacen y que yo hago muchas de ellas son tenidas en cuenta por mis compañeros. Eso es lo que me anima aquí, ¡se siente bien!

[E – Maestra antigua 1 ESCUELA 4].

En el segundo caso (MA 2), se trata de una maestra especialista en educación especial, cuyo segundo trabajo es la Asesoría Técnica en un escuela de educación especial. De hecho, el día del CTE, la maestra presentó una metodología para evaluación y tratamiento de niños con necesidades educativas especiales y uno de los comentarios del director fue: “tenemos un servicio de USAER con la maestra [antigua 2] así que aprovéchenlo” [Observación CTE escuela 4. 21/02/2006].

Estas maestras son actores clave del plantel, por dos razones: ser maestros antiguos de la escuela – en una situación de estructuración del trabajo compartido que puede cambiar (se encuentra en peligro) a la llegada de un nuevo director - y por encontrarse en una situación de formación superior (de hecho la maestra antigua 1, posee una maestría) al de sus compañeros.

Esta situación nos lleva directamente a un escenario de posible confrontación, sobre todo si el director que llega tiene una muy fuerte personalidad y trata, al tiempo de integrarse al trabajo escolar, de imprimirle su

---

<sup>142</sup> Por asociados quiero decir, supuestos por sus compañeros. Aunque el conocimiento se prueba día a día, los cargos asociados al mismo son una gran capital en un campo dedicado al trabajo con el conocimiento. Tampoco quiero decir que la maestra no los posea, sino que la sola credencial de docente de docentes es una gran moneda de cambio.

sello personal. Sobre todo por una cuestión central: esto actores pueden considerarse “herederas” del carisma de la directora Lupita y los intereses comienzan a chocar.

Weber nos dice que una de las principales motivaciones del proceso de rutinización del carisma es la salvaguarda de los intereses de los involucrados, en una nueva situación más inestable que la anterior:

“Los motivos para ello son los siguientes:

- a) el interés ideal o material de los *prosélitos* en la persistencia y permanente reanimación de la comunidad;
- b) el interés ideal más fuerte y el material todavía más intenso del *cuadro administrativo*: séquito, discípulos, hombres de confianza, en
  1. continuar la existencia de la relación, y esto
  2. de tal modo que quede cimentada su propia posición ideal y material sobre una base *cotidiana*<sup>143</sup> duradera.

Estos intereses se actualizan de modo típico en caso de desaparición de la persona portadora del carisma y con el problema de *sucesión* que ahora surge. La manera de resolución determina de modo esencial la naturaleza toda de las relaciones sociales que entonces surgen” (Weber, 1992: 197).

Esto parece haber ocurrido en la escuela 4. Se encontraron, en las entrevistas, pistas sobre la confrontación entre el director de la escuela y, sobre todo, la maestra A2, tal y como se puede apreciar en el siguiente fragmento de entrevista:

E: ¿Siente que el director es un apoyo, tanto en términos pedagógicos, y como facilitador de un buen ambiente de trabajo, aquí en la escuela?

M: ¿Se lo vas a enseñar?

E: Risas

M: risas.

M: esa pregunta si me cuesta un poquito más ¿no? O sea, cada uno de nosotros tiene una... pues un carácter diferente ¿no? Y a veces, bueno, chocamos un poquito, porque

<sup>143</sup> Las cursivas son del original.

hay situaciones que no nos gustan cualquier cosa. Él dice que yo soy muy explosiva, yo digo que él es el explosivo. Pero bueno, cuando he solicitado su apoyo, para cuestiones laborales de los niños y todo esto, pues sí, sí he encontrado su apoyo.

[E - MA 2 ESCUELA 4].

El mayor enfrentamiento de la escuela parece darse entre el director y MA2, aunque las relaciones entre el director y la MA1, tampoco son del todo cordiales.

E: ¿Siente que el director es un apoyo en términos pedagógicos, y como facilitador de una ambiente de trabajo de respeto y cooperación?

M Sí, bueno, el maestro tiene tres años de haber tomado esta escuela como directivo, creo que al principio sí le costó mucho trabajo, porque nosotros estamos acostumbrados a no ser, a no tener alguien autoritario, sino como tú lo acabas de decir, un líder que nos facilite el trabajo. Entonces, en este sentido, pues sí, el maestro, algunas veces, ha tenido que entender que nosotros, como equipo de trabajo, queremos las cosas de distinta forma. Y bueno, tú lo viste en la junta, ¿no? Que bueno, hicimos una revolución porque, pues no estamos de acuerdo en como se nos trata y como se nos piden las cosas<sup>144</sup>. Somos gente de trabajo, pero no bajo esta presión y esta inconformidad de decir, es que no sirve, bueno, demuéstreme cómo se hace, pero no me critiques.

[E - MA 1 ESCUELA 4].

El director también lo expresó en la entrevista realizada con él. Aunque presenta el problema como una cuestión de adaptación a un nuevo **lugar de trabajo** con sus reglas y con sus personalidades.

En esta escuela... bueno, precisamente en esta escuela inicié mi actividad directiva ya de manera formal, porque hace tres años logré mi dictamen como director y esta escuela me fue asignada. Como en todo, en un principio el integrarse a un equipo de trabajo que ya está conformado cuesta un poquito de trabajo, cuesta un poquito de trabajo... Sobre todo porque, en esta escuela, la persona que estuvo como directora anteriormente pues fue directora por varios años, fue maestra en esta escuela, estudió en esta escuela, porque era la hija de la conserje. Entonces, por cuestiones sentimentales, y es entendible, me costó un poquito de trabajo irme integrando, no de parte mía, sino de la otra parte, de los profesores, el que fueran aceptándome en este

<sup>144</sup> La entrevistada se refiere a la junta de consejo técnico a la que asistí. De todas formas, la referencia de la entrevistada es para ejemplificar el "carácter fuerte" del colectivo docente. El enfrentamiento que observé fue con el supervisor y no con el director. Los problemas con la supervisión escolar son muy graves, no sólo por parte de los maestros sino también del director. El hecho de que el director se encuentra "del lado" de los maestros, en su conflicto con el supervisor puede ser un factor importante de la integración de este actor al equipo de trabajo ya conformado. Se volverá sobre esto más adelante.

equipo de trabajo. Pero demostrando trabajo, sobre todo manejando algo muy importante que son las relaciones humanas fuimos, poco a poco, conociendo el trabajo, fueron conociendo mi trabajo y nos fuimos integrando poco a poco.

[...]

Procuro que sean relaciones de cordialidad, de amistad también, de trabajo. En lo personal pienso que vamos por buen camino veo, como lo comenté hace rato, uno procura manejar mucho la cuestión de las relaciones humanas y como en todo, siempre habrán pequeñas discrepancias, pero como adultos, como docentes hemos tratado de darles una solución conveniente para todos. Entonces siento que las relaciones con el personal son de trabajo, son de camaradería, son buenas relaciones.

[E – Director ESCUELA 4].

La última parte del fragmento nos habla de una situación que se ha ido apaciguando. Esto también se corresponde con lo dicho por las dos maestras antiguas entrevistadas. La cuestión es que, aunque los problemas de choque de personalidades continúan, la situación parece haber sido negociada, mediante la integración del director al equipo de trabajo.

E: ¿Y cree que su relación [la del director] es buena, también, con los demás maestros?

M: Te digo, se han dado un poco, algunas fricciones, ¿no? Por nuestro carácter, por su carácter, por lo que sea ¿no? Hemos tenido algunas fricciones pero las hemos hablado y bueno, de alguna manera hemos salido a flote. O sea, se negoció el conflicto y ha salido adelante.

[E – MA1 ESCUELA 4].

Además, y esto no ha podido ser confirmado, esta tirantez parece haberse contagiado a la relación con los padres de familia, ya que en el PAT del ciclo 2004 – 2005 se encuentra una meta peculiar: “evitar situaciones de chisme, en la comunicación con los padres de familia”. De todas formas, parece que los problemas con los padres de familia, no se circunscribían a esta cuestión, sino al protagonismo que éstos había adquirido.

*Las relaciones con los actores externos: los padres y el supervisor.*

### **Los padres.**

La relación con los padres de familia y los niveles de participación de los mismos ha sido calificada como muy buena por la mayoría de los entrevistados [E – MA 1; E – MA 2; E - MN 1; E MN2; E – Director].

De todas formas, hay algunas cuestiones que tener en cuenta: la participación de los padres no siempre tiene el nivel que los docentes y que la propia APF pretende; además los padres no conocen el PEME de la escuela, sino sólo las actividades a las que son invitados; por último, la relación parece haber ido cambiando, desde una situación en la que tenían “demasiado” protagonismo, a una situación más controlada, en términos institucionales.

En cuanto al nivel de participación de los padres, la propia presidenta de la APF lo expresa claramente, en su propio desconocimiento de lo que es el PEME y en su queja sobre la poca participación de los padres en los asuntos de la escuela.

E: ¿Y los padres de familia, en realidad, usted, conoce el plan estratégico para la mejora escolar?

P: Estratégico, no, porque no me gusta involucrarme, estar aquí, checando lo que hace el director...

E: Mi pregunta es si usted conoce lo que se denomina plan estratégico para la mejora escolar, que es el proyecto que la escuela presenta para ingresar al programa escuelas de calidad.

P: Pues es lo que a rasgos es lo que me ha dado cuenta, el bienestar de los niños involucrándose todos los maestros. Quiere decir que están involucrados todos los maestros.

[...]

Pero es muy difícil, es muy difícil porque no se tiene el apoyo de los padres. Cuando estamos en junta [inaudible] yo no puedo aceptar un cargo sola y cuando te das cuenta te dejan sola.

[...]Un taller que me gustó mucho me dio interés saber que si no existe una comunicación padre hijo, o si es por falta de tiempo, aunque no creo porque me he dado cuenta que en la comunidad la mayoría de las mamás no trabajan, el que trabaja es el papá y si trabaja la mamá, trabaja vendiendo cualquier cosa, entonces podría dedicarle a su hijo un hora, de esa comunicación para que ... estas muchachas

desarrollaron su trabajo a todos... Normalmente, ¿no? y sí me dio mucha tristeza que ese día sólo asistimos seis padres lo que se tenía que reforzar, porque... por medio de juegos vinieron a motivar a los niños: la tolerancia, el respeto, muchas cosas. Y no vi que hubiera participación de los padres, o es la apatía que estamos viviendo y realmente no nos estamos dando cuenta de que si no educas al niño, ¿el hombre qué?

[E – Presidenta APF ESCUELA 4].

Este desconocimiento del PEME, por parte de los padres de la escuela 4, es reconocido por el director en la entrevista realizada con él. Además, en el fragmento pude apreciarse que los padres conocen – y participan en – las actividades planificadas en el PAT, pero no la situación global del PEME.

E: ¿Cree usted que [los padres] conocen el plan estratégico para al mejora escolar?

D: No completamente, si porque es una información bastante amplia que se tiene que ir dando a conocer de manera paulatina.

Lo que primordialmente le damos a conocer a los padres de familia es el plan anual de trabajo. Las acciones que se tienen contempladas a realizar, y se les tiene que dar a conocer porque dependen mucho el éxito de sus actividades, del apoyo que estén dando ellos, el apoyo que estén brindando. Pero pues sí, sí conocen gran parte, desde el principio en que se les lanzó la convocatoria de que pretendemos estar en el programa escuelas de calidad, muchos estuvieron de acuerdo, se hicieron, se aplicaron encuestas a todos los padres de familia, a todos los alumnos, con la finalidad de que ellos nos dieran información que a veces nosotros no la tenemos presente pero que nos permite, a nosotros, cada día ser mejores. Entonces, desde el principio que iniciamos esta dinámica estuvieron enterados, inclusive de los resultados que ha arrojaron las propias encuestas, las decisiones que se empezaron a tomar, o que se iban a tomar en su momento para mejorar el servicio educativo. Pero así ya de una situación más específica, pues sí, eso lleva más tiempo.

[E – Director ESCUELA 4].

En segundo lugar, aparece la cuestión del encauzamiento institucional que la escuela – ¿o el director? – le ha tratado de dar a la participación de los padres, lo cual puede explicar el conocimiento limitado que los padres tienen sobre el PEME, además del carácter formal que tiene el CEPS<sup>145</sup> de esta escuela – y los CEPS de los demás casos estudiados.

<sup>145</sup> Sobre todo porque el CEPS es la figura institucional de vinculación entre la escuela y la comunidad, alrededor del PEME.

D: Con los padres de los alumnos. La comunidad es difícil, es muy difícil, al menos, cuando yo entré aquí a la escuela, percibí que un cierto grupo de padres de familia eran los que querían establecer las reglas del juego. Se les permitió... en las anteriores administraciones, meterse mucho a la escuela, pero meterse con la finalidad de trabajar, pero ellos malinterpretaban. Decían que las cosas eran así porque eran así, y bueno, uno como docente, por la experiencia que ha tenido, más aparte, el estar leyendo ya documentos relativos a la función directiva uno tiene que ir apostando. Tenía que ir apostando, en un principio sí hubo ciertos conflictos porque, por ejemplo, quienes estaban en la mesa directiva no llegaban y decían “maestro queremos hacer esto, en qué nos puede apoyar”... sí llegaban “maestro traemos esto para hoy porque se va a entregar esto”, es decir llegaban a imponer y pues, obviamente, eso no lo podemos permitir como institución. Sí es cierto que debemos abrirles las puertas a los padres de familia, pero bajo ciertas reglas, porque eso después se convierte en libertinaje, en situaciones de roce, inclusive con los propios maestros. Entonces, en un principio si fue una situación difícil, pero haciendo labor, no solamente por parte de la dirección, sino por parte de todos los docentes hemos ido ubicando a los padres de familia en cuál es su función. El que siempre van a tener las puertas abiertas pero bajo la consigna de que tienen que respetar las reglas del juego porque si no, no nos vamos a entender y pues sí, ha habido situaciones de chisme y todo eso que en su oportunidad se aclararon, porque siempre he dicho yo que el que nada debe nada teme y adelante ¿no? que entren las autoridades, que investiguen, que hagan esto... Y bueno todo ese tipo de situaciones se fueron minimizando porque se impuso la razón, se impuso la verdad. Y hoy en día procuramos seguir manteniendo esas relaciones con los padres de familia.

[E – Director ESCUELA 4].

De todas formas la participación de los padres es muy alta en cuanto a actividades del PEME – incluso en la AI del PEME los padres y los alumnos participaron, formando parte de comisiones de evaluación – muchas de las cuales son de índole pedagógica, aunque controladas por los docentes, como la participación de los padres en clubes de lectura o en olimpiadas de matemáticas, internas a la escuela.

D: Inclusive por eso [por la relación con los padres] también implementamos algunas estrategias para involucrarlos más en el trabajo de los docentes, en que apoyen a sus niños en las conferencias que dan los niños, aquí en esta escuela, desde primero hasta sexto año, no en la misma intensidad ni con el mismo compromiso que se lleva ese tipo de trabajo de conferencias, por parte de los niños desde primer año, con el apoyo de los padres de familia, el que vengan a leerles el que sean parte de la vida cotidiana de la escuela y que se den cuenta que la labor del maestro es titánica, porque siempre va encaminada a formar mejores ciudadanos, en todos los sentidos no solamente en la cuestión académica, sino también en la cuestión de valores, en la cuestión de hábitos y actitudes. Pues hemos ido ahí por ese tenor, tratando de mejorar cada vez más la situación.

[...]

Participan, sí participan mucho, pero hay en algunos aspectos en que no participan mucho que es, por ejemplo, en la cuestión de las cuotas. Muchos se valen de los lineamientos que marcan que las cuotas no son obligatorias, pero a ellos se le ha hecho conciencia de que no son obligatorias pero son necesarias para seguirle dando mantenimiento a la escuela, seguir dotando a los alumnos y a los maestros de los materiales que se requieren, pero aún así hay padres de familia que tienen bien presente que no. Tampoco tratamos de obligarlos, aquí es por convencimiento y a que se den cuenta ellos que lo que se pide, o lo que se hace aquí es para beneficio primordialmente de sus niños. Entonces es en ese sentido.

En otras actividades sí participan, digo de la semana del 13 al 17 de marzo tuvimos nuestra semana cultural, apoyaron en las actividades que se programaron, estuvieron con nosotros conviviendo en esos eventos, en ese sentido no tenemos problemas por parte de los padres de familia.

[E – Director ESCUELA 4].

### **El supervisor.**

Es difícil mantenerse ecuánime en relación con la figura del supervisor, aún cuando se trate de una investigación que se pretende rigurosa.

La ineptitud de algunos funcionarios en situación de autoridad puede hacer tambalear el mejor de los proyectos de gestión escolar.

Este no es el caso, es decir que la ineptitud – incluso contando pequeños actos de corrupción<sup>146</sup> y de poca capacidad de lectura de las relaciones con sus subordinados – del supervisor no ha impactado ni en la gestión ni en el PEME de la escuela 4. Esto ha sido así porque existe un colectivo docente extremadamente unido – por lo menos hacia el exterior – que ha podido resistir la autoridad del supervisor y, al mismo tiempo, defender la autonomía<sup>147</sup> lograda en la escuela 4.

En las entrevistas realizadas con el director, MA1, MA2, en alguna de las encuestas aplicadas, en una nota de campo, y en la observación del CTE de la escuela se pueden observar las causas de la muy mala relación que existe entre la escuela y el supervisor.

<sup>146</sup> Como el intento del supervisor por utilizar 3 boletos – destinados a una actividad para los niños de la escuela – para asistir al museo del Papalote: 2 para sus hijos y 1 para el hijo de una de sus asistentes. Pude presenciar la negación del director frente a la “enviada” del supervisor para negociar esto [NC 4 – 4 26/05/06].

<sup>147</sup> En otro trabajo de investigación pude encontrar varias formas de defensa de la autonomía escolar lograda a través de los proyectos educativos frente a los embates de las autoridades que proclaman la autonomía escolar y continúan con las mismas prácticas de control autoritario (Soca, 2001).

Comienzo con la observación del CTE ya que la situación que pude observar fue muy reveladora. El contexto del problema es el siguiente: como un previo en la reunión de CTE se llevó adelante una discusión sobre la continuación, o no, de la escuela en el programa federal “Contra la violencia, eduquemos por la paz, por ti, por mí y por todos”. Éste es un programa de educación en valores dirigido a alumnos y padres de las escuelas que deseen incorporarse al programa<sup>148</sup>. La SEP pone al servicio de las escuelas una asesoría externa para llevar adelante del programa – que, por lo general, se trata de un ATP de la supervisión de la zona escolar de la que se trate. Como contrapartida las escuelas que ingresan al programa deben poner a un asesor interno de la escuela – por lo general un maestro de la misma.

Aquí comenzaron los problemas: entre la maestra Z (de la oficina del supervisor) y la maestra Y, de la escuela 4. El problema llegó a agravarse tanto que, luego de una discusión entre ambas, la maestra Y terminó con una parálisis facial y la maestra Z, con problemas (menos graves) de presión arterial. A continuación se presentan las notas tomadas al respecto en la junta de CTE.

[Se pasa a punto 4.a Programa contra la violencia...]

Dir. La maestra C (nueva asesora externa del programa) tenía todo preparado... programa que no anduvo bien, incluso por fallas del supervisor [se para la plática para explicarme la situación que es complicada]

Explicación [programa externo, de la SEP, solicitado por la escuela. El problema fue que el programa generó violencia y no paz, debido al conflicto entre la primer asesora externa que es un apoyo de la supervisión de zona – maestra Z - y la asesora interna: maestra Y, asesora de la escuela. La cuestión es que terminó con una parálisis facial de la asesora interna- maestra Y - , debido a discusiones con a externa que también terminó en el hospital con presión alta].

[Llega supervisor que estaba parado en la puerta escuchando la discusión hasta que

<sup>148</sup> De hecho, la escuela 4 se encuentra adscrita a varios programas, ya federales, ya de la DGSEI. Además, todos se encuentran dentro de la estructura del PEME. Una hipótesis interesante puede plantear el ver a los proyectos escolares como una forma que las escuelas disponen para estructurar tantos programas por los que pueden optar. Ezpeleta (2004) plantea que la sobre exposición a tantos programas federales y estatales es un gran problema para la gestión de las escuelas primarias: un proyecto educativo que los estructure y le de sentido a la participación de las escuelas en estos programas puede ser una buena salida práctica y teórica.

el director se percató de su presencia y lo hace pasar]

Docentes no quieren continuar con el programa, lo cual tenían acordado previamente.

Supervisor. Quiere que continúen con el programa y pide que los maestros manifiesten por escrito su negativa a que siga el programa.

M3. No tuvieron oportunidad de hablar con maestra Y (el problema pasó el viernes anterior y la maestra Y se encuentra en su casa, convaleciente). Plantea que el problema es que la supervisión no valoró el trabajo de maestra Y, y que eso llevó a ...

Supervisor. No se le dijo a que su trabajo fuera malo, se le pidieron adecuaciones al mismo (unas invitaciones para que los padres participaran de una actividad del programa)

Dir. Lo que dice el supervisor es verdad pero, “desgraciadamente tu apoyo técnico (maestra Z) fue quien estuvo violentando las situaciones”. Ambas hablaron luego que se fueran los papás. Esto genera inconformidades en el personal docentes. La cuestión es rectificar, tanto nosotros como la supervisión. Gran preocupación de docentes. Si el programa está generando problemas, pues se tomarán decisiones.

M6. en reuniones pasadas se pidió que esperaran a maestra Y. Cuenta que ella le dijo que estaba molesta con supervisión, puesto que no valoraban su trabajo, estuvo al borde del llanto, inclusive. Nosotros pedimos el programa y lo metimos en nuestro PAT. Observó a los alumnos respetuosos por su trabajo y por el propio programa y comenta que estaban dispuestos para la actividad de hoy. El trabajo colaborativo es complejo y depende de una cuestión de empatía, “yo no determinaría nada hasta hablar con Y”.

M1. [Y] es muy tranquila: la forma en que se piden las cosas jode. Si la autoridad quiere algo diferente, que lo pida bien. El viernes ella estaba mal y la autoridad no se percató de decirle, bueno, no siga, descanse o algo así.

Supervisor. Por la misma situación Z estuvo internada, subió su presión. A la maestra Z ya la saqué del programa, seguirá C y si no, D, ya que no tengo a nadie más.

M3<sup>149</sup>: no es nada personal con Z ó C. Nos negamos a seguir en el programa con ella por lo que pasó, no es nada personal.

Supervisor. No, Z no va a seguir, mi designación es C.

Dir. Aunque se acepte o no, este programa hagámoslo al interior, sin necesidad de coordinación externa, como dijo M6 nos sirve a nuestras necesidades; hay familias violentas, hay que ir orientando a los padres.

[los maestros proponen decidir luego, lo cual se anota en el acta que lleva adelante M3, designada anteriormente para realizar tal tarea].

<sup>149</sup> Las notas tienen quien habla, al principio de cada párrafo. La numeración depende de cómo estaban sentados los participantes del CTE. M3 significa maestro 3, etc.

[Observación CTE escuela 4. 21/02/2006].

La cuestión es que los problemas con el supervisor no se limitan a este suceso, sino a varios otros que terminan conformando una muy mala relación con el supervisor.

**M: Sí, de hecho... nuestro supervisor es una persona que nos ha frenado mucho en las actividades que intentamos hacer.** Porque, por ejemplo, él... hicimos apenas un simposio, yo fui quién organizó el simposio y el maestro me dijo que no conocía a la gente que iba a venir a dar el simposio, que las invitaciones estaban mal, que así no iba el orden jerárquico de las autoridades, que por qué me había atrevido a llevar yo, personalmente, las invitaciones, o sea, nos hizo una serie de cuestionamientos pero jamás se fijó en la esencia; qué era lo que perseguíamos con el simposio, que por qué le había llamado la jefa de sector y le preguntó que si estaba enterado del simposio y él dijo que no porque aunque ya le habíamos llevado la invitación. Entonces, sin embargo no quiso cuestionario pero ¿a qué tal grado él conoce cómo se forma un simposio dónde las personas que participan tiene que ser gente externa? Entonces por eso no las conocía porque en ese momento las teníamos que presentar. Y fue una experiencia muy bonita porque, a pesar de todas las cosas, siempre se hizo el simposio, los niños estuvieron, nos extrañó y nos sorprendió muchísimo cómo los chicos se comportaron esa vez. Sin embargo, el supervisor, yo estaba dirigiendo el simposio, estaba con las personas que nos acompañaban en esa ocasión, y yo puede observar cómo el supervisor estaba bostezando, estaba dormitando, o sea, viendo el reloj, se retiró, a la hora, no lo sé, asuntos, no lo sé, pero como que llevaba mucha prisa ¿no? Siento como que ese tipo de cosas, pues, como que te frenan ¿no?

Entonces sí traíamos en esta vez, algunos problemitas, sobre todo, con el supervisor, por la forma tan fea de decírnos, no sirve.

[...]Y bueno, para rápido comentarte, en una ocasión, en el día del maestro organizó una fiesta, para reunirnos a todos los maestros. De esta escuela fue la única que todos fuimos, del matutino y del vespertino, porque él tiene a su cargo todas estas escuelas del matutino y el vespertino, fuimos la única escuela que todo el personal asistió a la fiesta. ¿por qué? Porque ya sabe que puede contar con nosotros, o sea, es un equipo muy sólido de trabajo, que de alguna manera te hace comprometer, para trabajar.

[E - MA1 ESCUELA 4].

De este modo es que la mayoría de los actores de la escuela sienten que el supervisor es una traba para el desarrollo de sus actividades del PEME y no es sólo una cuestión de personalidades o de relaciones entre ellos. El director de la escuela lo expresa tanto en la entrevista realizada como en la encuesta auto administrada: siente que el supervisor no sólo no es un apoyo, sino que es una traba para la implementación del PEME de la escuela.

E: ¿Siente que el supervisor le orienta en su trabajo en general, y en particular con su trabajo alrededor del PEME?

D: No, no lo siento, definitivamente no.

[...]

¿Qué otro tipo de apoyo? Credibilidad en lo que estamos haciendo. Sé que en algunas instancias, como la jefatura de sector, la propia coordinación técnica de la DGSEI, nuestra propia directora regional está convencida, sabe lo que estamos haciendo. En muchas partes de Iztapalapa conocen el trabajo que estamos realizando aquí en la escuela XXX, pero hay otro sector de autoridades, como este caso de la supervisión que no cree mucho en lo que estamos haciendo y a veces nos limita en esas situaciones. Lo que yo quiero, más que nada es apoyo y la credibilidad de ciertas autoridades para el trabajo que estamos haciendo en la escuela XXX.

[...]

