



INVESTIGACIÓN

LOS MÚLTIPLES PROGRAMAS Y PROYECTOS EN LA ESCUELA PRIMARIA RURAL

Ismael Guerra (1) y Amed Astorga (2)

1.- Maestro en Educación con campo en la Práctica Educativa; actualmente se desempeñen en la Secretaría de Educación del Estado de Durango

2.- Maestro en Educación con campo en la Práctica Educativa; actualmente se desempeña en la Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

Este artículo trata sobre la investigación realizada en dos escuelas primarias en la ciudad de Durango, para identificar la percepción que tienen los maestros y directores respecto a la participación de múltiples programas y proyectos en la escuela primaria rural. El método utilizado es un estudio de caso, que corresponde a una línea etnográfica de corte cualitativo; para el rescate de la información son utilizadas la observación y entrevista. Se trata de indagar a profundidad para identificar los principales programas que se trabajan, los problemas de mayor incidencia, el tipo de apoyo que brinda la estructura organizativa y las responsabilidades de los actores educativos para la apropiada implementación de programas y proyectos. La información empírica rescatada se contrasta con información teórica sobre las reformas y las situaciones problemáticas de las políticas educativas para la implementación de programas. Algunos de los resultados más relevantes fueron la identificación de categorías, caracterizadas por situaciones problemáticas en la implementación de los programas, como son: los programas en las escuelas, funcionalidad, impacto, seguimiento, limitado apoyo, cargas administrativas, carácter obligatorio, distractores, ausencia de correlación, prioridad de contenidos, padres inconformes, funciones de los actores educativos y caravana con sombrero ajeno.

Palabras claves: Programas, proyectos, multiplicidad, primaria

Abstract

This article discusses about the research in two primary schools in Durango City, to identify the perceptions of teachers and principals regarding the participation of multiple programs and projects in rural primary schools. The method used is a case study, which corresponds to a qualitative ethnographic line; for the rescue of information is used observation and interview. It is to examine in depth to identify key programs that work, the problems of higher incidence, the type of support provided by the organizational structure and responsibilities of those involved in education for proper implementation of programs and projects, empirical rescued contrasted with theoretical information on the reforms and the problematic situations of educational policies for the implementation of programs. Some of the most important results was the identification of categories, characterized by problematic situations in

the implementation of programs, such as: programs in schools, functionality, impact, monitoring, limited support, tape, binding, distractions, no correlation, content priority, parents unhappy, functions of the educational actors and caravan with a hat outside.

Keywords: Programs, projects, multiplicity, primary

Introducción

Uno de los principales elementos a considerar para una eficiente práctica educativa, consiste en crear las condiciones apropiadas para que el docente aborde el procesos enseñanza aprendizaje y cumpla con las finalidades de la educación así como el logro de los propósitos educativos establecidos en la Ley General de Educación y Plan y Programas, sin embargo, en algunos casos no se logra; es común que se aluda a la falta de tiempo porque la práctica docente está siendo afectada por las necesidades momentáneas del trabajo que solicitan el director, el supervisor a y, aún más, la atención a las demandas de los programas y proyectos.

El presente trabajo corresponde a los múltiples programas y proyectos que en la actualidad están siendo trabajados en la escuela primaria rural por lo que será necesario identificar las percepciones que tiene el docente como operario principal de cada uno de estos programas

Para la fundamentación teórica se recurrirá a las conceptualizaciones que algunos autores han planteado al respecto, entre las que destacan las relacionadas a las reformas educativas como elementos que establecen las directrices en la constitución de los diferentes programas y proyectos, siendo necesario clarificar en qué consisten las reformas educativas. De acuerdo a Zaccagnini (2000), en educación se habla de reformas aludiendo a una amplia conceptualización, es decir, puede referirse a cuando se ve la necesidad de instrumentar un cambio de organización estructural del sistema, cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio, cuando se pretende modernizar al sistema imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar, cuando se pretende adecuar y ajustar la reforma educativa a las demandas del mercado laboral, cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes, cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca agilizar los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc. Por tal razón, las propuestas pedagógicas y administrativas que caracterizan a los programas y proyectos son consideradas acciones reformistas que pretenden elevar la calidad educativa.

