

MEMORIA
PRIMER Y SEGUNDO FOROS NACIONALES

Experiencias de Investigación, Intervención y Formación en Gestión de la Educación Básica

Coordinadora:
Lucía Rivera Ferreiro



MEMORIA

EXPERIENCIAS DE
INVESTIGACIÓN, INTERVENCIÓN
Y FORMACIÓN EN GESTIÓN
DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMERY SEGUNDO FOROS NACIONALES



MEMORIA

EXPERIENCIAS DE
INVESTIGACIÓN, INTERVENCIÓN
Y FORMACIÓN EN GESTIÓN
DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMERY SEGUNDO FOROS NACIONALES

Coordinadora:

Lucía Rivera Ferreiro

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN, INTERVENCIÓN Y FORMACIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Coordinadora: Lucía Rivera Ferreiro

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar, RECTORA

Aurora Elizondo Huerta, SECRETARIA ACADÉMICA

Manuel Montoya Bencomo, SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Adrián Castelán Cedillo, DIRECTOR DE PLANEACIÓN

Mario Villa Mateos, DIRECTOR DE SERVICIOS JURÍDICOS

Fernando Velázquez Merlo, DIRECTOR DE BIBLIOTECA Y APOYO ACADÉMICO

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, DIRECTOR DE UNIDADES UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso, DIRECTOR DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Mayela Crisóstomo Alcántara, SUBDIRECTORA DE FOMENTO EDITORIAL

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA:

María Adelina Castañeda Salgado, POLÍTICA EDUCATIVA, PROCESOS INSTITUCIONALES Y GESTIÓN

Alicia Gabriela Ávila Storer, DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

Joaquín Hernández González, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTES

Verónica Hoyos Aguilar, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y MODELOS ALTERNATIVOS

Eva Francisca Rautenberg Petersen, TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE

1a. edición 2010

© Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-083-6

La edición de esta obra estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial.

Los contenidos y su redacción son responsabilidad de los autores.

Diseño de portada y formación: Manuel Campiña Roldán

Diseño y diagramación de interiores: Manuel Campiña Roldán

Experiencias de Investigación, Intervención y Formación
en Gestión de la Educación Básica (1o : 2004 : México)
Memoria : experiencias de investigación, intervención
y formación en gestión de la educación básica : primer y segundo
foros nacionales / coord. Lucía Rivera Ferreiro. - -
México : UPN, 2010.
242 p.
ISBN 978-607-413-083-6

1. EDUCACIÓN - DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS,
ETC. 2. EDUCACIÓN PRIMARIA - MÉXICO I. Rivera
Ferreiro, Lucía, coord. II. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
<i>Lucía Rivera Ferreiro</i>	
REFLEXIONES ACERCA DE LAS REFORMAS, LOS PROCESOS DE GESTIÓN Y LA INNOVACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA	10
<i>Avanzar en gestión educativa y gestión escolar o cómo educar sin dejar de aprender</i>	
<i>Pilar Pozner</i>	
<i>Dirección escolar e innovación educativa</i>	
<i>Miguel Ángel Santos Guerra</i>	
<i>Reforma a la educación secundaria. Un camino escabroso</i>	
<i>Elvia Zúñiga Lázaro</i>	
INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA	54
<i>Construcción de una agenda de investigación sobre gestión educativa en los estados</i>	
<i>Medardo Tapia Uribe</i>	
<i>A propósito de la supervisión escolar y el apoyo técnico pedagógico a las escuelas de educación básica</i>	
<i>Guillermo Tapia García</i>	
<i>La participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal</i>	
<i>Ursula Zurita Rivera</i>	
EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN	104
<i>Gestión y mejora en los servicios educativos de Iztapalapa</i>	
<i>Susana Justo Garza</i>	
<i>Asesoría externa, diseño y evaluación de proyectos educativos El proyecto escolar ¿instrumento de control, o gestión?</i>	
<i>Beatriz Olivera Martínez</i>	



Asesoría, diseño y evaluación de proyectos escolares desde una perspectiva de acompañamiento externo	129
<i>María Elena Patiño Pozas</i>	
Programa para disminuir los altos índices de ausentismo, reprobación y deserción escolar de la Escuela Secundaria Técnica núm. 3	144
<i>Fidencio Pérez Bailón</i>	
La gestión escolar en secundaria: una experiencia oportuna para Tabasco.	172
<i>Fernando Alonso Espíndola Padilla</i>	
Una experiencia de intervención en la escuela secundaria diurna 117 Gabriela Mistral "turno vespertino"	177
<i>Arturo Castillo Hernández</i>	
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN	188
La formación de directores de escuelas de educación básica en el estado de Guanajuato a través de la Maestría en Gestión e Innovación Educativa	189
<i>Ramón Cedillo Fuentes</i>	
Diplomado en Gestión Educativa para Directivos de Educación Básica, modalidad virtual.	208
<i>Marcelino Guerra Mendoza</i>	
Especialidad en política y gestión educativa.	221
<i>Gloria del Castillo Alemán</i>	
CONCLUSIONES	237



