debate

La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana

Ma. Cecilia Fierro Evans*

Introducción

Si la década pasada se conoce como la *década perdida* en educación, podemos afirmar que la presente se ha caracterizado, en buena medida, por la generación de una amplia convocatoria renovadora dirigida hacia los maestros mexicanos desde las más diversas plataformas académicas e instancias centrales y estatales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como parte de un proceso de reforma global de la educación básica y normal.

El propósito de este artículo es presentar algunas hipótesis acerca de los factores y condiciones que influyen en la participación de los maestros en proyectos que se proponen innovar en la gestión escolar, los cuales tienen en la actualidad un denominador común: el impulso del trabajo colegiado en las escuelas como una forma de revitalizar el compromiso de los docentes con la educación y con su escuela en particular. En un esfuerzo por ordenar algunas preguntas, reflexiones y preocupaciones, y sin otro afán que someterlas a debate, presento a continuación algunas notas sobre los siguientes asuntos: a) El contexto de la educación nacional en la que esta convocatoria de participación se presenta a los maestros; b) Breve referencia al contenido de las declaraciones oficiales en este sentido y a algunas acciones particulares; c) La perspectiva desde la cual analizo el problema de la participación de los maestros en la reforma; d) Los alcances de estas propuestas analizados desde la lógica de su diseño e implantación; e) Reflexiones sobre el significado de esta convocatoria considerando la estructura en que se inserta; y f) Una nota final: el desafío que representa convocar la participación de los maestros desde la lógica del sistema y desde la lógica de la escuela, así como desde el sentido de la profesión.

*Investigadora de la Universidad Iberoamericana, *campus* León, Guanajuato.

1. Algunas referencias sobre la situación educativa nacional al inicio de la reforma

Comprender los rasgos de la situación de la que parte la reforma educativa es una condición para comprender el significado de la convocatoria a los maestros a renovar la gestión escolar, a través de nuevas formas de participación.

El panorama de la educación nacional al final de la década pasada era desolador. En un artículo de prensa, el actual Subsecretario de Educación Básica y Normal, Olac Fuentes Molinar, describía la educación nacional como *territorio devastado*, y hacía un doloroso recuento del saldo que dejaron los años de la crisis (Fuentes 1988), sumados a la herencia de los casi setenta años de organización centralista del sistema educativo:

a) La contracción de la matrícula en la educación básica, a partir de 1985, modificó la tendencia de las décadas anteriores hacia el crecimiento de oportunidades educativas.

b) Una escuela que se convierte en la fuente principal de analfabetismo futuro debido a su incapacidad para retener a los alumnos: 48 de cada 100 niños que iniciaban la primaria no la concluían, y de ellos 24 no llegaban, en promedio nacional, al tercer grado. Esta situación era más grave en algunas regiones —rurales e indígenas— como Chiapas, donde la eficiencia terminal alcanzaba sólo el 28% de la población inscrita.

c) Un sistema empobrecido como resultado del drástico recorte al gasto educativo en beneficio del pago de la deuda externa: en el período 1982-87 la educación perdió 35% del financiamiento real, con una tendencia que continuó a la baja en 1988, y que afectó de manera más drástica a la educación básica. En el mismo período el salario de los maestros se redujo en un 50% de su valor, que equivalía a una y media veces el salario mínimo. Muchos maestros se vieron obligados, para sobrevivir, a desempeñar varios empleos dentro y fuera del sector educativo, ocasionando descontento e indiferencia hacia su actividad docente.

d) La burocratización creciente, la extensión de las relaciones corporativas y de distintas formas de corrupción, con lo cual no sólo se afectaba el clima de trabajo de las escuelas, sino que se generaba una profunda desmoralización y, en varios sentidos, la pérdida de la dignidad del trabajo docente y educativo.

e) El vacío pedagógico y de ideas orientadoras sobre el sentido de la educación nacional, tras la pérdida paulatina de la tradición de una pedagogía nacional con ideas originales y con dinamismo propio.

f) La falta de voluntad y de estrategias para incorporar a los maestros a un proyecto colectivo de reflexión, experimentación y reformas de la educación; por esta vía se perdió el aporte y la creatividad de los maestros.

La imagen del *territorio devastado* no era, en absoluto, la visión aislada de un académico con visiones apocalípticas. Un ejercicio de diagnóstico —realizado en el siguiente año por un grupo de expertos, a petición del nuevo presidente electo— fue titulado *La catástrofe silenciosa* (Guevara 1992) para referirse a la situación de crisis

de la educación nacional y al enorme costo social, cultural y productivo que ello significaba. Esta obra puso de manifiesto las contradicciones que el modelo de desarrollo económico generó hacia el sistema educativo. Al igual que la mayor parte de los países latinoamericanos, el sistema educativo mexicano tuvo en las cuatro décadas anteriores un período de intenso crecimiento en la matrícula, el cual no fue acompañado por modificaciones internas tendientes a adaptar la oferta a los nuevos sectores recientemente incorporados, sino que se extendió un modelo diseñado originalmente para las clases medias, de modo que la escuela se universalizó bajo un modelo uniformizante, empobrecido y desigual.

Asimismo, se señala, no hubo correspondencia entre el ritmo de crecimiento y la eficiencia del sistema educativo, ocasionando un deterioro progresivo en la calidad académica de los distintos niveles educativos y una pérdida creciente de articulación entre la función educativa y las exigencias del desarrollo. Con el tiempo, el deterioro adquirió la forma de una grave crisis visible en todos los órdenes de la actividad educativa nacional, destacando, entre los rasgos más alarmantes, los bajísimos niveles de aprovechamiento escolar. El diagnóstico concluye con una severa afirmación:

> Todo lo anterior configura los contornos de un escándalo secreto, cuyos rasgos alarmantes no han salido del circuito de las autoridades, los trabajadores y los especialistas de la educación. La virtual ausencia del problema en la opinión pública, la segregación legal y real de la sociedad, los padres de familia, los medios de comunicación y las organizaciones e instituciones no educativas del problema de la educación, han facilitado sucesivos "arreglos internos" en los problemas educativos.

Los daños infligidos a la educación pública nacional por esos arreglos —de la omisión presupuestal a la hegemonía de los intereses corporativos y las razones *políticas* de burocracias y autoridades— no hacen ruido. A diferencia de la contaminación ambiental, la inseguridad pública o el problema de la deuda, los desastres educativos son graduales, discretos, indoloros, secretos. Pero a la vuelta de los años podemos ver y medir la magnitud de esa catástrofe silenciosa[1] (Guevara 1992, 26).

La reforma educativa en la década de los años noventa

En la presente década el sistema educativo mexicano experimenta uno de los períodos más dinámicos de su historia reciente a partir de la reforma educativa anunciada en el año de 1989 con el llamado *Programa para la Modernización Educativa* (PME).

Esa iniciativa —lanzada en los primeros años de una gestión política considerada ilegítima por amplios sectores de la sociedad, como resultado de las elecciones de 1988— es acompañada, desde el

[1] Este diagóstico preliminar concluye reconociendo cinco desafíos fundamentales: 1) El desafío de la equidad; 2) El desafío de la calidad; 3) El desafío del financiamiento; 4) El desafío de la productividad, el empleo y la revolución científico-tecnología; y 5) El desafío de la participación social.