Pero hoy en día, con este supervisor con el que hemos estado trabajando si ha habido cierto roce, cierto choque ¿por qué? Porque lejos de apoyar critica el trabajo que se debe realizar. Un trabajo muy diferente con relación a dos escuelas que tenemos pegaditas y que son punto de comparación. A veces al igual, en nuestra dinámica de hacer mejor las cosas, estamos rompiendo con ciertos esquemas que a muchos no les parece porque sienten o piensan que se les está rebasando su autoridad. Y bueno, eso es lo que hemos tenido, un poquito, con el supervisor que está actualmente al frente de la zona escolar número XXX.

[E – Director ESCUELA 4].

En la encuesta y frente a la pregunta ¿Cree usted que en su escuela han tenido dificultades a la hora de llevar adelante el PEME? el director afirma:

Sí, sobre todo porque hay algunas autoridades que aún cuando han recibido cursos – talleres sobre la función actual de la Supervisión Escolar, siguen con las viejas prácticas de autoritarismo dejando a un lado su labor de acompañamiento.

[Encuesta auto administrada – Escuela 4].

#### *La entrevista con el supervisor.*

Es evidente que existen fricciones entre la escuela 4 y su supervisor. Cuando llevé a cabo esta entrevista el supervisor se negó a que la grabara porque “luego dicen que dije y así se arman los problemas” [NC 3 E4]. De todas formas, logré convencerlo y la entrevista se llevó a cabo con normalidad.

Lo que más salta a la vista de la entrevista es que el supervisor no tiene en claro cuáles son los problemas educativos de su zona escolar, y no ha llevado adelante acciones para la mejora de la situación de educativa en su zona escolar.

La entrevista fue muy magra y estuvo plagada de intentos de eludir a la mayoría de mis preguntas, como ¿qué acciones ha emprendido usted para mejorar la gestión administrativa y pedagógica de su zona?

S: Qué acciones he emprendido. Este... pues mira, tanto como obligar, pues a lo mejor no sea tanto como obligar, en muchas de las ocasiones, es mi función, desafortunada ó afortunadamente, es el obligarlos a que cursen o que asistan a un determinado curso. Digo obligar en el sentido en que, por ejemplo, los compañeros directores, justamente por su horario de trabajo están citados a una reunión y no quieren o no pueden presentarse, en ese sentido hay que obligarlos, que quede claro. De ahí afuera, el motivarlos. Logramos aquí traer un curso taller por parte del centro de maestros, a la [escuela 4] para los maestros de la zona, para que conocieran el conocimiento de las computadoras.

[E – Supervisor ESCUELA 4].

*El conocimiento del PEME de los actores escolares.*

Para finalizar con la presentación sumaria de este caso, se utiliza el índice de conocimiento del PEME, el cual fue construido para cada uno de los casos estudiados – en el anexo 1.2.1 se expone cómo fue construido .

En esta escuela se recibió el 93% de las encuestas administradas (la mayor cobertura de todos los casos) y, a su vez, se obtuvieron las proporciones de respuestas “correctas” más altas de todos los casos estudiados: sobre una base de 1300 puntos (100 % de los puntos a obtener) para toda la escuela, se obtuvieron 1280 puntos; es decir, un 98.46% de respuestas correctas globales. Esto significa que, más allá de la antigüedad de los encuestados en la escuela, todos demostraron tener un alto conocimiento del PEME y sus actividades.

## VII. Interpretación teórica y respuestas a las preguntas de investigación.

Este capítulo tiene dos objetivos centrales: acercarnos a una respuesta – ya más comparativa – de las preguntas de investigación presentadas en el capítulo cuatro, y brindar – al mismo tiempo – una interpretación de corte teórico a las descripciones presentadas en el capítulo anterior.

En relación con ambos objetivos hay que recordar una cuestión fundamental: las preguntas de investigación y las ideas teóricas anteriormente presentadas, sirvieron a la investigación en el sentido de la presentación de cuestiones problemáticas, derivadas tanto del contexto de implementación de las políticas, como de problemas teóricos centrales de (algunas) de las teorías de las organizaciones.

Es decir, que no se optó por el encasillamiento de la investigación en *una* teoría ó en *una* pregunta, sino por un camino más ecléctico y, por tanto, más tortuoso que implica un riesgo fundamental: perder el sentido de la investigación.

La cuestión es no caer en incoherencias teóricas y tener en cuenta que las cuestiones problemáticas (pre) definidas responden a problemas de las propias teorías. Es decir, hay que tener en cuenta las disposiciones y *características* de las teorías que albergan los conceptos aquí utilizados. Por ejemplo, es claro que el problema de la racionalidad es más apremiante para teorías individualistas y que el mismo concepto es distinto del utilizado por la teoría de Luhmann (macro sistémica, para la cual la racionalidad es un problema del sistema de referencia) y al utilizado por Crozier en un marco post estructuralista en el cual la racionalidad se define en relación con una estructura y con una situación dinámica de un sistema de acción-poder.

Además de ser un riesgo, también es una oportunidad. Permite agregar los “datos” a distintos marcos y problemáticas para intentar construir una propuesta de análisis de las organizaciones educativas – lo cual se afronta en el capítulo de las conclusiones – en el entendido de que ninguna macro<sup>150</sup>

---

<sup>150</sup> Incluso las propuestas de análisis individualistas en términos metodológicos, encierran una macro propuesta de análisis.

propuesta teórica puede dar cuenta, por sí sola, de una realidad tan compleja como la de las organizaciones educativas. Nos brindan, eso sí, la oportunidad de observar problemas desde una perspectiva, para luego observarlos desde otra.

En relación con el estilo de presentación de los datos empíricos, se utiliza como información supuesta la presentada en el capítulo descriptivo; citando la fuentes – tal y como se hizo en el capítulo anterior – sólo en el caso de la nueva información utilizada.

### VII.1 Las preguntas de investigación frente a la variación de los casos.

La idea de una comparación en términos estrictos lejos está de los objetivos de este trabajo. Sin embargo, el estudio de diversos casos permite: observar qué ocurre con las principales interrogantes de la investigación frente a la variación de los mismos casos y obtener una mejor base analítica para la interpretación teórica.

Cabe decir que la pregunta de investigación número cinco (¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el proceso de reforma?) no podrá ser afrontada ya que se resolvió retirar de las guías de las entrevistas debido a lo complejo de su formulación y los pocos rendimientos que daba en la situación de entrevista.

La primer pregunta de investigación (¿cómo es el PEME llevado adelante en las escuelas seleccionadas?) es de tipo descriptivo y se presentó una respuesta en el capítulo seis.

De todas formas, cabe presentar una breve respuesta comparativa que nos acerque a una apreciación más cercana de la propia metodología PEME y algunas reflexiones en torno a cuestiones metodológicas que podrían servir para futuras investigaciones.

En primer lugar, cabe decir que, **en términos formales**, los PEME estudiados en los tres casos son muy similares. Esto quiere decir que las recomendaciones de la DGSEI en cuanto a la formulación de los PEME han sido seguidas en forma muy cercana – al menos en términos de escritura del proyecto – en todas las escuelas estudiadas.

De todas formas existen diferencias en cuanto al proceso de planificación manifestado en los diferentes documentos relevados<sup>151</sup>: las formas más o menos participativas de diseño del PEME, según escuela, presentan además, una consistencia con los resultados reportados del PEME y con los niveles de conocimiento del PEME de los actores de cada escuela. Esto podría indicar que el proceso de construcción del propio PEME – en términos de la

---

<sup>151</sup> Hay que recordar que para la respuesta de esta pregunta se utilizó como información central la proveniente de los documentos PEME de cada escuela. En el cuadro 7 del capítulo 5, se presenta la información a relevar según las diversas técnicas de investigación utilizadas.

participación involucrada en cada caso – tiene efectos en la propia implementación<sup>152</sup>, posterior, del proyecto.

En la escuela 2 no se reporta en el documento PEME, cuál fue la forma de construcción colectiva del PEME. De todas formas se puede decir algo de las diferencias entre el caso 3 y el caso 4.

En el caso 3, si bien se describen actividades colectivas de construcción del PEME, parece haber reinado la fragmentación de las actividades según comisiones – lo cual se repite a la hora de implementación del PEME y de la organización general de la escuela. Esto puede haber impactado en la generación del compromiso necesario para llevar el proyecto adelante ya que cada actor pudo haber quedado un tanto al margen de los objetivos globales del PEME.

En el caso 4, el diseño del PEME fue altamente participativo (ver capítulo 6), lo cual se reflejó en las formas de trabajo utilizadas para la construcción del proyecto. Además, en este caso los actores escolares decidieron firmar un compromiso de desempeño **interno**, más allá del compromiso de desempeño que se debe firmar para poder ingresar al PEC, el cual recogió los elementos y las actividades centrales del PEME de la escuela en una promesa – entre colegas – de llevar adelante el proyecto, no condicionada al ingreso de la escuela al PEC<sup>153</sup>.

---

<sup>152</sup> En términos de los estudios de políticas públicas, la implementación se ve como una etapa separada del diseño (por ejemplo, Aguilar Villanueva, 1992). Esto es claro si se toma el diseño como el diseño realizado, por ejemplo por DGSEI, del PEME como una metodología de elaboración de proyectos educativos, separado de las implementaciones a nivel de escuela. Pero, a nivel de cada escuela, el diseño y la implementación son lo mismo. El diseño del PEME es parte de la propia implementación. La cuestión es que diseño e implementación pueden ser vistos como parte de un mismo proceso (cuya separación en términos analíticos no comporta demasiados rendimientos teóricos) y es claro que el comienzo de un proceso puede impactar en el desarrollo posterior del mismo proceso.

<sup>153</sup> Es decir, se comprometieron a implementar el proyecto aunque la escuela no fuera seleccionada por el programa.

En términos de los **contenidos**<sup>154</sup> de cada proyecto, existen diferencias, aunque no dejan de encontrarse grandes similitudes.

En cuanto a las similitudes, existen tres de gran importancia: a) en términos de la posible ventaja de esta metodología frente a la metodología PE (la utilizada en el resto del Distrito Federal); b) una similitud que puede impactar en la mejor organización de los tiempos en las escuelas mexicanas; y c) una muy significativa en relación con la implementación de una política educativa más general: la reforma de los planes y programas de 1993.

a) La primera similitud refiere a que los problemas y objetivos educativos planteados en todos los PEME estudiados remiten a varias dimensiones de la gestión escolar y no sólo a la dimensión pedagógica, lo cual comporta grandes ventajas en relación con la metodología PE: se trata de la planificación en diversos ámbitos del quehacer organizativo de las escuelas y no sólo en el ámbito pedagógico, lo cual puede tener, al menos, dos repercusiones.

En primer lugar (y en términos empíricos), se enfrentan al mismo tiempo los diversos problemas organizativos de las escuelas, lo cual puede ser de gran ventaja si los PEME siguen una estructura coherente de enfrentamiento de problemas. Por ejemplo si un problema es la resolución de problemas matemáticos (dimensión pedagógica) y otro es la mejora de la coordinación y comunicación entre los actores escolares (dimensión organizativa y /o comunitaria<sup>155</sup>, si se involucran a actores externos); ambos objetivos pueden ser un impulso para el otro.

En segundo lugar (y en términos teóricos) esto puede generar “estructuras” organizativas (o de comunicación) que sirvan como vinculación entre los diversos segmentos organizativos de las escuelas rompiendo lo que Weick (1976) ha denominado “acoplamiento flojo” entre las diversas lógicas prevalcientes en las organizaciones educativas.

---

<sup>154</sup> No se hacen comentarios normativos sobre los contenidos específicos (sobre todo por los casi nulos conocimientos pedagógicos de quién escribe) de los proyectos de las escuelas, sólo se realizan algunos y en el caso de tratarse de cuestiones de coherencia de los PEME y de su posible impacto sobre la realidad organizativa de las escuelas.

<sup>155</sup> Por comodidades de la escritura (y de la lectura) del presente trabajo, se utilizan las mismas dimensiones que las definidas por la metodología PEME, lo cual no implica que en esta investigación se esté de acuerdo con la propuesta “analítica” de esta metodología.

b) La segunda gran similitud se relaciona con un problema, detectado tanto en los problemas contextuales como en los teóricos, que remite a la falta de tiempo de los docentes para enfrentar una planificación organizativa y pedagógica.

En términos contextuales, esta cuestión remite a dos tipos de falta de tiempo. La necesaria para coordinar actividades – cuestión que se asemeja al problema temporal teórico, el cual no se presenta sólo en el sistema educativo nacional. El segundo es el detectado por Ezpeleta (2004) y que remite a la gran cantidad de programas federales y estatales en que se encuentran inmersas las escuelas mexicanas. Esto hace que el tiempo escasee aún más y que las actividades a desarrollar dentro de tales programas se lleven adelante en términos formales<sup>156</sup> o de lisa y llana simulación.

La cuestión aquí es que dentro de todos los PEME relevados<sup>157</sup> se encontraron ya como metas o como actividades la participación de la escuela en otros concursos y programas vinculados a los problemas y objetivos definidos en sus PEME.

Esta estrategia de enfrentar la gran oferta de programas puede significar que comiencen a cambiar las motivaciones de las escuelas para la entrada – y elección – de los mismos. En otras palabras, los PEME pueden transformarse en la herramienta articuladora de los varios esfuerzos de diversas instancias del gobierno y de la sociedad civil de mejorar la calidad educativa.

Dentro de las recomendaciones elaboradas por DGSEI, en el documento metodológico de los PEME, esto queda claro pero sólo en forma implícita: no se dice específicamente que los PEME puedan tener esta función.

En la entrevista realizada con un ATP de la zona de la escuela 3, la propia entrevistada coincidió en esta opinión: que los PEME pueden servir

---

<sup>156</sup> Las motivaciones de las escuelas para entrar a tales programas, concursos o proyectos pueden ser diversas, desde el reconocimiento de la utilidad del mismo para un problema específico, detectado en la propia escuela, hasta la obligación de participar en determinados concursos. En una conversación informal con el director de la escuela 3, me manifestó que no estaba seguro (en un tono que no daba lugar a dudas sobre la seguridad de su opinión al respecto) si un concurso como el del himno nacional “nos haría mejores mexicanos”, y lo dijo porque había llegado la “convocatoria” (el concurso es obligatorio) para tal concurso, lo que le distraía tiempo a la escuela para dedicarse a otras actividades.

<sup>157</sup> Incluso, y sobre todo, en los documentos relevados para el caso 1.

como ordenadores de la oferta de programas; y que en las recomendaciones de implementación de los mismos no se dice explícitamente.

ATP: Exactamente, mira se supone que los PEME deben de incluir todas estas situaciones que estaban aisladas, y las deben de integrar en eso para que los maestros se desarrollen, ora si, integralmente, las capacidades de los alumnos, porque antes se trabajaba, el PEME era cognitivo, pero tenían vía, tenían proyectos institucionales como ecología, salud, aislados, fuera de, incluso los alumnos que tenían indígenas, por ejemplo 9-14 estaban también segmentados, lo que pretende el PEME es integrar esa estrategia de planeación, pretende integrar en todas las asignaturas, en todas las actividades, elementos de estos sobre todo lo que esta pesando muy fuerte la cuestión de diversidad, la integración de los alumnos

[...]

Ahora ahí en el PEME se tienen que integrar estos programas ¡porque debe de ser así! De cualquier manera el PEME es un instrumento integrado y deben de coexistir todos los proyectos.

[E – ATP zona escolar ESCUELA 3].

Que se utilice lo ya planificado para seguir planificando, es un aprendizaje que parece que se ha hecho en estos casos estudiados y que puede tener dos impactos beneficiosos: que al cambiar las motivaciones, las elecciones sean más acertadas (en el sentido de los problemas *específicos* de cada escuela) y que se libere tiempo hacia actividades que tengan un impacto significativo en la escuela<sup>158</sup>.

c) La tercera similitud de contenido de los PEME de las escuelas estudiadas refiere a que en todos se encuentra, ya como objetivo, o como meta, con sus acciones planificadas, el entender e implementar<sup>159</sup> la “nueva” propuesta curricular vigente en las escuelas primarias. Este es un

<sup>158</sup> O, al menos, que no se planteen actividades incoherentes entre sí. Otro impacto muy significativo puede darse en cuanto a la eficiencia del uso de los recursos vertidos en la educación: las escuelas que necesitan un programa tendrán más oportunidad de llegar a él, si el resto de las escuelas van tras de los programas que, a su vez, ellas necesitan. Esto podría transformarse en una ventaja – si se aprovecha – de la heterogeneidad de los problemas que las escuelas de un sistema educativo tan complejo deben enfrentar. También puede impactar en la oferta de programas, más ajustados a una demanda *escolar*.

<sup>159</sup> La nueva propuesta requiere de un cambio en la planificación de aula: de la planificación por contenidos, a la planificación por competencias. Es un gran cambio, sobre todo para maestros que siempre planificaron por contenidos y a lo que siguió una estrategia didáctica muy específica y arraigada. De hecho, gran parte de los objetivos y actividades en esta dimensión se encaminaron a entender y a poder llevar adelante un tipo de planificación por contenidos.

descubrimiento no buscado por la investigación<sup>160</sup>: que en las escuelas primarias estudiadas **no se maneja - a la fecha - cabalmente la propuesta curricular de 1993**. Además que los maestros tratan, a través de un esfuerzo colectivo propio, de ponerse al día en términos pedagógicos, lo cual implica una gran inversión de tiempo y esfuerzos que se podrían haber ahorrado de haberse llevado a cabo una mejor asesoría para la recepción del nuevo programa y plan de estudios. Aunque los proyectos educativos han podido llenar este vacío de formación entre los docentes, no es su finalidad. Por otra parte, la coordinación pedagógica podría ser más efectiva al no tener que “perder” tiempo en la socialización de una nueva técnica.

Por otro lado, quienes dominan la nueva técnica (como MA2, en la escuela 4) se encuentran en ventaja en términos de los juegos de poder que puedan intentar al poseer un conocimiento muy valioso en un campo en que tal conocimiento adquiere un nuevo valor. Si se plantea en éstos términos (en términos de Crozier) y se cruza con una idea “más sociológica” de la técnica (como la luhmanniana) se puede concluir que los cambios técnicos (como una reforma) cambian los marcos en los que se desarrollan tales juegos de poder y las áreas de incertidumbre que son valiosas de controlar, en las propias escuelas. La cuestión es que estos cambios provienen de un contexto institucional específico. Esto en dos formas: el que plantea la reforma - la SEP -; pero también uno más acotado el de la zona y la supervisión escolar, del municipio ó la delegación ya que muchas de las acciones u omisiones de formación - y de otros tipos - dependen de los contactos de cada escuela con estos contextos<sup>161</sup>.

Por último, un señalamiento de corte **metodológico**. Por razones de tiempo no se llevó a cabo un análisis de tipo longitudinal de los documentos

---

<sup>160</sup> O que viene a sustituir la pregunta 5, pero no en una clave de resistencia ideológica o política a una reforma, sino en una clave de formación de los maestros para emprender un cambio pedagógico importante.

<sup>161</sup> Esta breve interpretación sobre las complejidades teóricas a la hora de analizar un fragmento de la gestión escolar nos llevan a una conclusión central: que se necesitan de diferentes fragmentos de teoría para analizar a las organizaciones educativas. Una posición ecléctica que necesita, al menos, delinear alguna propuesta analítica para no quedar en una difícil posición en cuanto a coherencia teórica (este es uno de los problemas de la perspectiva de las escuelas eficaces).

PEME, lo cual se podría haber hecho con los PAT de cada ciclo escolar. De esta forma se podría haber sabido cuáles actividades – planificadas para el primer ciclo escolar – se dejaron para el segundo, cuáles se evaluaron y cuáles se dejaron de lado. Este tipo de análisis de la información hubiera brindado pistas sobre las dinámicas de los PEME de cada escuela y sobre los impactos que – en diversas dimensiones – ha tenido la propia implementación de los PEME.

La segunda pregunta de investigación (¿cómo surgió la idea de realizarlo, qué actores lo impulsaron, cómo fue el proceso de realización del mismo?) también es de tipo descriptivo. Aquí se intenta un abordaje más interpretativo, a través del recorrido por los diferentes casos estudiados.

En todos los casos estudiados la iniciativa primordial de entrada al PEC (y la consecuente realización de un PEME) fue a través del director del plantel.

De todas formas, existieron diversas historias de entrada al PEC, las cuales han modelado en forma diferente las situaciones vividas en cada escuela.

La escuela 4 tiene una carga histórica de trabajo<sup>162</sup> muy similar a la necesaria para llevar adelante un PEME; mientras que en el caso 2, el determinante fue el cambio estrepitoso de dirección escolar; a su vez, en el caso 3, el determinante principal, parece haber sido una experiencia de formación de su director.

Veamos los puntos más significativos de estas diferentes “historias”.

Además, esta pregunta de investigación está muy relacionada con la pregunta seis (¿cómo impactaron las relaciones – anteriores al trabajo con PEME – entre los docentes de las escuelas en la realización del PEME? ¿cómo eran tales relaciones?) ya que puede pensarse en dos diferentes historias: la historia de una decisión<sup>163</sup> (pregunta 2); y la historia del marco organizacional dentro del cual se tomó tal decisión (pregunta 6).

---

<sup>162</sup> En todo caso, todas las escuelas tienen cierta experiencia. El trabajo con un PAT se viene dando hace tiempo en las escuelas mexicanas, la gran diferencia es la conexión año, a año, que se intenta lograr a través de los PEME.

<sup>163</sup> De la cual no puede conocerse su comienzo ni su fin, diría Sfez.

Existen grandes diferencias entre los casos estudiados, respecto de las relaciones prevalecientes en cada escuela antes de la entrada de las mismas al PEC.

Puede arriesgarse que estas relaciones anteriores marcaron significativamente los procesos de implementación del PEME en cada escuela así como los resultados de tal implementación (pregunta 7 resultados del PEME: ¿cuáles fueron? ¿cambiaron las relaciones entre docentes? ¿discuten sus problemas? ¿cambiaron las relaciones con los padres y alumnos? ¿se han llevado a cabo proyectos pedagógicos conjuntos en la escuela?). La cuestión es vincular estas tres<sup>164</sup> preguntas de forma de poder llegar a algunas conclusiones de tipo teórico sobre los resultados de implementación en relación con las condiciones *sociales* de implementación.

Hay una cuestión importante que hasta ahora no se ha tratado de forma explícita<sup>165</sup>: ¿qué implica, en términos de distribuciones de poder, la coordinación docente?

Si se retoma el análisis realizado por Crozier y se pregunta por la distribución de poder en las organizaciones educativas, hay una zona de incertidumbre central en este tipo de organizaciones: el trabajo en el aula. La contraparte de esta idea es la idea de acoplamiento flojo en las organizaciones educativas.

La categoría de acoplamiento flojo puede verse, entonces, como una categoría descriptiva de los efectos de las luchas por mantener el control de una porción de la organización por parte de cada actor escolar. Es decir que no presenta grandes rendimientos explicativos, sino que se puede tener en cuenta como la descripción de una situación a explicar<sup>166</sup>.

---

<sup>164</sup> Que aluden, respectivamente, a la motivación, las condiciones socio organizacionales y los resultados.

<sup>165</sup> Aunque se han hecho comentarios implícitos ó de un nivel mayor de abstracción cuando se abordó el problema de la coordinación entre actores para el logro de los fines de una organización cualquiera, en el marco teórico.

<sup>166</sup> Por esto mismo, la categoría se ha utilizado tanto y con tan pocos rendimientos explicativos. El mismo Weick ha encontrado una gran cantidad de estudios que utilizan esta categoría con pocos resultados - es decir, resultados sólo descriptivos (Weick y Orton, 1990). Quizás porque habría que darle su lugar teórico: no como supuesto que debe darse en cada organización (sea esta educativa, o no), sino como una posibilidad; como categoría descriptiva. De todas formas,

Volviendo al problema de la coordinación, se puede afirmar que implica una redistribución del poder, al cambiar las áreas que cada maestro controlará en la organización. Por lo tanto, es necesario que todos los actores escolares estén de acuerdo en cambiar la forma de trabajo en el aula y la organización. La cuestión es que al cambiar el centro del poder de los docentes, también cambia el juego en toda la organización. Es decir que al perder capacidad de controlar a placer lo que sucede en el aula (porque se planea en forma colectiva, y se *racionaliza*) el centro del juego se desplaza a la propia coordinación y sale del aula. Esto implica que otras porciones de la organización se vuelven el lugar central del juego: el lugar en el cual se define qué y cómo coordinar.

Este cambio implica muchas cosas. En primer lugar, que exista la suficiente confianza entre los actores escolares para poder confrontar lo que antes no había que confrontar: qué hacemos en el aula. En segundo lugar, que cada actor esté de acuerdo en generar discursos para imponer su visión sobre la tarea educativa (lo cual implica cierto desgaste personal). En tercer lugar, abre la puerta para que los actores en posición de generar dichos discursos (ya por formación, ya por capacidades personales: carisma) se conviertan en actores con mayor capacidad de influencia en la organización. En último lugar, esto presiona sobre la función del director. Al cambiar el foco del juego (del aula, al lugar en dónde se decide sobre el aula) el director debe enfrentar discursivamente los efectos de la coordinación. Esto puede implicar una pérdida de autoridad ya que no es más su autoridad la que decide cómo organizar a la organización: es su capacidad de persuasión (ver III.1.1).

De todas formas, este cambio implica que se genere un clima de confianza entre los actores de forma de poder persuadir<sup>167</sup> ya que la propia

---

la idea de una tecnología débil detrás de estos problemas intenta ser una explicación de por qué se da el caso del acoplamiento flojo. Si la debilidad tecnológica de las organizaciones educativas fueran la causa de estos “desajustes” no debería darse el mismo fenómeno en otro tipo de organizaciones. Pero en el artículo citado, Weick y Orton descubren que esta categoría se ajusta a otras situaciones en otro tipo de organizaciones; incluso en algunas organizaciones productivas, en las cuales la tecnología es más “eficiente”.

<sup>167</sup> No se trata de ingresar a una comunidad ideal de habla, en el sentido que nos plantea Habermas (1989). Hay muchas formas de persuadir y no todas implican discursos libres de constricciones: se puede persuadir utilizando una capacidad de negociación política que nada tenga que ver con los objetivos que se plantea la organización (en este caso, enseñar). Además,

discusión nos expone: tanto a perder, en el sentido del tema de la discusión, como a perder legitimidad técnica – y luego social – frente a nuestros colegas.

Estos problemas pueden ser la razón de que este tipo de metodologías de proyectos educativos posean un componente democrático – participativo en su construcción: esto hace que aumente la legitimidad del intento por cambiar las reglas del juego.

Veamos estas ideas, caso por caso.

En el caso 2, las relaciones entre los maestros anteriores al ingreso de la escuela al PEC se encontraban teñidas por los celos profesionales, en un marco en el cual los padres habían hecho correr a la directora anterior. La cuestión es que no existía un clima de confianza que propiciara la coordinación entre docentes.

