

PROYECTOS ESCOLARES EN ESCUELAS PRIMARIAS DE IZTAPALAPA

JUAN SOCA DE IÑIGO

Este artículo nace de una investigación llevada adelante en el año 2006. Su objetivo central fue indagar en dos cuestiones: qué sucede con una herramienta de política educativa (proyecto escolar) fuera del dominio de los planificadores y qué ocurre en las escuelas en las que se implementa. Esto llevó a desarrollar dos abordajes, a menudo contrapuestos: una mirada sociológica; y uno desde las políticas públicas.

Pregunta disparadora: ¿Cómo se implementa un proyecto escolar en tres escuelas primarias de Iztapalapa?

Esta se reformuló mediante la búsqueda de antecedentes teóricos y de investigación, y el rastreo del surgimiento de la problemática organizativa en educación.

Esta problemática ha estado presente desde fines de los setenta y como una reacción al tratamiento de las escuelas como “cajas negras”. Éste refiere a investigaciones que correlacionan índices socioeconómicos y resultados educativos. De este tipo de investigaciones es paradigmático el “Primer Informe de James Coleman”, en él, mediante procedimientos estadísticos se lograron correlacionar ambos factores (Ravitch, 1987). Estos estudios contaban con la “autoridad” sociológica de las teorías de la reproducción, en auge a principios de los setenta (Bernstein, 1989; Bourdieu & Passeron, 1995)

La sobredeterminación de lo escolar por lo social se vio empañada por los casos “desviados” de las predicciones estadísticas. A fines de los setenta comenzaron a publicarse los primeros trabajos sobre estas escuelas, que fueron denominadas “escuelas eficaces” (Murillo, 2005). Estas investigaciones tienen varios problemas: metodológicos (de identificación) y teóricos: la falta de un marco teórico fuerte.

Algunos rasgos identificados por estas investigaciones han estado en el centro de las reformas educativas de la región: **la autonomía y la gestión escolar**, en relación con la calidad, eficacia y equidad escolar (Gajardo, 1999).

En estas reformas se hizo hincapié en los aspectos organizativos de la educación: fortalecer la eficiencia en el manejo de los recursos escolares, y vigorizar la autonomía y gestión escolar.

Algunas investigaciones han mostrado al menos dos problemáticas. La autonomía escolar es difícil de obtener, principalmente en sistemas educativos en los que existe una larga tradición de gestión burocrática. La autonomía escolar no determina procesos de innovación organizativa y pedagógica: estos dependen de una compleja configuración de elementos organizativos y pedagógicos que emergen *en* las escuelas (Azevedo, 2004).

Una de las medidas, de las reformas, para generar innovaciones organizativas y pedagógicas, es la realización de los llamados proyectos educativos de centro. Estos han estado presentes en varias de las reformas educativas en América Latina de los noventa (SEP, 2000; SEP, 2004: para el caso de México).

Los proyectos escolares siguen dos vertientes teóricas. La primera, desarrollada en el ámbito de la teoría del desarrollo organizacional, refiere a la formulación democrática de los proyectos educativos. La segunda, del ámbito de la planificación racional, refiere

a la llamada metodología de planificación estratégica. Ambas vertientes se han sintetizado en una herramienta que impulsa las innovaciones desde un punto de vista democrático y racional (Galeano Ramírez, 1999).

Finalmente, encontramos como antecedentes algunas reflexiones alrededor del proceso de democratización mexicano y de las características del sistema educativo del país: el cambio del paradigma societal corporativista al neopluralista (Oxorn, 1998); el diseño institucional del sistema educativo y el peso del sindicato (Loyo, 2002); y la cantidad de programas que cada escuela debe enfrentar (Ezpeleta, 2004).

En cuanto a los problemas teóricos varios son los antecedentes: las escuelas como organizaciones de servicio (Blau y Scott, 1962); el problema del poder (Crozier y Friedberg, 1990), en un marco de autoridad difuso (Antúnez, 1997); las debilidades de las tecnologías educativas (Luhmann y Schorr, 1993); y el acoplamiento flojo en las organizaciones educativas (Weick, 1976). Así, las escuelas pueden definirse como sistemas de comunicación, estructurados alrededor de relaciones de poder y con un déficit tecnológico que las impulsa al desacoplamiento interno.