Palacio de Bellas Artes, Cd. de México

principio, de procedimientos nuevos para su diseño. Paralelamente, a principios del sexenio 88-94, tuvo lugar un conflicto político-sindical marcado por grandes movilizaciones en demanda de aumento salarial del 100% y democracia sindical que culminó con la renuncia del dirigente del grupo *Vanguardia Revolucionaria* quien había tenido el control del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación[2] (SNTE) durante más de quince años (Arnaut 1996, 181). Este hecho, que tuvo como consecuencia un viraje en el discurso sindical y una recomposición de sus grupos dirigentes, influyó en el desarrollo de la política educativa.

Con la finalidad de elaborar un diagnóstico global de la educación nacional se convocó a un amplio proceso de consulta a maestros, padres de familia, profesionistas, intelectuales y representantes de diversos sectores de la sociedad, académicos de las instituciones de educación superior y centros de investigación. El poder ejecutivo asumió el compromiso público de convertir los resultados de la consulta realizada en programas y acciones concretas. Ésta puede considerarse la forma natural de proceder para el diseño e implantación de reformas en países con tradición democrática, sin embargo, en nuestro país representó una experiencia novedosa, no sólo por la convocatoria, sino por la posibilidad de que las aportaciones que de ella resultaran fueran tomadas en cuenta en el diseño de las propuestas de política educativa nacional.

[2] El SNTE fue fundado en 1943 y actualmente es el sindicato más grande de América Latina.

Para quienes vivimos esta experiencia desde los ámbitos académicos, el proceso de consulta sobre la situación de la educación en México, significó una suspensión —por más de tres meses— de los trabajos de investigación en marcha para dedicar toda la atención a la elaboración de documentos de diagnóstico y de propuestas concretas para resolver los problemas más importantes de la educación. Los resultados de estos esfuerzos —emprendidos siempre con alguna sospecha acerca de cuál sería su destino— fueron, finalmente, integrados por un equipo que reunió a funcionarios de la SEP y a destacados investigadores de la educación nacional.

El PME representó un avance muy importante con respecto al reconocimiento —por parte de las autoridades políticas y educativas— de los más importantes problemas educativos del país. Además, estableció líneas de acción específicas para superar cada uno de los retos identificados.[3]

El 18 de mayo de 1992 se suscribió, por parte del Gobierno Federal, los gobiernos de las 32 entidades federativas de la República Mexicana y el SNTE, el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB). La firma de este *Acuerdo* fue un hecho sin precedentes en nuestro país porque representa un pacto de voluntades entre las autoridades políticas, el SNTE y la sociedad para enfrentar los grandes problemas de la educación básica y normal, mediante una estrategia compuesta por tres líneas de acción: a) La reorganización del sistema educativo; b) La reformulación de contenidos y materiales educativos; y c) La revaloración social de la función magisterial.

Las principales medidas plasmadas en el *Acuerdo* quedaron confirmadas en una nueva *Ley General de Educación* (1993) la cual dedicó, entre otras cuestiones, un capítulo al tema de la equidad de la educación y amplió el calendario escolar a 200 días.

A seis años de la firma del *Acuerdo*, nuestro sistema educativo ha experimentado cambios muy importantes de carácter normativo, organizativo y estructural:

a) Varias entidades federativas de la república han concluido las primeras etapas de fusión de los dos subsistemas preexistentes: federal y estatal.

b) La reforma curricular, un proceso prácticamente concluido, estableció nuevos planes de estudio y libros de texto gratuitos para la educación primaria. El artículo 3° constitucional estableció la obligatoriedad de la educación secundaria y el nuevo plan de estudios restableció las asignaturas en sustitución de las áreas de conocimiento; además, por primera vez se han proporcionado libros de texto gratuitos a la población en desventaja de este nivel educativo.

[3] El PME identificó los siguientes retos: a) El reto de la descentralización; b) El reto del rezago; c) El reto demográfico; d) El reto del cambio estructural; e) El reto de vincular los ámbitos social y productivo; f) El reto del avance científico-tecnológico; y d) El reto de la inversión educativa. El tono triunfalista centrado en destacar los logros en el crecimiento de la matrícula de la educación básica, la construcción de aulas, los programas impartidas para la capacitación de los maestros, etcétera, en esta ocasión, fue desplazada por un discurso más mesurado y crítico al incorporar apuntes importantes de los diagnósticos realizados por grupos de investigadores.

c) La carrera magisterial, que es un mecanismo para estimular la superación académica y salarial para el magisterio, ha incorporado cerca de 620 mil plazas de maestros[4] a cinco años de su implantación. Por esta vía el salario magisterial se ha recuperado significativamente en estos años.

d) Se ha establecido y puesto en marcha un programa de reforma y modernización de las Escuelas Normales del país y ha concluido la transferencia de los servicios de formación de maestros a las entidades federativas.

e) A partir de 1993, para todos los servicios educativos que han sido objeto de la reforma, se desarrolla un amplio programa de producción editorial y audiovisual para apoyar el trabajo de los profesores.

La reforma educativa representa —en su conjunto— una cruzada sin precedentes para mejorar la calidad de la enseñanza y revertir las tendencias que llevaron a la educación nacional a la situación de crisis y estancamiento evidenciadas de manera dramática al finalizar la década de los años ochenta.

2. El contenido de las declaraciones y la diversidad de las acciones institucionales

Con el propósito de mostrar el lugar que ocupa el tema de la gestión escolar en los principales documentos de política educativa nacional, se presenta un par de referencias ilustrativas al respecto:

> ... El sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado crecientemente la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar y se ha hecho más densa la red de procedimientos y trá-mites. La responsabilidad de la educación de niños y jóvenes no está siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad...
>
> ... Existe amplia constancia de que es aconsejable propiciar un mayor equilibrio en la participación de los diversos actores del quehacer educativo ... Para lograr este propósito, es indispensable fortalecer la capacidad de organización y participación en la base del sistema —la escuela misma— de los maestros, los padres de familia y los alumnos.
>
> ... La nueva estructura organizativa implica el cumplimiento de responsabilida-des, el uso de recursos, la correspon dencia con los niveles de gobierno emanados del régimen federal y la creación de figuras colegiadas —consejos escolares, municipales y estatales— en los que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad (ANMEB 1992).

La *Ley General de Educación* dedica un capítulo a los organismos colegiados de participación social:[5] establece la creación de los Consejos de Participación Social en

[4] De acuerdo con el *Informe de labores 1996-97* de la SEP, esta cantidad representa el 85% de las solicitudes presentadas.

[5] Ley General de Educación, cap. VII, sección 2, arts. 68 a 73.

el nivel de la escuela, el municipio, el estado y la federación. A través de estos órganos de consulta, orientación y apoyo se pretende fortalecer el quehacer de la escuela, contando para ello con una más estrecha relación con los padres de familia.

El *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*, precisa esta orientación al plantear que la unidad básica del sistema educativo es la escuela y reconoce que cada plantel presenta condiciones, problemas y potencialidades particulares, por lo cual, no puede hablarse de escuelas en abstracto:

> Para elevar la calidad de la educación pública es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. Por ello, es indispensable articular las estructuras y procesos mediante los cuales realizan las funciones de gestión dentro y fuera de las escuelas.
>
> La organización eficiente del trabajo escolar implica fijar estrategias acordes a las necesidades particulares de cada plantel educativo, tanto en su funcionamiento y equipamiento como en el *aprovechamiento* de los alumnos. Este proyecto escolar impulsará una colaboración más estrecha de los maestros en las tareas escolares.
>
> El proyecto escolar se convierte en la herramienta organizativo-formativa mediante la cual la escuela define sus objetivos, establece sus metas y genera compromisos compartidos. En este sentido, implica una mayor responsabilidad de todos los actores del proceso educativo sobre lo que ocurre en la escuela.