En el caso 3, la coordinación anterior a la entrada de la escuela al PEC tuvo un efecto *extraño*<sup>168</sup>. Existía una coordinación incipiente entre maestros, por grado. La entrada al PEC y el diseño del PEME no hizo más que fortalecer dicha coordinación, pero dejó un tanto fuera de la jugada al director y a su intento de planificación *global*. Como ya se dijo en el capítulo 6, los docentes le “cambiaban la jugada” al director. Por más que el director tiene las capacidades técnicas (la formación) y la autoridad del cargo, la apertura de los espacios de decisión al colectivo docente le hizo perder autoridad. La cuestión es ver qué efectos educativos tiene esto. Por otra parte, el clima de trabajo no se vio afectado ya que el director ha aceptado el reto y no se ha puesto en la disposición de trabar lo acordado entre los docentes. Quizás, el problema de este director es su incapacidad para transformarse en líder pedagógico de la escuela, probablemente por su falta de manejo político a la interna de la organización, pero también hacia fuera.

---

uno siempre puede negarse a ser persuadido por alguien con mayor capacidad discursiva, ó, como Luhmann lo plantea en su irónico estilo: “siempre se está a tiempo de saltar, cuando se da cuenta de a dónde lo lleva a uno, sujeto con las garras socráticas” (Luhmann, 1997).

<sup>168</sup> No tan extraño si se hecha mano de las ideas, ya presentadas, de Bidwell: las formas de relacionamiento entre actores escolares pueden ser una traba al cambio planificado si chocan con aspectos centrales de dichos arreglos (en el sentido de *arrangement*).

Hacia fuera, el director se ha considerado como perseguido por las autoridades educativas, en el sentido de la falta de respuesta a sus demandas [Observación CTE – ESCUELA 3 31/03/06]. Esto puede impactar en la imagen que los maestros de la escuela tiene sobre su director y sobre sus capacidades de negociación.

En el caso 4, las relaciones anteriores implicaban un buen clima de trabajo en el cual los docentes discutían qué hacer a nivel de aula, mucho antes de entrar al PEC. La cuestión es que el nuevo director ha tenido problemas para acoplarse a esta forma de trabajo, aunque ha intentado promoverla aún más. Se trata de un caso en el cual los problemas de distribución del poder se encontraban en un equilibrio por la presencia de la “mítica” directora anterior.

De todas formas, en este caso existe un alto nivel de confianza entre los actores, lo que hace que la disputa por los espacios de poder en la organización se lleve a cabo de una forma más negociada y que, como en el caso del enfrentamiento entre las dos maestras antiguas más influyentes y el director se llegue a soluciones negociadas. Otro factor puede ser muy importante: el contexto institucional<sup>169</sup>. En este caso, existe un grave problema entre la escuela y la supervisión escolar. Lo interesante del caso es que el director se encuentra “del lado” de los maestros de su escuela frente a la lucha que día a día se da con la supervisión. Esto puede haber sido un factor de cohesión entre el director y los maestros de la escuela, mejorando las relaciones entre estos actores al punto de encontrar soluciones negociadas.

En cuanto a los resultados de los PEME de las escuelas, lo que los actores reportan se ajusta muy bien a la idea de la importancia de las relaciones previas entre actores como factor decisivo al respecto.

---

<sup>169</sup> Habría que abandonar la concepción del entorno institucional de las escuelas públicas, como si fuera homogéneo (sobre todo en tiempos de descentralización, **pero no sólo**), al estilo de las investigaciones de Chubb y Moe (1990). El entorno institucional público es muy heterogéneo, se compone de muchos **puntos de contacto** entre la escuela y la administración. Además cada punto de contacto (supervisión de zona, de sector, direcciones administrativas varias) implica una relación específica, según las características organizativas de cada punto de contacto y según las características personales de quienes ocupan tales puestos y según las características de cada escuela y de quienes llevan adelante la mayoría de los contactos en estos puntos: los directores.

En el caso 2, los resultados han sido pocos, pero algunos se reportan.

En primer lugar, los maestros ha reportado que ha existido una mejora en las relaciones entre ellos. En segundo lugar, se han realizado algunas mejoras pedagógicas, en el sentido de la coordinación entre<sup>170</sup> los diferentes grados escolares en cuanto a la enseñanza de matemáticas.

En el caso 3, los resultados más notables se dan en cuanto a la mejora de la coordinación intra grados y lo ya anotado en cuanto a la pérdida de autoridad del director. Aunque también se han reportado resultados didácticos, en el sentido de la enseñanza y evaluación en matemáticas, en donde se dio paso a una enseñanza y evaluación por competencias, a través de la construcción y utilización de ejercicios de resolución de problemas de forma homogénea en toda la escuela (claro que respetando las características de cada grado).

En el caso 4, los actores escolares no reportan cambios organizativos ni pedagógicos. Según ellos, siguen trabajando de la misma forma que antes de la entrada de la escuela al PEC, aunque reconocen que la formulación del PEME les ha permitido realizar una evaluación más rica y sistemática de las actividades que llevan adelante desde el momento en que las mismas se inscriben en un plan más general, con objetivos claros contra los cuales contrastar los resultados de dichas actividades. Los cambios que más se han mencionado han sido aquellos referentes a la mejora de las condiciones de infraestructura, tanto material, como didáctica.

La tercera pregunta de investigación (¿cómo perciben los docentes la participación de los padres en la gestión de su escuela? ¿cómo es la participación de los padres en la escuela?), se refiere a una especificidad de los proyectos educativos en México: la obligatoriedad de la participación de la comunidad educativa “externa” en dichos proyectos. Esto implica un aumento

---

<sup>170</sup> Existen muchos factores que impactan en el tipo de cambios o mejoras. Hasta la estructura de grupos de cada escuela es central. En el caso 2 hay un grupo por grado, lo que hace que la coordinación sea “vertical”, mientras que en el caso 3 se da de forma horizontal – entre maestros del mismo grado – ya que existen tres grupos por grado.

de la complejidad que los actores escolares deben afrontar en el diseño e implementación de su PEME.

En todos los casos estudiados, la participación de los padres en la escuela ha sido sentido como un problema de difícil solución. De todas formas, no se trata de la participación dentro de la elaboración del PEME sino que la participación de los padres de familia en las actividades de la escuela ha sido descrita como problemática aún antes de la elaboración del PEME. Aunque parezca extraño, esta visión negativa, se da tanto por la positiva, como por la negativa. Por la positiva en el sentido de que los contenidos y formas de participación son rechazados debido a su intromisión en asuntos que los actores escolares consideran que deben ser de su incumbencia. Y por la negativa, en el sentido de que los actores escolares demandan más participación de los padres en la tarea educativa. Esta paradoja es aparente. Los docentes consideran que debe haber más participación, pero encauzada en términos institucionales (es decir, controlada en sus formas y contenidos, por el colectivo docente).

Estas formas institucionales de control de la participación tienen una clara función de “reducción de complejidad<sup>171</sup>” en el entendido de que la participación de los padres en los PEME de las escuelas implica un aumento de la complejidad en términos de diseño y de implementación. La cuestión es que esta forma de control también puede explicarse desde teorías que se centran en la distribución del poder en las organizaciones y es claro que la participación de los padres en el diseño e implementación del PEME puede implicar cambios en tal distribución<sup>172</sup>.

---

<sup>171</sup> La idea de reducción de complejidad se toma de Luhmann (1998) y alude a que todo sistema social busca reducir la complejidad de su entorno, a través de su accionar empírico.

<sup>172</sup> La distribución del poder en las organizaciones puede ser vista, desde la teoría de sistemas, como una de las dimensiones de la estructuración de la complejidad en las organizaciones: la dimensión social de las organizaciones. El problema con este abordaje es que no se centra en las peculiaridades de la distribución del poder como un elemento central en las organizaciones, sino que la ve como una dimensión más junto a la racionalidad (en el sentido de bajo qué criterios se toman las decisiones). Si el análisis se centrara más en la dimensión social, se podría ver que los criterios de toma de decisión pueden ser múltiples, lo cual nos daría una forma de vincular la(s) racionalidad(es) y el poder. Es decir, se podría intentar relacionar las innovaciones técnicas de las organizaciones con los cambios en la distribución del poder. En el caso de las escuelas esto es central: un cambio en la distribución del poder – como el que se puede dar debido a un impulso hacia la coordinación pedagógica – puede generar innovaciones técnicas,

La cuarta pregunta de investigación (¿Qué papel han jugado los supervisores en la realización del PEME?) nos lleva directamente a una pregunta de mayor alcance: ¿cómo influye el contexto institucional en la gestión de las escuelas públicas?

La pregunta encierra otras complejidades. La cuestión es no ver el contexto institucional como si fuera homogéneo. Las escuelas se enfrentan no a uno, sino a varios contextos institucionales, en un doble sentido. En el sentido de su heterogeneidad (las características de las supervisiones y jefaturas de sector dependen en gran medida del carácter de los supervisores y jefes de sector) y en el sentido de su gran cantidad: los contactos institucionales no pasan sólo por ahí. Se pueden encontrar múltiples puntos de contacto entre las escuelas y su contexto institucional. Desde los contactos puntuales – y debido a los diversos programas – con Delegaciones, otras Secretarías, organizaciones sociales<sup>173</sup>; hasta contactos con diversa áreas de la SEP (DGSEI, en este caso), como la Dirección Técnica, para escuelas PEC, o direcciones más cercanas a lo administrativo<sup>174</sup>

Aunque la pregunta (y el diseño de instrumentos) se enfocó en los supervisores, algo puede decirse en cuanto a dichos contactos múltiples. Además, las relaciones previstas<sup>175</sup> no siempre funcionaron.

En el caso 4, la mala relación con el supervisor fue un factor que ayudó en el sentido de unir a los docentes y el director de la escuela, en medio de una lucha entre ambos. Es decir, que esta mala relación fue un factor que coadyuvó para la mejora de las relaciones intra escuela y para la negociación interna, al

---

siempre y cuando se de esta (re)distribución del poder. El no vincular teóricamente las dimensiones temporal, social y racional (técnica) de las organizaciones puede llevar a ver cuestiones que dependen de las relaciones entre actores, como una característica inamovible de las organizaciones educativas: su desacoplamiento (la idea de Weick).

<sup>173</sup> Como en la escuela 1, cuyo PEME se encontraba centrado en el programa DIA. El programa DIA (Desarrollo de Inteligencias a través del Arte) se lleva adelante a través de una ONG, “La Vaca Independiente” y se basa en “una metodología didáctica que utiliza el arte como estímulo para desarrollar cuatro áreas de habilidades en niños y maestros” (SEP, 2006).

<sup>174</sup> En el Anexo 3.1, se encuentra el organigrama de la DGSEI, se presenta debido a que en el se puede observar la gran complejidad institucional, aún en el caso de una administración descentralizada.

<sup>175</sup> Aunque las preguntas de investigación se referían a posibles problemas de la gestión en las escuelas, implícitamente se esperaba algo: por ejemplo que una buena relación con la supervisión era un factor positivo en la implementación del PEME.

unir a todos los actores en un fin común: el enfrentamiento con la supervisión, en aras de mantener la autonomía escolar lograda a través de varios años de trabajo en colectivo. Por otra parte, esta defensa se pudo llevar adelante gracias a las buenas relaciones de la escuela con la jefatura de sector y con la dirección técnica de DGSEI. Lo cual nos habla de la complejidad – y las posibilidades que esta complejidad abre – de los contactos que una escuela puede mantener con su entorno institucional.

A su vez, en el caso 3, la relación con la supervisión se reporta como muy buen, sobre todo en lo que tiene que ver con los apoyos solicitados – y recibidos – por el director a la oficina de la supervisora. Aunque esta relación es muy buena, las relaciones de la escuela con otras instancias de la administración – como la subdirección de administración escolar – se ha hecho ríspida, como se ha visto en el caso de la falta de recursos humanos en dicha escuela.

En el caso 2, no se ha podido relevar cómo es la relación de la escuela con sus múltiples contactos institucionales, aunque queda en claro que la relación con la supervisión no es especialmente problemática.

La cuestión es que cada escuela establece vínculos específicos con diferentes áreas de la administración. Además que los problemas que se den en un vínculo específico pueden ser evitados a través de vínculos con otras instancias más “amigables” para la escuela.

Quizás, el resultado más importante de esta pregunta de investigación es la toma de conciencia de su formulación deficiente. Habría que cambiar esta pregunta y formularla en un mayor nivel de generalidad para poder captar todo el contexto institucional<sup>176</sup> en que se encuentran las escuelas y cómo influye cada contexto específico en la gestión de las mismas.

A continuación – en el cuadro 11 – se presenta un resumen de las respuestas dadas a cada pregunta de investigación.

---

<sup>176</sup> Para poder captar los diferentes contextos institucionales en que se encuentra cada escuela. La **hipótesis resultante** es que cada contexto es diferente, aún en escuelas que dependen del mismo contexto, en términos jurídicos.

Cuadro 11. Resumen de resultados según preguntas de investigación.

| Pregunta de investigación  | Resumen de resultados  |
|--|--|
| 1. ¿Cómo es el PEME llevado adelante en las escuelas seleccionadas?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo formal: se dan similitudes. Aunque los niveles de participación – al brindar legitimación – de los actores internos en el PEME (caso 4) parecen vincularse al compromiso docente para llevarlo adelante.</li> <li>- El contenido: 3 similitudes.               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) se enfrentan problemas de diferentes dimensiones de la gestión escolar (posible ventaja frente a metodología PE)</li> <li>b) integración de otros programas en el PEME (posible ventaja de reducción tiempos para la escuela por mejor selección de programas y posible ventaja en términos de demanda y oferta de programas).</li> <li>c) intento de aplicar la “nueva” propuesta curricular de 1993.</li> </ul> </li> </ul>   |
| 2. ¿Cómo surgió la idea de realizarlo, qué actores lo impulsaron, cómo fue el proceso de realización del mismo?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta muy relacionada a pregunta 6.</li> <li>En todos los casos estudiados la iniciativa primordial de entrada al PEC (y la consecuente realización de un PEME) fue a través del director del plantel.</li> <li>De todas formas, existieron diversas historias de entrada al PEC, las cuales han modelado en forma diferente las situaciones vividas en cada escuela.</li> <li>La escuela 4 tiene una carga histórica de trabajo muy similar a la necesaria para llevar adelante un PEME; mientras que en el caso 2, el determinante fue el cambio estrepitoso de dirección escolar; a su vez, en el caso 3, el determinante principal, parece haber sido una experiencia de formación de su director.</li> </ul>  |
| 3. ¿Cómo perciben los docentes la participación de los padres en la gestión de su escuela? ¿cómo es la participación de los padres en la escuela?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Docentes perciben como negativa la participación de los padres en sus escuelas, tanto por considerarla insuficiente, como por la forma – y los contenidos – que esta adopta.</li> <li>Diversas estrategias de control institucional: división entre CEPS y APF (caso 2); opción por una APF controlada y sin CEPS (caso 4); intento de poner límites a la participación (caso 3) y con CEPS nominal.</li> </ul>   |
| 4. ¿Qué papel han jugado los supervisores en la realización del PEME?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de una pregunta más general sobre el contexto institucional <i>específico</i> de las escuelas.</li> <li>- Papel de asesor del nuevo supervisor (caso 3); Problemas con el supervisor (caso 4), los cuales pueden haber influido en las relaciones internas de la escuela, mejorándolas.</li> </ul>  |
| 5. ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el proceso de reforma?   | No se ha podido responder, pero se encontró que, al menos con lo que tiene que ver con Planes y Programas, es poco dominada en todos los casos estudiados.   |
| 6. ¿Cómo impactaron las relaciones – anteriores al trabajo con PEME – entre los docentes de las escuelas en la realización del PEME? ¿Cómo eran tales relaciones?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caso 2: relaciones de poca confianza entre docentes, antes de la entrada de la escuela al PEC.</li> <li>- Caso 3: coordinación anterior incipiente que terminó generando problemas en los intentos de innovación impulsados desde la dirección.</li> <li>- Caso 4: buen clima de trabajo anterior. Lucha por la distribución del poder con el nuevo director y las figuras centrales del equipo de trabajo anterior.</li> <li>- Impacto de tales relaciones en la implementación del PEME: impacto significativo en cada uno de los casos. Impidiendo generar clima de confianza (caso 2); aumentando coordinación intra grado y pérdida de liderazgo del director (caso 3); se mantiene forma de trabajo colegiada y se negocia con el director (caso 4).</li> </ul>   |
| 7. Resultados del PEME: ¿cuáles fueron? ¿cambiar las relaciones entre docentes? ¿discuten sus problemas? ¿cambiar las relaciones con los padres y alumnos? ¿se han llevado a cabo proyectos pedagógicos conjuntos en la escuela? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caso 2, los resultados han sido pocos, pero algunos se reportan.</li> <li>En primer lugar, los maestros han reportado que ha existido una mejora en las relaciones entre ellos. En segundo lugar, se han realizado algunas mejoras pedagógicas, en el sentido de la coordinación entre los diferentes grados escolares en cuanto a la enseñanza de matemáticas.</li> <li>- Caso 3, mejora de la coordinación intra grados y cambios en la enseñanza de matemáticas de aprendizaje por contenidos a aprendizaje por competencias.</li> <li>- Caso 4, mejora relaciones con el director, mayor disponibilidad de tiempo en el aula y coordinación docente, innovaciones en el tratamiento de niños con NEE, mejora de relación con comunidad a través de la participación de padres en actividades pedagógicas de aula (lectura y matemáticas), elaboración de programación articulada intra grados, por competencias.</li> </ul> |

## VIII. Conclusiones.

### VIII.1 Introducción.

Este trabajo se ha movido en varias dimensiones, al utilizar diversas perspectivas teóricas (ver capítulo 3) y, al menos, dos perspectivas de análisis: una perspectiva cercana al análisis de políticas públicas y una sociológica, o de teoría social (ver sección V.2.3).

La utilización de tal multiplicidad de dimensiones y abordajes se sustentó en una forma peculiar de construcción del problema de investigación. En lugar de construir el problema pensando en *un* abordaje o en *una* perspectiva, el mismo se fue generando a la luz de problemáticas contextuales (o empíricas) y problemáticas teóricas diversas, para luego intentar armar un “puzzle” de problemas relevantes.

Además, y por las características del *objeto*<sup>177</sup> *empírico* (una herramienta de política educativa, inmersa en – y centro de – un programa público) se optó por introducir la reflexión sobre los procedimientos “correctos” de diseño e implementación de los PEME en cada caso, así como el seguimiento de sus resultados. De esta forma, este trabajo termina teniendo un componente de evaluación de programas públicos – aunque no en la forma en que tradicionalmente se evalúan estos programas<sup>178</sup>.

Esta complejidad del abordaje, si bien presenta una gran oportunidad de avance conceptual, también presenta un importante riesgo: que las conclusiones

---

<sup>177</sup> El punto de vista construye el objeto, decía Bourdieu: de lo cual se puede concluir que no existen objetos empíricos puros. De todas formas, se intentó que la mirada sea múltiple, lo cual trae varios problemas al tratar el “objeto”. Entre ellos la cuestión central de cómo manejar una multiplicidad de problemas de diversos niveles. Problemas que no siempre se encuentran “cómodos” uno al lado del otro.

<sup>178</sup> La mayoría de las evaluaciones sobre el PEC son: cuantitativas, y estrictamente apegadas a los resultados previstos por las reglas o normas de operación del programa. Al respecto: las evaluaciones realizadas por Heurística Educativa y las realizadas por Bracho (2001, 2002, 2003 y 2004). Aquí se trata de algo muy distinto. En primer lugar, no se trata sólo de evaluar. En segundo lugar, se adoptan perspectivas teóricas que posibilitan una explicación conceptual y no sólo de tipo estadístico. En tercer lugar, no se trata de realizar una evaluación del PEC, sino de indagar sobre las formas y condiciones de puesta en práctica de una parte – si bien central – de dicho programa. Por último, este trabajo intenta algo más que evaluar un programa: trata de poner en juego diversos factores explicativos que refieren a la gestión y la organización escolar en general. Es decir, **su intención es más amplia** y, si bien se mira, puede ser más útil ya que se trata de hacer avanzar, en términos conceptuales, nuestra comprensión sobre las organizaciones escolares y sobre lo que en ellas ocurre al intentar implementar un programa cuyo centro es la gestión escolar.

queden desarticuladas y que prevalezca una especie de casuística empírica al no contar con un marco pre establecido y coherente de análisis de los datos y descripciones obtenidas.

Debido a lo anterior, estas conclusiones abordan varias dimensiones y perspectivas de análisis. En primer lugar, se puede establecer la diferenciación entre conclusiones relacionadas a la evaluación y conclusiones relacionadas a cuestiones conceptuales. Además, se pueden diferenciar entre problemas teóricos y contextuales (o empíricos, siempre que se acepten bajo tal designación, los problemas reportados por otras investigaciones empíricas<sup>179</sup>), algunos de los cuales, como el problema temporal, se han identificado como pertenecientes a lo teórico y a lo contextual.

En el cuadro 12 se presenta un resumen de los problemas abordados y las perspectivas utilizadas en esta investigación, de forma de poder relacionar algunas dimensiones y separar otras, de una manera ordenada.

Cuadro 12. Resumen de los problemas, preguntas de investigación y perspectivas abordadas.

| Problemas   | Perspectiva   |   |
|---|---|---|
|   | Teórica – “sociológica”   | Análisis políticas  |
| Descripción de los PEME                                       | Refiere a qué factores – internos a los PEME – impactan en la propia implementación.  | Refiere a la adecuación de los PEME a la normatividad de la DGSEI.  |
| Relaciones entre actores escolares, antes y después del PEME. | Refiere a cómo influye este factor en la organización escolar en general y en la implementación de los PEME, en particular.   | Refiere a los cambios propuestos en la forma de relacionamiento entre actores, a través de la puesta en práctica del PEME (democratización y participación social). |
| El contexto institucional.                                    | Refiere a los múltiples contactos que una escuela puede establecer con su entorno institucional y cómo influye en “la interna” de la organización escolar.  | Refiere al papel que deben cumplir las diferentes instancias institucionales en relación con la gestión escolar, modificada a través del PEME.                      |
| Resultados del PEME   | Refiere a los cambios – de cualquier índole – que se dan en las escuelas a raíz de la puesta en práctica de una herramienta de gestión escolar.   | Refiere a los cambios esperados a raíz de la puesta en práctica de la política.   |
| Marco analítico   | Refiere a la imposibilidad de brindar explicaciones “adecuadas” desde <i>un</i> marco teórico específico y a las posibilidades heurísticas que brinda el estudio de la implementación de una política para la generación de explicaciones sobre la gestión escolar. |   |

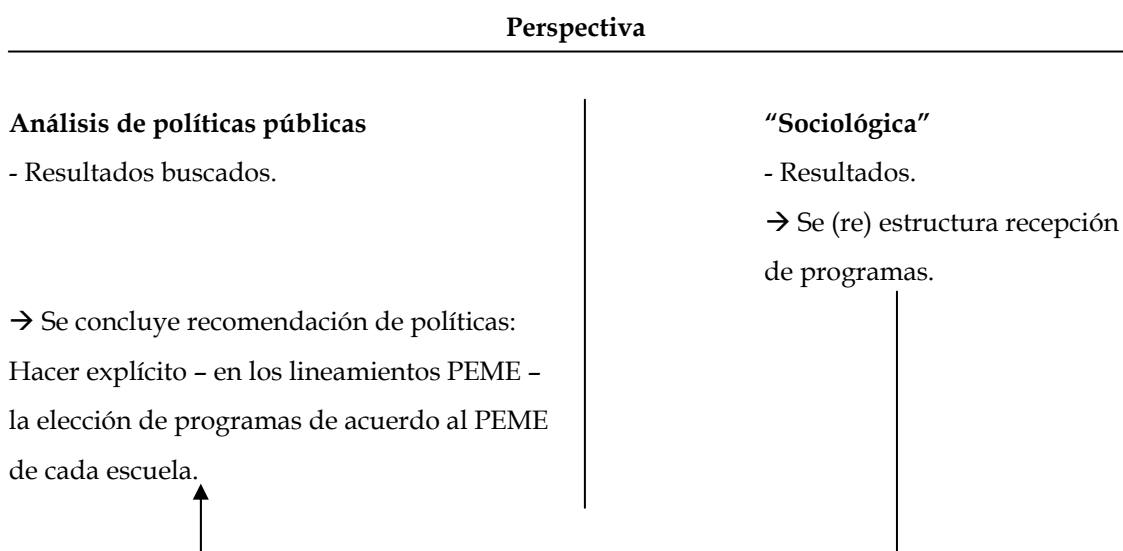
<sup>179</sup> Una anécdota al respecto. En una entrevista realizada a Talcott Parsons, el periodista le increpó sobre la falta de datos empíricos en sus estudios. A lo que Parsons respondió que sí los utilizaba y señaló hacia su nutrida biblioteca: “Nadie puede negar que estos libros son algo empírico” (Hamilton, 1983).

Además de la complejidad de niveles, debe agregarse otro tipo de cuestión a enfrentar: se trata de las relaciones entre los niveles y perspectivas utilizadas.

A modo de ejemplo, se presenta, en el esquema 2, una posibilidad de relaciones entre perspectivas que pueden llevar a concluir – en este caso, recomendaciones – en una perspectiva, partiendo de resultados recabados para otra.

Es el caso de la indagación sobre resultados del PEME. Se puede partir de un resultado construido en la perspectiva sociológica: que los PEME pueden servir para articular la gran cantidad de oferta de programas con que se enfrenta cada escuela en el país. Este es un resultado no buscado – al menos no explícitamente – de la implementación de los PEME, que se verificó en todos los casos estudiados. Además – y debido a las posibles “bondades” de este resultado – es posible extraer una conclusión en forma de recomendación de formulación de políticas (perspectiva de análisis de políticas públicas): que se haga explícita esta posibilidad a fin de “ahorrar” tiempo en las escuelas y de hacer más eficiente la toma y recepción de programas públicos por parte de las escuelas.

Esquema 2. Ejemplo de cruce de conclusiones entre perspectivas de análisis.



## VIII.2 La gestión escolar y los PEME: un intento de modelización desde los casos.

A pesar de que el centro de indagación de este trabajo es la implementación de proyectos educativos, debido a la vinculación de los mismos con la gestión y la organización escolar, se presenta la oportunidad de reflexionar e identificar factores que brinden una explicación conceptual sobre las organizaciones escolares.

A fin de poder pasar a la reflexión sobre la gestión escolar, y teniendo en cuenta la diversidad de explicaciones teóricas que se exhibieron en el capítulo 3, a continuación se presentan “modelos interpretativos” cuyo fin es la identificación de factores que ayuden a revelar los diferentes rendimientos explicativos de las teorías antes presentadas, y a delinear un modelo de análisis teórico de las organizaciones escolares, en la siguiente sección.