Desde este rastreo de problemas, se generaron nuevas preguntas:

- ¿Cómo surgió la idea de implementar el proyecto, qué actores lo impulsaron, cómo fue su proceso de implementación?
- Dada la problemática de la cultura magisterial, ¿cómo perciben los docentes la “intromisión” en su trabajo por parte de agentes externos, como los padres de familia?
- Dada la cuestión de las relaciones entre docentes ¿cómo impactó en la realización del proyecto la forma mediante la cual se relacionaban, antes de comenzar a implementarlo?

- Los resultados: ¿cuáles fueron?, ¿cambiaron las relaciones entre docentes?, ¿cambiaron las relaciones con los padres y alumnos?, ¿se han llevado a cabo proyectos pedagógicos conjuntos?

La metodología fue la de un estudio de casos múltiple (Yin, 1989), utilizándose diversas fuentes: entrevistas en profundidad a docentes, directores, supervisores y padres; relevamiento documental del proyecto de cada escuela; aplicación de un cuestionario a los docentes; observación de reuniones de coordinación.

Los resultados son diversos: modélicos para cada caso; las posibilidades de política educativa que se abren; la construcción de un marco teórico de análisis.

La construcción de modelos interpretativos procede por caso, para luego resumir los factores identificados como significativos para la gestión escolar.

Escuela 1. Factores explicativos centrales:

- La relación escuela - comunidad, marcada por la desconfianza de los padres hacia la escuela y su impacto en la toma de decisiones del nuevo director para mejorar tal relación: ingresar al PEC y controlar la participación de los padres mediante una estrategia de división entre APF y CEPS.
- Cierta negativa de los docentes a ingresar al PEC, debido a su fracaso en intentos anteriores, marcando una falta de compromiso docente respecto al proyecto.
- Las relaciones entre los docentes, caracterizada por una alta desconfianza, la cual ha sido superada, en parte, debido al proyecto y a los intentos del director de generar un clima favorable.

- Los cambios: fueron pocos, aunque se reportó una mejora en las relaciones entre docentes y un proyecto de coordinación de la enseñanza de matemáticas.

Según el esquema 1, los factores más importantes en el proceso de implementación del proyecto fueron: las relaciones entre los actores escolares y el conflicto entre los padres de familia y la escuela.

Escuela 2.

- La motivación para ingresar al PEC, relacionada con una experiencia de formación del director. Esto hace pensar que, en su figura, se conjugaban tanto la autoridad, como la capacidad para transformarse en un líder institucional.
- Las relaciones entre docentes antes de la entrada al PEC mostraba una coordinación incipiente. Igualmente, esta coordinación impactó 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.
- En relación con lo anterior, la propia organización de la coordinación escolar pudo tener un impacto negativo. La fragmentación de la gestión en comisiones “normales” y del proyecto tuvo un efecto de desvinculación entre sus objetivos y la coordinación docente.
- La relación escuela / contexto institucional: las relaciones con DGSEI (con el área técnica y con la dirección de planeación) fue obturadora de la implementación del proyecto. Contrariamente, la relación con la supervisión escolar es buena: resultó en apoyos y asesorías directas.
- Finalmente, la escuela tiene una mala relación con la APF y la estrategia ha sido no compartir información con la misma.

Uno de los factores mencionados (las formas de relacionamiento anterior) nos brinda una idea que contradice parte de lo dicho sobre la gestión escolar. La coordinación puede ser, al tiempo que una gran base para llevar a cabo innovaciones organizativas, una traba (Bidwell, 2001) si ocurre una fragmentación del poder en la organización escolar. Así, se demuestra que la conjunción autoridad – capacidad técnica en los directores no es factor suficiente para la generación de un liderazgo institucional. – Esquema 2.

Escuela 3.