Las referencias anteriores muestran la evolución de un discurso que define una estrategia particular, el *proyecto escolar*, como herramienta para transformar la gestión escolar.

Así, puede afirmarse que la transformación de la gestión escolar ocupa un lugar importante en el discurso educativo; sin embargo, no ha sido acompañada de medidas políticas y operativas impulsadas por las autoridades educativas federales, como sí ha ocurrido con otras líneas del *Acuerdo*, por ejemplo, la descentralización de la educación, la reforma curricular, la carrera magisterial o la reforma de la educación normal.

Se analiza, pues, la parte más *suelta* de la reforma, un asunto planteado discursivamente sin traducción en acciones concretas de la política educativa. Por lo mismo, no puede sino ser analizado a través de las iniciativas, diversas y particulares, generadas en cada estado. En consecuencia, no se puede hablar de *la reforma de la gestión escolar,* sino de algunas innovaciones en este campo surgidas en el marco de la reforma.[6] Se trata de experiencias de distinto alcance, principalmente estatales; convocadas desde diferentes niveles de la autoridad educativa; definidas

[6] En particular me refiero a los trabajos presentados en Pardo (1996) y Fierro y Ramírez (1998).

como de innovación, aunque con distintos enfoques.

Algunas, quizás, son apenas una buena idea que se lanza a las escuelas y que representa más una declaración de intenciones que una propuesta operativa de acción, mientras que otras son proyectos diseñados con alto soporte teórico y técnico, establecidos para tiempos aceptables y en etapas avanzadas de implantación.

3. La gestión: un analizador de la innovación y cambio del trabajo colegiado en la escuela

La participación de los maestros en esfuerzos de cambio relacionados con la gestión escolar es analizada, frecuentemente, como un problema esencialmente formativo o como un asunto que toca al diseño y la implantación de políticas relacionadas con la calidad de la educación. El trabajo directo con profesores muestra la insuficiencia de estas aproximaciones. Los contextos de desempeño como un marco de actuación definido en buena medida por los *otros*, son asuntos claramente identificados por docentes en el contexto de innovaciones como de alta significación para explicar el curso seguido por distintas experiencias de cambio.

La perspectiva de la gestión construida a partir del discurso sobre políticas públicas, currículum y formación de docentes, entre otros, y como espacio de convergencia de preocupaciones políticas, administrativas y pedagógicas[7] como enfoque teórico, ha posibilitado en México la construcción de explicaciones que muestran la estrecha relación entre los aspectos políticos e institucionales con los procesos de enseñanza, ámbitos que tradicionalmente fueron abordados por separado.

Desde esta perspectiva, el estudio de la innovación, como un *fenómeno particular* de la gestión, no puede abordarse únicamente desde un enfoque administrativo, académico o político, sino que es necesario considerar la manera como los aspectos pedagógicos, políticos y administrativos se hacen presentes y están íntimamente ligados.

Aplicado al caso de la innovación, se sigue la necesidad de asumir que los aspectos relacionados con el diseño, la administración y el desarrollo de los proyectos están vinculados necesariamente con los acuerdos políticos que les dan soporte y legitimidad. Lo anterior sin perder de vista, además, que el hecho de iniciar un programa de cambio sin acompañarlo de sólidos procesos de incorporación y formación de los agentes que lo habrán de llevar a la práctica, es reducirlo a un asunto administrativo, sin posibilidades de impactar las prácticas pedagógicas de los maestros.

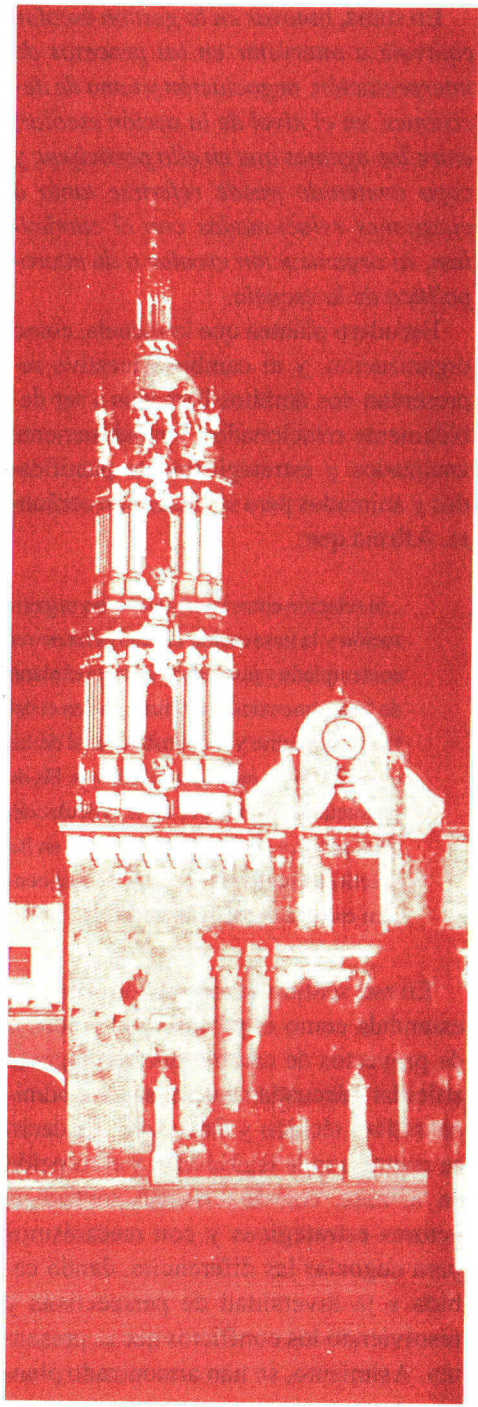
La innovación, pues, es un proceso que supone transformaciones culturales de parte de los sujetos que la detentan y que tiene sentido en el marco de propósitos y significados compartidos en determinados contextos institucionales y sociales. Ello remite necesariamente a la consideración de los procesos de circulación del poder,

[7] Cf. Ezpeleta y Furlán (1992) y Díaz (1995)

expresados a través de los conflictos, consensos y negociaciones inherentes a la dinámica institucional que envuelve al cambio propuesto.[8]

La innovación, vista desde esta perspectiva, profundiza en los procesos socio-organizativos dentro de las instituciones y subraya el problema de la elección entre opciones imaginarias y reales, cuestiones que de suyo conforman el campo de la gestión.[9]

Si nos situamos en la perspectiva del cambio desde los actores, podemos pensar a la innovación como *los procesos de cambio identificados y construidos por los actores, que parten de la comprensión y ajuste de la lógica de su práctica*[10] *y cuyo propósito fundamental es responder de manera más adecuada a las necesidades o problemas que la práctica plantea.* Innovar supone, en este caso, capacidad de analizar críticamente la propia práctica, en los contextos específicos de desempeño y junto con los demás actores con quienes se comparte dicha plataforma institucional. Así se definen en consecuencia, mecanismos capaces de ajustar, modificar, crear y/o consolidar procesos, actividades y relaciones conducentes al logro de mejores resultados educativos.



Jalisco, México

[8] Esta perspectiva es destacada, como hemos señalado, por autores que intentan comprender los procesos de reformas educativas o innovaciones curriculares o de cualquier índole, desde su significado como proceso político. Cf. Popkewitz (1994), Ball (1989) y Gimeno y Pérez Gómez (1993).