La construcción de modelos interpretativos procede caso por caso y se basa en las descripciones realizadas en el capítulo 6, así como en la respuesta dada a las preguntas de investigación (capítulo 7), para luego resumir los factores que se identificaron como significativos para la gestión escolar como base de la próxima sección.

### *Escuela 2.*

En el caso 2, los factores más importantes desde el punto de vista de la interpretación del proceso de implementación del PEME, son los siguientes:

- La relación entre la escuela y la comunidad, marcada por una gran desconfianza de parte de los padres hacia la escuela y su impacto en las decisiones tomadas por el nuevo director de la escuela a fin de mejorar tal relación: el ingreso al PEC y el control de la participación de los padres a través de una estrategia de división entre la APF y el CEPS.
- Cierta negativa de los docentes de la escuela a intentar ingresar al PEC, debido a su fracaso en intentos anteriores, lo cual marcó la falta de compromiso de los docentes con respecto al PEME de la escuela.

- Las relaciones entre los docentes de la escuela – antes de ingresar al PEC – caracterizada por una alta desconfianza entre compañeros, la cual ha sido superada, en parte, debido a la entrada al PEC y a los intentos del director de generar un clima de confianza entre dichos actores.
- En cuanto a los cambios introducidos desde la entrada de la escuela al PEC, cabe decir que son pocos, aunque se ha reportado una pequeña mejora en las relaciones entre docentes y un proyecto de coordinación de la enseñanza de matemáticas, entre grados.

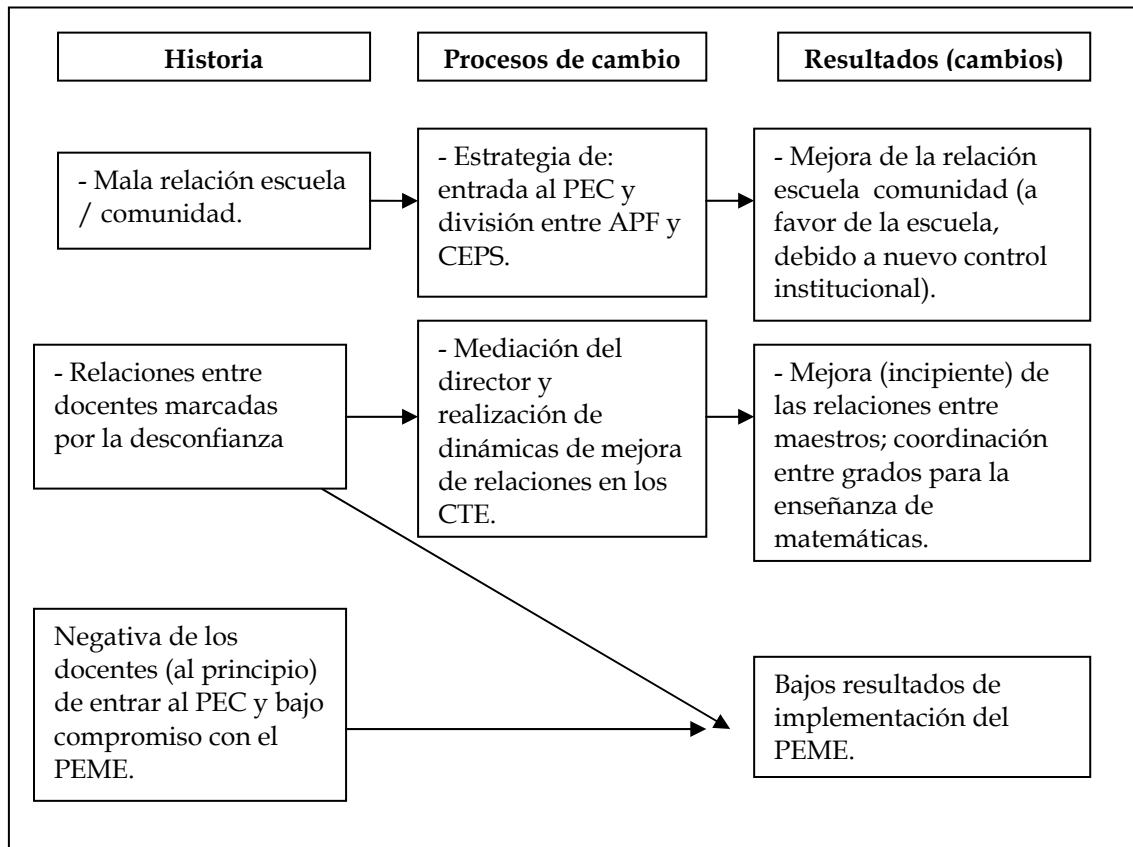
Como puede apreciarse en el esquema 3, los dos factores más importantes en la interpretación del proceso de implementación del PEME son: las relaciones entre los actores escolares y las relaciones conflictivas entre los padres de familia y la escuela. De todas formas, debido a la mediación del director y a los estímulos que conlleva la entrada a un programa como el PEC<sup>180</sup>, se lograron algunos cambios como la mejora, paulatina de las relaciones entre docentes, demasiado marcadas por la desconfianza<sup>181</sup> y los celos profesionales.

---

<sup>180</sup> La entrada al programa, en esta escuela, es motivada por el estatus que brinda a la escuela la propia entrada al programa. Esto no impacta sólo en las relaciones entre la escuela y la comunidad. También es sentido como un estímulo por los docentes, debido, precisamente al estatus que brinda, por lo menos al inicio del proceso (lo cual está documentado en las evaluaciones externas realizadas por Heurística Educativa) a la escuela y a los propios docentes.

<sup>181</sup> Es posible que tal desconfianza se deba a la historia de la dirección anterior. Aunque no he podido recoger elementos suficientes, es posible que la directora anterior basara su gestión en un fuerte liderazgo no compartido. Es decir que la gestión escolar se encontraba fracturada, en el sentido de una fuerte autoridad de la dirección y una total libertad – y su contraparte: el aislamiento – en términos del trabajo de aula.

Esquema 3. Factores implicados en la implementación del PEME y sus resultados en la escuela2.



*Escuela 3.*

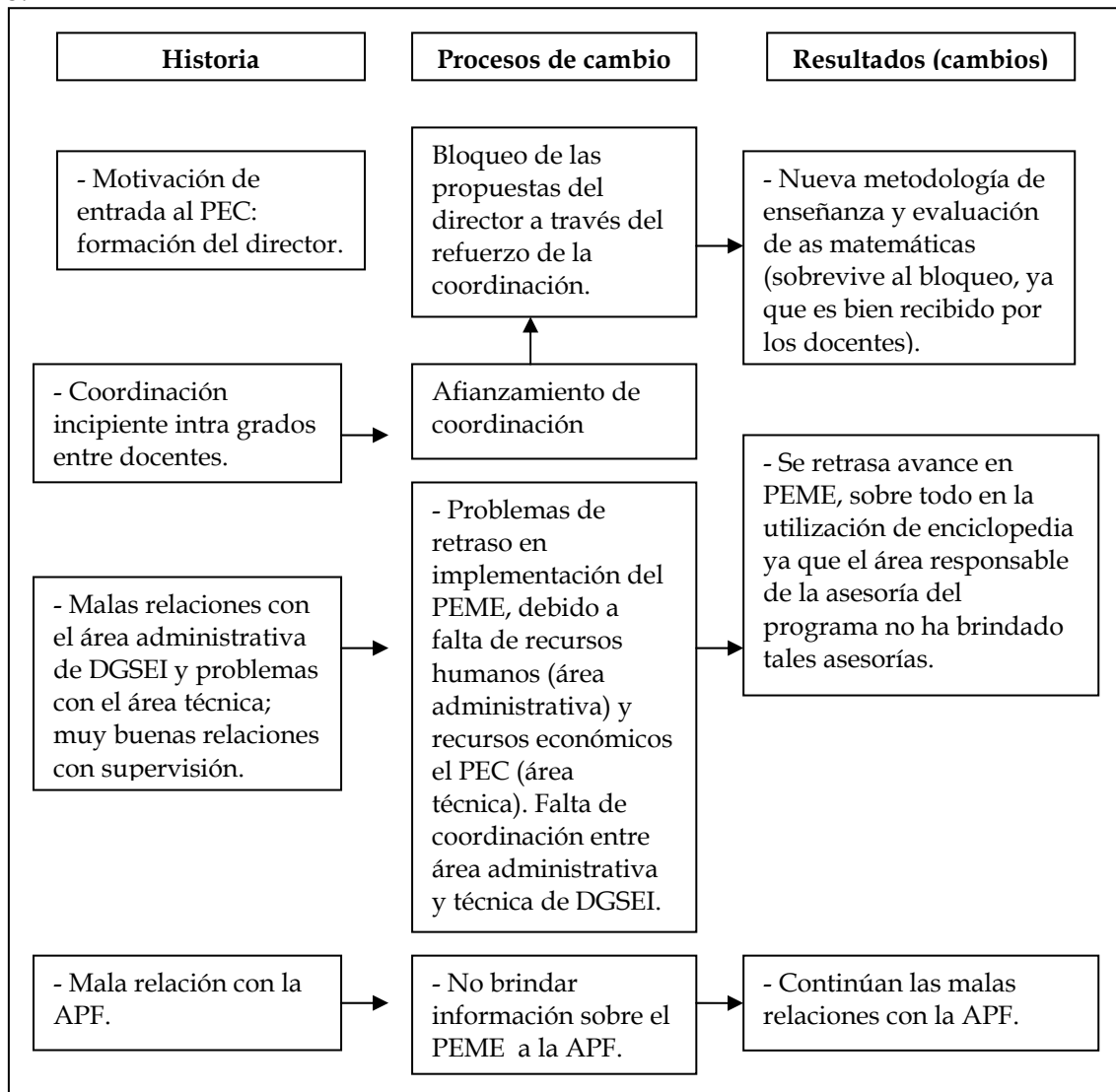
En el caso de la escuela 3, algunos de los factores más importantes implicados en la implementación del PEME son similares a los encontrados en la escuela 2, aunque no con el mismo peso ni en el mismo sentido.

- En primer lugar, la motivación para la entrada al PEME se relaciona con una experiencia de formación del director. Esta experiencia de formación hace pensar que, en la propia figura del director, se conjugaban tanto la autoridad como la capacidad para transformarse en un líder institucional (es decir, pedagógico y organizativo).
- En segundo lugar, las relaciones entre docentes antes de la entrada al PEC mostraba una coordinación incipiente entre los docentes de cada grado, lo cual puede ser una ventaja en términos de la confianza necesaria para fortalecer dicha coordinación en el marco del PEME. De todas formas, esta coordinación parece haber impactado en otro sentido. Luego de la entrada al PEC, esta coordinación se afianzó, con el resultado del bloqueo, por parte de los docentes, de las iniciativas de la dirección, vinculadas al PEME. En relación con estos cambios, se pudo pasar a una metodología de aprendizajes por competencias en lo que refiere a las matemáticas.
- En relación con el factor anterior cabe decir que la propia organización de la coordinación y la gestión escolar pudo haber tenido un impacto negativo. La fragmentación de la gestión en comisiones “normales” y del PEME pudo haber tenido un efecto de desvinculación entre los objetivos del PEME y la coordinación entre docentes.
- Otro factor importante es la relación de la escuela con su contexto institucional: las relaciones con DGSEI (tanto con el área técnica, como con la dirección de planeación) han sido factores que han obstaculizado la implementación del PEME. Por el contrario, la relación con la supervisión escolar es muy buena, y ha resultado en apoyos y asesorías directas a la escuela en términos de la implementación del PEME.

- Por último, la escuela no tiene una buena relación con la APF y, en referencia al PEME, la estrategia ha sido la de no brindarle información a la misma.

Uno de los factores mencionados (las formas de relacionamiento anterior a la entrada al PEME por parte de la escuela y su afianzamiento) nos brinda una gran pista teórica que contradice parte de lo que se ha dicho en relación con la gestión escolar. La cuestión es que la coordinación entre docentes, puede ser, al tiempo que una gran base para llevar a cabo innovaciones organizativas, una trababa (Bidwell, 2001) si ocurre una fragmentación (que no es otra cosa que una redistribución del poder) del poder (y las relaciones) en la organización escolar, sobre todo en relación con la dirección escolar. La cuestión es que se demuestra que la conjunción autoridad – capacidad técnica en los directores no es factor suficiente para la generación de un liderazgo institucional a través de la figura del director. En el esquema 4 se recogen los factores más importantes identificados para este caso.

Esquema 4. Factores implicados en la implementación del PEME y sus resultados en la escuela 3.



*Escuela 4.*

En este caso, los factores más significativos que inciden en la implementación del PEME son tres:

- Las relaciones entre docentes antes de la entrada de la escuela al PEC, en relación con un estilo de trabajo desarrollado bajo el influjo de una directora muy especial y que terminó generando una forma de trabajo muy coordinada, la cual resultó en una gran base de apoyo para la implementación del PEME.
- La llegada de un nuevo director que, aunque de acuerdo con estas formas de trabajo, generó problemas debido a la competencia por ocupar el “espacio de liderazgo” dejado por la salida de la escuela de la antigua directora. Una de las dimensiones en que este problema se manifestó fue en la relación con los padres. La cuestión es que el director logró controlar a la APF de forma de evitar que su participación incidiera en las relaciones políticas entre actores internos de la escuela.
- La pésimas relaciones con la supervisión escolar, lo cual influyó en que el conflicto entre el director y dos maestras antiguas de la escuela se fuera reduciendo y negociando. Como contraparte de estas pésimas relaciones con un fragmento del contexto institucional, se encuentran excelentes relaciones entre la escuela y la dirección técnica de DGSEI y la jefatura de zona escolar.
- En cuanto a los cambios introducidos por el PEME, aunque los maestros reportan que no existió ningún cambio en la forma de trabajo, se avanzó mucho en el trabajo específico (no en las formas de trabajo), a través de ciertas innovaciones, algunas pedagógicas y otras normativas (ver cuadro 11, pregunta 7). Una innovación muy interesante es la liberación de tiempo utilizado para coordinar, a raíz de una innovación en el plano normativo de la escuela<sup>182</sup>. Al generar normas y actitudes específicas en los alumnos en la situación de clase, los docentes pueden abandonar el

---

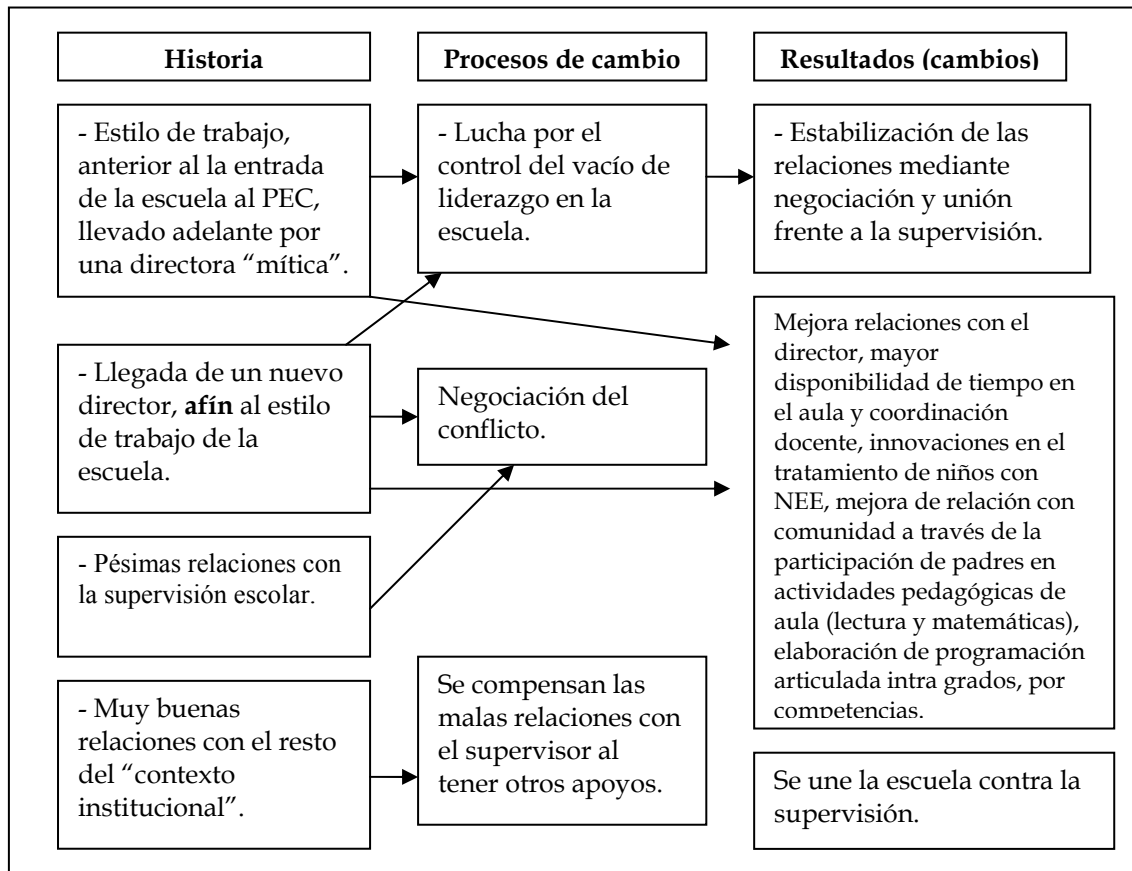
<sup>182</sup> Ver cuadro 5, en el capítulo 3. Allí se separan analíticamente las posibilidades de accionar de los proyectos educativos, según dimensiones del quehacer escolar.

salón dejando tareas para los alumnos y utilizar este tiempo para coordinación informal.

Lo interesante de este caso es que se ponen de manifiesto dos cuestiones. Por un lado la importancia de las distribuciones internas de poder y cómo se pueden superar los conflictos mediante negociación y mediante el compromiso de todos los actores con un proyecto establecido en forma colectiva. La cuestión es que aún con estos problemas, la legitimidad lograda por parte de un proyecto diseñado en forma altamente participativa le permitió al mismo quedar “blindado” frente a los problemas de distribución del poder. Por otro lado, se pone de manifiesto (al igual que en el caso 3) la importancia y, sobre todo, la heterogeneidad del contexto institucional. Esta heterogeneidad abre la posibilidad, para las escuelas, de “zafar” de los contactos problemáticos y utilizar aquéllos que le son útiles en términos de salvaguardar la autonomía escolar conseguida a través de un largo proceso de cambio en la gestión escolar.

En el esquema 5, se recogen los factores más importantes, reportados para este caso.

Esquema 5. Factores implicados en la implementación del PEME y sus resultados en la escuela 4



### *Recapitulación.*

Los factores identificados – en relación con la implementación del PEME - en los tres casos nos dan pistas para poder delinear un marco teórico de mayor generalidad, en la siguiente sección, en relación con la gestión y la organización escolar.

Existen tres grandes bloques de factores a tener en cuenta: la micropolítica de las escuelas, entendida tanto en términos de distribuciones de poder, como en términos de un sistema de comunicación<sup>183</sup>; las relaciones específicas de las escuelas con su contexto institucional; y las relaciones entre cuestiones técnicas y de distribuciones de poder<sup>184</sup>.

Estos factores han recibido diferentes abordajes según las perspectivas teóricas de referencia. A su vez, cada marco teórico parece ser afín a determinados factores y olvida otros, ó simplemente no los logra incorporar debido a que pueden desatar inconsistencias teóricas graves<sup>185</sup>.

En la siguiente sección se intenta delinear un marco teórico para el análisis de las organizaciones educativas, basado tanto en la serie de factores incidentes detectados, como en las propias propuestas teóricas revisadas.

---

<sup>183</sup> Este tipo de abordajes ya se han delimitado (por ejemplo, Terrén, 2004), aún con el problema de la integración de un marco sistémico con uno estructural. De todas formas, y de acuerdo a los factores identificados en este trabajo, es un abordaje incompleto ya que no se abordan las relaciones de las escuelas con su entorno institucional. La cuestión es que tal entorno se computa como homogéneo y por tanto se supone y se deja fuera del análisis.

<sup>184</sup> El análisis de Luhmann parece realizar esta vinculación al proponer tres dimensiones de análisis de las organizaciones: real (técnica); social (distribuciones de poder); y temporal. De todas formas, esta teoría no vincula las tres dimensiones al no relacionar los cambios técnicos con las distribuciones de poder.

<sup>185</sup> La cuestión es que – en relación con las propuestas teóricas revisadas en el capítulo 3 – se trata de macro propuestas teóricas de análisis societal. A la inversa, este trabajo no se preocupa por estos macro análisis y puede incorporar diversas perspectivas a fin de elevar la utilidad del mismo trabajo.

### VIII.3 La gestión escolar: más allá de los PEME.

Desde la identificación de factores incidentes en los procesos de implementación de los PEME estudiados, se intenta generar un marco comprensivo de las organizaciones educativas, en cuanto a su gestión.

Tres factores han sido identificados como decisivos para el estudio de las organizaciones escolares: la micropolítica escolar; las relaciones de la escuela con su entorno institucional – y con el comunitario –; y las relaciones entre la técnica utilizada en cada escuela y la micropolítica escolar.

Es evidente, por otra parte, que los cambios en las técnicas de las escuelas vienen determinados en gran parte por las adecuaciones emanadas del entorno institucional. De todas formas, y como ha señalado<sup>186</sup> Bidwell (2001), las escuelas como “lugar de trabajo” se comportan como organizaciones que tienden al cambio “rápido” <sup>187</sup> (de acuerdo a las presiones del entorno) y a la estabilidad a largo plazo.

En este sentido es muy importante utilizar una definición de la dinámica de interacción de las escuelas con su entorno que incluya varias posibilidades de actuación recíproca, de acuerdo a los contactos específicos que cada escuela mantenga con este entorno. Además, esta definición debe poder articularse con la idea de la escuela como un lugar de trabajo y como un campo en que los actores se mueven de acuerdo a sus posibilidades de incidir en la micropolítica escolar.

Proponemos, entonces utilizar definiciones conceptuales – con algunas adecuaciones - provenientes de diversas teorías, intentando respetar una suerte de “coherencia teórica”.

Se comienza por una suerte de propuesta teórica general, para luego ir avanzando es cuestiones más puntuales como la relación entre las dimensiones

---

<sup>186</sup> Y como se ha visto en este trabajo: vale recordar que en todas las escuelas estudiadas el proceso de cambio hacia la “nueva” técnica recomendada en los programas de 1993 recién se comienza a dar y justamente por un cambio en la organización interna de las escuelas, a raíz de sus PEME.

<sup>187</sup> Que puede incluir la simulación de actividades y cambios al tiempo que se siguen utilizando las técnicas tradicionales (tradicionales para la escuela, puesto que mañana podemos hablar de lo tradicional del enfoque constructivista).

real y social de las organizaciones (técnica y distribución del poder, respectivamente) y el problema del acoplamiento flojo (*loose coupling*).

### VIII.3.1 *Propuesta de análisis general de las organizaciones escolares.*

La cuestión central es poder articular conceptualmente la idea de la organización escolar como juego de poderes y como sistema que, en sus relaciones con el entorno, puede establecer cierta selectividad que le permite “defender” su autonomía relativa.

Para lograr esto es central pensar a una organización escolar tanto desde el punto de vista estructural (a este respecto se utilizan los conceptos derivados de la teoría de la burocracia de Crozier y el concepto de “lugar de trabajo” de Bidwell<sup>188</sup>) y desde el punto de vista de la teoría de sistemas de Luhmann, como un sistema que establece relaciones selectivas con su entorno.

Ahora bien, estas relaciones selectivas dependen, tanto de la micropolítica interna, como de las características de la “propuesta de relación” que cada punto de contacto del entorno le hace a la escuela<sup>189</sup>.

Un punto importante es que este abordaje supone un entorno heterogéneo y que toma sus propias decisiones. Lo interesante de esto es que permite eludir el tradicional tratamiento de los entornos institucionales de las escuelas como si fueran “cajas negras”. Este tipo de tratamiento es el utilizado por las propuestas neo – institucionalistas (como el de Chubb y Moe, 1990 y el de Friedman, 2002), al achacar todos los problemas de la educación pública a éste último carácter (su *publicidad*).

Por último cabe señalar que en cuanto a la técnica utilizada por las organizaciones educativas es importante rescatar ambas perspectivas conceptuales: la de la teoría de sistemas (y su división de las organizaciones en

---

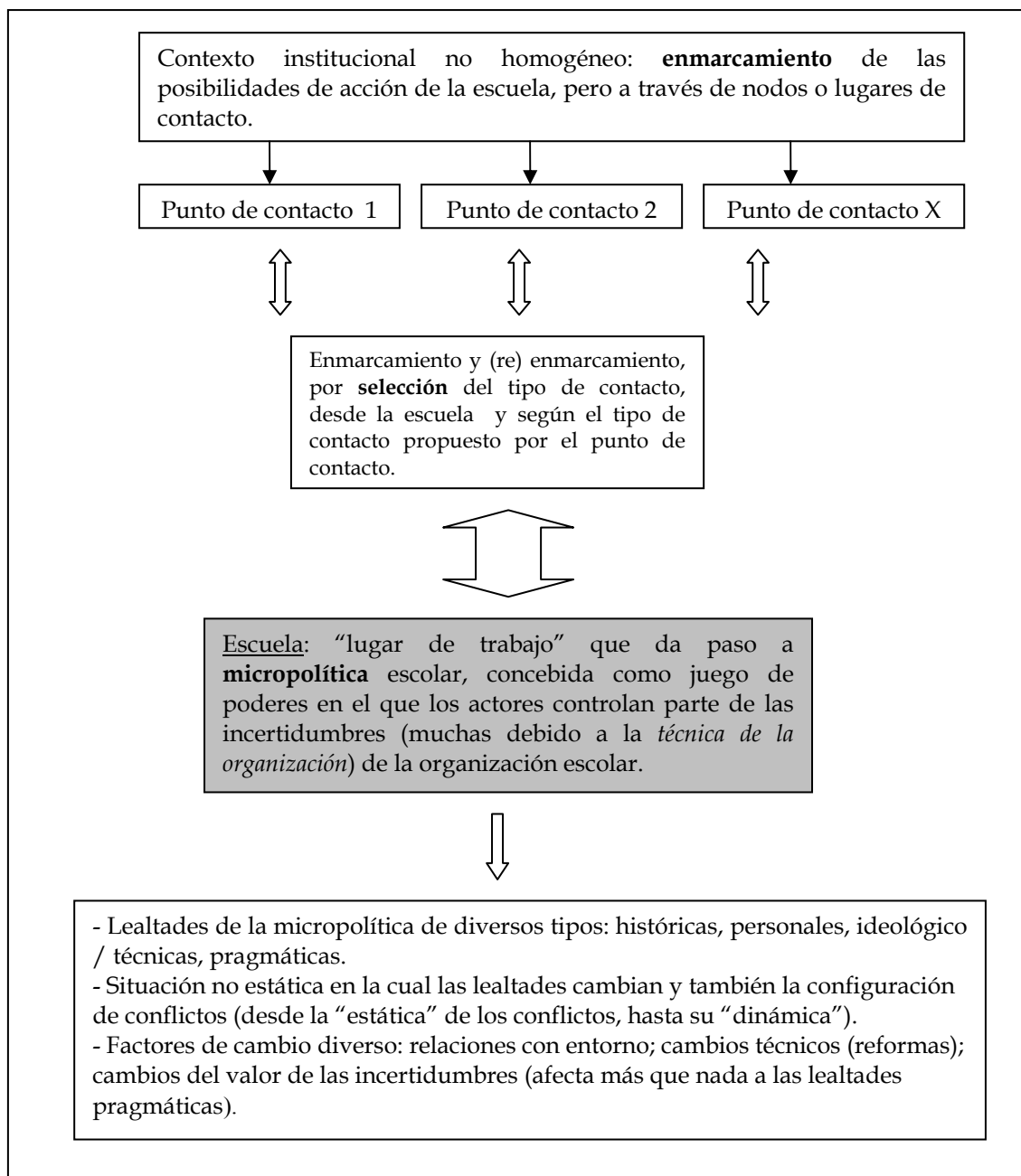
<sup>188</sup> Este concepto permite atar la propuesta con la idea, también teórica, de las escuelas como organizaciones de servicio (Blau y Scout, 1962).