- Las relaciones entre docentes antes de la entrada al PEC, en referencia a un estilo de trabajo desarrollado bajo el influjo de una directora muy especial, terminó generando una forma de trabajo muy coordinada, la cual resultó en una base para la implementación del proyecto.
- La llegada de un nuevo director generó problemas debido a la competencia por ocupar el “espacio de liderazgo” dejado por la salida de la escuela de la antigua directora. Este problema se manifestó en la relación con los padres, aunque el director logró controlar a la APF para evitar que su participación incidiera en las relaciones políticas entre actores internos.
- Las pésimas relaciones con la supervisión escolar influyó en que el conflicto entre el director y dos maestras antiguas de la escuela se fuera reduciendo y negociando. Como contraparte, se encontraron excelentes relaciones entre la escuela y la dirección técnica de DGSEI y la jefatura de zona.
- En cuanto a los cambios introducidos por el proyecto se avanzó mucho en el trabajo específico a través de ciertas innovaciones, algunas pedagógicas y otras normativas. Una de estas fue la liberación de tiempo utilizado para coordinar, a raíz de una innovación en el plano normativo. Al generar normas y actitudes

específicas en los alumnos en el aula, los docentes pueden abandonar el salón dejando tareas y utilizar este tiempo para coordinación informal.

En este caso, se ponen de manifiesto dos cuestiones. La importancia de las distribuciones internas de poder y cómo se pueden superar los conflictos mediante la negociación y el compromiso de todos los actores con un proyecto colectivo. La cuestión es que la legitimidad lograda por parte de un proyecto diseñado en forma participativa le permitió al mismo quedar “blindado” frente a los problemas de distribución del poder. Además, se pone de manifiesto (al igual que en el caso 2) 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. – Esquema 3.

Existen tres bloques de factores a tener en cuenta: la micropolítica de las escuelas, entendida tanto en términos de distribuciones de poder, como de un sistema de comunicación; las relaciones específicas de las escuelas con su contexto institucional; y las relaciones entre cuestiones técnicas y de distribución del poder.

Además, los cambios en las técnicas vienen determinados en parte por las adecuaciones emanadas del entorno institucional. De todas formas, y como ha señalado Bidwell (2001), las escuelas como “lugar de trabajo” se comportan como organizaciones que tienden al cambio “rápido” (de acuerdo a las presiones del entorno) y a la estabilidad a largo plazo.

Así, es importante utilizar una definición de la dinámica de interacción de las escuelas con su entorno que incluya varias posibilidades de actuación recíproca. Además, esta definición debe poder articularse con la idea de “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.

Propuesta teórica para organizaciones escolares.

La cuestión central es articular la idea de las organizaciones escolares como juego de poderes y como sistemas que, en sus relaciones con el entorno, puede establecer cierta selectividad que le permite “defender” su autonomía.

Así, se debe pensar a una organización escolar tanto desde el punto de vista estructural (Crozier y Bidwell), como un sistema que establece relaciones selectivas con su entorno (Luhmann).

Estas relaciones selectivas dependen, tanto de la micropolítica interna, como de las características de la “propuesta de relación” que cada parte del entorno le hace a la escuela.

Este abordaje supone un entorno heterogéneo y que toma sus propias decisiones. Lo interesante es que permite eludir el tradicional tratamiento de los entornos institucionales como si fueran “cajas negras”.

En cuanto a la técnica utilizada por las organizaciones educativas se rescatan ambas perspectivas: teoría de sistemas (división de las organizaciones en dimensiones real, social y temporal), y teoría de la burocracia de Crozier (técnica como racionalización de los espacios de incertidumbre que los actores manejan)- Esquema 4.

Según Weick, la técnica “difusa” de las organizaciones escolares es la responsable del bajo acoplamiento existente entre sus dimensiones.

El problema de este enfoque es que no parte de una definición “sociológica” de la técnica. Así, Weick, define las técnicas como dadas. De esta forma, su propuesta no vincula las disposiciones técnicas, con las disposiciones sociales de las organizaciones.