[9] Ver Furlán y Rodríguez (1993, 140).

[10] Este concepto recupera los aportes de la discusión que tuve con Miguel Bazdresch al respecto. Cf. Fierro (1996).

En suma, *innovar en la gestión escolar equivale a intervenir en los procesos de interpretación, negociación y toma de decisiones, en el nivel de la acción escolar, entre los agentes que en ella participan, y cuyo contenido puede referirse tanto a cuestiones relacionadas con el currículum, la organización escolar o de micropolítica de la escuela.*

Escudero plantea que la escuela, como organización, y el cambio educativo representan dos ámbitos llamados a ser debidamente relacionados, cuidadosamente analizados y estratégicamente planificados y animados para su desarrollo conjunto. Afirma que:

> ...la relación entre la escuela como organización y la innovación educativa ha de ser contemplada y justificada tanto en el plano de la argumentación teórica como en el del funcionamiento y vida institucional de las escuelas como espacios educativos. Ha de proyectarse, al tiempo, en la articulación de la política educativa de un país y en las prácticas escolares y educativas que ocurren en las aulas (Escudero 1993).

En este sentido, la innovación puede ser entendida como el proceso y el producto de proyectos de cambio que han logrado articular adecuadamente el soporte administrativo, técnico y financiero. Es decir, se cuenta con la legitimidad y el respaldo en la base, con la voluntad política de actores estratégicos y con mecanismos para negociar las diferencias, dando cabida a la diversidad de perspectivas y resolviendo los conflictos que se presenten. Asimismo, se han armonizado planteamientos y procedimientos de operación, con procesos que permitan la apropiación y una auténtica participación de quienes serán sus protagonistas o sus destinatarios.

Desde este enfoque podemos dimensionar el significado que tiene hablar de la *participación de los maestros* en las experiencias actuales en la reforma mexicana. No se trata solamente de recuperar sus opiniones, las acciones en que se ven involucrados o las metas de los proyectos de cambio, sino que es necesario comprender, también, cómo son asumidos el contenido y los alcances de las propuestas, así como las acciones establecidas de común acuerdo para darle seguimiento y evaluar sus resultados.

De algunas experiencias en marcha intentamos desprender algunas reflexiones en dos sentidos: a) La manera de diseñar y conducir las innovaciones; y b) La estructura en la que se insertan estas propuestas, como factor que propicia, mediatiza o cancela las posibilidades de participación de los docentes.

Diseño y conducción de las innovaciones: factor de la participación docente

Como se ha señalado, en el marco de la reforma educativa se ha intentado propiciar —a través de distintas estrategias y proyectos— un nuevo protagonismo de los docentes para la conducción más adecuada de los procesos de enseñanza, así como para una participación más comprometida en la gestión escolar. Las agendas educativas de muchos estados de la repú-

blica dan cuenta de la existencia simultánea de un gran número de proyectos de fortalecimiento, evaluación, participación, entre otros, a los que se suma otro conjunto de propuestas y programas que surgen de iniciativas locales. El resultado, visto desde la perspectiva del maestro o maestra que participa desde su escuela en este escenario educativo nacional, es que está siendo "bombardeado" —a veces incluso aturdido— por este espíritu de renovación que lo interpela, invitándolo a modificar su manera de pensar, de enseñar, de relacionarse con niños y padres, de organizarse con sus colegas, de asumir la autoridad, de cambiar muchas de sus prácticas cotidianas.

A manera de hipótesis plantearé tres asuntos relativos a las formas de implantación que permiten explicar los alcances de las propuestas de innovación dirigidas a los maestros.

a) La participación de los maestros se define de manera importante a partir del contenido y del grado de consistencia con que se organiza su colaboración en el marco de los proyectos innovadores.

Las decisiones sobre el diseño del proyecto, así como la manera de organizar su puesta en marcha, anticipan tanto el tipo de participación que se espera de los docentes como las posibilidades de que ésta se articule de forma eficiente con las demás acciones implicadas. Entre otras cuestiones, estas decisiones abarcan los siguientes aspectos: el planteamiento de los objetivos y los alcances del proyecto (dimensión y profundidad), la complejidad que implica (naturaleza de los cambios propuestos y componentes), la forma de incorporar a los agentes, escuelas o sectores involucrados o de definir el salto de escala (en el caso de proyectos piloto), los mecanismos de comunicación entre los agentes implicados y las estrategias para la toma de decisiones ante cuestiones imprevistas, los recursos humanos, materiales y financieros disponibles, así como la manera de administrarlos.

Todo este conjunto de decisiones y procedimientos se resuelven básicamente entre los responsables de proyectos; sin embargo, en la medida en que afectan al conjunto de las acciones, así como sus tiempos y recursos, son objeto de discusión en espacios formales e informales de los sucesivos niveles involucrados hasta llegar a los maestros, suscitando preocupaciones, tomas de postura o incluso prejuicios respecto a su viabilidad y alcance. En otras palabras: *la participación de los maestros se determina en buena medida por la consistencia —o falta de— con la que la convocatoria toma un contenido y una forma operativa en las acciones concretas.* De ella se adquiere cierta visión sobre la estructura y la solidez de las propuestas así como su viabilidad, lo cual, a su vez, influye en el tipo de participación de los agentes involucrados.

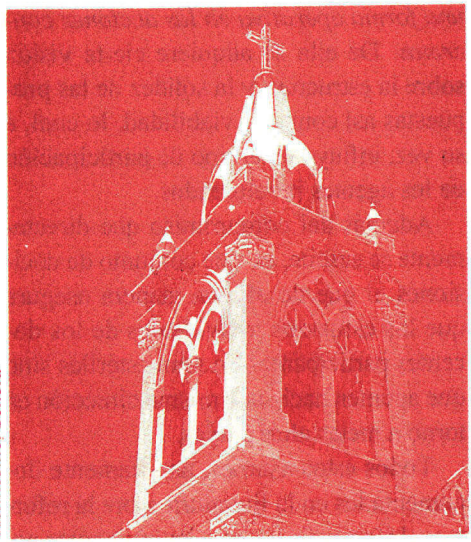
Además del compromiso que directamente se suscite, es este conjunto de decisiones el que de alguna manera asegura que los esfuerzos individuales de los docentes participantes no sean estériles sino que apunten hacia una misma dirección en torno a metas alcanzables.

Todos estos asuntos, ampliamente documentados en la literatura sobre la reforma y la innovación, son determinantes pa-

ra saber si se trata de esfuerzos con un alto potencial de cambio debido a que han sido diseñados, conducidos y soportados técnica y financieramente con cuidado y realismo, o si se trata de promesas condenadas a nunca "bajar" a las escuelas. Asunto que lejos de estar fuera de la mira de los docentes determina, frecuentemente, su decisión de participar.

Los reportes de trabajos disponibles y las ponencias presentadas en foros convocados con este propósito coinciden en señalar tres problemas que podemos considerar comunes a una buena parte de las innovaciones actualmente en marcha:

• Se espera hacer mucho, en muy poco tiempo y con escasos recursos. Si se considera la complejidad de los cambios previstos y la dificultad de atenderlos en distintos niveles, sectores o regiones, los tiempos y recursos asignados resultan insuficientes. De ello se desprende un tipo de convocatoria que demanda sistemáticamente a los maestros "subsidiar" al proyecto: forzar los ritmos de trabajo, aportar recursos personales para trasladarse o hacerse de los materiales indispensables e intentar resolver, en la práctica, aquellos asuntos que no han quedado claros respecto del programa.