<sup>189</sup> Por ejemplo, en el caso 4, los problemas de relacionamiento con la supervisión se hacen patente cuando es “atacada” MA1 al realizar una conferencia académica en la escuela. Es importante señalar esto ya que todo empieza a ir mal en el momento en que un importante actor de la escuela es (o se siente) atacado. Estos problemas continúan cuando la maestra Y (ver pp 172 y ss.) es atacada y, debido justamente a la micropolítica escolar prevaleciente, toda la escuela se une para apoyarla.

dimensiones real, social y temporal), y la de la teoría de la burocracia de Crozier (técnica como racionalización de los espacios de incertidumbre que los actores manejan).

En el esquema 6 se presenta esta propuesta de análisis (dejando fuera la cuestión de la relación entre técnica y micropolítica).

Esquema 6. Propuesta de análisis de organizaciones escolares: marco general.



### VIII.3.2 *La cuestión de la técnica y las racionalidades.*

Según Weick (1976) la técnica “difusa” de las organizaciones escolares es la responsable del bajo acoplamiento existente entre las varias dimensiones de este tipo de organizaciones. Luhmann (1993) comparte la opinión de Weick en el sentido de lo difuso de estas técnicas, aunque no postula que este tipo de organizaciones se encuentren débilmente articuladas.

El problema de este tipo de enfoque es el siguiente: no se parte de una definición “sociológica” de la técnica. Por el contrario, Weick define las técnicas (las diferentes pedagogías y didácticas) como dadas. De esta forma, su propuesta no intenta vincular las disposiciones técnicas (cuyos cambios provienen, principalmente<sup>190</sup>, del entorno institucional) con las disposiciones sociales de las organizaciones educativas.

La salida puede ser vincular el concepto de técnica manejado por Luhmann (ver pp. 64) con el concepto de técnica manejado por Crozier y Friedberg (1990), en el cual todo intento de racionalización (de cambio técnico) produciría modificaciones en los ámbitos de incertidumbre organizativa que maneja cada actor y en el valor (uno se siente tentado a decir: valor de cambio) de cada espacio de incertidumbre: se cambia tanto el “puntaje” de cada jugador en el juego, así como las reglas del mismo. Es decir, produciría modificaciones en la micropolítica interna de las escuelas.

La cuestión es que se debe revisar cuáles son los cambios que la adopción de nuevas técnicas pueden producir en la micropolítica de las organizaciones educativas y qué factores pueden identificarse como “facilitadores”<sup>191</sup> de la adopción de nuevas tecnologías.

En el caso de los cambios impulsados en la reforma de 1993, referentes a la organización escolar y la organización de las prácticas pedagógicas, es

---

<sup>190</sup> Aquí resulta conveniente retomar las diferencias conceptuales entre cambio, innovación y reforma (ver pp. 78 y ss.).

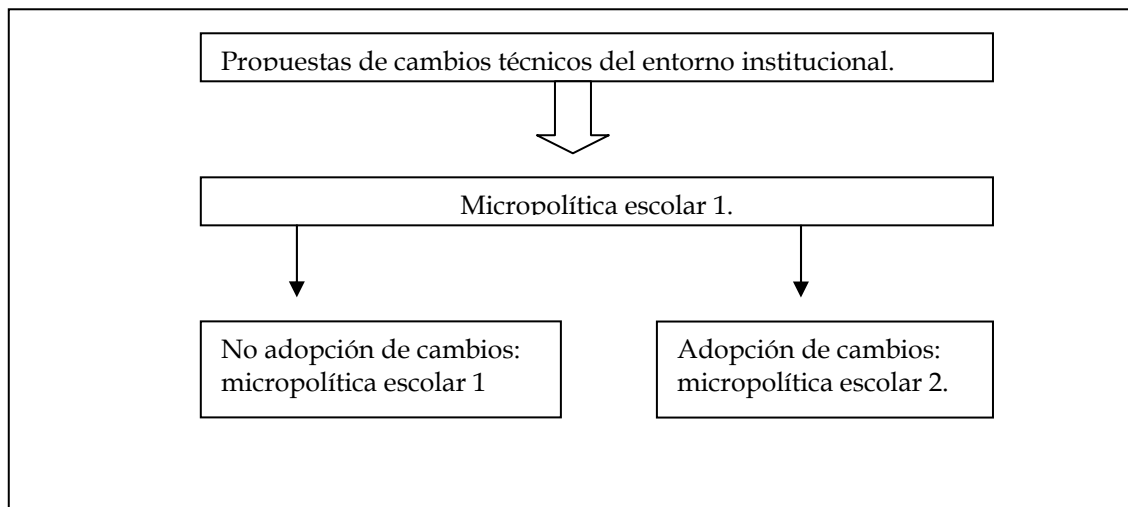
<sup>191</sup> Es decir, como evitación de la resistencia al cambio debida a la incertidumbres que se levantan en los actores al perder el control sobre las incertidumbres de las organizaciones. Como hipótesis puede postularse que los actores que se encuentran en mejor posición para aprovechar los cambios en los valores centrales de dichas incertidumbres, ya sea por formación o por cualidades personales, como la capacidad de trabajar en equipo, serán los primeros promotores de dichos cambios.

evidente que requieren de una adecuación de la micropolítica escolar ya que necesitan de un tipo de trabajo colectivo muy diferente al trabajo pedagógico realizado tradicionalmente en solitario. Es decir, que se requiere que los docentes abandonen su tradicional lugar de control de incertidumbres – que en el caso de una organización cuyo fin es enseñar, se vuelve central al afectar los objetivos centrales de las escuelas - : el aula.

Por último, una cuestión central. La adopción de cambios técnicos también puede depender del “concepto” que la escuela tenga de su entorno institucional. A este respecto vale citar lo dicho por el director de la escuela 3. cuando él quiso impulsar la entrada de la escuela (en su turno vespertino) al PEC, los docentes se resistieron debido a su desconfianza en las autoridades educativas que promovían el programa.

En el esquema 7, se presenta la propuesta de análisis de esta relación, central, al funcionamiento de las organizaciones escolares.

Esquema 7. Relaciones entre cambios técnicos y micropolítica escolar.



En este punto no se puede avanzar más en especificidad de la propuesta teórica. La invitación es a reconocer que todo cambio técnico implica una reorganización de los espacios de poder, y por tanto de las prácticas de los actores escolares.

De todas formas puede agregarse algo: es probable que puedan modificarse las condiciones de la micropolítica escolar para poder adoptar estas nuevas técnicas. La cuestión es que se trata de un trabajo arduo y de largo

aliento. Si se toman en cuenta los casos aquí estudiados, puede verse que depende de múltiples factores, pero de uno fundamental: qué tanto confía cada actor escolar en los demás. La construcción de relaciones de confianza entre docentes lleva tiempo y necesita que los actores que lo impulsan – probablemente los más beneficiados por dichos cambios – cedan en sus prerrogativas y se transformen en líderes que estén dispuestos a compartir sus conocimientos con los demás, en un ámbito de respeto mutuo.

A este respecto, la entrada a un programa voluntario, como el PEC, y el diseño de un proyecto escolar en forma compartida puede ayudar debido a la legitimidad que la propuesta de cambio puede alcanzar, en el caso de que se asegure el compromiso voluntario – y colectivo – de entrar al programa y la participación de todos los actores escolares – maestros y directores – en el diseño del proyecto.

#### VIII. 4 Consideraciones finales.

En esta sección se lleva adelante una valoración del funcionamiento, resultados y posibilidades de los proyectos educativos en general y de los PEME en particular, como herramientas de cambio organizacional.

En primer lugar cabe decir que la propuesta de realización de proyectos educativos se encuentra en consonancia con los cambios técnicos – pedagógicos propuestos en la reforma de 1993. La cuestión es que estos cambios propuestos necesitan de cambios en las relaciones entre docentes y que los proyectos escolares pueden cumplir la función de cambiar dichas relaciones<sup>192</sup>.

De tal forma que los proyectos escolares pueden convertirse en la plataforma ideal para favorecer tanto la implementación de los nuevos planes y programas, como para la innovación situada, es decir, acorde a los problemas específicos de cada una de las escuelas primarias del sistema educativo nacional.

En segundo lugar puede postularse, aún sin haber realizado un estudio empírico – comparativo<sup>193</sup>, que la metodología PEME tienen ciertas ventajas en relación con las metodologías PE y PETE. Con respecto a la primera, la ventaja refiere a que no se enfoca sólo en la dimensión técnico – pedagógica y por lo tanto puede servir como base de cambios técnicos a raíz de cambios en las relaciones entre docentes. Con respecto a la metodología PETE su ventaja es la de la simplicidad. Se trata de metodologías muy similares pero las actividades de diseño se encuentran simplificadas y más a tono con la falta de tiempo que prevalece en las organizaciones escolares.

De todas formas puede formularse una recomendación para mejorar los impactos “virtuosos” de esta metodología: que se haga explícito, en los documentos rectores, una posibilidad que las escuelas descubrieron por sí solas:

---

<sup>192</sup> Esto puede verse en dos de los tres casos analizados. En los casos 2 y 3 se da un incipiente cambio en dichas formas de relacionamiento que impacta en el aumento de la coordinación docente y en proyectos de cambio pedagógico. En el caso 4 esto no ocurre debido a que las formas de trabajo prevalecientes en dicha escuela ya se encontraban en consonancia con la propuesta técnica, aún cuando la llegada de un nuevo director desequilibrara esta forma de trabajo, pero sólo al principio puesto que ya se está llegando a un nuevo equilibrio, en el cual predomina la negociación entre actores medulares.

<sup>193</sup> Se compararon las diferentes metodologías de proyectos educativos que se llevan adelante en México, pero sólo en cuanto a las propuestas (ver sección II.3.3).

que los PEME son una herramienta ideal para estructurar la amplia oferta de programas que el estado y la sociedad civil propone a las escuelas primarias en México.

## Bibliografía.

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F (Editor)

(1992) La hechura de las políticas. Miguel Ángel Porrúa, México, D.F.

ALONSO, Luis Enrique

(1995) Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (Editores) (1995) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis. Madrid. Pp. 225 - 240.

ÁLVAREZ GUTIÉRREZ, Jesús

(2003) Reforma Educativa en México: El Programa Escuelas de Calidad. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. Vol. 1, N° 1. Disponible al 7 de abril de 2005 en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/vol1n1/Alvarez.pdf>

ANEP (Administración Nacional de Educación Pública)

(1997) La reforma de la educación. Seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Resultados de implementación. Documento VI. Uruguay, Montevideo.

ANEP / MES y FOD (Administración Nacional de Educación Pública / Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente)

(1998) Proyectos Educativos Liceales. Set de Módulos. Módulo I: Propósitos y Fundamentos. Módulo II: Diseño Metodológico. Módulo III: Sistema de evaluación y otras apoyaturas. Proyectos Implementados en 1998. Uruguay, Montevideo.

ANTÚNEZ, Serafín

(1996) Revista al contenido del PEC. Siete metáforas amenazantes. En: ANEP / CODICEN (1996) Curso para el fortalecimiento de la Gestión Educativa. Instituto Magisterial Superior. Seminario Taller Semipresencial; Lecturas Básicas I. Uruguay, Montevideo.

ANTÚNEZ, Serafín.

(1997) Claves para la organización de centros escolares. (Hacia una gestión participativa y autónoma). ICE – Horsori; Barcelona.

ANTÚNEZ, Serafín.

(2000). El Trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares. En: SEP (2000) Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria. México, DF.

ANTÚNEZ, Serafín

(2003) Qué es el Proyecto Curricular de Centro (PCC). En: SEP / SEIT (2003) Gestión Escolar en Educación Secundaria. Vol. III. Proyecto Escolar. SEP / SEIT. México, DF. Pp. 76 - 104.

ANTÚNEZ, Serafín y GAIRÍN, Joaquín

(1996) La organización escolar. Práctica y fundamentos. Editorial GRAÓ; Barcelona.

ARNAUT, Alberto

(1998) La federalización educativa en México 1889 - 1994. SEP - Biblioteca para la actualización del maestro. México, DF.

ARNAUT, Alberto

(2004) El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de Discusión N° 17. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.

AZEVEDO, Joaquim

(2004) Reforma educativa y gobernabilidad de la educación. En: TENTI FANFANI, Emilio (2004) (Organizador) Gobernabilidad en los sistemas educativos en América Latina. IIPE - UNESCO. Buenos Aires. Pp. 275 - 300.

BARLEY, Stephen

(1995) Image of Imaging: notes on doing Longitudinal Fieldwork. En: Huber y Van de Ven (1995) Longitudinal Field Research Methods. Studying Process of Organizational Change. Sage, California.

BIDWELL, Charles E.

(1965) The school as a formal organization. En: March, James (1965) Handbook of Organizations. Rand Mc Nally & Company; Chicago. Pp. 972 - 1022.

BIDWELL, Charles E.

(2000) School as Context and Construction: A Social Psychological Approach to the Study of Schooling. En: HALLINAN, Maureen (Ed.) (2000) Handbook of the Sociology of Education. Kluwer Academic / Plenum Publishers. New York.

BIDWELL, Charles E.

(2001) Analyzing Schools as Organizations: Long - Term Permanence and Short - Term Change. En: Sociology of Education Vol. 74. Pp. 100 - 114.

BELTRÁN LLAVADOR, Francisco y SAN MARTÍN ALONSO, Ángel

(2003) Un proyecto para diseñar la coherencia escolar. En: SEP / SEIT (2003) Gestión Escolar en Educación Secundaria. Vol. III. Proyecto Escolar. SEP / SEIT. México, DF. Pp. 10 - 50.

BERNSTEIN, Basil [1971]

(1989) Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Editorial AKAL Universitaria. Madrid.

BID (Banco Interamericano de Desarrollo)

(2000). El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector. Departamento Regional de Operaciones I.

BLAU, Peter y SCOTT, Richard

(1962) Formal Organizations. A comparative approach. Chandler Publishing Company; San Francisco, California.

BOLÍVAR, Antonio

(1996) El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. En: PEREYRA, Miguel; GARCÍA, Jesús; GÓMEZ, Antonio; BEAS, Miguel (compiladores) (1996) Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Pomares – Corredor, Barcelona. Pp: 237 – 266

BONAL, Xavier

(2002) Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. En: Revista Mexicana de Sociología, Número 3, Vol. LXIV, julio – septiembre de 2002; páginas 3 – 35. Instituto de Investigaciones Sociales – UNAM. México, D.F.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude [1971]

(1995) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara. México, D.F.

BRACHO, Teresa (Coordinadora)

(2001) Primer Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Centro de Investigación y Docencia Económicas. México, D.F.

BRACHO, Teresa (Coordinadora)

(2002) Segunda Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Centro de Investigación y Docencia Económicas. México, D.F.

BRACHO, Teresa (Coordinadora)

(2003) Tercera Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Centro de Investigación y Docencia Económicas. México, D.F.

BRACHO, Teresa (Coordinadora)

(2004) Cuarta Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Centro de Investigación y Docencia Económicas. México, D.F.

BROWN, Margaret

(2001) La tiranía de las carreras de caballos internacionales. En: SLEE, Roger; WEINER, Gaby; TOMLINSON, Sally (eds). ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. AKAL. Madrid. Pp. 47 – 66.

CABRERO MENDOZA, Enrique

(2000) Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes. En: Gestión y Política Pública, vol. IX, núm. 2, segundo semestre de 2000. Pp: 189 – 229.

CABRERO MENDOZA, Enrique; SANTIZO, Claudia; y NÁJERA, César

(2003) Improving Accountability and Transparency in Schools: The Mexican Program of Schools of Quality. Documento de Trabajo Número 140. Centro de Investigación y Docencia Económicas. México, DF.

CAMPBELL, Donald & STANLEY, Julian

(1978) Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social. Ed.: Amorrortu Editores; Bs. As.

CEA D'ANCONA, María Ángeles

(1996) Metodología Cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social. Síntesis. Madrid.

CHUBB, John & MOE, Terry

(1990) Politics, Markets, and America's Schools. The Brookings Institution. Washington, D. C.

COHEN, Michael; MARCH, James; OLSEN, Johan

(1972) A Garbage Can Model of Organizational Choice. En: Administrative Science Quarterly Vol. 17, N° 1. Pp. 1 – 25.

COVARRUBIAS MORENO, Oscar

(2000) Federalismo y reforma del sistema educativo nacional. Instituto Nacional de Administración Pública. México, D.F.

CROZIER, Michel

(1974) El fenómeno burocrático 2. Ensayo sobre las tendencias burocráticas de los sistemas de organización modernos y sus relaciones con el sistema social y cultural. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

CROZIER, Michel y FRIEDBERG, Erhard

(1990) El actor y el sistema. Alianza Editorial Mexicana. México, DF.

DÍAZ BARRIGA, Ángel e INCLÁN ESPINOSA, Catalina

(2001) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 25. enero – abril 2001. OEI. Disponible al 7 de abril de 2005 en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie25a01.htm> .

DURKHEIM, Emilio

(1964) De la división del trabajo social. Schapire Editor. Buenos Aires, Argentina.

DURKHEIM, Emilio

(2002) La enseñanza de la moral en la escuela primaria. En: Sociológica, año 17, N° 50. Universidad Autónoma Metropolitana. México, DF.

EDMONDS, Ronald

(1979) Effective Schools for the Urban Poors. En: Educational Leadership. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 37 N° 1. Alexandria, Virginia.

EDWARDS, Verónica

(1991) El concepto de calidad en la educación. Ed.: UNESCO / OREALC; Santiago de Chile.

ENTREVISTA

(2002) Con el Lic. Jesús Álvarez. Coordinador Nacional del PEC. En: Revista Educare año 1 – número 1 – otoño de 2002. SEP, México, D.F. Pp. 8 – 13.

## ENTREVISTA

(2005) Con un informante calificado de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. Realizada el 19 / 10 / 2005. México, DF.

ESCUDERO MUÑOZ, Juan M.

(1994) El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisorio pero ya necesario" En: Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia N° 304. Madrid.

EZPELETA, Justa

(2004) Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En: TENTI FANFANI, Emilio (2004) (Organizador) Gobernabilidad en los sistemas educativos en América Latina. IIPE – UNESCO. Buenos Aires. Pp. 163 – 178.

FERNÁNDEZ, Tabaré

(1998) Proyectos Educativos en Secundarios del Uruguay. En: Revista de Ciencias Sociales Número 13. Departamento de Sociología; Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de la República. Uruguay, Montevideo.

FERNÁNDEZ, Tabaré

(2001) De las escuelas eficaces a las reformas de segunda generación. UDELAR, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología. Uruguay, Montevideo. Inédito.

FERNÁNDEZ, Tabaré y SOCA, Juan (colaborador)

(2003) Perfil de las escuelas eficaces en México (2001) Trabajo de consultoría para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Uruguay, Montevideo.

FRIEDMAN, Milton

(2002) The Role of Government in Education. En: FRIEDMAN, Milton (2002) Capitalism and Freedom The University of Chicago Press. Páginas 85 – 107.

GAIRÍN, Joaquín

(1996) El proyecto educativo de centro y el desarrollo del currículum. En: ANEP / CODICEN (1996) Curso para el fortalecimiento de la Gestión Educativa. Instituto Magisterial Superior. Seminario Taller Semipresencial; Lecturas Básicas I. Uruguay, Montevideo.

GAJARDO, Marcela

(1999) Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década. PREAL. Documento N° 15.

GALEANO RAMÍREZ, A

(1999) Manual de Capacitación para Directivos de Centros de Formación. Cinterfor/OIT - CETP/UTU. Uruguay, Montevideo.

GAMORAN, A.; SECADA, W.; MARET, C.

(2000) The organizational context of teaching and learning. Changing theoretical perspectives. En: HALLINAN, Maureen (Ed.) (2000) Handbook of the Sociology of Education. Kluwer Academic / Plenum Publishers. New York.

GIMENO SACRISTÁN, J.

(1992) Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GOMEZ, A. (1992) Comprender y Transformar la Enseñanza Morata. Madrid.

GÓMEZ TORRES, Julio César

(2005) ¿Cuánto ha cambiado la educación básica? En: Revista Mexicana de Educación, Número 116; páginas 39 - 45.

GOLDSTEIN, Harvey

(1997) Methods in School Effectiveness Research. En: School Effectiveness and Improvement Vol. 8. Pp. 369 - 395.

GRUNDERMANN KRÖLL, Hans

(2004) El método de los estudios de caso. En: TARRÉS, María Luisa (2004) (Compiladora) Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. El Colegio de México / FLACSO - México / Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial. México, DF. Pp. 251 - 288.

HABERMAS, Jürgen

(1989) Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social.

HABERMAS, Jürgen

(2000) Edmund Husserl sobre el mundo de la vida, filosofía y ciencia. En: HABERMAS, Jürgen (1993) Textos y Contextos. Ariel. España. Pp. 59 - 73.

HAMILTON, Peter

(1983) Talcott Parsons. Tavistock Publications. Londres.

IBAÑEZ, Jesús

(1986) "Perspectivas en la investigación social: el diseño en las tres perspectivas". En: GARCÍA FERRANDO, Manuel; IBAÑEZ, Jesús; ALVIRA, Francisco (1986) El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social. Alianza, Madrid.

JAFFEE, David

(2001) Organization Theory. Tension and Change. Mc Graw - Hill. Nueva York.

JUSTO GARZA, Susana

(2005) La gestión escolar en el Distrito Federal. Dos experiencias, un objetivo. Seminario - taller de gestión escolar México - Argentina. Consultado en: [http://www.oas.org/udse/gestion/justo/sv\\_pre\\_justo10.html](http://www.oas.org/udse/gestion/justo/sv_pre_justo10.html) El día: 21/06/06.

KISH, Leslie

(1995) "Representatividad, Aleatorización y Realismo". En: KISH, Leslie (1995). Diseño Estadístico para la Investigación. Ed.: CIS; Madrid.

LATAPÍ, Pablo

(1996) Tiempo Educativo Mexicano I. UNAM – Universidad Autónoma de Aguascalientes. México, D.F.

LATAPÍ, Pablo

(2004) La política educativa del Estado mexicano desde 1992. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 6, N° 2, 2004. Disponible al 7 de abril de 2005 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html> .

LATAPÍ, Pablo

(2004 b) La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992 – 2004). Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

LEE, Valerie E.

(2000) School Size and the Organization of Secondary Schools. En: HALLINAN, Maureen (Ed.) (2000) Handbook of the Sociology of Education. Kluwer Academic / Plenum Publishers. New York. Pp: 327 – 344.

LEE, Valerie & BRYK, Anthony

(1988) Curriculum Tracking as Mediating the Social Distribution of High School Achievement. En: Sociology of Education, Vol. 61, N° 2; páginas 78 – 94. Chicago.

LGE (Ley General de Educación)

(1993) Diario Oficial de la Federación del 13 de julio de 1993.

LOYO, Aurora

(2001) Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 25. enero – abril 2001. OEI. Disponible al 7 de abril de 2005 en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie25a03.htm> .

LOYO, Aurora

(2002) La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. En: Revista Mexicana de Sociología, Número 3, Vol. LXIV, julio - septiembre de 2002; páginas 37 - 62. Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM. México, D.F.

LOYO, Aurora

(2003) Ciudadanía y magisterio: dos ejes para una reforma educativa. En: Santos Corral, María Josefa. (2003) (coordinadora) Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. México, DF. Pp. 15-54.

LUHMANN, Niklas

(1982) The Future Cannot Begin. En: LUHMANN, Niklas (1982) The differentiation of society. Columbia University Press. Nueva York. Pp. 271 - 288.

LUHMANN, Niklas

(1982 b) World - Time and System History. Interrelations between temporal horizons and social structures. En: LUHMANN, Niklas (1982) The differentiation of society. Columbia University Press. Nueva York. Pp. 289 - 323.

LUHMANN, Niklas

(1990) Meaning as Sociology's Basic Concept. En: Luhmann, Niklas (1990) Essays on Self - Reference. Columbia University Press. Estados Unidos de Norteamérica. Pp. 21 - 79.

LUHMANN, Niklas

(1996) Teoría de la sociedad y pedagogía. Ed.: Paidós; Madrid.

LUHMANN, Niklas

(1997) Organización y Decisión. Autopoiesis, Acción y Entendimiento Comunicativo. Ed: Universidad Iberoamericana - Anthropos; Barcelona.

LUHMANN, Niklas

(1998) *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos / Universidad Iberoamericana / CEJA. España.

LUHMANN, Niklas y EBERHARD SCHORR, Karl

(1993) *El Sistema Educativo (Problemas de Reflexión)*. Ed.: Universidad de Guadalajara; Guadalajara.

MANCEBO, Ester

(2001). La "larga marcha" de una reforma "exitosa": de la formulación a la implementación de políticas educativas. En Mancebo (2001) (Comp.) Uruguay: la reforma del estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985 - 2000). ICP - Banda Oriental. Montevideo (en prensa).

MARCH, James y SIMON, Herbert

(1981) *Teoría de la organización*. Editorial Ariel; Barcelona.

MIRANDA, Francisco

(2004) La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa. En: Sociológica, año 19, número 54, Enero - Abril de 2004. pp. 77 - 123. UAM Azcapotzalco. México, DF.

MORLINO, Leonardo

(1994) Problemas y opciones en la comparación. En: SARTORI, Giovanni y MORLINO, Leonardo (1994) (Editores). La comparación en las ciencias sociales. Alianza Universidad. Madrid. Pp. 13 - 28.

OLSON, Mancur

(1992) *La lógica de la acción colectiva. Bienes públicos y teoría de grupos*. Limusa. México.