La salida es vincular el concepto de técnica manejado por Luhmann con el concepto de técnica manejado por Crozier, en el cual todo intento de racionalización (de cambio técnico) produce modificaciones en los ámbitos de incertidumbre organizativa que maneja cada actor y en el valor de cada espacio: modificaciones en la micropolítica escolar. - Esquema 5.

Cuestiones de política.

La propuesta de proyectos educativos es consonante con la reforma de 1993. Esta necesita de cambios en las relaciones entre docentes: los proyectos escolares pueden cumplir esta función

Además, puede postularse que la metodología PEME (Iztapalapa) tiene ventajas respecto de la metodología PE (resto del D.F.) y PETE (PEC). Entorno a la primera, la ventaja es que no se enfoca sólo en la dimensión técnico – pedagógica. Con respecto a la metodología PETE: su simplicidad.

Una recomendación para mejorar los impactos de esta metodología: que se haga explícito, en los documentos rectores, una posibilidad que las escuelas descubrieron por sí solas: los proyectos escolares son una herramienta ideal para estructurar la amplia oferta de programas que el Estado propone a las escuelas mexicanas.

Bibliografía.

ANTÚNEZ, Serafin.

(1997) *Claves para la organización de centros escolares*. ICE – Horsori; Barcelona.

AZEVEDO, Joaquim.

(2004) *Reforma educativa y gobernabilidad de la educación*. En: TENTI FANFANI, Emilio. (2004) *Gobernabilidad en los sistemas educativos en América Latina*. IPE – UNESCO. Argentina.

BERNSTEIN, Basil

(1989) *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. AKAL. Madrid.

BIDWELL, Charles

(2001) *Analyzing Schools as Organizations: Long – Term Permanence and Short – Term Change*. En: Sociology of Education Vol. 74.

BLAU, Peter y SCOTT, Richard

(1962) *Formal Organizations. A comparative approach*. Chandler Publishing; California.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean

(1995) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México.

CROZIER, Michel y FRIEDBERG, Erhard

(1990) *El actor y el sistema*. Alianza Editorial Mexicana. México.

EZPELETA, Justa

(2004) *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa*. En: TENTI FANFANI, Emilio (Op.Cit.)

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. Montevideo.

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. IIS – UNAM. México.

LUHMANN, Niklas y SCHORR, Karl

(1993) *El Sistema Educativo (Problemas de Reflexión)*. Universidad de Guadalajara; Guadalajara.

MURILLO, Javier

(2005) *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro, Barcelona.

OXORN, Philip

(1998) *Is the Century of Corporativism Over? Neoliberalism and the Rise of Neopluralism*. Penn State.

RAVITCH, Diane.

(1987) *Las escuelas que merecemos*. Prisma. México.

SEP

(2000) *Guía de Proyecto Escolar*. México.

SEP - DGSEI

(2004) *Plan Estratégico para la Mejora Escolar (PEME)*. México.