Popkewitz (1994) también analiza las pautas dentro de las cuales se desarrolla la reforma escolar contemporánea, opina que los actuales movimientos de reforma se consideran como el producto de interrupciones en los modelos de regulación social para continuar con esta reproducción., aunque atribuye una resistencia al cambio por considerarla como una amenaza a la armonía, de tal manera que los opositores al cambio prefieren que continúen sin modificación las situaciones institucionales existentes y sólo preocuparse en cómo hacerle para que vayan mejor. De igual manera Zaccagnini (2000) cuestiona la funcionalidad de las reformas, ya que argumenta que pocas veces logran el propósito esperado. En sus palabras lo enuncia de la siguiente manera:

Las reformas parecen terminar constituyéndose en huracanes cíclicos, dirigidos a introducir los cambios pretendidos en el funcionamiento del sistema, que observan escasos efectos, ya que crean una ilusión de cambio pero producen pocas transformaciones reales y bastantes desilusiones en los autores. (p. 1)

Según Zaccagnini (2000) las reformas educativas son consideradas como herramientas para perpetuar la hegemonía, tendientes a continuar con la reproducción, en las últimas décadas, se sustentan en un movimiento neoliberal avalado por las recomendaciones que emiten organismos internacionales como lo es el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional quienes cobran un especial interés protagónico para constituirse en la voz cantante del modelo, este autor considera a los integrantes de dichos organismos como un grupo de técnicos y funcionarios que bajan las denominadas "recomendaciones" a los gobiernos como México, dichas recomendaciones según Bianchetti, citado por Zaccagnini (2000) se tradujeron en programas aplicados con el fin de adecuar a la versión del mapa global el nuevo modelo social, por las corrientes neoliberales, en donde se implementa un recetario universal instrumentado a todos los países por igual, sin reconocer las particularidades regionales de cada uno de ellos, de tal manera que como ejemplo podemos encontrar el programa escuelas de calidad en diferentes países con variantes el título pero con estrategias organizacionales similares.

Otro elemento de análisis está relacionado con el hecho de que los múltiples programas y proyectos se ubican en coordinaciones distintas según el organigrama de la SEP, es común que cada responsable de dichas direcciones tienda a asignar un titular distinto para cada programa, generando con ello propuestas descontextualizadas del resto de los programas, tal y como lo cita Ezpeleta (1997) al mencionar que los múltiples programas y proyectos federales están desconectados entre ellos mismos, de tal forma que cada programa demanda acciones que se duplican en otros programas.

La ocasional ausencia de toda forma de control inmediato sobre las unidades de la organización es llamada por Popkewitz, citado por Ball (1987) "conexión vaga"; entendida cuando la estructura se halla desconectada de la actividad (el trabajo) técnica, y la actividad está desconectada de sus efectos (pag.28) es decir, hay una completa ausencia de coordinación entre los múltiples programas.

Schmelkes (1995) en los planteamientos que hace sobre el uso del tiempo real dedicado a la enseñanza. Afectado por el tiempo que se dedica a la atención de otras actividades dentro y fuera de la escuela, tal es el caso de los programas o proyectos que demandan espacios de capacitación, mismos que inciden en un amplio número de horas dedicadas para tal efecto, manifestándose cuando citan al docente del aula para reuniones emergentes de información, que implican: recorte del horario escolar con salidas anticipadas, y en el peor de los casos las suspensiones de clases.

Entre la serie de investigaciones realizadas respecto a la multiplicidad de programas y proyectos en la escuela Rural destacan las realizadas en las multigrado las evaluaciones a los programas compensatorios, particularmente aquellos que están relacionados con el Programa para Abatir el Rezago Educativo PARE, Ezpeleta y Weiss (2000) realizaron un estudio cualitativo para evaluar dicho programa con el objetivo de localizar las prácticas institucionales de gestión, de carácter pedagógico y organizacional que configuran las condiciones de operación del programa, Entre los principales hallazgos destacan los de carácter pedagógico, pero por motivos de que esta investigación sólo abordará las cuestiones gestivo-administrativas, serán sólo estos últimos lo que se expondrán, una conclusión del estudio son las relacionadas al

incremento de las actividades burocráticas depositadas al director comisionado que gradualmente desplazan la enseñanza al respecto (Ezpeleta y Weiss, 2000. p. 121) citan:

Una estructura institucional articulada por el grado múltiple debió organizarse para integrar un volumen cada vez mayor y más exigente de actividad burocrática que fue desplazando a la enseñanza y a las relaciones -educativas- con la comunidad. Por su parte el currículum también sufrió transformaciones y creció como efecto de la especialización.

Lo anterior implica que debido a la multiplicidad de cargas burocráticas las tareas sustantivas de la escuela como lo es la enseñanza, se está abordando en menor medida, y por consiguiente los planteles rurales además de tener más tareas administrativas tienen que abordar más contenidos de enseñanza.

Sobre este estudio, resultan interesantes las observaciones que hace Schmelkes (2001) respecto a la reseña del libro cambiar la escuela rural, señala que el caso mexicano resulta muy especial por la forma en que se han relacionado tanto la historia política como la educativa, reitera que es necesario transformar el sistema, haciendo alusión a dos sistemas: el de la burocracia educativa y el sindical, reconoce que debido a las escasas investigaciones sabemos muy poco de cómo hacer estas transformaciones pero puntualiza que nos debe de quedar claro que es indispensable.