ORNELAS, Carlos

(2003) Las bases del federalismo y la descentralización en educación. En: Revista de Investigación Educativa, Vol. 5, número 1. Disponible al 23 de junio de 2005 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-ornelas.html>.

OXORN, Philip

(1998) Is the Century of Corporativism Over? Neoliberalism and the Rise of Neopluralism. En: OXORN, Philip & Ducatenzeiler, Graciela (1998) What Kind of Democracy? What Kind of Market? Penn State. Pp 195 – 216.

PARSONS, Talcott

(1956) Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations I. En: Administrative Science Quarterly Vol. 1, N° 1. Pp. 63 – 85.

PARSONS, Talcott

(1968) La estructura de la acción social. Ediciones Guadarrama. Madrid, España.

POZNER, Pilar

(1997) El director como gestor de aprendizajes escolares. AIQUE Grupo Editor; Buenos Aires.

RAVITCH, Diane.

(1987) El significado del nuevo reporte Coleman. En: RAVITCH, Diane (1987) Las escuelas que merecemos. Editorial Prisma. México, D.F. (Capítulo 7).

REA, Joe y WEINER, Gaby

(2001) Las culturas de la culpa y redención. Cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales. En: SLEE, Roger; WEINER, Gaby; TOMLINSON, Sally (eds). ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. AKAL. Madrid. Pp. 31 – 46.

REIMERS, Fernando

(2002 a) ¿Qué podemos aprender del estudio de las oportunidades educativas en las Américas y por qué debe interesarnos? En: REIMERS, Fernando (2002) (Coordinador) Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica. Editorial La Muralla. Madrid. Pp. 19 - 71.

REIMERS, Fernando

(2002 b) Perspectivas en el estudio de la oportunidad educativa. En: REIMERS, Fernando (2002) (Coordinador) Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica. Editorial La Muralla. Madrid. Pp. 73 - 98.

REIMERS, Fernando

(2002 c) Oportunidades y políticas educativas en Latinoamérica. En: REIMERS, Fernando (2002) (Coordinador) Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica. Editorial La Muralla. Madrid. Pp. 117 - 194.

REUNIÓN

(2005) Con dos informantes clave de la SEP, el día 6 de junio de 2005.

SARTORI, Giovanni

(1992) El método de la comparación y la política comparada. En: SARTORI, Giovanni (1992) La política. Lógica y método en las ciencias sociales. Fondo de Cultura Económica. México, DF. Pp. 261 - 318.

SCHÜTZ, Alfred

(1993) La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Paidós. España.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, D.F. 18 de mayo de 1992.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2000) Guía de Proyecto Escolar. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México, DF.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2001) Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2001 b) ¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y las prácticas pedagógicas. – Resumen. Ed.: Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección General de Evaluación. México, D.F.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2001 c) Informe de Labores 2000 – 2001. México, D.F.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2002) Lineamientos del Proyecto Escolar para la Educación Secundaria Técnica. México, D.F.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2003) Reglas de Operación del Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación del 25 de Junio de 2003. México, D.F.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2004) Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad. Diario Oficial de la Federación del 12 de Noviembre de 2004. México, D.F.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2004 b) El Proyecto Escolar una suma de acuerdos y compromisos. Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el DF. México, DF.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2004 c) Evaluación. El seguimiento y la autoevaluación. Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el DF. México, DF.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2004 d) Reglamento de los consejos escolares de participación social en la educación. Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF. Dirección General de Operación de Servicios Educativos para el DF. México, DF.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2005). Programas publicados por la Administración Federal de Servicios Educativos en el DF. Disponibles al 26/06/2005 En:  
<http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgosedf/primaria/proyectos.htm>;  
<http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgosedf/proyectos/gestión.htm>;  
<http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgosedf/primaria/proyectos.htm>;  
<http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgosedf/primaria/desarrolloprofesional.htm>.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2005 b) El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. Publicación informativa de la SEP sobre el programa Proyecto Escolar y sobre los materiales elaborados para tal proyecto. Página web de la SEP. Disponible al 14/06/2005 en:  
[http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep\\_29925\\_el\\_proyecto\\_escolar/7719?op=1](http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep_29925_el_proyecto_escolar/7719?op=1).

SEP (Secretaría de Educación Pública) - DGSEI (Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa)

(2004) Plan Estratégico para la Mejora Escolar (PEME) 2004 - 2005. Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, D.F.

SEP (Secretaría de Educación Pública) - DGSEI (Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa)

(2005) Programa en Contraloría Social y Conservación y mantenimiento de espacios educativos. México, D.F.

SEP (Secretaría de Educación Pública) - DGSEI (Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa) / CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de escuelas)

(s/f) Cuidemos nuestra escuela. Cartilla para el mantenimiento del espacio escolar en el Programa Escuelas de Calidad. México, D.F.

SEP (Secretaría de Educación Pública) - DGSEI (Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa) / SFP (Secretaría de la Función Pública)

(s/f) Escuelas de calidad a los ojos de todos. Guía de participación social en contraloría social para: el Consejo Escolar de Participación Social ó la Asociación de Padres de Familia. México, D.F.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

(2006) Boletín 97. Consultado el día 10/05/06 en:  
[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_3729\\_boletin\\_097](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3729_boletin_097)

SFEZ, Lucien

(1984) Crítica de la decisión. Fondo de Cultura Económica. México, DF.

SFEZ, Lucien

(1987) La decisión. Fondo de Cultura Económica. México, DF.

SIMON, Herbert

(1984) El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos de adopción de decisiones en la organización administrativa. Ediciones Aguilar; Buenos Aires.

SOCA, Juan M.

(2000) La reforma de la Reforma. Estudio de casos y análisis sistémico de la implementación de los Proyectos de Centro en Liceos del Área Metropolitana de Montevideo. Informe Final de Taller Central en Sociología de la Educación. Licenciatura en Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. (Inédito). Montevideo

SOCA, Juan M.

(2001) Organizaciones Liceales: Cambios y permanencias. Tesis final de grado en Sociología. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR. Montevideo. Mimeo.

STAKE, Robert

(1994) Case Studies En: DENZIN, Norman & LINCOLN Yvonna (Editores) (1994) Handbook of Qualitative Research. Sage. Thousand Oaks, California. Pp. 236 - 247.

STRAUSS, A. y CORBIN, J.

(2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

TERRÉN, Eduardo.

(2004) Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 36. Pp. 189 - 214.

TYLER, William

(1985) The Organizational Structure of the School. En: Annual Review of Sociology. Vol. 11. Pp. 49 - 73.

VANDERBERGHE, Ronald & STAESSENS, Katrine

(1991) Vision as a core component in school culture. Artículo presentado en el encuentro anual del American Educational Research Association. Chicago.

WEBER, Max

(1992) Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

WEICK, Karl

(1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. En: Administrative Science Quarterly Vol. 21, N° 1. Pp. 1 - 19.

WEICK, Karl y ORTON, Douglas

(1990) Loosely Coupled Systems: A reconceptualization. En: The Academy of Management Review Vol. 15. N° 2. Pp 203 – 223.

WEIMER, David y VINIG, Aidan

(1999) Policy Analysis. Concepts and Practice. Prentice Hall, New Jersey.

WORLDBANK

(2001) Decentralization in Education.

En: <http://www.worldbank.org/education/globaleducationreform>

WORLDBANK

(2001 b) School based managment.

En: <http://www.worldbank.org/education/globaleducationreform>

YIN, Robert

(1989) Case Study Research. Design and Methods. (Revised Edition). Ed.: Sage; Thousands Oaks, California.

ZURITA, Úrsula del Carmen.

(2004) Proyecto de Investigación para SEPSEBYN – CONACYT: Un estudio sobre los programas compensatorios y estratégicos en educación básica desde las experiencias concretas de tres grupos de escuelas primarias en varias entidades de México.

ZURITA, Úrsula del Carmen (coordinadora); VELAZCO, José Luis; SOCA, Juan Martín; PINTO, Laura Viviana.

(2005) La participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal. Primer Informe de Investigación. Clave SEP – 2003 – CO1 – 13. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Académica México. México, D.F.

## ANEXOS.

### 1. Anexo Metodológico.

El objetivo de este anexo es presentar los instrumentos de recogida de datos, las condiciones de su aplicación y las formas de su sistematización y posterior análisis, todo a fin de aumentar la confiabilidad de la investigación y asegurar la posibilidad de su replicación y de su crítica pública.

#### 1.1 El trabajo de campo.

Esta sección se interesa por la descripción del trabajo de campo realizado: los datos obtenidos, los instrumentos de recolección de datos utilizados, la presentación de los casos seleccionados – y algunos errores de selección –, y la explicación del por qué del abandono de un caso.

##### *1.1.1 Las actividades de campo realizadas.*

Las actividades de campo iniciaron formalmente el día 7 de febrero de 2006 y finalizaron el día 26 de mayo de 2006. Se realizaron 32 visitas a las cuatro escuelas seleccionadas. Los resultados del trabajo de campo – en términos de las actividades que se pudieron realizar – fueron disímiles según escuelas. En dos de las escuelas se pudieron realizar todas las actividades planeadas. En un tercer caso fueron parciales – no se realizó entrevista con el supervisor escolar. Y el un cuarto caso se debió de abandonar el trabajo, debido a las pocas actividades que se pudieron realizar – aún cuando se realizaron muchas visitas a esta escuela.

A continuación se detallan las actividades realizadas en cada caso y además la cantidad de visitas realizadas a cada escuela.

#### **Escuela 1.**

Este es el caso que se abandonó. El problema es que no se pudieron realizar varias de las actividades planificadas, por diferentes motivos, entre los que destaca la reticencia de algunos actores escolares a agendar o realizar entrevistas y otras actividades. En definitiva, por motivo de falta de tiempo para seguir con este caso, se debió de abandonar.

Aquí se pudieron realizar sólo tres entrevistas y la observación de una actividad – un taller dirigido a padres de familia – del PEME, pese a que ocho de las 32 visitas totales fueron a esta escuela.

**Escuela 2.**

Se realizaron 7 visitas a esta escuela y se pudo terminar con el trabajo de campo, casi en su totalidad. La única actividad no realizada fue la entrevista con el supervisor de la zona escolar. Se realizaron: 4 entrevistas con maestros (los dos más nuevos y los dos más antiguos), 1 entrevista con el director, una entrevista con el presidente de la APF, y una entrevista con un padre perteneciente al CEPS, la observación de un CTE y la aplicación de las encuestas auto – administradas, de las cuales se consiguió un 62,5 % de respuesta.

**Escuela 3.**

Se realizaron 8 visitas a esta escuela, y se pudieron llevar a cabo todas las actividades planificadas: se realizaron 4 entrevistas con maestros (los dos más nuevos y los dos más antiguos), 1 entrevista con el director, una entrevista con el presidente de la APF, y una entrevistas con el supervisor escolar, además de la observación de un CTE de la escuela y la aplicación de las encuestas auto administradas, de las que se consiguió un 50% de respuesta.

**Escuela 4.**

Se realizaron 9 visitas a esta escuela, y se pudieron realizar todas las actividades planeadas: se realizaron 5 entrevistas con maestros (los dos más nuevos y dos antiguos y un caso excepcional que fue el de la maestra más antigua de la escuela), 1 entrevista con el director, una entrevista con el presidente de la APF, y una entrevista con el supervisor escolar, además de la observación de un CTE de la escuela y la aplicación de las encuestas auto administradas, de las que se consiguió un 93% de respuesta.

Las actividades realizadas en cada escuela se presentan a continuación, en el cuadro 12.

Cuadro 12. Actividades de campo realizadas en cada escuela.

| Actividad realizada.          | Escuela 2. | Escuela 3. | Escuela 4. |
|-------------------------------|------------|------------|------------|
| Entrevista Director.          | X          | X          | X          |
| Entrevista maestro antiguo 1. | X          | X          | X          |
| Entrevista maestro antiguo 2. | X          | X          | X          |
| Entrevista maestro nuevo 1.   | X          | X          | X          |
| Entrevista maestro nuevo 2.   | X          | X          | X          |
| Entrevista padre APF.         | X          | X          | X          |
| Entrevista padres CEPS.       | X          |            |            |
| Entrevista supervisor.        |            | X          | X          |
| Aplicación de encuestas.      | X          | X          | X          |
| Estudio documental.           | X          | X          | X          |
| Observación CTE.              | X          | X          | X          |

*Los casos y su selección.*

Como se indicó en la sección metodológica, se seleccionaron cuatro casos según dos criterios principales: la alta implementación de los PEME, según las autoridades educativas de Iztapalapa; y la rotación del director en el último ciclo escolar.

|  |                                    |           |
|--|------------------------------------|-----------|
| Escuelas de baja implementación de los PEME. | Escuela con rotación del director. | Escuela 1 |
|  | Escuela sin rotación del director. | Escuela 2 |
| Escuelas de alta implementación de los PEME. | Escuela con rotación del director. | Escuela 3 |
|  | Escuela sin rotación del director. | Escuela 4 |

El caso 1 fue el que se abandonó. Asimismo existió un error en la selección de la escuela 3, ya que el director no había rotado en la escuela y se encuentra en la misma desde antes de su ingreso al PEC.

De esta forma, los casos estudiados se pueden caracterizar – de acuerdo a los criterios de selección – en la forma que se presenta en el cuadro 11.

Cuadro 3. Escuelas efectivamente seleccionadas.

|  |                                    |           |
|--|------------------------------------|-----------|
| Escuelas de baja implementación de los PEME. | Escuela sin rotación del director. | Escuela 2 |
|  | Escuela sin rotación del director. | Escuela 3 |
| Escuelas de alta implementación de los PEME. | Escuela sin rotación del director. | Escuela 4 |
|  | Escuela sin rotación del director. | Escuela 4 |

### 1.1.2 *Los instrumentos de recolección de datos.*

A continuación se presentan las guías<sup>194</sup> de entrevista que se utilizaron en el trabajo de campo. Se trata de cuatro tipos de guías de entrevista: una para maestros, una para directores, una para supervisores y la última para padres de familia.

#### *Guía de entrevista a supervisores.*

**¿Cuáles son los problemas educativos más importantes que Usted identifica en las escuelas de su zona escolar?**

**¿Cree que las iniciativas de mejora de la gestión escolar han sido bien recibidas en las escuelas de su zona?**

**¿Qué acciones ha emprendido Usted para mejorar la gestión administrativa y pedagógica en las escuelas de su zona?**

**¿Qué ventajas y desventajas observa Usted en el impulso a la realización de PEME en las escuelas de su zona?**

**¿Qué opinión tiene Usted sobre los resultados de realización de PEME en su zona escolar?**

**¿Cómo se dio el proceso de ingreso de la escuela ..... al PEC?**

**En la escuela ....., ¿le han pedido algún tipo de apoyo para llevar adelante su PEME?**

**¿Qué problemas y/o facilidades cree que la escuela ..... ha tenido para llevar adelante su PEME?**

**¿Ha observado algún cambio en las relaciones entre los actores de la escuela ..... a raíz de la realización del PEME?**

**¿Qué otros resultados cree Usted que se han dado en la escuela ..... a raíz de la puesta en marcha de su PEME?**

---

<sup>194</sup> Todas las guías siguen la siguiente estructura: las preguntas en negrita son abiertas, mientras que las preguntas en molde normal son subsidiarias. Además, en algunas de las guías, se incluyen más preguntas que las necesarias para responder a las preguntas centrales de la investigación. Ya que aportan bien datos contextuales, o son necesarias para generar una conversación con los entrevistados.

*Guía de entrevista a padres.*

**¿Cómo participan los padres de los alumnos en los asuntos de la escuela a la que va su hijo?**

**¿Existe allí el Consejo Escolar de Participación Social?**

En caso afirmativo...

**¿De qué temas hablan en el CEPS?**

En caso negativo...

**¿Y la Asociación de Padres de Familia?**

**¿Conoce Usted el Plan Estratégico para la Mejora Escolar de la escuela de su hijo?**

**¿Sabe si algunos padres han discutido sobre el PEME junto con los docentes o el director de la escuela?**

**¿Podría decirme cómo es, en general, la relación del los padres con los maestros y el director de la escuela?**

*Guía de entrevista a Directores.*

**Cuénteme, por favor, ¿cómo ha sido su experiencia de trabajo en esta escuela?**

- Antigüedad en la escuela.
- Antigüedad en la docencia.
- Número grupos de la escuela.
- Número de alumnos de la escuela.

**¿Cómo son sus relaciones con los maestros de la escuela?**

**¿Y con los padres de los alumnos de la escuela?**

**¿Cómo es la participación de los padres en los asuntos de la escuela?**

En relación con la gestión escolar, me interesaría saber algunas cosas sobre el PEME de esta escuela.

**Antes de comenzar a trabajar con el PEME, ¿existían formas de trabajo en equipo entre los docentes?**

**¿Siente que los supervisores le orientan en su trabajo en general y en llevar adelante el PEME, en particular?**

**¿Cuáles son, en su opinión, las ventajas y desventajas de los PEME para el desarrollo de su actividad directiva?**

**¿Nota algún cambio en la escuela desde que comenzaron a trabajar en el PEME?**

- ¿Ha cambiado la forma en que se relacionan los maestros de la escuela?
- ¿Nota algún cambio en las relaciones con los alumnos y los padres?

**¿Podría contarme cómo se dio el proceso de entrada de esta escuela al PEC?**

**Por último ¿podría decirme cómo son los alumnos de esta escuela en términos socio económicos y socio culturales?**

*Guía de entrevista a maestros.*

**Cuénteme, por favor, ¿cómo ha sido su experiencia de trabajo en esta escuela?**

- Antigüedad en la escuela.
- Antigüedad en la docencia.

**¿Cómo son sus relaciones con los demás maestros de la escuela?**

**¿Y con los padres de los alumnos de la escuela?**

**¿Cómo es la participación de los padres en los asuntos de la escuela?**

**¿Siente que el director de esta escuela es un apoyo para su trabajo, tanto en términos pedagógicos, y como facilitador de una ambiente de trabajo de respeto y cooperación?**

En relación con la gestión escolar, me interesaría saber algunas cosas sobre el PEME de esta escuela.

**Antes de comenzar a trabajar con el PEME, ¿existían formas de trabajo en equipo entre los docentes?**

**¿Cuáles son, en su opinión, las ventajas y desventajas de los PEME para el desarrollo de su actividad docente?**

**¿Nota algún cambio en la escuela desde que comenzaron a trabajar en el PEME?**

- ¿Ha cambiado la forma en que se relacionan los maestros de la escuela?
- ¿Nota algún cambio en las relaciones con los alumnos y los padres?

**Por último ¿podría decirme cómo son los alumnos de esta escuela en términos socio económicos y socio culturales?**

A continuación se presenta el cuestionario auto administrado, que fue aplicado a todo el personal docente de las escuelas: directores, maestros, USAER, secretarios.

This image shows a single page of white paper with horizontal black ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.



**6. ¿Cuáles son las actividades planificadas – o realizadas – durante este ciclo escolar para alcanzar los objetivos del PEME?**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal black ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**7. ¿Existen personas o equipos responsables de tales actividades? (en caso afirmativo, anote quiénes son)**

[illegible][illegible]

|    |  |
|----|--|
| A. |  |
| B. |  |
| C. |  |
| D. |  |
| E. |  |
| F. |  |
| G. |  |
| H. |  |
| I. |  |
| J. |  |
| K. |  |
| L. |  |
| M. |  |

**11. ¿Cree Usted que en su escuela han tenido dificultades a la hora de llevar adelante el PEME? (en caso afirmativo, por favor anote cuáles han sido, a su juicio, tales dificultades)**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal black ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**12. ¿Qué resultados ha tenido la implementación del PEME en su escuela? Me interesa saber tanto sobre los resultados buscados (aquellos que refieren a los objetivos específicos del PEME), como resultados no buscados, ya sean éstos positivos ó negativos.**

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal black ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no text or other markings on the paper.



## 2. El tratamiento de los datos.

### 2.1 El trabajo de sistematización y análisis de los datos.

El objetivo de esta sección es dar a conocer las formas mediante las cuales los datos obtenidos fueron manipulados y sistematizados para su posterior análisis. La importancia de este apartado se encuentra dada por la posibilidad de ejercer controles metodológicos sobre parte del proceso de investigación: la reconstrucción – sistematización – de los datos obtenidos de forma de poder observar los sesgos introducidos<sup>195</sup> en el mismo proceso.

En este apartado se incluye una descripción de la sistematización de los datos recogidos mediante el análisis documental, las encuestas y las entrevistas.

#### 2.1.1 *Tratamiento de la información de los documentos y las encuestas: protocolo.*

##### 1) Documentos.

###### *Tipo de información recogida.*

Los documentos recogidos en cada escuela conforman la totalidad del registro de los PEME en cada escuela y para cada etapa de los propios PEME. Este último aspecto significa que se recolectó la información base de los PEME, en su formulación inicial para cada escuela. Esto es: la auto - evaluación inicial (AI) de de la escuela, el plan de mejora de la gestión escolar (PMGE) y el plan anual de trabajo (PAT) de cada uno de los ciclos escolares correspondientes. Asimismo se recabaron los informes de avance técnico pedagógico, así como los formatos de solicitud de recursos para el PEME y los avances de ejecución físico financiera y los ajustes realizados a los PAT de cada ciclo.

###### *Sistematización de la información.*

Un punto a recordar es que las escuelas estudiadas ingresaron al PEC en el ciclo escolar 2004 – 2005. Esto significa que la información recabada en los documentos es de los PEME's de tal ciclo escolar, contando con información de dos planes de trabajo anual: el correspondiente al ciclo 2004 – 2005 y al ciclo actual (2005 – 2006). De toda la información recogida, se optó por sistematizar la

---

<sup>195</sup> Algunos de los cuales pueden no haber sido observados por el investigador, de ahí la importancia del apartado.

correspondiente a la auto - evaluación inicial (ciclo 2004 - 2005), el plan de mejora de la gestión escolar (2004 - 2005) y los planes anuales de trabajo de ambos ciclos, aunque a efectos del análisis se utilizará la información de los planes anuales de trabajo del ciclo actual.

*Utilización de la información documental.*

La información de los documentos se utiliza en dos sentidos. El primero es el conocimiento y descripción de los PEME de cada escuela. En segundo lugar la información de los documentos se utiliza para ser cruzada con parte de la información recogida en las encuestas auto - administradas.

Esta segunda forma de utilización de la información de los documentos merece una aclaración protocolar.

La idea central es cruzar esta información con las respuestas que los docentes y directores de las escuelas dan en las encuestas. El punto es intentar “medir<sup>196</sup>” los niveles de conocimiento de cada actor encuestados sobre el PEME de su escuela, tanto en el sentido de los “contenidos”, como de alguno de los procesos de implementación de los PEME.

El protocolo de comparación de documentos y encuestas se presenta a continuación.

Las preguntas que se utilizan de las encuestas son las siguientes:

- **Número 3<sup>197</sup>.** ¿En qué consistió la auto - evaluación inicial realizada en la escuela? A comparar con los documentos de AI.
- **Número 4.** ¿A qué problemas educativos intenta responder el PEME? A comparar con documentos de AI y PMGE.
- **Número 5.** ¿Qué objetivos generales tienen el PEME de esta escuela? A comparar con documentos de PMGE.

---

<sup>196</sup> No en un sentido cuantitativo estricto, sino mediante cruces cualitativos. La idea es similar – y sólo similar en su lógica - a la del Ji – cuadrado. Es decir, se establecen “respuestas esperadas” de acuerdo a la información de los documentos y se confrontan con las “respuestas dadas” en las encuestas de forma de establecer el nivel de conocimiento de los PEME de cada actor encuestado en la escuela.

<sup>197</sup> Se sigue la numeración de las preguntas de la encuesta. El formulario se encuentra en este mismo Anexo, en la sección XXX.

- **Número 6.** ¿Cuáles con las actividades planificadas – o realizadas – durante este ciclo escolar para alcanzar los objetivos del PEME? A comparar con documentos de PAT (ciclo 2005 – 2006).
- **Número 7.** ¿Existen personas o equipos responsables de tales actividades? A comparar con documentos de PAT (ciclo 2005 – 2006).

Existen algunos problemas a resolver en la comparación. En primer lugar se encuentra la cuestión de “la denominación”. Esto implica que tanto en los objetivos, actividades, etc., sistematizados a través de los documentos las denominaciones de tales cuestiones pueden ser distintas a las recogidas en las encuestas, ya sea por cuestiones de memoria o de simple denominación. En segundo lugar, es probable que no todas las actividades<sup>198</sup> documentadas estén anotadas en las encuestas.

Ambos problemas se encuentran relacionados pero requieren de diferentes soluciones analíticas. De todas formas, y como ya se anotó, no se trata de una medición estricta. Por lo tanto estas cuestiones se tratarán en forma flexible, según cada caso.

El primer problema se aborda mediante una solución más hermenéutica, interpretando las referencias dadas por cada actor en la encuesta para hacer los pareos (*matches*) con la información documental.

El segundo problema se aborda de la siguiente forma: no se trata de que todas las actividades plasmadas en los documentos sean listadas por los encuestados, sino que lo sean algunas de ellas, pero por sobre todo **que sean correctas**<sup>199</sup>, lo cual puede utilizarse como indicador del nivel de conocimiento que cada actor escolar tiene sobre el PEME de su escuela.

Un tercer problema es encontrar una “medida resumen” de los aciertos y errores de los encuestados en estas preguntas, para poder comparar los niveles de conocimiento del PEME tanto entre actores escolares, como entre escuelas.

Por último, existe un bloque de información laboral y de características de los docentes encuestados, la cual sirve para detectar si existen diferencias en

---

<sup>198</sup> Se pone el caso de las actividades porque son las más numerosas.

<sup>199</sup> Es decir, que coincidan con la información documental, aquí también se encuentra el primer problema: el de la denominación.

las respuestas según estas características de los encuestados. Esto se aborda en el siguiente apartado.

*Índices de conocimiento del PEME.*

Como ya se anotó más arriba, existen algunos problemas para intentar captar qué tanto saben los actores escolares sobre las características el PEME de su escuela. Para construir algún tipo de medida resumen, y una vez salvado el problema de la denominación, aún subsiste el segundo problema: el de la cantidad de respuestas posibles para cada pregunta de la encuesta, ya que no es posible que un actor escolar numere en una encuesta 94 actividades, por ejemplo<sup>200</sup>.

Por lo tanto, el criterio para clasificar los niveles de conocimiento del PEME de cada actor no puede ser el de la completitud de los mismos, sino el de su verosimilitud con las actividades, objetivos, instrumentos de evaluación, etc., anotados en el documento<sup>201</sup> escolar del PEME. De esta forma la construcción de una especie de índice de conocimiento del PEME para cada actor escolar seguirá el criterio del no-error y de la no-respuesta.

