
EL PROYECTO ESCOLAR EN VALORES: TENSIONES Y POSIBILIDADES DE CONSTRUCCIÓN POR EL COLECTIVO DOCENTE

MARÍA DEL ROSARIO LÓPEZ GUERRERO

RESUMEN:

Esta investigación cualitativa se realizó en tres escuelas públicas de educación primaria en el Distrito Federal. Analiza las posibilidades de los colectivos docentes para diseñar e implementar un proyecto escolar de formación en valores. Utiliza herramientas etnográficas como la observación el registro y la entrevista, para obtener datos sobre las reuniones de consejo técnico dedicadas al diseño del proyecto escolar, clases en el aula, entrevistas a seis maestros y tres directores de las escuelas y el análisis del proyecto escolar escrito. Los principales hallazgos son: 1) el diseño del proyecto escolar se debate entre procesos de imposición institucional y de apropiación por parte de los docentes; 2) los valores ocupan un lugar secundario en el proyecto diseñado; 3) las exigencias burocráticas del sistema educativo tensan las posibilidades de lograr un proyecto escolar en valores; 4) los directivos cumplen un papel decisivo en la elección del tema del proyecto escolar; y 5) los maestros intervienen en valores en distintos momentos y formas, por ejemplo, en Educación Cívica trabajan tolerancia, respeto, garantías individuales, derechos, entre otros. En otras asignaturas abordan autoestima, y en el clima de clase respeto al turno y participación. Entre las conclusiones de este estudio, la vida cotidiana, la cultura escolar y la micropolítica permiten interpretar las regularidades que se movieron y las sedimentaciones que se conservaron, el para qué y por qué se hizo el proyecto; ambas cuestiones revelan las motivaciones por las cuáles actuaron los maestros.

PALABRAS CLAVE: valores, proyecto escolar, gestión, cultura escolar, micropolítica.

INTRODUCCIÓN

Dos ámbitos de interés motivan esta investigación, a) indagar la forma en que contribuye la educación primaria al proceso de formación en valores (FV)¹, pues la crisis y los cambios en los valores en la sociedad actual son una preocupación constante en México y el mundo, en particular, de las instituciones educativas, a las que se les demanda su intervención y compromiso con la FV de sus estudiantes; b) la relación de proyecto escolar (PE) y los valores en la escuela, porque su planteamiento –como proyecto- está asociado a formas de participación democráticas e inclusivas, para que la comunidad escolar se implique en la identificación y solución de sus problemas con prácticas renovadas de gestión y organización. En este sentido es pertinente indagar cómo se articula el PE a la FV planteada como intención explícita.

El **objeto de estudio** (OE) se construye por el entramado que conforma el diseño y la implementación del PE en FV. El centro de interés es la articulación y congruencia que se teje desde la planeación colegiada para definir un proyecto de trabajo y su aplicación en el aula. El entramado del OE constituye una zona de tensiones institucionales, en la que interpreto las posibilidades de apropiación del PE como innovación, los factores de la cultura escolar y de micropolítica que entran en juego y condicionan dicha articulación y congruencia entre PE y FV.

¹ Siglas utilizadas: CT Consejo Técnico, PE Proyecto escolar, FV Formación en valores, Dir. Director (a), C1 Escuela1, C2 Escuela 2, C3 Escuela 3.

Ma. Maestra, Ma.= Misma maestra, Ma.=/ Maestra distinta, Mo. Maestro, Mo.= Mismo maestro, Mo.=/ Maestro distinto, Aa. Alumna, Aa.= Misma alumna, Aa.=/ Alumna distinta, Ao. Alumno Ao.= Mismo alumno, Ao.=/ Alumno distinto.

C1OC Escuela 1 observación de clase, C2OC Escuela 2 observación de clase, C3OC Escuela 3 observación de clase

C1E1 Escuela 1 entrevista maestro 1, C1E2 Escuela 1 entrevista maestro 2, C2E1 Escuela 2 entrevista maestro 1, C2E2 Escuela 2 entrevista maestro 2, C3E1 Escuela 3 entrevista maestro 1, C3E2 Escuela 3 entrevista maestro 2, C1ED Escuela 1 entrevista a director (a), C2ED Escuela 2 entrevista a director (a), C3ED Escuela 3 entrevista a director (a).