Hermosillo, Sonora

• Se desatienden los tiempos necesarios para la planeación y la experimentación de propuestas, en favor de acciones inmediatas para enfrentar los problemas considerados como urgentes. En muchas de estas propuestas de innovación el ciclo que va de la detección de su necesidad, al diseño y puesta en marcha de las soluciones se cumple con demasiada rapidez debido al interés por atenderla de inmediato. De ahí que la participación que se demanda de los maestros es poco pensada y es a ellos a quienes toca la tarea de constatar si las propuestas son las más adecuadas, si los tiempos resultan insuficientes o hace falta modificar los procedimientos definidos. En este sentido se les invita a completar y consolidar aquello que no se ha logrado precisar.

• Se generalizan las propuestas con demasiada rapidez, privilegiando las vías administrativas para extenderlas a poblaciones más amplias desestimando procesos más lentos, pero de mayor alcance en el largo plazo. En este sentido, la participación de los maestros se da en un marco de operación con cierto desorden y confusión. Al proceder de esta manera surgen muchas dificultades: problemas de comunicación, coordinación y toma de decisiones entre los distintos niveles de operación, falta de una visión común sobre los objetivos de las propuestas y sobre los

criterios para tomar decisiones, generación de resistencias de parte de maestros ante la confusión sobre el sentido de la propia acción. Todo ello, debilita una participación más eficiente y comprometida.

Este tipo de dificultades, por lo demás, no son exclusivas de la experiencia mexicana. La literatura sobre la innovación reporta problemas similares en las propuestas de cambios en educación y que impactan de manera directa la participación de los docentes[11].

Afortunadamente, entre las propuestas de innovación generadas en la presente década se cuenta en México con esfuerzos serios vistos desde su diseño y conducción, que han logrado reconocimiento no solamente entre los maestros y directivos escolares de las entidades donde se han puesto en marcha, sino que se analizan a nivel nacional como vías adecuadas para promover la participación de los maestros en reformas e innovaciones a los sistemas educativos estatales.

El fortalecimiento de los equipos técnicos de las entidades —que en algunos casos se está dando de manera casi intensiva— está favoreciendo un mejor desarrollo de competencias para el diseño y conducción de proyectos, lo cual inmediatamente se traduce en una convocatoria a la participación más coherente y coordinada de los docentes, y aumenta la viabilidad y los alcances de las propuestas. El camino andado, los aciertos y problemas enfrentados, en la medida en que se convierten en materia de reflexión, evaluación y ajuste de la acción por parte de estos mismos cuadros, ofrecen la posibilidad de mejorar sistemáticamente las experiencias en curso.



Catedral, Cd. de México

b) La convocatoria dirigida a los maestros a través de distintos proyectos particulares enfrenta, cada vez, el desafío de construir la legitimidad de las propuestas de cambio frente a los maestros, toda vez que se lanza desde una estructura del sistema educativo que no está siendo objeto de revisión y modificación en la dirección de las propuestas planteadas a las escuelas.

Dicho de otra manera, la convocatoria a los maestros enfrenta un serio problema de congruencia: echar a andar proyectos cuyo contenido declarado contraviene for-

[11] En este sentido Havelock y Huberman (1990, 23) comentan que "para los países en desarrollo, muchas de las innovaciones educacionales llevan implícita una transformación fundamental del sistema. Se caracteriza por exigir tiempo, energía y recursos materiales excesivos y por crear expectativas rápidas y amplias. A pesar de las enormes inversiones que representan y de las amplias expectativas despertadas, influyen poco a nivel nacional, para resolver los problemas de la educación o la formación que pretendían resolver. Se presentan, por diversas razones, como gigantescos proyectos piloto.

mas tradicionales de operar y de relacionarse en el sistema educativo que no están siendo modificadas.

Esta afirmación parte del supuesto de que la participación comprometida de los maestros, si bien formalmente se pacta a través de acuerdos político-laborales, se fortalece esencialmente a partir del grado de credibilidad resultado de la congruencia entre planteamientos y procedimientos que los responsables de conducir las innovaciones logren construir entre los profesores involucrados.

La preocupación por hacer muchas cosas al mismo tiempo para legitimarse ante las autoridades superiores o de lograr impacto político ha sido por décadas —en nuestro sistema político y educativo— mucho más importante que la de hacer menos, pero con un alcance mayor hacia abajo, hacia las bases, hacia la educación. La falta de democracia política, en el sentido de que relevaba de responsabilidad ante la sociedad a los dirigentes de los procesos educativos, ha sido una de las causas principales del desperdicio y abandono de programas académicamente consistentes, pues, su duración, con frecuencia, no rebasa el período del gobierno que los impulsó.

Actualmente, cuando transitamos a una competencia política creciente, el riesgo es que los proyectos de innovación sean puestos en marcha para lograr resultados impactantes traducibles en lo inmediato en votos.

De esta manera se comprende la incertidumbre que causan entre los maestros las propuestas de innovación. Es frecuente que los responsables de conducir innovaciones desde las secretarías de educación y mandos medios —jefes de sector, supervisores, directores— se enfrenten a la sospecha y cuestionamientos por parte de los docentes quienes preguntan: ¿quién la promueve? ¿Para qué? ¿Cómo nos piden que participemos en las escuelas si esto no se usa?

Una parte de esas preguntas tiene que ver con la autoridad moral de quien promueve los proyectos. En este sentido, los proyectos de innovación en marcha tienen como primer desafío construir o reconstruir la legitimidad de sus responsables frente a los maestros, basada en el grado de compromiso que los respalda así como de la calidad y pertinencia de las propuestas. En otro sentido, ésta tiene que ver también con la habilidad de los funcionarios que las impulsan para concertar en los niveles de las secretarías estatales y en los niveles altos de gobierno, las voluntades políticas para reconocer los problemas y otorgar los recursos necesarios; en este caso las coyunturas locales juegan un papel relevante, y los maestros saben muy bien que las asignaciones presupuestales, traducidas en recursos humanos y financieros, dependen de la importancia política que se otorgue a los programas o propuestas de innovación educativa en el espacio político local, e inclusive nacional. Si bien no son éstas condiciones suficientes para el éxito de las innovaciones, son indispensables.

En este mismo sentido, los acuerdos político-laborales que se establecen entre las representaciones sindicales y autoridades educativas definen en gran medida la participación formal de los maestros en las

reformas e innovaciones, resolviendo las condiciones laborales y apoyos académicos que se demandan para su incorporación. La participación de los maestros está fuertemente mediada por arreglos de este orden realizados a través de las dirigencias sindicales.

Si se analiza la historia del diseño e implantación de importantes proyectos innovadores en México, encontraremos otras constantes que las limitan con frecuencia:

- La incongruencia entre planteamientos y procedimientos; es decir, entre lo que se pide a los maestros que se haga en sus escuelas y las formas antidemocráticas que prevalecen al interior del sistema.
- El hecho de que a pesar de las declaraciones expresas, los tiempos, ritmos e importancia de los proyectos estén sujetos a la agenda política local o nacional, a las carreras o arreglos particulares entre funcionarios y sindicato: un proyecto de enorme complejidad se decide implantar en seis meses si se atraviesa un cambio de gobierno; la atención de una necesidad educativa prioritaria se convierte en contenido de campaña electoral; buenos programas educativos desaparecen con el cambio de titular aún dentro del mismo partido o se sostiene el nombre de los programas, pero cambia su orientación de fondo.