Se cuentan con 5 preguntas para la construcción de este índice. Las posibilidades de respuesta para cada pregunta – utilizando los criterios señalados<sup>202</sup> – serían las siguientes:

1. Ninguna respuesta a la pregunta (lo que indicaría un nulo conocimiento de la dimensión del PEME de la que se trate).
2. Al menos una respuesta, incorrecta (lo que indicaría un nulo conocimiento de la dimensión del PEME de la que se trate).

---

<sup>200</sup> Este es el total de actividades listadas en el PAT de la escuela 4, pero la escuela 3 posee 31 actividades listadas y la escuela 2, 39 actividades.

<sup>201</sup> Hay algunos inconvenientes que no se pueden resolver mediante criterios puramente abstractos, como una meta que se convierte en objetivo sin estar esto anotado en el PEME de la escuela (caso 3), o de algunas actividades del PEME que no se encuentran listadas, pero que aparecen en todas las respuestas (caso 2); esto se anotará, en la medida de su pertinencia, en los apartados de resultados. La cuestión central es que existen algunos cambios en los PEME de las escuelas, pero estos no se encuentran anotados en los documentos que no han sido re – sistematizados.

<sup>202</sup> Si se adopta otro criterio, como la cantidad de actividades, objetivos, etc., respondidos para cada pregunta, sobre el total de actividades, por ejemplo, las posibilidades de respuestas a tener en cuenta son mayores.

3. Varias respuestas, con al menos una incorrecta y una correcta (lo que indicaría un conocimiento medio de la dimensión del PEME de la que se trate).
4. Al menos una respuesta correcta (lo que indicaría un conocimiento medio de la dimensión del PEME de la que se trate).
5. Varias respuestas, todas correctas (lo que indicaría un conocimiento medio de la dimensión del PEME de la que se trate).

Estas cinco posibilidades pueden ser reducidas a tres posibilidades, similares en su *indicación*:

- a. Las posibilidades 1 y 2.
- b. La posibilidad 3.
- c. La posibilidad 4 y 5.

Esto permitiría la construcción de dos índices con base 100, mediante el cual resumir la información para cada actor y para cada escuela. Ya que se trata de 5 preguntas, cada una podría valer 20 puntos (un 20 % del índice total). Además, a cada una de las tres posibilidades listadas (a, b y c) se le puede asignar un valor para la construcción del índice. A la posibilidad a, se le asigna un valor de 0 puntos; a la posibilidad b, un valor de 10 puntos; y a la posibilidad c, un valor de 20 puntos<sup>203</sup>. Al establecer una sumatoria simple de los resultados por actor, se puede construir un índice porcentual, al estilo de una media porcentual. Lo mismo puede hacerse para cada escuela, si se hace una sumatoria simple de los resultados de cada actor, al estilo de una media porcentual.

---

<sup>203</sup> Cabe decir que esta forma de agregación se encuentra sesgada. En el caso de la posibilidad c, se igualan las posibilidades 4 y 5. Esto puede operar un sesgo debido a la igualación del conocimiento de un actor que lista una actividad y otro que lista 94 (como en el caso del director de la escuela 4, el cual se presenta en los apartados de resultados). Al menos el sesgo es conocido.

## 2) Encuestas.

Como en toda encuesta, la información recogida es de tipo referencial<sup>204</sup>, aunque también se encuentra información más cercana a la función expresiva del lenguaje, ya que las preguntas se encuentran semi estructuradas (es decir, no cerradas) y además, algunas de ellas se enfocan sobre problemas y facilidades de implementación de los PEME.

De tal forma que en las encuestas se recogen dos tipos de información: el primero fue descrito en la sección anterior y se utilizará para ser cruzada con la información de los documentos. El segundo tipo alude a definiciones propias del PEME de la escuela, realización de evaluaciones del PEME, reuniones de trabajo sobre el tema, dificultades de implementación y resultados del PEME en la escuela.

La información de segundo tipo se utiliza para ser cruzada con la información derivada de las entrevistas, notas de campo y observaciones. Se trata de un complemento de parte de la información de las entrevistas y que pretende ampliar la misma ya que el número de encuestas fue mayor al de las entrevistas (se intentó hacer un censo de los trabajadores de la escuela).

Las preguntas de la encuesta que se utilizarán con este fin son las siguientes:

- **Número 1**<sup>205</sup>. ¿Podría escribir, a grandes rasgos, en qué consiste el PEME que se lleva a cabo en su escuela?
- **Número 8**. ¿En su escuela se han realizado evaluaciones del PEME? (en caso afirmativo, por favor anote en qué han consistido y si conoce sus resultados, coméntelos, por favor).
- **Número 9**. Por favor, ¿podría describir cuándo y cómo fue la última reunión de trabajo relacionada con el PEME, en su escuela? En especial,

---

<sup>204</sup> Al respecto de las diferentes técnicas utilizadas en la investigación social y los tipos de información que es posible de obtener según ellas, se sigue la distinción planteada por Jesús Ibáñez (1986) entre información referencial (típica de las encuestas), expresiva (típica de las entrevistas) y estructural (típica de los grupos de discusión enfocados mediante socio-análisis).

<sup>205</sup> Se sigue la numeración de las preguntas de la encuesta. El formulario se encuentra en este mismo Anexo, en la sección XXX.

me interesa saber: qué temas trataron, qué porcentaje del personal docente asistió.

- **Número 10.** ¿En qué otros programas, federales ó de la DGSEI, está participando su escuela, además del PEC? (Como información contextual de las escuelas).
- **Número 11.** ¿Cree usted que en su escuela han tenido dificultades a la hora de llevar adelante el PEME? (en caso afirmativo, por favor, anote cuáles han sido, a su juicio, tales dificultades).
- **Número 12.** ¿Qué resultados ha tenido la implementación del PEME en su escuela? Me interesa saber tanto sobre los resultados buscados (aquellos que refieren a los objetivos específicos del PEME), como no buscados, ya sean éstos positivos o negativos.
- **Número 14.** Si quiere hacer algún comentario que usted considere relevante en relación con la organización de su escuela en general; y con la puesta en marcha del PEME, en particular, por favor anótelo en el espacio que sigue.

### 2.1.2 Resumen de metas, actividades y responsables de las mismas, según escuelas.

Esta sección es el complemento de la descripción del PEME de cada escuela y en el cual se incluyen las actividades planificadas, las cuales – por una razón de espacio – no se pudieron integrar al cuerpo central de la tesis.

#### ESCUELA 2<sup>206</sup>

| Metas   | Actividades <sup>207</sup>  | Responsables                         |
|---|---|--------------------------------------|
| Desarrollar un taller de apoyo curricular dirigido a padres de familia, para el reforzamiento de tareas educativas durante el ciclo escolar 2004 - 2005 | 1- Diseño y organización del taller.  | Personal docente, USAER y directivo. |
|   | 2- Reunión con padres de familia para dar a conocer en qué consiste el taller de apoyo curricular.                        | Director y USAER.                    |
|   | 3- Entrega del Instrumento de estrategias al responsable para su aplicación en los tiempos adecuados.                     | Director.                            |
|   | 4- Implementación del taller.   | Personal docente y USAER.            |
|   | 5- Seguimiento permanente al desarrollo del taller  | Director.                            |
| Realizar asesorías de apoyo psicológico a padres de familia, para elevar el desempeño académico del alumno, durante el ciclo escolar 2004 – 2005.       | 6- Detectar y dar continuidad a los alumnos con problemas académicos y de conducta, por parte de los docentes y de USAER. | Docentes y USAER.                    |
|   | 7- Diseño y organización de la asesoría.  | USAER y directivo.                   |
|   | 8- Reunir a padres de familia de los alumnos detectados para establecer estrategias de trabajo conjunto.                  | Director, docente y USAER.           |

<sup>206</sup> Se basa en el documento 2.1.C.

<sup>207</sup> La numeración de las actividades es propia. El resto de los cuadros es reformulación textual de cuadros más completos de los originales.

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>9- Gestionar ante las diferentes instituciones a los alumnos con necesidades educativas para su debida atención y asesoría a padres de familia.</p> <p>10- Implementar estrategias de atención en el aula para estos alumnos</p>  | <p>USAER y director.</p> <p>Docentes, USAER y dirección.</p>   |
| Impulsar campañas que fortalezcan hábitos y valores en el educando, a fin de crear un ambiente propicio para el aprendizaje y las buenas relaciones, durante el ciclo escolar 2004 – 2005.                     | <p>11- Pláticas de sensibilización sobre el adecuado uso de valores y hábitos.</p> <p>12- Cápsulas informativas sobre el adecuado uso de valores y hábitos.</p> <p>13- Representaciones que hablen acerca de los hábitos y valores.</p>  | <p>Comunidad escolar.</p> <p>Comunidad escolar.</p> <p>Comunidad escolar.</p>  |
| Conformar un equipo de trabajo colaborativo en la planeación, estrategias de enseñanza, horizontalidad en el tratamiento de contenidos, entre otras, en las acciones implementadas durante este ciclo escolar. | <p>14- En reuniones de trabajo los integrantes del plantel propondrán propuestas (sic) y alternativas en función a las necesidades específicas de la escuela, así como en la toma de decisiones.</p> <p>15- Participar eficazmente en acciones o funciones acordadas por el colegiado.</p> <p>16- Intercambiar y retroalimentar experiencias docentes.</p> | <p>Director, personal del plantel y USAER.</p> <p>Comunidad escolar.</p> <p>Director, personal del plantel, USAER.</p>   |
| Continuar con la aplicación de los reglamentos internos de la escuela – alumnos y padres de familia – así como los diferentes reglamentos al personal docente, en el ciclo escolar vigente.                    | <p>17- Analizar la normatividad para su adecuada aplicación.</p> <p>18- Seguimiento y sistematización de la misma.</p> <p>19- Elaborar el reglamento interno de alumnos, padres de familia y personal de la escuela.</p> <p>20- Informar a la comunidad escolar del reglamento de las APF.</p>   | <p>Director y personal del plantel.</p> <p>Director y docentes.</p> <p>Director y personal del plantel.</p> <p>Director y presidente de la mesa directiva.</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>Conservar la matrícula escolar – no incrementarla – para mejorar la calidad del servicio durante la vigencia del ciclo escolar.</p>   | <p>21- Organizar un registro de causas de inasistencia y salidas temprano por diversas situaciones familiares.</p> <p>22- Informar a las autoridades respectivas de los movimientos de la matrícula.</p>   | <p>Director, personal del plantel y USAER.</p> <p>Directivo y USAER.</p>  |
| <p>Obtener los recursos humanos necesarios para completar la plantilla docente, así como los materiales y financieros que se vayan requiriendo para el mejor funcionamiento del plantel, durante el ciclo escolar 2004 – 2005.</p> | <p>23- Gestionar ante las autoridades correspondientes los recursos de personal faltantes en la institución.</p> <p>24- Gestionar apoyos y donaciones – materiales y económicos.</p> <p>25- Remodelación de sanitarios.</p> <p>26- Compra de electrónicos y accesorios para el mejor funcionamiento de la escuela.</p> <p>27- Compra de materiales para el aula de la red escolar.</p> | <p>Directivo y autoridades.</p> <p>Directivo, autoridades y padres de familia.</p> <p>Directivo, autoridades y padres de familia.</p> <p>Directivo, autoridades y padres de familia.</p> <p>Directivo, autoridades y padres de familia.</p> |
| <p>Conformar un espacio técnico para planear y organizar actividades sobre el mejor funcionamiento de los talleres, durante el ciclo escolar 2004 – 2005.</p>  | <p>28- Elaborar materiales didácticos y una bitácora por grupo.</p> <p>29- Establecer sesiones de trabajo mensual de seguimiento a las acciones.</p> <p>30- Analizar en Consejo Técnico las acciones técnicas realizadas para establecer una congruencia a las necesidades grupales.</p> <p>31- Reuniones extraordinarias con respecto a sus resultados y logros.</p>                  | <p>Docentes frente a grupo, directivo.</p> <p>Director, personal del plantel y USAER.</p> <p>Director, personal del plantel y USAER.</p> <p>Director, personal del plantel y USAER.</p>   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | 32- Ajustes y / o seguimiento de acciones planeadas mensualmente.  | Director, personal del plantel y USAER.                              |
|   | 33- Implementar un espacio para la ludoteca.   | Director, personal del plantel, USAER y padres de familia.           |
| Implementar asesorías con USAER y especialistas para obtener los conocimientos mínimos necesarios y ofrecer respuestas satisfactorias a las necesidades especiales de los alumnos.            | 34- El colectivo investigará sobre temas que apoyen la atención que requieran los niños con necesidades educativas y especiales.     | Director, personal del plantel y USAER.                              |
|   | 35- Gestionar ante diversas instituciones, la visita de asesores especializados en la atención de los casos específicos.             | Directivo.   |
|   | 36- Implementar estrategias que apoyen la currícula para los alumnos con necesidades educativas y especiales.                        | Director, personal del plantel y USAER.                              |
| Integrar un equipo de trabajo con la comunidad educativa para gestionar, tratar los recursos necesarios para mantener en óptimas condiciones el plantel durante el ciclo escolar 2004 – 2005. | 37- Conformar comisiones con la comunidad educativa, a fin de gestionar los recursos necesarios para el mantenimiento de la escuela. | Director, personal frente a grupo y consejo de participación social. |
|   | 38- Analizar las acciones realizadas para establecer una congruencia a las necesidades del plantel.                                  | Director, personal frente a grupo y consejo de participación social. |
|   | 39- Reuniones para seguimiento y / o ajustes de acciones planeadas con respecto a sus resultados y logros.                           | Director, personal frente a grupo y consejo de participación social. |

**ESCUELA 3<sup>208</sup>.**

| <b>METAS</b>   | <b>ACTIVIDADES<sup>209</sup></b>   | <b>RESPONSABLES</b>  |
|--|--|--|
| <b>DIMENSIÓN PEDAGÓGICA</b>  |  |  |
| En colegiado, revisar el Plan y Programas 1993, analizar los enfoques por asignatura, así como los contenidos por cada grado.                              | 1- Diseñar y aplicar un examen Diagnóstico a los alumnos de acuerdo a lo que enuncian los enfoques por grado.  | Profesoras Vilma Araceli, Alonso Núñez y Emma González.                    |
| Aplicar estrategias diversas para mejorar la capacidad de razonamiento lógico matemático en la resolución de problemas, aplicando las operaciones básicas. | 2- Diseñar e implementar ejercicios específicos para reforzar estas actividades, por ciclos.<br>3- A través de diferentes dinámicas, aplicar los ejercicios diseñados a los alumnos, para verificar el nivel de avance de la asignatura en el rubro.<br>4- Evaluar a través de diversas herramientas los resultados de los alumnos.  | Profesoras Vilma Araceli, Alonso Núñez y Emma González.                    |
| Unificar criterios para la planeación y organización de estrategias y materiales para la enseñanza de la asignatura de Matemáticas.                        | 5- Leer la presentación, enfoques y contenidos de los programas de Matemáticas.<br>6- Analizar los contenidos leídos por maestros de cada grado.<br>7- Construir referentes metodológicos para la enseñanza de estas asignaturas.<br>8- Implementar espacios y tiempos en las juntas de Consejo Técnico.<br>9- Realizar una distribución de contenidos de aprendizaje en forma paralela por grado.<br>10- Identificar los recursos necesarios para realizar dichas actividades.<br>11- Presentar y comentar la planeación para enriquecerla. | Director y docentes.<br><br>Director y docentes<br><br>Director y docentes |

<sup>208</sup> Se basa en el documento 3.1.C.

<sup>209</sup> La numeración de las actividades es propia. El resto de los cuadros es reformulación textual de cuadros más completos de los originales.

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | 12- Desarrollar actividades para la semana de las Matemáticas.   | Profesoras Laura Cabrera, Patricia Galicia y Sonia Rojas.   |
| Utilizar los recursos tecnológicos con los que cuenta la escuela, como una herramienta más a su labor diaria.  | 13--Asistir a un curso de computación.   | Profesores María Hernández y Rodolfo Alvarado.  |
| <p>DIMENSIÓN ORGANIZATIVA</p> <p>Mejorar las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos, observando tolerancia, respeto y colaboración para lograr un ambiente de trabajo armónico.</p> | <p>14- Realizar ejercicios de reflexión sobre las actitudes y valores de los docentes en la Juntas de Consejo Técnico.</p> <p>15- Realizar ejercicios de reflexión sobre las actitudes y valores de los padres de familia en las juntas bimestrales de información.</p> <p>16- Realizar ejercicios de reflexión sobre las actitudes y valores de los integrantes del C.E.P.S. y Mesa Directiva de la A.P.F.</p>  | <p>Profesores: María Hernández y Rodolfo Alvarado</p> <p>Docentes</p> <p>Director y secretaria</p>  |
| <p>DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA</p> <p>Elaborar los planes de comisión para mejorar el funcionamiento de la escuela durante el ciclo 2005-2006.</p>  | <p>17- Elaboración del P.T.A.</p> <p>18- Formar las Comisiones de: fomento a la lectura; cooperativa escolar; acción social; ecología y conservación y mantenimiento; mochila segura.</p> <p>19- Elaboración de la Acta de aceptación para el programa "Mochila Segura". Junta con una representación de padres de familia para elaborar el Plan de Acción. Programar las revisiones a las mochilas de los alumnos, con apego irrestricto al respeto de la dignidad personal de los alumnos. Entregar informe final de los logros, dificultades, propuestas para mejora, etc.</p> <p>20- PEC financiero.</p> | <p>Director y docentes.</p> <p>Profesora María Negrete, Vilma Alonso, María de Jesús Guadarrama y María del Rosario Flores.</p> <p>Profesoras Rosa Velázquez y Sofía Soria.</p> <p>Profesoras Lidia Luviano y Silvia Álvarez garcía.</p> <p>Profesoras Silvia Álvarez y María Hernández.</p> <p>Profesores Hermenegilda Martínez, Jorge Cabrera</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>(Proporcionar a la escuela información sobre el uso y comprobación de los recursos federales que facilite la tarea y apoyo en el manejo de los recursos financieros otorgados)</p> <p>Realizar una plática para informar de los recursos asignados al plantel y las normas para su gasto.</p> <p>Colaborar en la elaboración del primer informe financiero del presente ciclo escolar.</p> <p>Informar acerca de los gastos realizados con los recursos del PEC.</p> <p>Colaborar en la elaboración del informe financiero final del presente ciclo escolar.</p>  | y Leonardo Roldán.                                    |
|  | <p>21- PEC INVENTARIO</p> <p>(Ayudar a la Dirección de la Escuela en la actualización del inventario)</p> <p>Hacer el levantamiento del inventario del plantel, comenzando por los salones.</p> <p>Entregar los vales de resguardo respectivos al personal, según corresponda (Profesor, trabajador etc.).</p> <p>Verificar la cantidad y estado de los bienes resguardados por los resguardantes y hacer las recomendaciones respectivas y/o pertinentes.</p> <p>Recoger y verificar el estado de los bienes de los resguardantes al término del ciclo escolar.</p> | Profesoras Norma Peña y Elvira Arriola.               |
|  | <p>22- PEC COMPRAS</p> <p>(Realizar, con base en la normatividad acorde, las compras especificadas en el Plan de Trabajo Anual ciclo escolar 2005-2006 y el Ajuste al mismo)</p> <p>Llevar a cabo una junta con el C.E.P.S. para dar a conocer el P.T.A. 2005-2005.</p> <p>Ayudar y orientar al C.E.P.S. en su Plan de</p>   | Profesoras Laura Cabrera y María de Jesús Guadarrama. |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>trabajo.<br/>Llevar a cabo las Asambleas con el C.E.P.S. para las licitaciones, de acuerdo a la normatividad.<br/>Realizar las compras previo a lo anterior, en coordinación con el C.E.P.S.</p> <p>23- PEC SEGUIMIENTO<br/>Dar a conocer a la comunidad el Proyecto Escolar en juntas programadas.<br/>Diseñar un instrumento de seguimiento interno, que permita medir el impacto de la aplicación de las actividades propuestas en el P.T.A.<br/>Ajustar y dar seguimiento a las actividades del P.T.A.<br/>Llevar a cabo la sistematización de la información recabada de las actividades del P.T.A. 2005-2006.<br/>Registrar la información de la actividad anterior.<br/>Informar al término del ciclo escolar 2005-2006 de los avances del P.E.C.</p> <p>24- PEC TÉCNICO-PEDAGÓGICO<br/>(Diseñar estrategias y actividades propuestas en el P.T.A. 2005-2006 en lo referente a la Dimensión Pedagógica, ajuste enero-febrero 2006).<br/>Elaboración y aplicación del examen de operaciones básicas por ciclos.<br/>Analizar y graficar los resultados.<br/>Diseñar e implementar ejercicios específicos para reforzar estas actividades, por ciclos.<br/>Aplicar un examen final de operaciones básicas, comparando los resultados del inicio y final de ciclo escolar.</p> | <p>Profesoras Vilma Alonso, Emma González y María de los Ángeles Negrete.</p> <p>Profesoras Patricia Rodríguez, Sonia Rojas y Patricia Galicia.</p> |
|  | 25- Solicitar la continuidad a la Dirección de Planeación de la D.G.S.E.I. para la terminación del  | Profesoras Laura Cabrera y María de Jesús Guadarrama, así como también director e   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Llevar a cabo la terminación del aula de usos múltiples.                           | Aula de Usos Múltiples.<br><br>Consultar diversas constructoras para seleccionar el mejor proyecto de construcción.   | integrantes del CEPS.   |
| Mantenimiento del edificio escolar .   | 26-- Hacer un levantamiento de necesidades materiales del plantel.<br>Jerarquizar las necesidades<br><br>27- Planear y programar el abasto de los insumos requeridos.   | Director, docentes, mesa directiva de APF e integrantes del CEPS<br><br>Director, mesas directivas de APF y CEPS. |
| DIMENSIÓN COMUNITARIA<br><br>Impulsar el trabajo del CEPS y de la APF del plantel. | 28-Constitución del C.E.P.S. y de la A.P.F<br><br>29- Realizar reuniones periódicas de estas entidades, para organizar tiempos y estrategias de acción para mantenimiento y mejora del edificio escolar, tomando en cuenta las necesidades mismas del alumnado y del personal docente | Director, docentes, padres y comunidad en general.  |
| Propiciar una cultura de tolerancia, respeto y aceptación de la diversidad.        | 30- Semana de convivencia con padres de familia, alumnos y Profesores.<br><br>31- Miniolimpiada con padres de familia y alumnos.  | Profesores de educación física.   |

**ESCUELA 4<sup>210</sup>.**

Objetivo: Propiciar la formación y actualización de los docentes, a partir del intercambio de ideas y discusiones sobre diferentes temas, con la finalidad de mejorar su desempeño en la enseñanza.

| Metas                                      | Actividades <sup>211</sup>  | Responsables  |
|--|---|---|
| Consolidación de un grupo colegiado fuerte | 1- Conocer plan y programas de estudio vigente.<br>2- Conocer las competencias a desarrollar en los alumnos.<br>3- Conocer los ficheros de español y matemáticas, el avance programático y el libro del maestro del grado correspondiente.<br>4- Dosificar contenidos.<br>5- Realizar plan anual de trabajo.<br>6- Realizar planeación didáctica en forma semanal y de manera colaborativa.<br>7- Presentar bimestralmente el temario para que los padres y los alumnos sepan qué se va a evaluar.<br>8- Aplicar los contenidos en el grupo siguiendo el enfoque de los libros del alumno.<br>9- Evaluar en forma continua con diferentes instrumentos elaborados por el maestro.<br>10- Aplicación de exámenes mensuales, bimestrales, de Carrera Magisterial, de Aprovechamiento Nacional y de PEC. | Director y profesores.<br>Director y profesores.<br>Profesores.<br>Profesores.<br>Profesores.<br>Profesores.<br>Profesores.<br>Profesores.<br>Profesores.<br>Director y profesores. |

<sup>210</sup> Se basa en el documento 4.1.C.