Esta situación involucra tres dimensiones presentes en la vida escolar: el trabajo colegiado en las reuniones de consejo técnico² (CT), el proyecto escolar³ (PE) y las actividades cotidianas en el aula⁴ (OC), relativas a la intervención en FV, en este caso, son un referente para dar cuenta del proceso que vivieron las escuelas.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las interrogantes que guiaron este estudio son: ¿Es viable definir el proyecto escolar en función a la temática de los valores? ¿Qué problemas surgen y cómo se logra diseñar el PE? ¿Cómo se plasma el tema de los valores en el PE? ¿De qué forma se trabajan los valores en el aula?

OBJETIVOS

1. Analizar la congruencia entre el proyecto escolar en valores y su implementación en el aula para identificar las problemáticas que enfrentan los maestros entre el proceso de diseño y de intervención.
2. Analizar los procesos y las relaciones detonantes del diseño del proyecto escolar y la educación en valores en la escuela primaria, para identificar nudos problemáticos que den cuenta de la complejidad de estas relaciones.
3. Aportar elementos para comprender las posibilidades de apropiación de esta tarea por parte de los maestros.

² El consejo técnico ha sido estudiado por investigadores como Ezpeleta (1991) y Fierro (1994); quienes han aportado elementos para comprender el significado del CT. En este trabajo lo considero punto de partida, por ser un espacio en el que se vincula lo técnico, como saberes, conocimientos y referentes para definir la enseñanza, propios del colectivo docente, y como espacio, donde se decide el funcionamiento de la escuela.

³ Como parte del proyecto de investigación *La Gestión en la Escuela Primaria* –desarrollado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal desde 1997-, se ha promovido el Proyecto Escolar con diferentes niveles de aceptación en las entidades del país. En el D. F., a partir del ciclo escolar 2001-2002 pasó de alternativa opcional a obligatoria en todas las escuelas, quedando como opción participar en el concurso de ingreso al Programa de Escuelas de Calidad.

⁴ Considero el aula como el espacio en el que se define cotidianamente el actuar de los maestros en lo particular y en lo específico; aunque se inscriben en un esquema semejante de normatividad y administración, cada maestro desarrolla su práctica y genera procesos con sentidos diferentes.

METODOLOGÍA

Es una investigación cualitativa que parte de que la realidad se construye por individuos en interacción con su entorno, trata de indagar a través del contacto directo los significados construidos por sujetos históricos en espacios microsociales, con instrumentos y herramientas que permitan la recolección de datos. La etnografía se inscribe en esta perspectiva y aunque tiene diversos sentidos, en esta investigación se asume el que se refiere a investigar realidades delimitadas en el tiempo y espacio con el propósito de describir la particularidad. Es pertinente para indagar una gama amplia de objetos de estudio en la escuela y su contexto, porque integra la descripción y el análisis; es una vía para “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987:7).

El trabajo etnográfico no prescinde de la teoría ni de la posibilidad de teorización, no se limita a la descripción de lo observado para ajustarlo a conceptos o teorías preestablecidas, se trata de generar un cuerpo de conceptos que permita interpretar y explicar, además de describir las estructuras de interacción cotidiana y sus diversas manifestaciones, en este sentido, se establece un ir y venir de la teoría a los datos y de los datos a la teoría.

Por medio de la observación, el registro y la entrevista obtuve datos sobre: las reuniones de CT dedicadas a la elaboración del PE, los PE escritos de cada escuela, registros de observación de clase, entrevistas a los directores de las escuelas y maestros de los grupos observados. Las unidades de análisis fueron tres escuelas de educación primaria de la misma zona escolar, ubicadas en el Pueblo San Juan de Aragón, al norte de la ciudad de México. Estas escuelas pretendían proyectos escolares con el tema de valores. Se documentó la forma en que los maestros de las escuelas diseñaron su PE, cómo trataron la FV, qué obstáculos enfrentaron, cómo los solucionaron, y, cómo lo implementaron en las aulas, para lo cual se observaron reuniones de CT y clases de maestros de tercer y sexto grados.