PRESENTACIÓN

Las aceleradas transformaciones económicas, políticas, culturales y tecnológicas que caracterizan al mundo contemporáneo, han modificado significativamente las coordenadas de la realidad social, y por supuesto, también las relacionadas con los fines y principios en los que distintas profesiones y sectores del sistema educativo fundamentaban su intervención cotidiana. La complejidad que encierra esta realidad, nos coloca ante escenarios en muchos sentidos inédita, donde las demandas procedentes de diferentes sectores sociales con respecto a los fines que debería cubrir la educación, son frecuentemente contradictorias e incluso irreconciliables. Esto ha generado la necesidad de construir vínculos y tender puentes entre diferentes instituciones, comunidades de práctica, grupos y sujetos con diversa formación y experiencia pero con intereses y preocupaciones profesionales comunes; esta inquietud cobra cada día mayor fuerza como un medio para enfrentar la diversidad y complejidad inherente a la tarea de educar. La socialización, el intercambio, el diálogo entre pares de distintas latitudes con problemas a la vez similar y distintos, se han extendido paulatinamente como un medio importante y útil para analizar y discutir diferentes experiencias y puntos de vista; la formación de redes de colaboración e intercambio cobra cada día mayor importancia como un medio fundamental para comprender, explicar y actuar sobre la realidad educativa de forma relevante y pertinente.

El presente texto es una modesta aportación a esta muy necesaria comunicación e intercambio entre instituciones, grupos e individuos interesados y relacionados directamente con la educación básica; constituye también el producto del esfuerzo realizado por un nutrido y heterogéneo grupo de profesionales que en su momento, respondieron positivamente a la convocatoria que hiciera la Universidad Pedagógica Nacional, por conducto del cuerpo académico Intervención y Formación en Gestión Educativa del área académica "Política Educativa, procesos institucionales y gestión", para participar en el primer y segundo foro sobre "EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN, INTERVENCIÓN Y FORMACIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, efectuados en el año 2004 y 2006 respectivamente.

La publicación de los trabajos aquí presentados, responde al interés de difundir más ampliamente el intercambio y la reflexión que en ambos foros compartieron todos los participantes, ya fuera en calidad de ponentes, conferencistas o asistentes. Pero además, un aspecto que nos parece importante destacar es que los participantes representan también un abanico diverso de perspectivas y miradas acerca de los objetos de la gestión educativa y la forma de abordarlos; la presencia de funcionarios, investigadores,





docentes, supervisores y directivos da cuenta de ello. Esto adquiere especial relevancia en un contexto en el que de forma paradójica, la presencia hegemónica de programas nacionales de gestión escolar como el Programa Escuelas de Calidad, u otros de gestión institucional con un enfoque de calidad total, tiende a minimizar si no es que a desconocer esfuerzos locales concretos de transformación e innovación igualmente importantes y en algunos casos mucho más significativos y eficaces.

Los trabajos aquí reunidos, si bien se ocupan de temas, inquietudes y propuestas de diverso tipo y alcance, comparten el interés por difundir e intercambiar experiencias comprometidas con la promoción de un modo distinto de hacer gestión ya sea a nivel de la escuela, donde el énfasis está puesto en el aprendizaje de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, o bien en otros niveles o instancias responsables que también realizan tareas de gestión educativa. Todas las contribuciones presentadas por ponentes tanto nacionales como extranjeros, aluden a temáticas relacionadas con problemas vigentes que ocupan un lugar importante en las agendas de las políticas educativas a nivel internacional, nacional y estatal; aunque los focos de interés de cada una se guían por un interés práctico, teórico o ambos, todas convergen en un campo común que es el de la gestión educativa.

De esta forma, el texto se encuentra organizado en cuatro grandes apartados; en el primero se agrupan aquéllas contribuciones enfocadas en el análisis de los múltiples significados de la gestión educativa, los alcances, limitaciones de la polisemia existente a su alrededor, la relación que guarda con los procesos de reforma educativa y las dificultades y retos que afrontan los responsables de la conducción de la institución educativa en diferentes niveles del sistema educativo, particularmente los supervisores y directores escolares.

La segunda parte contiene trabajos sobre resultados parciales o finales de investigaciones cuyos objetivos son conocer, analizar y comprender procesos, prácticas y/o experiencias concretas en el ámbito de la gestión educativa, con especial énfasis en sus resultados, alcances y limitaciones.