<sup>211</sup> La numeración de las actividades es propia. El resto de los cuadros es reformulación textual de cuadros más completos de los originales.

|  |   |                        |
|--|---|------------------------|
| Proporcionar al maestro material referente a las asignaturas de español, matemáticas y ciencias naturales, para su mejor conocimiento. | 11- Recopilar material bibliográfico para consulta de los maestros.                       | Director y profesores. |
|  | 12- Elaborar un acervo de métodos y técnicas para la enseñanza y el aprendizaje.          | Director y profesores. |
|  | 13- Asesorías con especialistas en técnicas y métodos para la enseñanza y el aprendizaje. | Director.              |
|  | 14- Adquirir libros diversos en géneros, contenidos, materiales y formatos                | Director y profesores. |

Objetivo: Fomentar en los alumnos el hábito de la lectura de recreación y de consulta, promoviendo en cada grupo actividades en Un espacio físico dentro del aula que permitan una mejor asimilación de los temas.

| Metas  | Actividades  | Responsables   |
|--|--|--|
| Creación de los rincones de lectura en los salones de clase. | 15- Adquirir libreros y repisas para colocar los libros de lectura.<br>16- Montar los rincones de lectura.<br>17- Utilizar el material de RILEC  | Director y profesores.<br>Profesores.<br>Profesores. |
| Empleo de diversas técnicas de lectura.                      | 18- Investigar, en forma colegiada, sobre técnicas de lectura y dinámicas grupales.<br>19- Elaborar, en forma colegiada, de un compendio de técnicas para la enseñanza y adquisición de la lectura y escritura, así como de dinámicas grupales.<br>20- Emplear diversas técnicas de lectura con el fin de formar un niño lector. | Profesores.<br>Director y profesores.<br>Profesores. |

|   |  |  |
|---|--|--|
| - Lectura de los padres a sus hijos y viceversa.    | 21- Leer en el salón de clases cualquier libro del RILEC, en presencia de los hijos y padres.<br>22- Efectuar la feria del libro del rincón. | Profesores y padres.<br><br>Profesores.  |
| - Formación de clubes de lectura.                   | 23- Crear el círculo de lectura.   | Profesor.  |
| - Fomento de la lectura en voz alta y en coro.      | 24- Lectura por el maestro.<br>25- Lectura coral.<br>26- Lectura individual.<br>27- Leer diariamente 10 minutos.                             | Profesor y alumno.<br>Profesor y alumno.<br>Profesor es y alumnos.<br>Profesor es y alumnos. |
| - Promoción del préstamo de los libros a domicilio. | 28- Trabajar con libros de RILEC.<br>29- Lectura escenificada por un cuento.   | Profesor es.<br>Profesor es y alumnos.   |
| - Formación de una antología.                       | 30- Escritura de guiones.<br>31- Realización de entrevistas.<br>32- Ejercicios varios.   | Profesor es y alumnos.<br>Profesor es y alumnos.<br>Profesor es y alumnos.                   |

Objetivo: Propiciar en los alumnos la lectura, el análisis y la comprensión de textos para que puedan expresarlos mediante la palabra escrita o hablada.

| Metas  | Actividades  | Responsables               |
|--|--|----------------------------|
| - La comprensión y adquisición de herramientas de la lectura y la escritura. | 33- Lectura oral de textos tanto maestros como alumnos.<br>34- Conocer los géneros literarios:<br>- El cuento.<br>- La novela.<br>- La poesía. | Profesores.<br>Profesores. |
| - Que los alumnos elaboren sus propios textos.                               | 35- Practicar la escritura utilizando:<br>- La descripción.<br>- Los textos libres.<br>- La narración.<br>- El cuento.                         | Profesores.                |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>- Los alumnos analicen textos que impliquen la resolución de problemas matemáticos.</p> | <p>36- Elaboración de textos libres.<br/> 37- El diario escolar.<br/> 38- Crear textos para la elaboración del boletín de la escuela, como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poesías.</li> <li>- Rimas.</li> <li>- Leyendas.</li> <li>- Chistes.</li> <li>- Refranes.</li> <li>- Cuentos.</li> <li>- Anécdotas.</li> <li>- Canciones.</li> <li>- Crucigramas.</li> <li>- Sopas de letras.</li> <li>- Fábulas.</li> </ul> <p>39- Elaborar el Periódico escolar, con los siguientes materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Noticias importantes.</li> <li>- Noticias deportivas.</li> <li>- Resumen de libros leídos.</li> <li>- Artículos sobre la escuela.</li> <li>- Chistes.</li> <li>- Caricaturas.</li> </ul> <p>40- Creación de antologías literarias como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refranes.</li> <li>- Chistes.</li> <li>- Cuentos.</li> <li>- Leyendas.</li> <li>- Fábulas.</li> <li>- Poesías.</li> </ul> <p>41- Practicar la comprensión y resolución de problemas referentes a las matemáticas, utilizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro de texto gratuito.</li> <li>- Copias que contengan problemas matemáticos.</li> <li>- Libros complementarios.</li> </ul> | <p>Profesores.<br/> Profesores.<br/> Profesores.</p> <p>Profesores.</p> <p>Profesores.</p> <p>Profesores.</p> |
|--|--|---|

|   |   |                        |
|---|---|------------------------|
| - Crear la red escolar para la aplicación del proyecto INTEL - educar para el futuro. | 42- Crear y diseñar sus propios textos con contenidos referentes a lo que son la lectura y escritura, dándoles color, animación y sonido. | Director y profesores. |
|   | 43- Acondicionar la Sala de Usos Múltiples para instalar los equipos de cómputo.  | Director y profesores. |

Objetivo: Contribuir a que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que manifiesten en una relación responsables con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar.

| Metas  | Actividades  | Responsables           |
|--|--|------------------------|
| - Aplicar los contenidos de la asignatura de Ciencias Naturales mediante los cinco ejes temáticos. | 44- Conocer el Plan y Programas de Estudio vigente.  | Director y profesores. |
|  | 45- Conocer las competencias a desarrollar en los alumnos.   | Director y profesores. |
|  | 46- Conocer los ficheros, el Avance Programático y el Libro del Maestro del Grado correspondiente.                 | Profesores.            |
|  | 47- Dosificar contenidos.  | Profesores.            |
|  | 48- Realizar Plan Anual de Trabajo.  | Profesores.            |
|  | 49- Realizar Planeación didáctica en forma semanal y de manera colaborativa.                                       | Profesores.            |
|  | 50- Presentar bimestralmente el temario para que los padres y los alumnos sepan que se va a evaluar.               | Profesores.            |
|  | 51- Aplicar los contenidos en el grupo siguiendo el enfoque de los libros del alumno.                              | Profesores.            |
|  | 52- Evaluar en forma continua con diferentes instrumentos elaborados por el maestro.                               | Profesores.            |
|  | 53- Aplicación de exámenes mensuales, bimestrales, de Carrera Magisterial, de Aprovechamiento Nacional y del PE C. | Profesores.            |
|  | 54- Utilizar el laboratorio de informática Escolar para conocer diversos materiales de la Naturaleza.              | Profesores.            |

Objetivo: Estimular la participación de los padres de familia en la labor educativa y de actividades para el mejoramiento de las condiciones físicas del edificio y que los padres de familia se involucren en el mantenimiento y de conservación del edificio escolar.

| Metas  | Actividades  | Responsables  |
|--|--|---|
| <p>- Lograr la participación de los padres de familia en las mejoras al edificio escolar.</p> <p>- Concientización a los padres de familia sobre la importancia de su papel en la educación de sus hijos, tanto fuera como dentro de la escuela.</p> | <p>55- Diagnóstico del inmueble escolar por parte del CEPS.</p> <p>56- Elaboración del Plan Anual de Trabajo.</p> <p>57- Solicitud, a las áreas correspondientes, para obtener un óptimo mantenimiento del edificio escolar.</p> <p>58- Construcción de una Aula de Usos Múltiples.</p> <p>59- Colocación de protecciones y malla ciclónica en las áreas que lo requieran.</p> <p>60- Reparación del sistema eléctrico y de sonido.</p> <p>61- Pintura interior de las aulas y fachada interna.</p> <p>62- Mantenimiento y aseo cotidiano de las aulas y anexos.</p>   | <p>Director y padres.</p> <p>APF</p> <p>Director y APF</p> <p>Delegación.</p> <p>Delegación.</p> <p>APF</p> <p>APF</p> <p>Director.</p> <p>Trabajadores. APF.</p> |
|  | <p>63- Se citará a los padres de alumnos que con frecuencia faltan al llamado de los profesores.</p> <p>64- Se tratará de concienciar a los padres de la necesidad de atención que requieren sus hijos (sic).</p> <p>65- Se mantendrán informados a los padres de familia sobre el avance de sus hijos.</p> <p>66- Se asesorará a los padres sobre la forma en que pueden ayudar a sus hijos a realizar su tarea.</p> <p>67- Se realizarán ceremonias cívicas en las que se involucre la participación de los padres.</p> <p>68- Se llevarán a cabo los festejos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 de Septiembre.</li> <li>- 12 de Octubre.</li> <li>- 1 y 2 de Noviembre.</li> <li>- 20 de Noviembre.</li> <li>- PASTORELA.</li> <li>- 24 de febrero.</li> <li>- 18 y 21 de marzo</li> <li>- 30 de abril.</li> <li>- 10 y 15 de mayo.</li> <li>- Día del padre</li> <li>- Fin de cursos.</li> </ul> | <p>Director y profesores.</p> <p>Director y profesores.</p> <p>Profesores.</p> <p>Profesores y padres.</p> <p>Director, profesores y padres de familia.</p>       |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | 69- Se reestructurará la APF.<br>70- Se realizará una kermés.<br>71- Se llevarán a cabo actividades de apoyo ecológico.<br>72- La APF se encargará de:<br>- Repintar murales.<br>- Realizar actividades de aseo.<br>73- Se formará el órgano de participación social.<br>74- Se formará la vocalía de meriendas escolares.<br>75- Se promoverán valores por medio de mensajes. | Director.<br>Director y APF.<br>Profesores.<br>APF<br><br>Director.<br>Director.<br>Toda la escuela. |
|--|--|--|

Objetivo: Estimular las buenas relaciones entre los educandos para que realicen actividades en equipo y así practiquen los valores de respeto, cooperación, honradez, trabajo, convivencia, tolerancia, solidaridad, amistad, puntualidad, etc.

| Metas  | Actividades  | Responsables          |
|--|--|-----------------------|
| - Trabajo en equipo que promueva un ambiente sano de competitividad, llevando al alumno a mejoras en su trabajo expositivo y fomente a su vez diferentes valores, creando un espíritu crítico. | 76- Se implementarán diversas dinámicas grupales para impartir clases.<br>77- Se fomentará el espíritu crítico en el alumno.<br>78- Brinden afecto, cariño y comprensión a sus compañeros.<br>79- Comprendan órdenes e instrucciones.<br>80- Valorar la importancia de cuidar el medio ambiente. | Profesores y alumnos. |
| - Cumplimiento de tareas.  | 81- Se fomentará el cumplimiento de tareas.  | Profesores.           |
| - Difusión de mensajes motivacionales para promover el respeto entre alumnos y maestros.   | 82- Se colocarán en lugares visibles mensajes que motiven al alumno e la práctica de:<br>- El respeto.<br>- El cuidado del medio ambiente.<br>- El cuidado de la salud física.<br>- Del aseo personal.   | Profesores y alumnos. |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidado de las instalaciones y el mobiliario.</li> <li>- Prevención de accidentes tanto en la escuela como en las casas.</li> </ul> |  |
|--|--|--|

Objetivo: Estimular el trabajo de actividades artísticas y tecnológicas en los alumnos, así como el fortalecer y profundizarse en las actividades cívico – culturales con la realización de visitas de interés cultural, social y de esparcimiento.

| Metas  | Actividades   | Responsables               |
|--|---|----------------------------|
| - Se realizarán diversas actividades de tipo cultural y tecnológico en las que la comunidad escolar participe y los lleve a expresar su creatividad. | 83- Se trabajará en la semana de la ciencia y la tecnología.<br>Se participará:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Concurso de La Canción Mexicana.</li> <li>- Concurso de la interpretación del Himno Nacional.</li> <li>- Concurso de expresión literaria, oratoria: Poesía Individual, Poesía coral (Benito Juárez).</li> </ul> | Profesores.                |
| - Se propiciará la participación de los alumnos en las diversas actividades cuyo tema central sean los símbolos patrios.                             | 84- Pastorela.  | Profesores.                |
| - Se propiciará la convivencia entre la comunidad escolar.   | 85- Se inculcará el respeto a los símbolos patrios.<br>86- Se participará en los concursos sobre los símbolos patrios.  | Profesores.<br>Profesores. |
| - Realización de actividades encaminadas al mejoramiento de la salud y del medio ambiente.   | 87- Se realizarán las siguientes visitas:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Ruta cívica.</li> <li>- Museo Dolores Olmedo Patiño.</li> <li>- Bellas artes.</li> <li>- Plaza de las tres culturas.</li> <li>- Templo mayor.</li> <li>- Ciberciencia.</li> <li>- Marinela.</li> <li>- Ecoguardas.</li> <li>- Bimbo.</li> </ul>       | Profesores.                |
|  | 88- Se realizará una semana de actividades a favor de la alimentación.  | Profesores.                |
|  | 89- Se participará en todas las actividades a favor de la salud de los alumnos: cruzada escolar para la preservación y cuidado del medio ambiente.  | Profesores.                |
|  | 90- Se formará el Club Ambiental y se participará en todas las actividades ecológicas.  | Profesores.                |

Objetivo: Analizar los problemas educativos mediante el intercambio de experiencias, técnicas y logros educativos, así como el momento de tomar decisiones como un grupo colegiado para fortalecer el Consejo Técnico Escolar.

| Metas   | Actividades   | Responsables                   |
|---|---|--------------------------------|
| - Realización de reuniones para exponer temas diversos que conllevan a la atención de problemas de aprendizaje. | 91- Realización de reuniones dirigidas por los mismos profesores, a partir de un listado de temas.<br>92- Actualización permanente de los profesores. | Profesores.<br><br>Profesores. |
| - Realización de visitas diagnósticas, de seguimiento y de apoyo.   | 93- Se realizarán visitas de tipo diagnóstico y de seguimiento en los grupos.<br>94- Se observará y apoyará el trabajo de los docentes en el aula.    | Director.<br>Director.         |

### 2.1.3 La codificación de las entrevistas.

Según Strauss y Corbin (2002) para el tratamiento de las entrevistas cualitativas existen, al menos, dos formas de codificar en etapas, a fin del desarrollo de lo que denominan teoría fundamentada: la codificación selectiva y la codificación axial. La primera busca un ordenamiento de los datos obtenidos y la segunda es una técnica empirista<sup>212</sup> de generación de teoría social.

La codificación selectiva fue la que se realizó en este trabajo. La misma consta de un ordenamiento de la información según los objetos, procesos, sujetos, etc., a los que se refieren los entrevistados, frente a las preguntas del entrevistador. Es extremadamente útil para la comparación de las entrevistas de cada caso y de los casos entre sí. Además, el adecuado ordenamiento de la información permite realizar interpretaciones teóricas desde el momento en que la información que brindan los diferentes actores sobre los mismos hechos (procesos, sujetos, objetos, etc.) puede ser resumida y luego comparada.

Se realizó una triple codificación: cada entrevista fue codificada tres veces, tratando de agrupar códigos según los temas a los que los entrevistados se refirieron. Los códigos resultantes tuvieron una alta consistencia (es decir, se repitieron en las entrevistas) dentro de los casos y entre los casos. Luego, existieron diferencias en varios códigos, según casos, lo cual también es un buen indicador, ya que la información parece dar cuenta de las singularidades de los casos, pero también de las coincidencias entre los mismos.

A continuación se presenta la codificación realizada para cada caso: pero sólo la relatoría de los códigos utilizados en cada caso y no – por una cuestión de espacio – las tablas de codificación para cada actor, y para cada escuela.

---

<sup>212</sup> La teoría fundamentada se encuentra muy cercana a los datos, de tipo cualitativo. La construcción de teoría desde los datos mismos es el objetivo de esta estrategia metodológica. Sin entrar en discusión con esta línea de investigación, puede señalarse que algunos de sus procedimientos, como la codificación selectiva es extremadamente útil – en términos **técnicos** – para el procesamiento de los datos cualitativos. De este tipo de codificación – y no la codificación axial, por ejemplo – se echa mano en este trabajo.

## **Códigos escuela 2.**

### **Relación de códigos:**

#### **Docentes y director:**

- EXPTESEC: Experiencia de trabajo en la escuela.
- AEE: Antigüedad en la escuela.
- RELCDOC: Relaciones con los demás docentes.
- FORMENSERV: Formación en servicio.
- RELCPAD: Relaciones con los padres.
- PARTPA: Participación de los padres.
- REUDOCyPA: Reunión de docentes y padres.
- TRABCPATA: Trabajo con padres: talleres.
- RELCAPF: Relación con la APF.
- RELCCEPS: Relación con el CEPS.
- TRABEQANTPEME: Trabajo en equipo anterior al PEME.
- PRINGPEC: Proceso de ingreso al PEC.
- VENTPEME: Ventajas de trabajar con PEME.
- CAMBPPEME: Cambios en la escuela debidos al PEME.
- PROGDFSAL: Programa de salud del DF.
- RECREP: recepción de la reforma.
- RELCSUP: Relaciones con el supervisor.
- RELCDIR: Relaciones con el director.
- VENTPEME: Ventajas de trabajar con PEME.
- TRABENPEME: Trabajo en el PEME.
- APPATED: Apoyo de padres en tareas educativas.
- INTAPEME: Integración al PEME (por parte de docente nuevo).
- PROGENCICLO: Programa enciclopedia.
- NSEALUS: Nivel socioeconómico de los alumnos.
- PROPRECRES: Propuesta de recreo.

APF y CEPS (se encuentran códigos de docente y directivos, pero sólo se agregan los nuevos, en la relación):

- COMPALUS: Comunicación padres alumnos.
- RELPACDIR: Relación entre padres y director.
- RELPADIRANT: Relación de los padres con el director anterior.
- CONOCCEPSPEME: Conocimiento del PEME por parte del CEPS.

### **Códigos escuela 3.**

#### **Relación de códigos:**

##### **Docentes y director:**

- EXPTEESC: Experiencia de trabajo en la escuela.
- RELCDOC: Relaciones con los demás docentes.
- FORDIR: Formación del director.
- PGPECDAUT: Problemas de gestión del PEC, debido a las autoridades.
- FRECHUM: Falta de recursos humanos.
- DPEME: Descripción del PEME.
- REUDOCyPA: Reunión de docentes y padres.
- RELCCEPS: Relación con el CEPS.
- RELCAPF: Relación con la APF.
- RELCEPSAPF: Relación CEPS – APF.
- RELCPAD: Relaciones con los padres.
- PARTPA: Participación de los padres.
- RELCDIR: Relaciones con el director.
- RELCSUP: Relaciones con el supervisor.
- TRABEQANTPEME: Trabajo en equipo anterior al PEME.
- VENTPEME: Ventajas de trabajar con PEME.
- DESVENTPEME: Desventajas de trabajar con PEME.
- CAMBPPEME: Cambios en la escuela debidos al PEME.
- NSEALUS: Nivel socioeconómico de los alumnos.
- NSCALUS: Nivel sociocultural de los alumnos.
- AEESC: Antigüedad en la escuela.
- INTAPEME: Integración al PEME (por parte de docente nuevo).
- PRINGPEC: Proceso de ingreso al PEC.
- POBLYGRUPESC: Población y grupos de la escuela.
- TECyALUS[PEME]: Tecnología y alumnos [en el PEME].

- TRABEQCOM: Trabajo en equipo a través de comisiones.
- FORMENSERV: Formación en servicio.
- TRECFINPEC: Tardanza en la llegada a la escuela de recursos financieros del PEC.

APF (se encuentran códigos de docente y directivos, pero sólo se agregan los nuevos, en la relación):

- CONOCPECPA: Conocimiento del PEC por parte de los padres.
- CONOCPEMEPA: Conocimiento de actividades del PEME por parte de los padres.
- RELAPFESC: Relación entre APF y escuela.
- RELPACDIR: Relación entre padres y director.

Supervisor (se encuentran códigos de docente y directivos, pero sólo se agregan los nuevos, en la relación):

- PROBLEDUZONA: Problemas educativos de la zona escolar.
- RIGE: Recepción de iniciativas sobre gestión escolar en la zona.
- APASGE: Apoyos por asesoría en gestión escolar.
- COMPRCAMBESC: Compromiso de cambio en las escuelas.
- CATC: Cambio a tiempo completo.
- DTECPEDUC: Desarrollo de tecnologías para la educación.
- VPEMEESCDSUP: Visión del PEME de la escuela del supervisor.
- FIMPPEMEESC: Facilidades de implementación del PEME en la escuela.
- CARESRELGEST: Características de la escuela en relación a la gestión.
- OAQNESCESCGES: Otros apoyos que necesita la escuela para mejorar la gestión.

- ACCPMGAYPZON: Acciones para mejora la gestión administrativa y pedagógica de la zona.
- APSOLPPEME: Apoyo solicitado pro la escuela para llevar adelante su PEME.

## **Códigos Escuela 4.**

### **Relación de códigos:**

#### Docentes y director:

- EXPTESC: Experiencia de trabajo en la escuela.
- RELCDOC: Relaciones con los demás docentes.
- TRABDIRANT: Trabajo con el director anterior.
- RELCPAD: Relaciones con los padres.
- PARTPA: Participación de los padres.
- RELCDIR: Relaciones con el director.
- RELCSUP: Relaciones con el supervisor.
- PROBLCSUP: Problemas con el supervisor.
- TRABEQANTPEME: Trabajo en equipo anterior al PEME.
- VENTPEME: Ventajas de trabajar con PEME.
- DESVENTPEME: Desventajas de trabajar con PEME.
- CAMBPPEME: Cambios en la escuela debidos al PEME.
- NSEALUS: Nivel socioeconómico de los alumnos.
- NSCALUS: Nivel sociocultural de los alumnos.
- INTENNSCALUS: Intento de elevación de NSC de alumnos.
- RELDIRCDOC: Relación del director con los docentes (desde el punto de vista del docente).
- TRAVVALALUS: Trabajo en valores con los alumnos.
- AEESC: Antigüedad en la escuela.
- INTAPEME: Integración al PEME (por parte de docente nuevo).
- REALACTSPEME: Realización de las actividades del PEME.
- CONOCPEMEPA: conocimiento del PEME por parte de los padres.
- APEMEANT: Actividades anteriores al PEME (ya realizadas y ahora integradas al PEME).
- PARTALUSPEME: Participación de alumnos en el PEME.

- APOYSUP: Apoyo por parte del supervisor.
- AQNESCESC: Apoyos que necesita la escuela.
- RELCSUPANT: Relación con el supervisor anterior.
- PRINGPEC: Proceso de ingreso al PEC.
- POBLYGRUPESC: Población y grupos de la escuela.

APF (se encuentran códigos de docente y directivos, pero sólo se agregan los nuevos, en la relación):

- EXPPART: experiencia de participación.
- CONOCPECPA: Conocimiento del PEC por parte de los padres.
- CONOACTPEMEPA: Conocimiento de actividades del PEME por parte de los padres.
- PARTACTPEMEPA: participación de padres en actividades del PEME.
- VALGRALESCPA: valoración general de la escuela por parte de padres.
- COMUNMAESALUS: Comunicación de maestros sobre los alumnos.

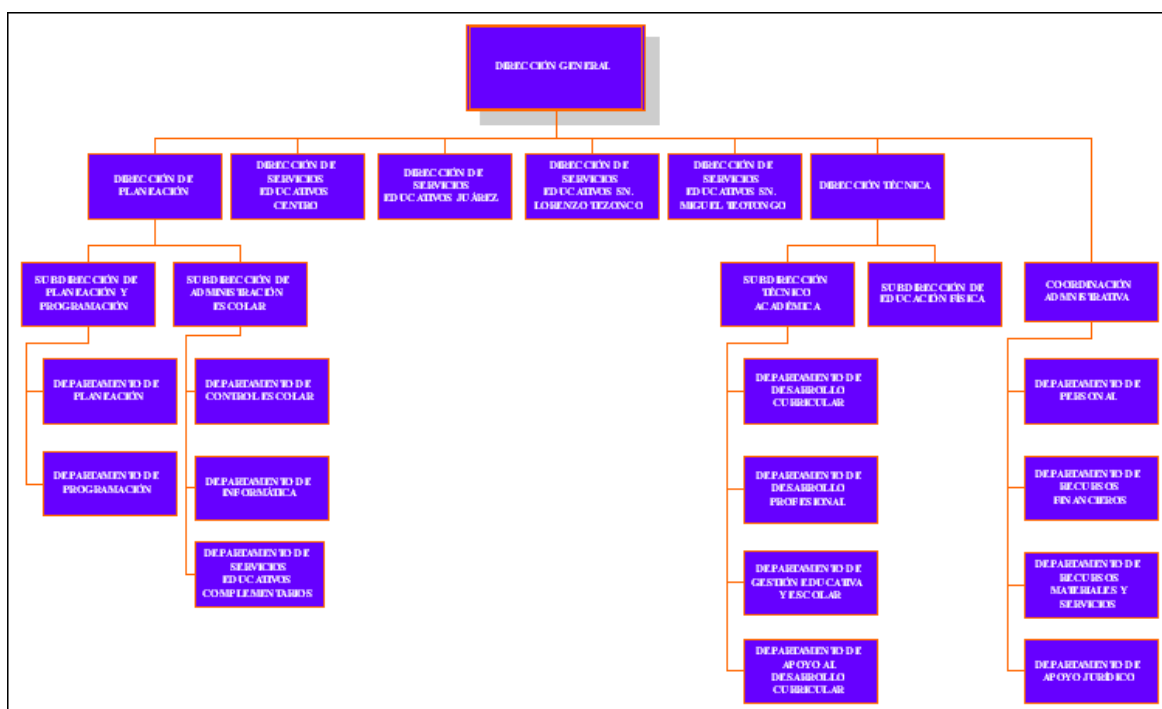
Supervisor (se encuentran códigos de docente y directivos, pero sólo se agregan los nuevos, en la relación):

- PROBLEDUZONA: Problemas educativos de la zona escolar.
- RIGE: Recepción de iniciativas sobre gestión escolar en la zona.
- ACCPMGAYPZON: Acciones para mejora la gestión administrativa y pedagógica de la zona.
- APSOLPPEME: Apoyo solicitado - al supervisor - por la escuela para llevar adelante su PEME.

### 3.El contexto institucional de las escuelas de Iztapalapa.

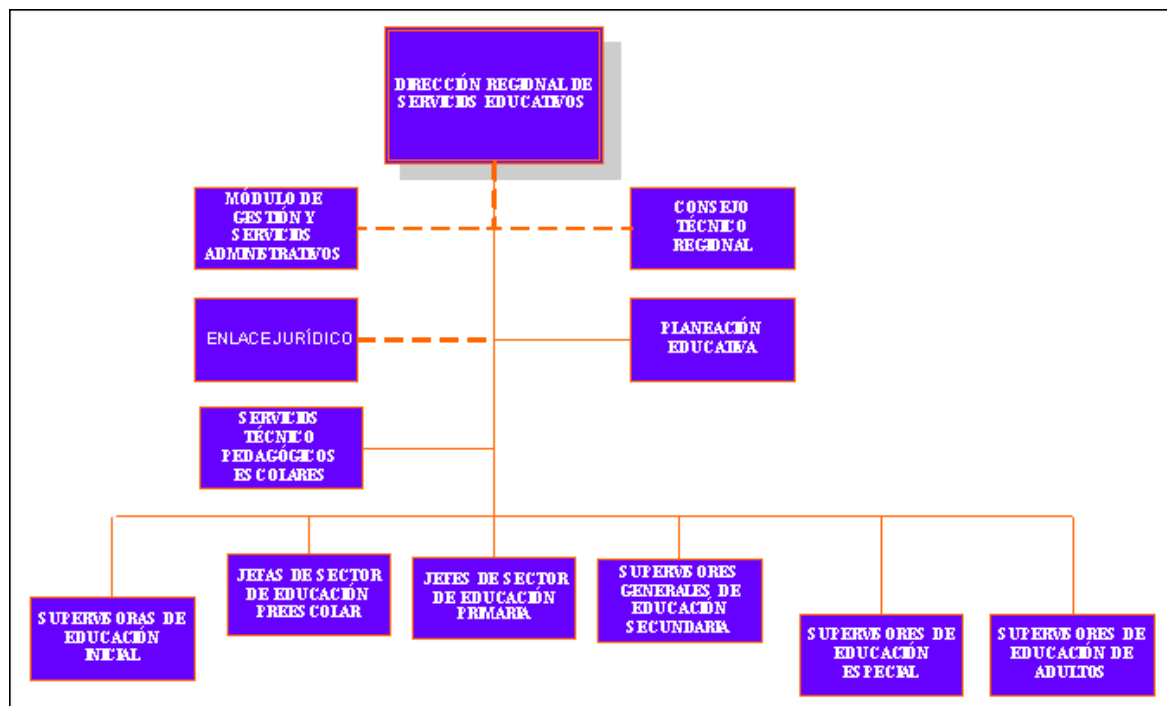
A continuación se presentan dos organigramas de la DGSEI: el organigrama general y el correspondiente a las direcciones regionales. Ambos muestran la multiplicidad de contactos institucionales que cada escuela puede establecer con la DGSEI.

Gráfica 1. Organigrama de DGSEI<sup>213</sup>.



<sup>213</sup> Tomado de: Justo Garza (2005).

Gráfica 2. Organigrama de las direcciones regionales en Iztapalapa<sup>214</sup>.



<sup>214</sup> Tomado de: Justo Garza (2005).