Realicé el análisis en tres momentos:

-
- a) revisé los registros a partir de las preguntas de investigación e identifiqué los aspectos relacionados con el OE;
 - b) clasifiqué las constantes y contrastes identificados en el primer momento; y,
 - c) interpreté los hallazgos en los momentos anteriores integrando categorías como: vida cotidiana, procesos de apropiación, micropolítica, cultura escolar, valores, gestión, proyecto escolar, consejo técnico, institución.

Diseño del PE desde las reuniones de CT

Lo que se expresó en el CT fue el sentido otorgado, por los maestros, a la tarea asignada en las comisiones organizadas para elaborar el diagnóstico de la escuela, los resultados obtenidos, y el lugar que ocuparía la información obtenida en el PE. En las escuelas observadas, los tiempos y las indicaciones formales para realizar las reuniones del CT dedicadas al diseño del PE, fueron las mismas y correspondían con el contenido de los materiales entregados a los directores, y con los formatos para concentrar la información del PE. En las discusiones del CT el tema de valores estuvo presente y poco a poco se fue diluyendo hasta quedar como complemento; la coordinación del CT a cargo de los directores fue decisiva para ello.

Del proyecto real al proyecto institucional en la formación en valores

Al intentar hacer un PE en valores los maestros se enfrentaron a la complejidad de construir algo propio o responder a la demanda institucional. Resolvieron cumpliendo los lineamientos para el diseño del PE y dejaron los valores como tema complementario. La limitante para usar el diagnóstico en la selección del problema del PE fue la demanda de rendir cuentas. Los maestros no sabían cómo hacerlo y cómo evaluarlo. Así lo dijo una maestra, “¿Por qué no se tomó en cuenta? Porque decían que cómo iban a plantearse los valores, cómo iban a evaluar algo que significa muchas cosas” (C1E1).

El control de la administración escolar es muy fuerte para los colectivos docentes, la presión de cumplir con la entrega del documento que testifique su elaboración limita la posibilidad de avanzar en la comprensión amplia del PE.

Es tal la disociación entre la demanda institucional y el trabajo cotidiano de los maestros que textualmente lo indican en el PE escrito, *“organizar un horario para que la primera hora de la jornada laboral se dedique a las tareas generales de proyecto, en torno a la comprensión lectora, facilitando el seguimiento y la evaluación oportunos”* (PEC2); esto quiere decir que el resto del tiempo lo dedicaron a sus actividades cotidianas.

Formas de intervención en la formación en valores

El análisis de las formas de intervención evidencia que no hay un trabajo sistemático. Los maestros hacen un esfuerzo que, sin una orientación e intención clara, fácilmente caen en contradicción, tensión, e incluso imposición de criterios en conflictos morales. En la variedad de respuestas existen debilidades sobre enfoques, estrategias didácticas, implicaciones pedagógicas indispensables para una intervención intencionada, por ejemplo: los maestros entrevistados no mencionan la necesidad de conocer el desarrollo moral de sus alumnos, expresan ideas vagas para una intervención explícita, intencionada y responsable que favorezca el desarrollo moral autónomo de sus alumnos, a través del diálogo y la reflexión sobre valores. Por otra parte, también existen aspectos favorables en los que los maestros guían su intervención. Algunos ejemplos son: la preocupación legítima por incluir a todos sus alumnos en el trabajo diario, promover que los niños se cuiden entre ellos, favorecer la confianza, lograr un ambiente armónico en el trabajo diario.