En la tercera parte aparecen aquéllas ponencias que describen, explican o analizan diversas experiencias de intervención o innovación de la gestión educativa, sean estas a nivel institucional o escolar. El lector encontrará aquí documentadas, experiencias con diverso alcance y nivel de éxito; si bien cada una está situada en un contexto específico y responden a realidades y momentos igualmente diferentes, tienen la virtud de dar cuenta de la forma en que surgieron, los problemas y situaciones a los que intentaron responder, cómo se desarrollaron, qué logros obtuvieron al igual que las dificultades que enfrentaron.



Las aportaciones que aparecen en la cuarta parte de este texto, tratan sobre distintas experiencias de formación, ya sean nacionales o locales, pero todas ellas referidas al campo de la gestión educativa; el valor de estas aportaciones es que dan cuenta de una vertiente muy reciente en la formación de profesionales de la educación olvidados por el sistema y las instituciones dedicadas a la formación de profesionales de la educación, aquéllos que si bien no se encuentran al frente de un grupo, sí tienen un peso político importante, influyen en el nivel intermedio y local, intervienen en la gestión de las políticas educativas y toman decisiones que repercuten en el funcionamiento y la conducción del sistema educativo.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se exponen de manera sintética las principales inquietudes, reflexiones y propuestas expresadas en las intervenciones de los asistentes y las respuestas de los ponentes y conferencistas. Esperamos que en este apartado final los lectores encuentren una agenda susceptible de ser retomada en eventos similares posteriormente, así como ideas sugerentes que les sirvan como referencia para la investigación, intervención o formación de profesionales en el campo de la gestión.



REFLEXIONES
ACERCA DE LAS REFORMAS,
LOS PROCESOS DE GESTIÓN
Y LA INNOVACIÓN DE LA
FUNCIÓN DIRECTIVA

AVANZAR EN GESTIÓN EDUCATIVA Y GESTIÓN ESCOLAR O CÓMO EDUCAR SIN DEJAR DE APRENDER

Pilar Pozner*

RESUMEN

Este trabajo se refiere a los procesos que en las últimas décadas se han orientado a modificar el modelo burocrático tradicional de conducir los sistemas educativos. Recupera algunos de los conceptos estelares de esta nueva búsqueda de gobernabilidad del sistema educativo: gestión educativa (o institucional) y gestión escolar; haciendo referencia asimismo a la gestión de nivel intermedio como aquella que apoya a las escuelas concretada por los equipos de supervisión y otros profesionales de apoyo. Sostiene que este enfoque tiene que priorizar la autonomía interdependiente de las escuelas y sus actores, para el logro de más aprendizajes para todos los niños y jóvenes en tiempos de veloces cambios, alta turbulencia, incertidumbre y desazón ante el quiebre del lazo social que deja a gran parte de la población en estado de alta vulnerabilidad. Finalmente, se plantea una agenda para avanzar de acuerdo a problemáticas que aun no hemos abordado en profundidad.

A. POLÍTICAS DE DESCENTRALIZACIÓN Y AUTONOMÍA

Hasta fines de los años setenta –del siglo xx–, la administración centralizada era considerada como una manera eficiente para sustentar la expansión de los sistemas educativos nacionales. A partir de los ochenta surgieron los postulados de modificar este patrón organizativo, predominante prácticamente en el mundo entero, como un elemento central en las políticas educativas y pasó a revisarse la modalidad centralizada y verticalista, vigente hasta ese entonces, de ordenar, gobernar y administrar el sistema educativo. Hasta ese entonces, las decisiones tomadas por el nivel central impregnaban e pretendían incidir en todas las decisiones de todos los actores del sistema: el organis-

* Directora del Área de Formación Continua en Gestión Educativa y Escolar, ONG-REDES, Buenos Aires, Argentina; correo electrónico pilarpozner@fibertel.com.ar



mo central, a nivel nacional, se ocupaba del financiamiento, de la elaboración y administración del currículo, de la contratación del personal docente y administrativo, de la elaboración de todas las diversas normativas, y de implementar, supervisar y controlar su cumplimiento. Las diferentes jurisdicciones y/o ámbitos territoriales y sus respectivos organismos, solamente tomaban las directivas y encaraban su aplicación.

Desde la década de los ochenta y noventa muchos países comenzaron a renovar esta organización y gobierno de la educación. Entre las razones que llevaron a los ministerios y sistemas de educación de los países a asumir decisiones de este tipo se pueden identificar: el reconocimiento de la imposibilidad para administrar un sistema muy extenso; de la necesidad de modificar una estructura ya anacrónica, con insuficiente posibilidad de comunicación de los niveles centrales con las unidades escolares; y ninguna oportunidad de intercomunicación entre las escuelas.