WEICK, Karl

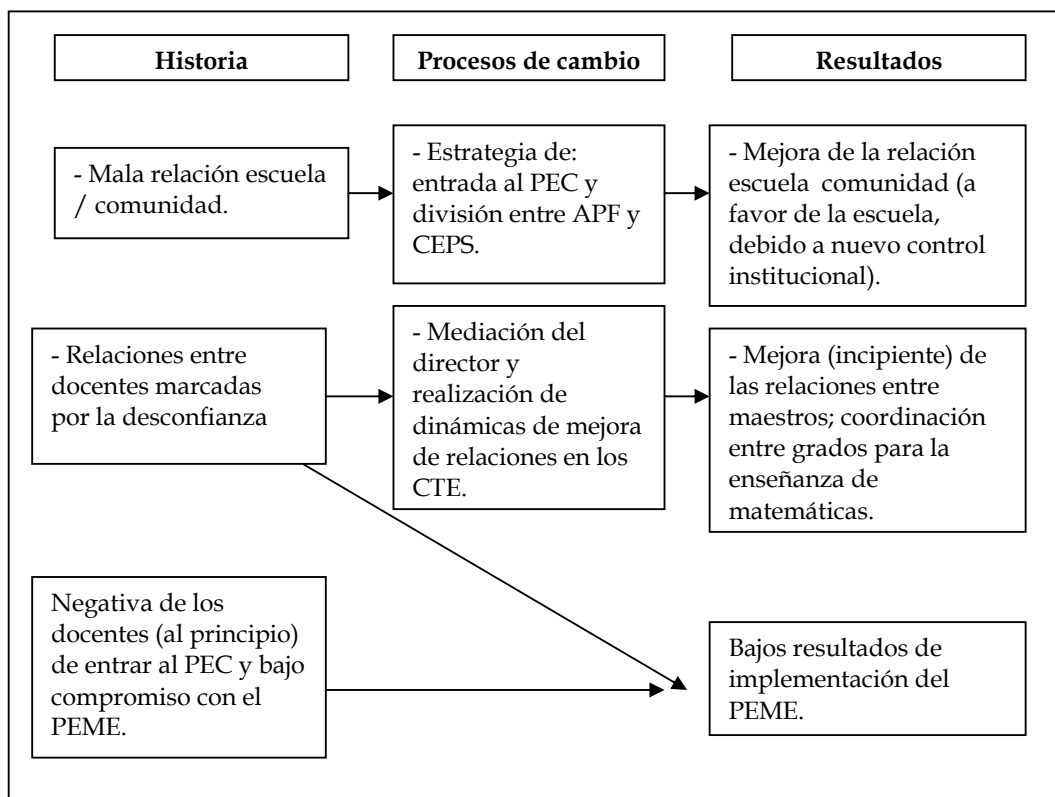
(1976) *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. En: Administrative Science Quarterly Vol. 21, N° 1.

YIN, Robert

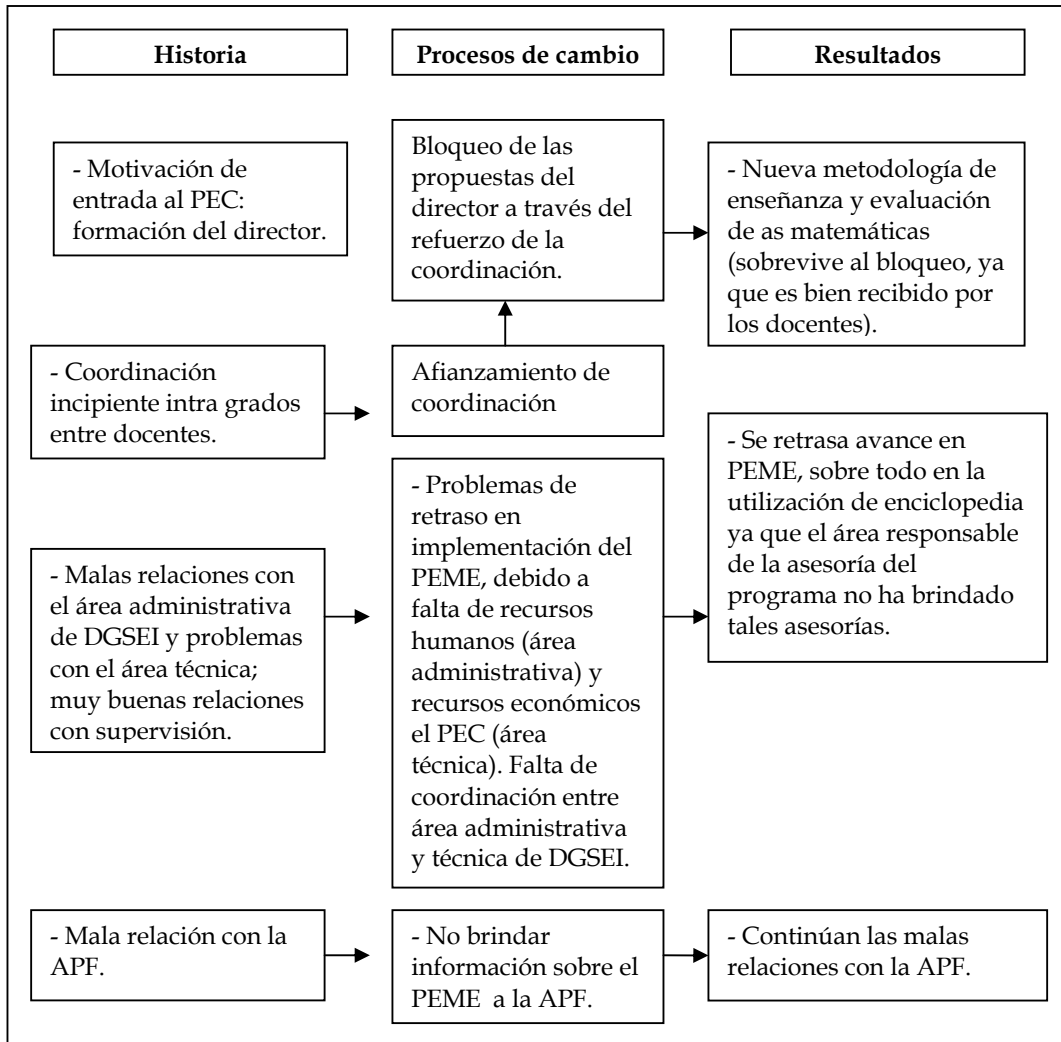
(1989) *Case Study Research. Design and Methods*. Sage. California.