d) La cultura escolar ante el proyecto en valores

La categoría *cultura escolar*⁵ permite adentrarse al conocimiento de la escuela; pues estudia las teorías, ideas, principios, normas, pautas rituales, hábitos, usos, prácticas y formas de ser y pensar, sedimentadas a lo largo del tiempo, en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por los actores que las transmiten, de generación en generación. En su configuración intervienen cuatro aspectos fundamentales: actores, discursos y lenguajes, instituciones y prácticas, es algo que permanece y tiene duración; sus características fundamentales son: la continuidad y la persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos, como las disciplinas escolares (Viñao, 2005); cambian porque son históricas; en su devenir combinan regularidad y cambio a través de procesos lentos y fragmentados, que dependen de la dinámica particular de cada escuela y de las condiciones estructurales del sistema. En las escuelas observé regularidades que se movieron favorablemente, regularidades sedimentadas y regularidades potenciales a moverse, es decir, no se propiciaron cambios totales, pero se provocaron reacciones en ciertas regularidades.

Cuando los maestros asumieron elaborar el PE como colectivo, sus representaciones de trabajo limitado al aula y sus resultados de grupo, se confrontaron con el planteamiento de trabajo colectivo y la responsabilidad de los resultados como escuela. Por eso, para una de las directoras, el PE se constituye como un medio para unir al colectivo en pro de una tarea conjunta; así lo expresó en la entrevista: *“El fin del proyecto, aparte de abatir algún problema, es también, que por primera vez los compañeros tengamos un fin común”* (C1ED). Así, el PE como eje articula nuevas formas de interacción, al contraponer prácticas sedimentadas de trabajo individual y prácticas en las que el colectivo tiene mayor influencia sobre el individuo (Mauri, 2002).

⁵ Eggleston (1980) y Jackson (1975) basan sus reflexiones en acercamientos a la cultura escolar.

La demanda de PE fue una disposición de *arriba hacia abajo*, con la posibilidad de que cuando los maestros se la apropiaran, la intervención se replanteara de *abajo hacia arriba*. Para lograr este movimiento se necesitan cambios en la vida cotidiana de las escuelas, en la cultura escolar y en la micropolítica. Por ello, es comprensible que persistan prácticas sedimentadas que no necesariamente son negativas, debido a que han servido para sostener y dar identidad al trabajo de los maestros. Una práctica sedimentada es el que los maestros se involucraron en la elaboración del PE como algo paralelo a la organización cotidiana de su trabajo en la escuela. Para las acciones relativas al PE trabajaron en colaboración, pero en la organización cotidiana prevaleció el mismo esquema: cada maestro como responsable de su grupo.

De la innovación impuesta a su apropiación

La categoría de vida cotidiana⁶ reconoce el carácter concreto del ser humano y su historicidad, como portadores de objetivación social, a quienes les compete la construcción de cada sociedad y su transmisión. “La vida de todos los particulares hace la vida colectiva. La vida cotidiana son las parcelas de la vida social, el pequeño mundo que, en conjunto, conforma el gran mundo social.” (Piña, 1995:59).

Hablar de imposición y apropiación de procesos de organización institucional implica dos racionalidades en tensión; la racionalidad técnica en la que prevalece la urgencia del cambio (Ezpeleta, 2000) y, la vida cotidiana (Heller, 1985) donde los individuos se crean y re-crean históricamente como particulares y específicos. Para hablar de la apropiación de una innovación

⁶ En Europa, como en Estados Unidos, hay una tradición importante de estudios sobre la vida cotidiana. Los enfoques teóricos y metodológicos, igual que los objetivos de las investigaciones, han sido variados y hasta opuestos; por ejemplo, la postura marxista hegeliana con Lefebvre, Kosik y Heller; la fenomenología social de Schutz, Berger y Luckmann; el interaccionismo simbólico de Becker y Goffman; la sociología inglesa de Hoggart y Willis, hasta la posición marxista weberiana de Bourdieu. Para algunos su cometido será la teorización de la vida cotidiana, mientras que para otros será la interpretación de problemáticas específicas en contextos determinados (Piña,1995).

impuesta, dos preguntas son clave: *para qué* y *porque*⁷ se hizo PE. Las dos cuestiones revelan las motivaciones por las cuáles actuaron los maestros. Los motivos *para* son inmediatos y responden a las acciones *para conseguir algo*. En primera instancia, las escuelas coinciden en hacer el PE *para cumplir* y no hacerse acreedores a sanción alguna. En segunda instancia, el C2 y el C3 lo hicieron *para concursar* en el Programa Escuelas de Calidad y obtener beneficios económicos.