Posteriormente Fuenlabrada, y Weiss (2006) realizan otro estudio de tipo cualitativo que tiene relación con las prácticas escolares docentes en escuelas primarias multigrado, el objetivo principal es proponer lineamientos y acciones para la gestión y administración de carácter curricular y didáctico, así como estrategias de capacitación para las escuelas multigrado y, de manera colateral, para los cursos comunitarios. Sobre la burocracia técnico-administrativa señala que en los últimos años el volumen de trabajo se ha acrecentado con las acciones y programas de la reforma educativa.

Por lo tanto el interés por investigar tiene que ver con la multiplicidad de programas y proyectos en las escuelas primarias rurales, ello conduce a intentar una profundización informativa sobre la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es la percepción de los maestros de grupo y directores respecto a la participación de múltiples programas y proyectos en la escuela primaria Rural?*

Los objetivos son

- Identificar los programas y proyectos con mayor incidencia y funcionalidad en la escuela primaria rural, a partir de las políticas educativas y las reformas que el sistema educativo establece.
- Identificar las situaciones que obstaculizan la implementación de programas y proyectos en la escuela primaria rural.
- Identificar alternativas desde la perspectiva docente para la apropiada implementación de los programas y proyectos en la escuela primaria rural.

Método

El presente trabajo infiere una tendencia de corte cualitativo, no pretende comprobar ninguna hipótesis; consistirá, por el contrario, en incursionar en el campo para, de una manera inductiva y proviniendo de las voces de los maestros rurales así como de los supervisores y asesores que atienden estas escuelas, rescatar información de primera mano que permita identificar su percepción respecto a la participación de los múltiples programas y proyectos en la escuela primaria rural.

De forma particular, se abordará el estudio del caso sobre los métodos de investigación etnográfico ya que se buscará indagar el detalle de las interacciones en su contexto, de tal manera que se estudiarán las particularidades y la complejidad de un caso singular, para tratar de comprender las circunstancias más importante Stake (1999).

Este mismo autor hace una clasificación sobre los estudios de casos, de tal manera que este trabajo corresponde a un estudio instrumental considerado como un instrumento para conseguir algo diferente ya que el caso no viene dado. Sin embargo por motivo de haber elegido a dos escuelas para realizar el estudio, entra en la categoría de estudios de caso colectivo, no con el fin de emitir generalizaciones, sino para estudiar a profundidad y tratar de identificar las circunstancias particulares de esas escuelas.

Para la recogida de datos se aplicó lo más común en este tipo de estudios como lo son: la observación que nos conduce hacia una mejor comprensión del caso y la entrevista como la causa principal para llegar a las realidades múltiples, Stake (1999). Además como instrumento de sistematización se contó con el diario de campo.

Se desarrollaron siete observaciones y cinco entrevistas de las cuales dos entrevistas y cinco observaciones corresponden a la escuela primaria Miguel Hidalgo de la comunidad de Ceballos, mientras que tres entrevistas y dos observaciones, a la escuela primaria Ignacio Zaragoza de la comunidad del 5 de Mayo, ambas en la periferia del Municipio de Durango.

Como puede observarse, la escuela que se focalizó con una mayor atención fue de la comunidad de Ceballos, por tener una planta de personal de nueve agentes; seis maestros de grupo, un director, maestro de educación física y un intendente, mientras que en el 5 mayo, la escuela está conformada por diecinueve agentes; doce maestros de grupo, un director, un subdirector, tres docentes de apoyo de base (educación física, bibliotecario y red escolar) además de otros dos apoyos externos de trabajo social . Es preciso señalar que no se pretende establecer ningún estudio comparativo, el hecho de tomar dos escuelas es exclusivamente para la acumulación de referentes empíricos de contextos diferenciados sin arriesgarse a hacer inferencias comparativas, por el poco tiempo de incursión en el campo.

Para la credibilidad, confiabilidad y dependencia de los resultados se aplicó la triangulación de fuentes de datos, pues como se explicó anteriormente se utilizaron como mínimo dos instrumentos de fuentes que indagan lo mismo.

Para la interpretación de la información se aplicó la inducción analítica con sus dos primeras etapas; la primera como reducción de la información donde se terminó con una estructura categorial y posteriormente una representación gráfica que fue el insumo para identificar las relaciones entre las categorías para que a partir de ello se presenten los resultados.

Resultados

Los resultados están agrupados en las siguientes categorías: programas en las escuelas, funcionalidad e impacto de los mismos; seguimiento, limitado apoyo de la supervisión, cargas administrativas, carácter obligatorio de los programas, eventos distractores del rol pedagógico, ausencia en la correlación de programas, prioridad de los contenidos, padres inconformes, función y rol de los actores educativos y caravana con sombrero ajeno.