Se asumió como condición prioritaria la revisión del sistema verticalista para impulsar y potenciar más y mejores aprendizajes de niños y jóvenes, y esto requería ampliar la delegación de la toma de decisiones y las funciones a los niveles de base, a nivel local, devolviéndole a la escuela su autonomía para que ésta pudiera asumir, con responsabilidad y proyecto, el trabajo de concretar los aprendizajes que la sociedad le delegaba.

En la actualidad, una de las premisas básicas de estas políticas es que *sólo pueden obtenerse aprendizajes de calidad con equidad y calidad si se logra desarrollar una gestión efectiva en el nivel escolar*, esto involucra considerar que una educación de calidad obliga a una gestión escolar más autónoma y profesional de los equipos directivos, más apoyo a la escuela y menos control burocrático del poder central. Por lo que, hoy se considera que la distribución del poder y la delegación de funciones a la unidad educativa en asuntos relacionados con el ejercicio del poder, tanto en temas de administración como en las cuestiones pedagógicas, posibilitará a las escuelas aumento de la capacidad creativa, de innovación y de experimentación; aumenta de la autonomía en la toma de decisiones; disminuir el control burocrático; mayor participación e involucramiento de toda la comunidad educativa. Desde allí, la delegación de funciones abrirá a una mayor calidad de los procesos y los resultados académicos, más eficiencia, mayor democracia e igualdad de responsabilidades para la gestión escolar. Otro modo "hacer escuela".

Numerosos han sido los estudios, propuestas y actores que se han preocupado, por llevar adelante propuestas innovadoras referidas a las prácticas de la enseñanza que visualizaban la escuela como institución y como mera sumatoria de aulas.

Una de las estrategias diseñadas para dinamizar los procesos de reforma educativa desde los años 80 ha sido el desarrollo de políticas de descentralización, que significa-

ron una fuerte evolución en los principios mismos de la organización y configuración de la educación, con una incidencia en dos planos: el centro escolar y el conjunto del sistema. También implicaron una nueva configuración, lo que viene que implicando un proceso de largo plazo, no exento de complejidad, contradicciones y dilemas. Pero que nos compele a seguir haciendo con claridad de propósito.

En los sistemas educativos, la descentralización abrió procesos de redistribución del poder conducidas desde el centro nacional a los estados, entidades, regiones, provincias, comarcas o distritos –según los países– y, en último término, a los centros docentes. Esbozó también la cuestión de la autonomía de las escuelas que se centra en la participación colegiada y en los procesos de toma de decisiones; sobre todo de los directivos, profesores, padres, alumnos. Es decir, la descentralización exige autonomía y por ello, se promoviendo la participación en las decisiones, en cuestiones financieras y administrativas. A su vez, no es pertinente concebir los procesos descentralizadores desde una perspectiva homogénea, por lo que hay que analizar sus impactos sin dejar considerar cada caso en su dimensión contextual en cada país y región, para llegar a conclusiones sobre su real incidencia en las prácticas pedagógicas.

Ya que en el contexto de las reformas de América Latina se identificaron diferentes lógicas subyacentes en los procesos descentralizadores –desde lógicas economicistas, concepciones tecnocráticas, propósitos de mejora de la calidad educativa, lógicas de inspiración democrática y participativa–, que no es posible reconocerlas desde una sola de estas perspectivas sino que se desarrollaron o bien en forma combinada o una a continuación de otras.

B. LA ESCUELA ANTE LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO

La educación no se puede suponer aislada de las maneras en que se ha desplegado la organización del trabajo en los diversos espacios sociales. La presencia de los modelos de organización del trabajo basados en la separación alienante entre diseñadores y ejecutores, y la falta de consideración de las personas como sujetos, asentados en los presupuestos basados en Taylor y Ford –con sus procedimientos y mecanismos de administración y control–, comienzan a ser cuestionados fundamentalmente por la implicación de la división del trabajo tan tajante que proponen. Este modelo se respaldaba en valores como la obediencia y el acatamiento permanente a las decisiones de otros. En esta perspectiva se incluían los sistemas educativos, que actualmente están dando lugar a otras valorizaciones: la creatividad, la participación activa, el aporte creativo, la experimentación, la capacidad de continuar aprendiendo, entre otros. En el actual escenario educativo se requiere según la expresión de Perrenoud (2004, p. 7) *“Práctica*



reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley”.