Algunas de las experiencias exitosas han tenido que ver con la capacidad de concertación política de sus responsables para conseguir un lugar en la agenda en períodos de inicio de gestiones políticas, garantizando con ello una convocatoria estable para la participación de los docentes. Proyectos que en México han logrado concertar una participación comprometida de los maestros más allá de lo formal, en términos de un convencimiento personal, han tenido además, la fortaleza de sostener a través de las decisiones concretas, los principios que los sustentan. Esta coherencia entre propósitos y procedimientos se constituye en un medio de cohesión interna entre los distintos agentes implicados aumentando el sentido de la acción común comprometida.

Por ello creo importante sostener que la participación de los maestros en las innovaciones es también un proceso político. Si bien éste se define en términos formales a través de acuerdos cupulares, la decisión cotidiana de cada maestro de sostener su apoyo tiene que ver con el hecho de que reconozca la pertinencia de las propuestas de acción y la autoridad de quien las impulsa.

c) *La calidad de la participación de los maestros en proyectos de cambio está íntimamente ligada a la importancia, los contenidos y los procesos de formación de los agentes que se lleven a cabo en el marco de las innovaciones.*

¿Quiénes son los verdaderos protagonistas de las reformas educativas y de las innovaciones? En realidad un programa de cambio da cuenta precisa de a quién o a quiénes se considera agentes de la innovación, los recursos y la consistencia de los programas que se destinan a la formación de los agentes educativos involucrados en distintos niveles.

De acuerdo con los reportes de experiencias disponibles, la debilidad más extendida entre los proyectos en marcha en México tiene que ver con el hecho de que

éstos se llevaron a cabo contando solamente con muy pobres o casi nulos procesos de formación de maestros, directores, supervisores y mandos medios involucrados. En algunos de estos casos, justamente la perspectiva de generalizar los proyectos en corto plazo, estableció los límites de los procesos de formación, reduciéndolos, bajo la presión del número de escuelas y tiempos de implantación, a su versión de capacitación en el sentido más estricto del término: informar y circular instrucciones sobre la forma de operar el proyecto.

Existen prácticas bastante extendidas en nuestras experiencias innovadoras que tienen el grave efecto de debilitarlas desde el punto más delicado: la apropiación, convencimiento y formación de quienes tienen la tarea de llevarlas a la práctica. Las prácticas más comunes son: las capacitaciones en cascada a través de multiplicadores, los cursos-talleres de unas cuantas horas para iniciar o sostener importantes proyectos de cambio, la ausencia de cuadros medios —direcciones, supervisiones y jefaturas de sector— en los procesos de formación por considerar que solamente quienes las operan directamente requieren manejar la información, etcétera.

Al exponer los límites y dificultades relacionadas con los logros de algunos de estos proyectos, aparecen claras señales de que la participación de los agentes se debilitó de manera significativa por la falta de procesos cuidadosos de formación, de tal suerte que no se manifiestan convencidos de lo que van a hacer, hay confusiones respecto de contenidos y acciones todo lo cual genera resistencias para continuar trabajando en ello.

Analizando experiencias en otros países, Torsten Hussén (1986) llega a la conclusión de que la mayor parte de las reformas educativas se han preocupado por hacer cosas *a favor* de los maestros o en el mejor de los casos *para* los maestros, pero no *junto con* los maestros.

En este sentido, me atrevo a afirmar que los mecanismos diseñados para propiciar una auténtica formación y apropiación de las propuestas es la apuesta más importante —y paradójicamente la menos atendida— para el logro de los cambios previstos.

Esto supone, en primer lugar, hacer una clara distinción entre los tiempos para el cambio cuando se habla de procedimientos, estructuras o funciones de la administración educativa, y los tiempos para el cambio en la práctica docente y la institución escolar.

Trabajar *con* los maestros, como lo propone Hussén, supone considerarlos no como los operadores de proyectos definidos por otros, sino como *protagonistas* de su puesta en marcha. Por esta razón es tan importante incorporar sus propuestas y preocupaciones; trabajar con ellos en los necesarios procesos de revisión crítica de la práctica hasta llegar al convencimiento de que determinados cambios son necesarios; impulsar el enriquecimiento de sus propios marcos de referencia sobre los problemas educativos y aprovechar aquellas preocupaciones de su quehacer que les mueven a pensar en caminos alternativos; recuperar saberes y prácticas para revisarlas críticamente e identificar de qué manera se articulan y a qué diversas lógicas responden.

Este trabajo, que sólo puede hacerse cara a cara, en espacios colectivos dentro y fuera de la escuela porque permite avanzar en la reflexión personal y en la discusión grupal, es, a mi juicio, uno de los desafíos más importantes de las innovaciones si se quiere asegurar la participación cualificada, consciente y comprometida de parte de los maestros. Sin embargo, los tiempos son su principal obstáculo.

Dentro de este amplio concierto de innovaciones de la década de los noventa, tenemos experiencias exitosas que incluso después de ser prioridad en la agenda política, siguen llevándose a cabo en las escuelas, sostenidas por el interés y la convicción que lograron despertar y por los resultados que los maestros alcanzaron gracias a ellas. Los mecanismos de formación y de trabajo en las escuelas *junto con* los maestros, hicieron la diferencia.

El contexto institucional en que se insertan los proyectos de innovación

Convocar la participación de los maestros en proyectos innovadores sería en todo caso relativamente sencillo si la complejidad se redujera a los asuntos planteados arriba a propósito de la forma de diseñar y conducir estos proyectos. Sin embargo, es necesario atender como otro asunto de igual, o inclusive mayor importancia, la estructura en que se insertan y las prácticas culturales prevalecientes en las escuelas.

Esto aporta una nota de realismo que frecuentemente está ausente en proyectos que se proponen cambiar de raíz el orden de cosas que por tantos años se entretejió en la educación nacional, ignorando las perspectivas, perfiles y prácticas de los agentes a quienes se pretende implicar en los cambios. Para el caso mexicano habría que señalar al menos tres cuestiones fundamentales para entender las opiniones y reacciones de muchos maestros frente a las convocatorias de cambio:

a) No solamente la educación atraviesa por una crisis profunda al final de los años ochenta. La profesión docente atraviesa por una crisis gestada a lo largo de muchos años que ha desgastado el sentido del trabajo docente frente a los propios maestros y a la sociedad.[12] El contacto cotidiano con maestros en esos años muestra signos inequívocos de este desgaste acumulado, expresado en una especie de cansancio, de desaliento y escepticismo frente a toda propuesta posible de cambio. Una vivencia de opresión frente a las autoridades educativas y sindicales. Un deseo de renovación aunado a una conciencia de impotencia.

Recuperando algunas notas de talleres realizados en espacios de reflexión sobre la práctica aparecen tres expresiones ilustrativas del estado anímico que impera en ese momento entre amplios sectores docentes:

> Maestra: Mi representación del maestro es una persona con los ojos vendados pero queriendo ver hacia arriba, con un bastón entre las manos que están extendidas.

[12] Arnaut (1996, 287) afirma incluso que "en el momento actual, nos encontramos ante uno de los intentos más importantes por transformar una profesión que ha vivido en crisis casi permanente. En el subsuelo del problema magisterial de 1989 estaba la crisis de la profesión docente, que contribuyó al debilitamiento del grupo dominante del sindicato".