Programas en las escuelas, como primer categoría se refiere a los programas de los cuales el docente tiene información, conoce que están inmersos aunque sea sin

función como lo cita uno los directores, “Podemos decir que estamos inmersos pero sin función alguna, como programa nacional de lectura, escuela segura, escuelas de calidad, escuelas con la salud, no fumadores, etc.” (aMO19/05/11IGV29)

A continuación se presenta el listado de los programas que más citan los maestros en el orden de los más referenciados, hasta el que menos citas tuvo: destaca el programa escuelas de calidad, seguido de violentómetro, programa nacional de lecturas, escuela segura, economía escolar, enlace, escuela para padres, cívica y ética, reciclado, escuela y salud, no fumadores, equidad y género, programa anual de trabajo y por último la reforma integral de educación básica.

Al preguntar a docentes y directivos sobre los programas que desarrolla la escuela, se detectaban actitudes de inseguridad y hasta desconocimiento por no identificar el nombre del programa y llegar a olvidarse de los programas que trabaja, tal es el caso de los siguientes maestros de grupo: “no sé si entre el violentómetro, lo de economía escolar, los reactivos de enlace es decir un fichero que nos dieron con los reactivos de enlace” (aMA19/05/11IGV23), “para citar los programas que están funcionando en la escuela el maestro titubea, se lleva la mano a la cabeza, y dice, en tono de preguntas, ¿el programa escuelas de calidad? se detiene un momento.... cuál es el otro..... Formación cívica y ética relacionada con el violentómetro, (bSUB23/05/11IGV43).

Funcionalidad de los programas, segunda categoría referida a las acciones reales y cotidianas donde se abordan temas de los programas relacionados con los contenidos. Al respecto uno de los maestros cita: “El más real, el más real debiera ser escuelas de calidad porque allí va incluido todo, los demás pueden ser considerados como compensatorios por ejemplo el de seguridad, el de reciclado, el de escuela de padres que son básicamente reuniones sobre cómo atender las cuestiones de padres (aEM19/05/11IGV26)

Por otra parte algunas opiniones cuestionan la funcionalidad señalando que el maestro simple y sencillamente realiza sus acciones establecidas en el currículum y tiene que ver muy poco con la funcionalidad de los programas: “La funcionalidad aparece cuando el colectivo retoma acciones que le pegan por default a los programas, pues con las acciones cotidianas de cada docente le tocan a los programas, no porque haya seguimiento.”(aMO19/05/11IGV29)

El impacto de los programas en las escuelas, como tercera categoría, se refiere a los cambios, logros, adquisiciones y modificaciones de la práctica con las que se beneficia la escuela., entre los cambios más significativos sobresalen aquellos que tienen que ver con la gestión escolar, propuestas por el Programa Escuelas de Calidad y cuyo principal impacto correspondió a las obras materiales y mejoras a la infraestructura, aunque también se enuncian otros como: una mayor participación de los padres de familia, mejoras en la organización escolar, impulso en el trabajo de equipo, una mayor convivencia y respeto, sobre el Programa Nacional de Lecturas los maestros consideran que el mayor impacto se ve reflejado en: una mejor comprensión, mayor uso a las bibliotecas, la dotación de libros así como la práctica de lectura, al respecto se rescata el referente empírico de un maestro de grupo: “El impacto se observa en escuelas de calidad en las obras realizadas para la seguridad y desempeño, ejemplo las copadoras, bardas. En el programa Nacional de Lecturas el impacto se observa en la dotación de libros la puesta en práctica de ejercicios de lectura” (bDOC23/05/11IGV42).

Estas aseveraciones son respaldadas con los comentarios del director de la escuela: “Hay impacto en el uso de la biblioteca, la mejoría en la comprensión lectora, en la disminución del consumo del tabaco, en la organización escolar, la mejora de la estructura escolar, etc. (aMO19/05/11IGV29).

Como puede observarse las características enunciadas sobre el impacto están muy relacionados principalmente con el programa de escuela de calidad y el programa nacional de lectura, siendo estos los de mayor funcionalidad e impacto, la cita del intendente lo corrobora: “en su gestión se logró remodelar una cancha deportiva y construir un patio cívico, además construir de dos salones y reparar un salón más en la misma dirección colocándoles Vitropiso” (a9/03/11IGV6).

A partir de lo anterior se perfila uno del problema de los múltiples programas y proyectos en la escuela primaria relacionado con la escasa identificación del impacto por lo que no se pone en tela de juicio que exista impacto, sino que el maestro no logra identificarlo.