Los motivos *porque* vienen de situaciones anteriores de los particulares, son los sedimentos que han dejado huella en ellos. Desde ciclos escolares anteriores, algunos maestros tenían la iniciativa de intervenir en valores y lo hicieron en las ceremonias con carteles exhortativos. Por esta razón, las escuelas habían anticipado que elaborarían su PE en FV y, aunque quedó incorporado como complemento, los maestros trabajan los valores con sus alumnos, en distintos momentos y formas.

Una práctica instituida que los maestros respetaron fue cumplir con las normas de entrega, indicadas por el sistema, sin embargo, lo instituyente tuvo presencia porque los maestros adecuaron la implementación al llevar el PE paralelamente a sus prácticas cotidianas, cuando se enfrentaron a algo nuevo e iniciaron un proceso de significación y apropiación, conjugando historias personales, negociando significados y construyendo el sentido de sus prácticas de acuerdo a sus valores y creencias.

Autoridad e influencia en la selección del problema del PE

En una organización la toma de decisiones se vincula al poder cuyo análisis es posible en dos dimensiones, por autoridad se tiene derecho a tomar la decisión final y, la influencia –como persuasión– de aquellos que tienen autoridad para tomar decisiones de algún tipo. La autoridad, relacionada tradicionalmente con el poder, es estática, se basa en la posición o rol que se ocupa dentro de la

⁷ Goffman, citado por Piña (1995).

jerarquía formal; mientras que la influencia es dinámica, más informal, se apoya en el conocimiento experto, en la posesión de información valiosa o en recursos intercambiables con quienes deciden⁸.

En la selección del problema y la construcción del PE en FV, la intervención de los directivos fue decisiva. En primer lugar porque la coordinación del CT corresponde a la dirección de la escuela, por línea de autoridad, lo cual, influye en su dinámica general y la toma de acuerdos. En segundo lugar porque los directivos del C1 y C2 persuadieron sobre la decisión del tema, al recalcar la necesidad de plantear asuntos observables y medibles para ser evaluados, aspecto que sin duda causó grandes dudas y temores en los maestros que pugnaban por un PE en FV. Esta enunciación evidencia la sutil persuasión de la directora para desechar como tema central FV.

Dir. ¿cuál va a ser el problema que vamos a redactar como nuestro principal objetivo? y ¿de qué manera va a ser observable?, porque vamos a rendir cuentas. CTC2

En tercer sitio, porque los directivos viven una doble legitimidad: representan a la administración que los nombra y, por lo tanto, los hace representantes de sus objetivos; representan los intereses de la comunidad ante esa administración (Bardisa, 1997). Frente a esta dualidad, los directivos prefieren resolver cuidando no quedar mal con la administración cumplen con las entregas, en tiempo y forma, mediando los intereses de padres, maestros y alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Bardisa Ruiz, Teresa (1997). "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 5, septiembre-diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://campus-oei.org/revista/>

⁸ Conway, citado por Bardisa (1997)

-
- Ezpeleta, Justa (1991). *Sobre las funciones del consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*, Documentos DIE núm. 20, México, CINVESTAV-IPN.
- Ezpeleta, Justa (2000). "Reforma educativa y prácticas escolares", en Frigerio Graciela, (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Novedades educativas, Centros de estudios multidisciplinares.
- Heller, Agnes (1985). *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo.
- Mauri, T (2002), "Dinámicas del equipo de centro e innovación educativa", en *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*, España, Graó.
- Piña Osorio, Juan M. (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores.
- Rockwell, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, Documentos DIE s/n, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Viñao, Antonio (2005). "Culturas escolares, reforma e innovaciones educativas", en *Cero en conducta*, núm. 52, diciembre, México.