El maestro se está dando cuenta de su realidad: busca el cambio pero no tiene los elementos, por eso da palos de ciego.

Está en búsqueda de rehacerse como persona y como profesional.

Maestra: Este es el maestro, en el centro. Está sólidamente pegado al suelo y ro-deado de las fuerzas que lo oprimen. Por eso está sin pies. Está sujeto, estancado. Junto a él está otro maestro, con piernas. Está abriéndose, con preparación, conciencia y conocimientos; con ganas de romper esa opresión. Se inicia otra etapa distinta para el magisterio.

Maestro: El mío significa que el maestro tiene levantada una mano, pero se siente solo. Por eso es sumiso. Tiene una excesiva carga. Atrás está un niño que el maestro va arrastrando por la misma situación. Va agachado, con un peso en la espalda.

No hace falta decir más para comprender estas expresiones en su dimensión más humana. En aquél momento planteaba que esta crisis se expresaba como un "vaciamiento de significado, de contenido o de tareas específicas", interpretando esto como empobrecimiento o pérdida de identidad profesional, entendida ésta en tres sentidos:

- Como dedicación preferente al quehacer educativo no sólo como fuente principal de subsistencia, sino como el ámbito prioritario de aplicación de la fuerza productiva y de la capacidad creadora.
- Como participación en la construcción de un proyecto político de nación y



Torre Latinoamericana, Cd. de México

ante cuya falta lo que queda es la lucha por alcanzar cuotas de poder individual y de grupo, reduciendo la acción del maestro de lo *político* entendido como el interés por el asunto público, la educación, a *hacer política* como el uso y abuso de ese espacio para fines exclusivamente personales, lo que además conlleva el desplazamiento del interés por la tarea pedagógica a un asunto secundario.

• Como desarrollo de las competencias para conducir el quehacer pedagógico, elemento estructurante de la identidad magisterial (Fierro 1992).

La convocatoria a los maestros los encuentra en un momento caracterizado por este desgaste del sentido de su profesión. Remontarlo, trabajar desde este punto de partida —con los propios maestros, sus preguntas, sus dudas, sus incertidumbres y escepticismo— se convierte en condición indispensable si se espera hacer una intervención que proyecte cambios no solamente en el exterior de los procesos educativos, sino en los motivos profundos que dan sentido al esfuerzo cotidiano de los maestros.

b) Una convocatoria en el contexto de una cultura escolar que ha heredado del centralismo y del corporativismo, un conjunto de prácticas contrarias a los intereses de la educación las cuales están fuertemente arraigadas en la vida escolar. En este sentido, *uno de los más importantes desafíos para alentar la participación de los maestros en proyectos de innovación consiste en remontar una cultura magisterial ampliamente extendida en las escuelas en la que prevalece un notable relajamiento respecto de los compromisos profesionales básicos, así como la carencia de mecanismos institucionales para hacer cumplir los reglamentos existentes.*

Esta situación es, probablemente, el obstáculo cotidiano más sistemático de los proyectos de cambio: un ambiente de trabajo que cotidianamente debilita el compromiso profesional, cuyo cumplimiento constituye un asunto que la institución ha relegado a la conciencia individual dejando de asumir un papel en lo que toca a evaluar, apoyar, retroalimentar y en su caso, sancionar el incumplimiento. Una situación en la que se ha desdibujado la función académica de la dirección y de la supervisión escolar.

Aquí, sin duda aparecen las preguntas más complicadas de resolver para los innovadores en cualquier nivel del sistema, ya que plantean la necesidad de atender asuntos de distinto orden: en el plano normativo, en la definición de criterios profesionales de acceso a los cargos en los distintos niveles educativos especialmente en la dirección y supervisión escolar, en las políticas de evaluación e incentivos, y en lo que toca a la formación y a la actualización continua.

En el plano institucional-cultural se requiere comenzar a crear espacios articuladores de distintas propuestas de innovación que permitan a los maestros —en el marco del trabajo colegiado— comenzar a reconstruir el sentido de la profesión, con experiencias tan sencillas e importantes como elaborar acuerdos en el orden académico, socializar criterios para manejar procesos y problemas de enseñanza a partir de los cuales sea posible, poco a poco,

construir algunos criterios teórico-metodológicos compartidos, y también acuerdos en el nivel de la gestión, para formalizar compromisos y participar en acciones comunes, disminuyendo la tolerancia al incumplimiento. Así describe un maestro algo de "lo que importa" en su escuela:

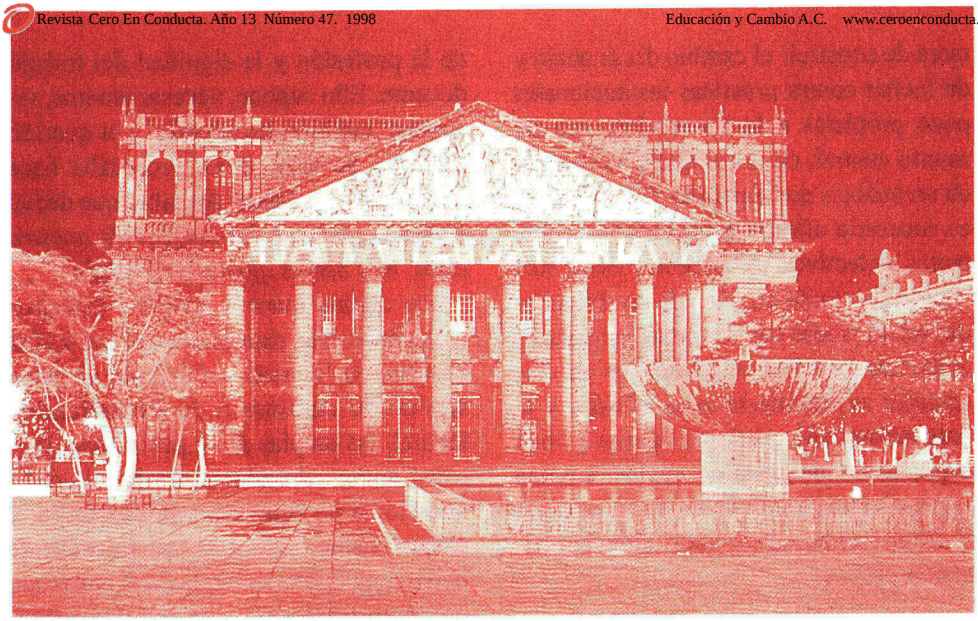
> Los docentes estamos concentrados y adentrados en cuestiones temporales.
> Tiempo de entrada, con justificantes para algunos.
> Tiempo de salida con antelación para otros.
> Tiempo de entrega de documentos exigidos, así como avances y calificaciones.
> Un tiempo que si lo cubres "eres buen elemento", no importa cómo.
> Una actitud de sumisión, aceptamos todo lo que nos indiquen, siempre y cuando no interfieran en nuestros horarios.
> La relación con los alumnos es dogmática y transmisora de contenidos.
> Los cursos de capacitación y preparación sólo se llevan a efecto si son impuestos o conllevan puntuación para carrera magisterial o un reembolso económico.
> Se solicita una presentación de avances programáticos semanales, los cuales son firmados y sellados, pero nunca son leídos.
> Existe una política sindical que justifica irregularidades.
> La conclusión es: importa cumplir, no el aprendizaje.[14]

[14] Extracto de un ejercicio de identificación de algunos rasgos de la cultura magisterial tal como se vive en las escuelas.