Seguimiento a programas la cuarta categoría consiste en verificar el avance oportuno de los programas y proyectos para no dejarlos a medias y darles continuidad, no limitada a la exclusiva difusión de carteles que principalmente se encuentran en las oficinas de las direcciones escolares: “en la dirección se puede observar la difusión a través del cartel sobre el programa nacional de lecturas, así como la difusión de la estrategia 11 + 1 del mismo programa de lecturas y el sitio de consulta en Internet, cartel de un luchador leyendo un libro, publicidad sobre el año internacional del bosque.” (B16/03/11IGV14)

El seguimiento visto como un proceso de verificación lo rescata uno de los maestros cuando cita: “suena mal que el director esté checando las planeaciones, pero es necesario y otra vez debe darse vuelta a los salones para entrevistar a los niños y verificar el avance (aGI19/05/11IGV35).

Dicha situación, que tiene que ver con el seguimiento, está ligada a la quinta categoría, que versa sobre el *limitado apoyo de la supervisión*, el cual consiste en la instrucción que brindan las supervisiones sobre los programas, considerándose limitada, ya que a los docentes les dan poca información y no les dicen cómo desarrollarlos, está centrada en las visitas de rutina, verificación y supervisión. Al respecto en uno de los talleres de lectura realizado en una escuela, se opinó lo siguiente: “El maestro de cuarto también se quejó de que los asesores sólo le dijeron que promocionarán el libro, considera que fue muy débil la instrucción que les dijeron, prácticamente ellos lo armaron pero sobre todo lo organizaron, dijeron hay esta actividad. Tienen que promocionar un libro. Dice que no fue nada fácil la organización pero lo importante es que todos los maestros se involucraron, inclusive hicieron uso de los maestros de apoyo especial, el éxito de esta actividad se debió a la experiencia de los maestros de grupo en las escuelas multigrado con los talleres de aprendizaje.” (b24/03/11IGV20), de tal manera que esta situación es otro de los problemas que según el tipo de relaciones incide en la implementación de los programas afectando a las categorías de seguimiento, impacto y funcionalidad de los programas que se trabajan en la escuela.

Las cargas administrativas son la sexta categoría, muy significativa ya que los docentes la ubican como el exceso de los reportes, informes y llenado de papeleo que solicitan los programas a los docentes, considerados carga extra y burocrática que propicia la simulación. En palabras de uno de los maestros se rescata que “las cargas administrativas son hacer reportes, pues da pie a meterse en muchas mentiras ya que

un profe fantasioso diría <que funcionó este proyecto, que le fue de maravilla>” (aMA19/05/11IGV23).

Aunado al problema de la carga administrativa destaca la deficiente orientación, citada por un directivo: “Sobre las cargas administrativas menciona que les encargan el llenado de papelerías pero sin darles indicaciones por ejemplo, para el violentometro nos llegó un documento sin indicaciones, sólo una circular que pedía lo aplicáramos” (bSUB23/05/11IGV43), la disminución de estas cargas se vería reflejada en la mejora del impacto y una mayor funcionalidad de los programas.

Carácter obligatorio de los programas, como séptima categoría, esta se caracteriza porque la participación de las escuelas en los programas está determinada por la imposición y el carácter obligatorio que determinan agentes externos, principalmente la supervisión escolar, de tal forma que los docentes desean que sean optativos. Esta problemática origina que los docentes en algunos momentos desconozcan los programas en los que está participando, a tal grado que encontramos expresiones como la del director en términos de que: “No es que se acepten, éstos se etiquetan por agentes externos a nosotros, y a su vez sin saber estamos dentro de ellos (sólo cuando necesitan información para sostenerse como tales nos damos cuenta de que estamos en determinados programas)” (aMO19/05/11IGV29), además esta imposición presenta repercusiones en el seguimiento y planeación, por lo que existe una demanda por transformar la participación hacia un carácter optativo descrito por uno de los maestros: “Me gustaría que todos fueran optativos para que le dieran al profesor libertad de implementarlos cuando lo considere correcto, en ocasiones llegan ordenando, tienen que hacer esto, que me obliga a cambiar lo que tengo planeado cuando en realidad no tiene significado para el docente, aunque sí para el que solicita el programa (aMA19/05/11IGV23). Cuando el docente menciona que por la obligatoriedad tiene que cambiar lo planeado se llega a la siguiente categoría de carácter problemático, el considerar a los programas como distractores.