Esquemas.

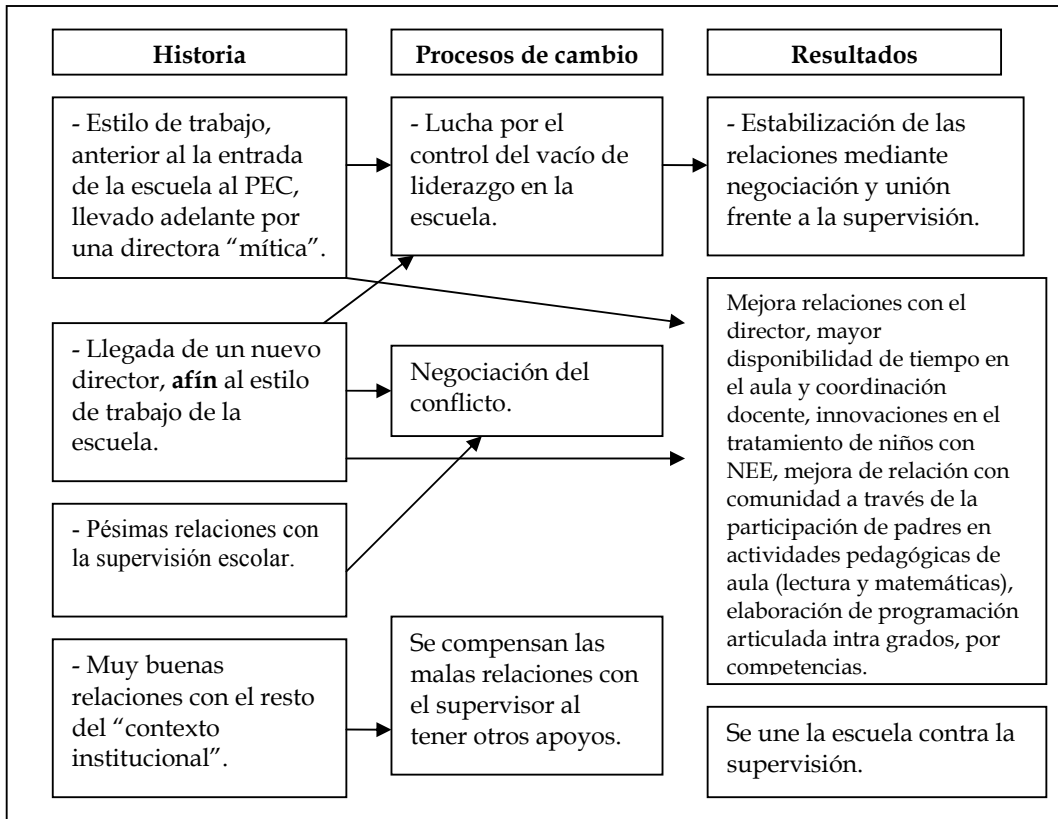
1.