Estos y otros rasgos de la cultura escolar —denunciados por los propios profesores— requieren ser objeto de revisión crítica en lo individual y lo colectivo, de observación y de intervención, con el propósito de desarrollar experiencias de signo diverso que poco a poco puedan comenzar a ser visibles en las escuelas y a comunicarse entre unos y otros.

c) Una convocatoria que, en consecuencia, requiere contemplar la necesidad de desarrollar todo un conjunto de competencias y habilidades relacionadas con los propósitos de cambio apuntados, lo cual, a su vez, demanda remontar otros tantos aprendizajes derivados de vivencias pasadas y que han acentuado el desarrollo de otro tipo de prácticas con la autoridad, con los colegas, con la profesión.

El seguimiento de experiencias en trabajo colegiado pone en evidencia que —además de contar con la disposición de los maestros para iniciar otras formas de trabajo al interior de la escuela— es necesario desarrollar estas habilidades a partir de un ejercicio continuo del diálogo, crítica constructiva, debate, argumentación, análisis, lectura y capacidad de escuchar, comprender y respetar la diversidad de perspectivas e intereses que se hacen presentes en la escuela, así como identificar asuntos básicos alrededor de los cuales es indispensable construir consensos (Fierro 1994). La incorporación a la práctica cotidiana de habilidades tradicionalmente no consideradas en el quehacer de los maestros, como las referidas al trabajo colegiado, requieren de tiempo y de un proceso de maduración.



Teatro Degollado, Jalisco

4. Otras experiencias que vale la pena analizar: los esfuerzos innovadores que surgen de los propios maestros

Afortunadamente, el deseo profundo de un cambio en la gestión escolar es una necesidad sentida no sólo de muchos maestros, sino de colectivos completos de docentes y directores, quienes han decidido formalizar sus acciones comunes. La creación de redes de docentes que hacen investigación en la escuela[15] o que se proponen innovar en su práctica, da cuenta de ello. Existe una gran cantidad de proyectos de innovación en marcha a lo largo y ancho del territorio nacional con estas características y para quienes la invitación a incorporarse en proyectos de cambio promovidos desde la institución no es otra cosa sino comenzar, al fin, a contar con los recursos y apoyos académicos para seguir trabajando de la forma colegiada como habían decidido hacerlo tiempo atrás.

Es en estos casos cuando la oferta de apoyo externo y la experiencia anterior se suman para potenciar los esfuerzos de transformación del sistema, creando "células" escolares, de zona o sector, que logran comunicar optimismo y satisfacción profesional, lo cual impulsa la participación de otras escuelas en experiencias similares.

Estos colectivos de maestros han decidido con toda conciencia modificar las prácticas culturales instaladas en las escuelas. Sus experiencias frente a la enorme

[15] Tal es el caso del proyecto Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), coordinado por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, el cual se desarrolla en doce entidades federativas de México desde 1996.

tarea de construir el cambio desde abajo y de luchar contra prácticas institucionales poco propicias a la innovación, son un asunto central, cuya complejidad demanda un análisis por separado. Sin embargo, es necesario afirmar que el hecho de que tantos colectivos de docentes estén sorteando con éxito muchas de las dificultades relacionadas con su trabajo colegiado, evidencia que hay posibilidades en este sentido: es manifiesta la creatividad y el entusiasmo para gestionar apoyos y abrir espacios donde antes no los había y una enorme riqueza contenida en la práctica docente que busca ser innovadora por decisión propia.

A manera de cierre

El desafío que tenemos enfrente, para el corto y mediano plazo, tiene que ver con la construcción de nuevas formas de participación, la constitución de comunidades deliberativas en las escuelas capaces de mirar su realidad, comprenderla y de manera conjunta tomar decisiones comprometidas en torno a ella. Esto supone conjugar los esfuerzos por mejorar la manera de diseñar y llevar a la práctica las innovaciones, con la capacidad de comprender, dialogar y confrontar, junto con los maestros, las prácticas culturales atadas a estructuras ya obsoletas del sistema educativo. Reconstruir, junto con los maestros *a pie y cara a cara,*[16] el sentido de la profesión y la dignidad del trabajo docente. Ello supone, necesariamente, recuperar también las utopías. Un querido profesor de años atrás, recordaba hace unos días las palabras del sabio que decía: *Hemos expulsado las utopías de nuestro cielo. Nos hemos quedado sin nada.*[17]

De alguna manera, muchos maestros mexicanos han expulsado, en los áridos tiempos de la crisis, en aras de un falso sentido de realismo o de reivindicación laboral, las utopías de su perspectiva personal como educadores. Se ha olvidado que utopía no equivale a ingenuidad ni a romanticismo, sino a la construcción de horizontes que orienten las acciones, que muestren caminos, a qué estrellas mirar. Por ello quiero terminar afirmando que la participación de los maestros en la reforma está atravesada por muchos procesos, algunos de los cuales he intentado destacar aquí. Pero sin duda pasa también por otorgar un lugar a la utopía en nuestras prácticas como educadores.

Bibliografía

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, 1992.

Arnaut, Alberto (1994). "La federalización de la educación básica y normal (1978-1994)", *Política y Gobierno*, vol. 1, núm. 2. México.

_____ (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE, 1996.

[16] Con estas palabras, una promotora de las reformas educativas estatales en marcha, hace referencia a las condiciones y formas de actuar de los promotores de la reforma (Márquez y Zorilla 1997).

[17] Conferencia del maestro Jesús Vergara Aceves, dictada en León, Guanajuato, octubre, 1998.

Ball, Stephan (1989). *Micropolítica de la escuela.* México: Paidós.

Díaz, Barriga Ángel (coord.) (1995). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México: COMIE.

Escudero, Juan Manuel (1993). "La innovación y la organización escolar", *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (1992). *La gestión pedagógica de la Escuela.* Santiago, Chile: UNESCO.

Fierro, Cecilia (1992). "La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio", Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (1992). *La gestión pedagógica de la Escuela.* Santiago, Chile: UNESCO.

_____ (1996). *Fortalecimiento de la gestión pedagógica de la escuela a través de los Consejos Técnicos Escolares.* Tesis maestría. México: UIA Sta Fé.

_____ y Rodolfo Ramírez (coord.) (1998). *La transformación de la gestión escolar. Reflexiones y experiencias.* México: SEP/DGIE, en prensa.

Fuentes, Molinar Olac (1988). "Educación: territorio devastado", *Cero en Conducta*, año 3, núm. 13/14. México.

Furlán, Alfredo y Azucena Rodríguez (1993). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento "Gestión y desarrollo institucional"*. México: COMIE.

Gimeno, Sacristán J. y Ángel I. Pérez Gómez (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Guevara, Niebla Gilberto (comp.) (1992). *La catástrofe silenciosa.* México: Fondo de Cultura Económica.

Haverlock, R.G. y A.M. Huberman (1980). *Innovaciòn y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo.* París: UNESCO.

Hussen, Torsten (1986). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje.* Paidós.

Ley General de Educación. México, 1993.

Márquez Rodríguez Marisela y Margarita Zorrilla Fierro (1997). *Redefinir la supervisión para atender la escuela singular.* México: mimeo.

Pardo, Ma. Carmen (coord.) (1996). *Aprendizajes y dilemas de la federalización educativa en México. Cinco estudios de caso*. México: El Colegio de México, en prensa.

Popkewitz, Th. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid: Morata.

Secretaría de Educación Pública. *Informe de labores 1996-1997.* México, 1996.



Murallas. Buitrago. Madrid