Eventos distractores del rol pedagógico, octava categoría, son actividades de los programas que no se relacionan con la currícula o contenidos y retrasan el avance pedagógico: concursos, convocatorias, cursos, reuniones y suspensiones de clases por festividades. Citado por un docente: “Los eventos distractores son el realizar actividades de los programas que no corresponden a un programa curricular ni están relacionados con los contenidos” (bDOC23/05/11IGV42), además las suspensiones de clases por sí mismas son consideradas como eventos distractores indistintamente de sus motivos tal y como lo muestra la percepción de un intendente: “La semana pasada se realizaron los cursos de carrera magisterial los días 6, 7 y 8, además desde el lunes se están realizando torneos deportivos magisteriales que también fueron motivo de suspensión de clases, el maestro traía varia documentación para entregar a los maestros todas relacionadas con información sindical, el mismo intendente me informó que ya estaba por salir de vacaciones nada más les quedaba el día de mañana, pues el viernes les iban a dar los aguinaldos a los niños, por la celebración de su día, también me dijo que en mayo las actividades se iba a ir muy rápido por todos los eventos del día del niño, 5 mayo, día de la madre y día del maestro, al menos para preparar el festival de las madres quedaba muy poco tiempo de ensayo sólo tres días.”(a13/04/11IGV22). Las propias reuniones entre directivos para brindar informaciones son consideradas como distracciones tal y como responde el director cuando se le cuestiona sobre este tema, señalando muy puntualmente: “Reuniones de información” (aMO19/05/11IGV29).

Ausencia de correlación de programas, novena categoría, es cuando los docentes no están preparados ni han recibido asesoría para la correlación, integración, aglutinamiento y empate de acciones de los programas para propiciar su optimización, señalada por uno de los docentes: “Tratando de optimizar el tiempo, con estrategias propias del trabajo que optimicen las acciones de integración para disminuir la carga del trabajo” (aFE19/05/11IGV33), como podemos observar la palabra común y reiterativa es optimizar, a efectos de lograr la correlación, desafortunadamente se reconoce esta como la ausencia de habilidad: “también considera que al maestro se le ha preparado muy poco para poder correlacionar todos los programas que existen, reconoce que sería lo ideal pero desafortunadamente el maestro poco está preparado para esto” (a16/03/11IGV11).

Prioridad a los contenidos, décima categoría, es la percepción que tiene el maestro para atender lo pedagógico a través de abarcar la mayor cantidad de contenidos por lo que abordar los programas es considerado pérdida de tiempo, tal y como lo muestran las siguientes dos expresiones: “después de encauzar el diálogo con relación a los múltiples programas y las problemáticas de organización a las que se enfrentan las escuelas para desarrollarlas, el director comenta su experiencia y cita: ya lo platicamos con los profes, muchas convocatorias que vienen como: del árbol, del agua, que del medio ambiente muchas las estamos haciendo a un lado, y échele, échenle maestros pero a los contenidos porque ya al último se embola la raza, lo comentamos ayer”, (a8/03/11IGV1), otra expresión manifiesta. “El maestro reitera, esos programas son muy nobles y tienen buenas intenciones pero al maestro lo que le interesa es avanzar en lo pedagógico. (a16/03/11IGV11).

Padres inconformes como onceava categoría. Esta situación se presenta por una diversidad de circunstancias, en esta investigación se manifestaron sólo las siguientes: las cooperaciones, el no rendir cuentas y oponerse a las demandas de la autoridad que representa a los padres, originando conflictos e inconformidades un caso muy representativo de la experiencia del director descrita a continuación: “El director me comentó que el año pasado una de las madres de familia se quejó ante la Secretaría que pedían muchas cooperaciones en la escuela, por lo que tuvo la visita del jefe de sector, el cual constató que lo que había era trabajo y le extrañaba el comentario de esa madre de familia, con ese comentario del director se sintió defraudado y estuvo a punto de dejar todo el trabajo pero otras madres lo motivaron a que siguiera adelante, después de hacer una reunión les expuso que de \$50,000 que cooperaron entre todas se lograron obras por cerca de 1 millón de pesos, gracias a la negociación con otras dependencias”.16/03/11IGV12), en otra escuela el director experimento la inconformidad de los padres cuando son manipulados por alguna autoridad local: “el año pasado decidieron no asistir al evento del 5 mayo ya que pertenecía a uno de los puentes más largos por lo que convencieron a la mesa directiva que los considerara para que en esa ocasión no asistieran el 5 mayo a las festividades de la comunidad que por nombre lleva esta fecha, aunque el jefe del cuartel se molestó e intentó sacar firmas de los padres para correr a los maestros por no trabajar el 5 mayo, inclusive amenazaron a los padres con no darles el agua si no firmaba, afortunadamente los maestros hablaron con tiempo con la mesa directiva la cual les había autorizado el día, a pesar de que en el calendario oficial ya estaba marcada como suspensión”. (b16/03/11IGV15)

Por las anteriores problemáticas relacionadas con la falta de comunicación y desconocimiento, se considera oportuno plantear alternativas desde la perspectiva

docente para la implementación de los programas y proyectos siendo una de ellas lo rescatado en la siguiente categoría denominada:

Función y rol de los actores educativos, doceava categoría, se delimitó a partir de las reflexiones que los maestros y directores manifiestan: “propiciar que los docentes conozcan los programas al igual que los padres de familia y que cada uno conozca sus responsabilidades y roles, debe darles información a los padres sobre el avance de los programas para saber si va bien o hay que modificar los programas, darlos a conocer, definir objetivos, metas y dar un seguimiento puntual” (aMO19/05/11IGV29) y otras como: “Al director le corresponde estar en contacto directo con los maestros y padres con información clara y constante, así como buenas relaciones” (bDOC23/05/11IGV42), por último respecto a los docentes se rescata: “los docentes deben tener disposición, conocer o investigar los propósitos de los programas y sobre todo involucrarse en las actividades” (bDOC23/05/11IGV42).

Caravana con sombrero ajeno es la última categoría que se presentó en esta investigación, se ha denominado así, refiriéndose al momento en que las coordinaciones presumen que los programas que promocionan, se están desarrollando en la escuela, cuando en realidad el maestro simplemente desarrolla actividades que circunstancialmente se relacionan con las del programa ofertado, por lo que cobra significado lo citado por uno de los directores: “ Como programas yo no les veo mucho, ya que informalmente se están operando, es decir, si en el grupo pongo a leer a los niños ya está trabajando la lectura, si aborda un tema de valores ya estoy abordando lo del violentometro, por default (aMO119/05/11IGV30), lo incongruente es que a partir de estas situaciones algunos coordinadores de programas intentan presumir de las actividades realizadas por el maestro como lo muestra la primera parte de la siguiente situación: “Si la experiencia que en esa reunión en donde las coordinadoras del programa de salud se estaban parando el cuello por las actividades realizadas por él maestro, inclusive pidieron que llenaran montón de hojas y muchas de ellas se tuvo que mandar a los grupos con el doctor para que ayudaran en el llenado de los datos, pero hasta ellos se molestaron y regresaron a los niños argumentando que ese no era su trabajo, dijeron: dígales que están locos, nosotros tenemos campañas que hacer, como me voy a poner a llenar esas hojas. (a16/03/11IGV11)

Otro comentario que ilustra esta situación es la presentada por uno de los directores que asistió a una reunión relacionada con los programas de salud: “De ahí se aprovecharon las doctoras para decir que gracias a “eso” (refiriéndose a las acciones de los docentes de una de las escuelas participantes) se había prevenido el dengue y la tifoidea en su escuela, pero otro director les comentó que tampoco hizo “eso”, y en su escuela no hubo casos de dengue ni tifoidea” (a16/03/11IGV11).

Discusión de los resultados

Sobre la discusión de resultados y en un afán por sintetizarla sólo se abordarán elementos importantes como lo son la falta de coordinación, las cargas administrativas, el apoyo de la supervisión, y como cierre algunas sugerencias.

La falta de coordinación para la operación de los programas y proyectos es un problema común que se presenta entre ellos, uno de los planteamientos de los docentes consiste en que: “se debe involucrar en ellos, definir sus alcances y empatar los con sus acciones” (aMO19/05/11IGV29). Desafortunadamente ello implica acciones más profundas, pues cada uno de los programas vislumbra metas diferenciadas por una

relativa autonomía de los grupos. Ball (1987) identifica esta problemática y la llama "flojedad estructural" porque es una falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores presentándose múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos para la toma de decisiones. Por esta razón resulta complicado más no imposible el empate de las acciones que propone el docente.

Las *cargas administrativas* son resaltadas por algunos investigadores como Ezpeleta, (1997) en la que señala que en varios casos la función directiva centra la atención en la entrega de reportes administrativos conocidos comúnmente como "papelería y documentación", en los que ocasionalmente se repite la información en formatos o diseños diferentes para responder a las demandas de los programas y proyectos que operan en la escuela, al respecto cita:

. Las nuevas funciones -normativas, evaluativas, de capacitación y compensatorias- de los organismos federales se suman a la creciente actividad e iniciativas estatales para regular y fortalecer el quehacer de las escuelas... La gestión de la reforma -que quiere acentuar el papel pedagógico del cargo- agrega más obligaciones al clásico núcleo administrativo. (Ezpeleta, 1997 p. 115)

Con la anterior reflexión es de suponerse que los programas y proyectos incidentes en escuelas Rurales, originan comentarios como "además como carga extra tenemos que darles informes para garantizar que sí se está desarrollando el programa (a16/03/11IGV11), por ello están lejos de ser considerados como apoyo pedagógico.