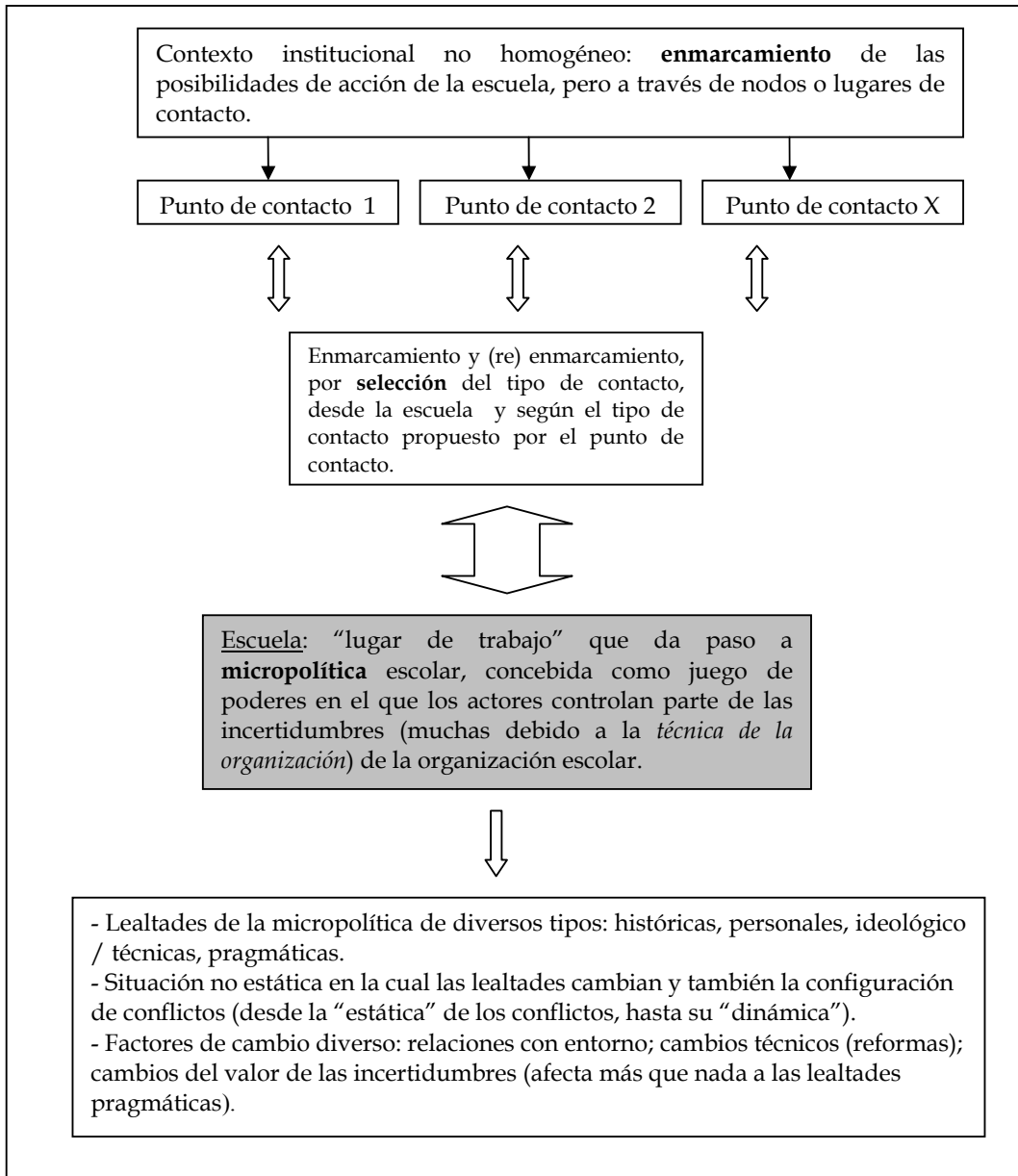
2.



3.



4.



5.