C. UNA AMPLIA RED DE SUJETOS QUE GENERA POLÍTICA EDUCATIVA

Esta matriz burocrática de la administración trazó eslabones de jerarquías, a cada función le correspondía una línea de control sustentada en normas homogéneas, formales y externas. La jerarquía concebida como control despreció el desarrollo del compromiso por el trabajo, que se tradujo en un debilitamiento de la calidad en las organizaciones, en una ajenidad a las mismas y en la falta de responsabilidad en relación a los procesos y resultados educativos, como lo expresa Peter Block “la esencia del modo burocrático es no asumir responsabilidades por lo que está pasando”. Este modelo es el que viene siendo discutido por las nuevas perspectivas educativas, plantearon, entre otras cuestiones, un nuevo modelo de concebir el sentido, funcionamiento y dinámica de las organizaciones: **la gestión institucional y la gestión escolar**. Estos desarrollos suponen que en tiempos de gran dinamismo, por un lado y de extrema exclusión e incertidumbre, por otro, exigen desplegar en plenitud las capacidades del ser humano, redes de colaboración, el desarrollo de criterios que contemplen los propósitos educativos. Los imprevistos son grandes y no pueden reglamentarse. Por lo que, se hace tan importante generar sensibilidad y comprensión compartida que impulse el sentido del trabajo y que desarrolle criterios para atender y dar respuestas a problemas turbulentos, urgentes y desconocidos.

Descentralización implica redistribución y desconcentración. La *redistribución del poder*, la mayor *autonomía* cedida a las escuelas, y los procesos de *delegación* cobran impulso otorgando a las distintas instancias del sistema otras funciones y desafíos. La búsqueda es alcanzar otros logros de formación y resultados académicos, a través de medios y desarrollos más democráticos que suponen relaciones horizontales, y apelan a renovados compromisos y responsabilidades. Para el alcance del éxito esperado, y de acuerdo a la experiencia acumulada en los países en los cuales las reformas de descentralización llevan realizándose hace más tiempo, se ha exhortado a ser más rigurosos en la redefinición de las tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles de los sistemas educativos: **central, intermedio y escolar**. *Esta perspectiva se sustenta en el entendimiento de que todos los niveles concretan política educativa, unos de nivel macro, de nivel meso y de nivel micro. Todos construyen, diseñan y desarrollan política educativa.* Poco a poco, se asume que no se trata de “aplicar” decisiones en una pirámide descendente. En este diseño de reorganización se hace visible que todos los

actores –en los distintos puntos de la red en que se encuentren concretan decisiones que implican en algún grado decisiones de política educativa, es decir, ya no se concibe que solo el nivel central es quien toma estas decisiones. Emergen destacadamente el nivel intermedio o de supervisión y el nivel de las escuelas. Se subrayan las acciones de la supervisión, de los directores y directoras de escuela; y de cada docente. Se comprende desde este paradigma que la escuela precisa más autonomía para identificar sus necesidades y modalidades y proyectos de resolución, a la vez que se la promueve para que asuma nuevas responsabilidades, retomando paulatinamente un mayor protagonismo.

En el campo educativo, **gestión institucional** y **gestión escolar** son dos conceptos que reconfiguran las políticas educativas de un país o de un estado, a nivel estatal y federal, o a nivel nacional y provincial, según la denominación en cada país. El primero, la **gestión institucional o educativa** de nivel *macrosocial* y, el segundo, **gestión escolar** a nivel *micro*; implica y nombra a las prácticas que cada plantel escolar o de cada institución educativa lleva adelante adecuando los modos de alcanzar las políticas educacionales según las particularidades de su contexto.

Una y otra gestión **institucional**, y **escolar** son significativas a la hora de pensar su incidencia para concretar aprendizajes. Ambas toman decisiones educativas, una de nivel amplio y macro, la gestión institucional. La otra, a nivel de las problemáticas de cada plantel escolar, la gestión escolar, ambas conforman nodos relevantes en la red de los sistemas educativos.

La nueva estructura o red organización e interacción, se organiza alrededor de tres grandes niveles de poder y responsabilidad compartida que están, a su vez, diferenciadas pero que conforman como una red de trabajo e interacción:

El nivel central o gestión educativa o institucional

Prioritariamente es quien debe establecer las políticas básicas rectoras que aseguren una educación básica para todos de calidad y con equidad. Debe, asimismo, propiciar y diseñar la actualización del currículo de contenidos mínimos, asegurar y distribuir el grueso de los recursos financieros. Debe crear estrategias globales para el monitoreo y seguimiento de los avances y retrocesos, y ocuparse de perfilar las políticas e iniciativas de formación y actualización de todos los docentes, profesores, directores, supervisores, funcionarios de alto mandos, etcétera, para que como profesionales puedan concretar la educación que la sociedad le demanda a las escuelas. Fundamentalmente, este nivel de **gestión (institucional o educativa)** involucra la toma de decisiones y el gobierno de la educación a nivel estatal y federal. Gestión institucional no es un



nuevo nombre para la administración, ni para la planificación, puede ser concebida como nueva forma de comprender y pilotear el sistema educativo, gestión educativa o institucional se vincula con la *governabilidad*, y con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación. **Gestión institucional o Educativa** tiene que ver con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa. Supone además, abandonar acercamientos simples para asumir la complejidad, examinar la concepción de las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como circuitos abiertos de acción que expandan procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno, y siempre con restricciones a tener en cuenta.