La *supervisión* aborda aspectos relacionados a los programas y proyectos como la difusión, la logística, el desarrollo de los eventos y garantizar la asistencia de los docentes en las capacitaciones, aunando a ello, las cargas administrativas, tendientes a desviar la función sustantiva. Por tal razón, Fuenlabrada y Weiss (2006) concluyen que la concepción gestiva y administrativa de las escuelas rurales agrade sus características institucionales para llevar a cabo su trabajo. La recomendación final la enuncian enmarcándola en un "vaciamiento del contenido sustantivo de la supervisión" dicho por sus propias palabras:

La sobrecarga de proyectos y programas que actualmente manejan los supervisores no sólo impacta su trabajo, sino también a las escuelas y plantea el riesgo del vaciamiento de su contenido sustantivo. Parece necesaria una coordinación o la discusión de algunos criterios para jerarquizarlos y/o plantear otros como opcionales con el fin de generar condiciones reales y mejores para su ejecución. (p. 137).

Fue por eso que uno de los docentes planteó sus comentarios en términos conciliadores para no agredir a la supervisión y su limitado apoyo: "A ellos también los traen como a nosotros y no les da tiempo para que nos apoyen a nosotros, sólo hacen visitas de rutina y verificación, no proporcionan apoyo con relación a las dinámicas de trabajo o materiales académicos aunque reconozco que no tengo por qué criticarlos, hay que reconocer que los cursos que nos han dado lo han hecho muy bien, es mi responsabilidad avisarles de aquí para allá lo que necesito y sólo así podrán apoyar, no pueden adivinar lo que yo quiero (aEM19/05/11IGV26)

Para Coll (1999), es indispensable ampliar el concepto de educación como una responsabilidad que corresponde a la sociedad en su conjunto, dando oportunidad para que todos los miembros participen en un escenario de prácticas sociales de carácter educativo, por tal razón se justifica la propuesta sobre las funciones y rol de los actores educativos, incluidos los padres de familia.

A partir de lo expuesto, y como cierre, me permito manifestar algunas recomendaciones como producto del análisis y discusión de resultados del presente trabajo. Primero, vale la pena rescatar que para el funcionamiento regular de los múltiples programas y proyectos se deben establecer compromisos claros con responsabilidad de todos los agentes educativos, por lo que a continuación planteo las funciones y rol de dichos actores:

A los padres corresponde:

- ✓ Conocerlos.
- ✓ Tener disposición que implica disponer de tiempo para atender reuniones de información.

Al director corresponde:

- ✓ La difusión.
- ✓ Brindar apoyo.
- ✓ Dar seguimiento.
- ✓ Generar ambientes propicios para la implementación.

Al maestro le corresponde:

- ✓ Mostrar actitud favorable.
- ✓ Conocerlos.
- ✓ Habilidad para manejarlos y empatar actividades.
- ✓ Además de ser creativo para proponer nuevas cosas.

Segundo, no puede quedar de lado el establecer la autonomía y carácter optativo que los programas y proyectos habrán de tener para su aplicación

Tercero, dadas las implicaciones de los múltiples programas en la escuela rural y las percepciones que el maestro de grupo y directores tienen al respecto, comparto uno de los planteamientos que desde hace años fue emitido, pero que desafortunadamente las áreas administrativas del sistema educativo no han tenido la sutileza de tomar para implementar los cambios que sean necesarios en su constitución, planteado por Torres y citado por Cool (1999):

Han de contar con una instancia única de planificación, conducción y supervisión que integre a los responsables de los diferentes niveles y sectores de la administración – central o federal, regional o estatal y local – que operan en el territorio y cuya actuación puede tener, directa o indirectamente, repercusiones sobre la educación y los procesos formativos de los ciudadanos y ciudadanas. Sólo mediante una instancia única de esta naturaleza puede conseguirse una unidad de acción y de planteamientos internivelar y multisectorial

Es decir la constitución de una instancia única de planificación que integre y ponga orden a los múltiples programas y proyectos que incide en escuela rural.

Referencias

- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, España: Paidós
- Coll, C. (1999) Algunos desafíos de la educación básica en el umbral de nuevo milenio. *III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos*. La Habana, Cuba. Organización de Estados Iberoamericanos

- Ezpeleta, J.; Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México, DF: DIE
- Fuenlabrada, I; Weiss, E. (2006). *Prácticas escolares docentes en las escuelas primarias multigrado*. México, DF: CONAFE
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata
- Schmelkes, S. (2001). Reseña de cambiar la escuela rural evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo de Espeleta y Weiss. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 173-179
- _____ (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, DF: SEP
- Stake, R. (1999). *Investigación como estudio de casos*. Madrid, España: Morata
- .Zaccagnini, M. (2002) Reformas Educativas espejismos de Innovación, *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de los Lectores, tema Políticas educativas, OIE, disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/338Zaccagnini.pdf> [consultado el 3 de Junio de 2011]