El nivel de gestión intermedio

Es la instancia que vela por generar una interacción fructífera entre los otros dos niveles, es el nivel de la supervisión y otros servicios de apoyo y asesoría con que cuentan los sistemas educativos. La acciones de supervisión y equipos de apoyo poseen la responsabilidad de ser eficientes comunicadores de las políticas educativas, a la vez que expertos conocedores de las situaciones y problemáticas de la zona de supervisión para su concreción. Se consideran como agentes dedicados a impulsar el desarrollo de culturas de trabajo docente más autónomas e interdependientes, capaces de propiciar aprendizajes significativos para todos los estudiantes, así como de orientar a directivos y docentes para la elaboración del proyecto escolar, buscando que confluya con las aspiraciones de la política educativa (que, desde esta perspectiva, apunta a la equidad, excelencia, calidad, comprensión, significación, democracia) y con la resolución de las principales situaciones institucionales. También tienen bajo su potestad la misión de fortalecer la creación de múltiples espacios y experiencias de participación de la comunidad educativa, que generen nexos y puntos de encuentro con docentes, equipos directivos, familias y otros actores sociales.

Para lograrlo, el reto primordial de estos relevantes actores del sistema será el abandonar las formas de trabajo individualistas y contemplar la imperiosa necesidad de asumir una cultura de trabajo en los equipos de supervisores. Otro gran reto es el vinculado a poder sobreponerse a la costumbre del ritual de ocuparse sólo de lo "administrativista". En este sentido, también el nivel central y sus funcionarios tendrán que ser coherentes a la hora de redefinir las funciones y prioridades de la función de supervisión. Si se aspira a una supervisión con capacidad de trabajo educativo y pedagógi-

co, gran parte del tiempo real de labor deberá estar destinado a tal función. En este sentido, el sistema tendrá que redimensionar los pedidos, urgencias, solicitudes que den lugar al ejercicio de una supervisión educativa que apoye a las instituciones para que puedan ver sus problemas, las aliente a resolverlos y a reinventar nuevos tránsitos creativos y profesionales.

El nivel de gestión escolar

Es el espacio de las escuelas, ya que desde la óptica de este modelo de trabajo, también en las escuelas se toman decisiones a diario, minuto a minuto. *El mayor cuidado en este nivel es no estar borrando, con las decisiones que se toman "urgidos y de pie", aquellos principios y valores que se eligen cuando se visualiza lo importante y de largo plazo.* La **gestión escolar** involucra al conjunto de acciones y procesos relacionados entre sí, que emprende el equipo de dirección y los docentes de una escuela para promover y posibilitar el logro de los propósitos pedagógicos por esa comunidad académica y educativa de la institución. **Gestión escolar** es la toma de decisiones a nivel de la escuela que tiene por finalidad centrar, focalizar y aunar a la institución alrededor de propósitos compartidos, alrededor de la búsqueda denodada de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes, y para identificar cómo *influir positivamente en la vida de los estudiantes*. *Gestión escolar es promover la vida escolar de los estudiantes, de sus experiencias de aprendizaje.* Así, *gestión escolar es la búsqueda tendiente a reunir las decisiones cotidianas de corto, mediano y largo plazo que constituye una política a nivel de la escuela;* Es el centro educativo generando política de nivel micro, y se vincula con sus esfuerzos para dar respuesta a los nuevos desafíos, así como para gestar equipos pedagógicos y convocar a los directivos y supervisores con toda su capacidad y creatividad. Implica un cambio radical de hacer escuela, de concebir la acción de los actores educativos con roles de gestión. Se requiere de los equipos de dirección y de supervisión y de apoyo con capacidad de impulsar y promover centros educativos integrados alrededor del desafío de adecuar los procesos de enseñanza a la generación de una experiencia escolar de calidad para poder lograr y elevar los resultados de aprendizajes. Visto desde otra perspectiva, gestión escolar es la capacidad de atender y de renovar el repertorio de problemas a resolver acorde con los desafíos de su tiempo. Puede sostenerse, que hay **Gestión Escolar** cuando se observa en los centros escolares prácticas que se relacionan con tres tópicos básicos:

- Se trabaja identificando problemas a afrontar en cada situación institucional específica.



- Se busca la participación en la resolución de los problemas a encarar.
- Se busca plasmar aprendizajes a partir de lo que se realiza.

En definitiva, la **gestión escolar** interviene sobre la globalidad de la escuela, recupera la intencionalidad educativa, incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo, construye procesos de calidad para lograr los resultados. El eje principal de este modelo es volver a centrar a todo el sistema en su mandato social: asegurar educación de calidad para todos. El desafío es superar la lógica burocrática que contribuye a desvirtuar, con sus rutinas, el sentido de trabajar en la educación. Hoy se trata de otorgar autonomía a las escuelas, de propiciar la red de apoyos que requieren para poder asumirla, creando instancias sustentables de formación en servicio, que impulsen las capacidades y competencias profesionales y personales para asumir las nuevas visiones en el actual contexto social, cambiante incierto y con altos niveles de vulnerabilidad e inequidad.

D. ALGO MÁS QUE ADMINISTRAR, GESTIONAR EN TIEMPOS DE VULNERABILIDAD

Sin duda, los contextos de las escuelas son otros, se les presentan otros desafíos y otros problemas: desconocidos, inusitados, inesperados, e incluso hasta insólitos; todos urgentes, complejos y hasta dolorosos. Hoy se hace necesario **forjar una nueva sensibilidad para percibir los nuevos problemas sociales**, para captarlos, visualizarlos, construirlos, entenderlos, comprenderlos; y una sensibilidad para aprender a tratarlos, y tener capacidad para resolverlos.

Requerimos de formar una inteligencia compartida, ya que lo complejo no se resuelve individualmente, se requieren resoluciones diseñadas entre muchos, *lo complejo es lo que está tejido junto, lo que no se puede separar*, por eso requiere interacción, colaboración, trabajo con otros, ya que el pequeño aporte de cada uno que forje una mayor potencia de respuestas a esa complejidad. Esto es lo que hace fundamental el trabajo compartido.

Se precisa otra forma de trabajar, otro modo de hacer frente a lo profesional, de ser docente, de integrar los equipos de supervisión y apoyo, de ser director/a de escuela. Otro modo de hacer escuela, y de imaginar escuelas que tengan posibilidad de resolver las actuales necesidades de formación de niños y jóvenes de educación básica en un mundo de riesgos y de incertidumbres requerimos de construir políticas de la subjetividad que aseguren a cada niño y a cada joven su lugar en las instituciones educativas, un lugar para ser con otros, para reconocerse a sí mismo y con otros. Por lo que en realidad está en crisis es la propia transmisión de sentido sobre la que la escuela vehicu-

lizaba su formación en el pasado. Hoy todos luchamos por no sentirnos excluidos o perdidos en nuestras vidas. Hoy las escuelas, cada escuela, tiene la oportunidad de generar y generase una experiencia escolar que considere a esa misma experiencia como el modo de influir positivamente en la vida de los estudiantes. Hoy apara ser escuelas y para hacer escuela pareciera que no queda otro camino que constituirse en un espacio de contracultura y así recuperar su potencia.

Estamos ante la necesidad de impulsar culturas de trabajo en toda la amplia red del sistema educativo con capacidad creativa, lúcida, fluida y con flexibilidad para construir respuestas profesionales a los desafíos de los nuevos tiempos.

Se requiere de un centro escolar que eleve su percepción sobre los problemas, porque el riesgo es intentar resolver los problemas de hoy concibiéndolos desde las perspectivas de ayer. Se precisa una escuela que tenga claridad sobre su propósito moral y democrático. Una escuela que cuente con la capacidad de ver la diferencia entre lo que es capaz de resolver y dar en el presente, y lo que podría ofrecer manteniendo una visión de futuro de mejoramiento continuo y sostenido en el tiempo, de atención a las poblaciones vulnerables, de inclusión de las diversas subjetividades, es decir, de capacidad de sentir y hacer por los problemas sociales que entran cada día a las escuelas.

E. GESTIÓN REÚNE LO QUE NATURALMENTE SE SEPARA

La cuestión más compleja, es cómo crear y recrear organizaciones escolares donde las personas expandan sus aptitudes para crear los resultados que desean, donde se cultiven nuevos patrones de pensamiento y acción, donde las aspiraciones individuales y colectivas puedan desarrollarse, donde las personas aprendan a aprender en su conjunto y de forma continua.

En gran medida, el cambio que se quiere originar está en la posibilidad de modificar las maneras de hacer escuela o los modelos organizativos que la sustentan. Y en la capacidad de ver y atender los problemas que se presentan hoy en las escuelas y los contextos escolares.

El concepto de **gestión** incluye al de administración, pero es más un concepto más amplio, a saber:

- Gestión es un saber de síntesis, capaz de ligar conocimiento y acción, que vincula ética con eficacia, política con administración; en procesos que apuntan al mejoramiento continuo” como lo ha definido de manera magistral Ernesto Gore (1996, p. 22).



Gestión también es:

- Escuchar atentamente lo que acontece, que aspira a encontrar sentido,
- Dar cuenta de lo que sucede, aún de lo diferente, de lo que irrumpe para poder comprender,
- La búsqueda de desnaturalizar lo que ocurre,
- Hacer, y el conjunto de intervenciones para que las cosas sucedan,
- Generar condiciones,
- Intentar escuchar la palabra del que dice diferente, o de lo que se expresa de otra manera,
- Instalar la pregunta,
- Volver a ver lo conocido, para volver a percibir,
- Superar lo abstracto, para reconocer lo que ocurre en esa situación institucional,
- Comprender nuestro involucramiento y responsabilidad en lo que pasa,
- Hacer con otros,
- Imaginar el rumbo, es imaginar futuro,
- Experiencia con conciencia, con reflexión, con inteligencia y con pensamiento,
- Actuar: "es tomar la iniciativa, comenzar, conducir, gobernar, poner en movimiento, dar lugar a que algo nuevo comience". En la expresión de A. Arendt (1993, p. 201).

Así también gestión:

- "Parece un continuo ataque a lo desarticulado, un esfuerzo deliberado por formar, expresar e iniciar. Demasiado a menudo, el pensamiento desapasionado cae en la racionalidad técnica, regida por normas, dirigidas hacia situaciones cerradas y controladas"... "La combinación de pasión con reflexión evoca imágenes de cosas incompletas, de preguntas sin contestar, de deseos incumplidos. Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro del torbellino de acontecimientos. Significa darse cuenta de que hay hechos y acontecimientos que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellos", en el sentido que lo expresa tan magistralmente Maxime Green en el libro de Maclure S. y Davies P. *Aprender a pensar, pensar en aprender* (1994, p. 103).

F. ALGUNOS ÉNFASIS EN LA AGENDA DE TRABAJO EN TIEMPOS DE CAMBIO Y VULNERABILIDAD

Cuando el cambio –tanto social y educativo– es tan grande requiere tiempo para ser comprendido para poder involucrarse en él con decisión. Hemos aprendido algunas lecciones en el recorrido ya transitado, que a modo de *prioridades* a trabajar a partir de su experiencia con una clara intencionalidad de transformar nuestras sus propias prácticas.

Una primer tesis sobre la que reflexionar: **no todo cambio es mejora**. No todo lo que se intente modificar, implica en sí mismo la posibilidad de mejora. Muchas veces se emprenden demasiados cambios sin identificar si los mismos tienen alguna posibilidad de plasmar mejora y sin identificar los destinatarios de esa mejora. ¿Qué cambio implicará mejora para las actuales culturas de trabajo? ¿Cómo avanzar?

Desde esta perspectiva, señalamos algunos criterios de trabajo como prioritarios:

1. Centrar a las instituciones educativas y a sus actores en lo pedagógico.
2. Superar el paradigma del control.
3. Apoyar a las escuelas y asumir la necesaria interacción entre niveles del sistema.
4. Reconocer como obstáculo la actual sobrecarga administrativa de las escuelas, los directores y los supervisores.
5. Ampliar la capacidad profesional de pensamiento, acción reflexiva y sensibilidad para percibir los problemas sociales.
6. Habilitar el trabajo en equipo, las culturas colaborativas y potenciar el desarrollo de redes interinstitucionales.
7. Alentar y Formar para el uso de información sistemática para una gestión más autónoma y responsable.
8. Elevar la capacidad de toma de decisiones para resolver problemas.
9. Aumentar las instancias de encuentro e intercambio horizontal dentro del sistema
10. Propiciar múltiples espacios de formación en saberes y competencias clave con directivos, supervisores y equipos de apoyo a las escuelas.

1. Centrar a las instituciones y a sus actores en lo pedagógico. Resulta insoslayable contraer el desafío de promover que ocurra lo esencial en cada instancia o nivel del sistema educativo y que cada centro escolar se ocupe de generar aprendizajes, de manera de alinear a cada institución educativa y a todo el sistema en el logro de la formación que se le demanda. Es preciso volver a focalizar al sistema en lo pedagógico y no dejarse invadir por la presencia de lo administrativista, ni evadir lo pedagógico por el peso



de lo administrativo. Para ello, es preciso no confundir a las instituciones continuando con pedidos de información estadística, o con más visitas que sólo “fiscalicen”. Son más necesarios los *acercamientos profesionalizantes* que apunten a hacer crecer la lectura que la escuela hace de su propia realidad, o la atención criteriosa sobre la misma, o la capacidad de aprendizaje permanente de todos los actores.

2. Superar el paradigma del control. El sistema educativo desde el modelo burocrático organizaba sus rutinas y prácticas de trabajo por un lado, actividades ligadas a la “obediencia debida”; y por otro, la fiscalización y el control, en tanto así valorando:

- Superioridad de lo administrativo.
- Contestaciones homogéneas a situaciones, problemas y asuntos diversos.
- Preeminencia de trabajar siempre sobre lo urgente.
- Valorar el corto plazo y lo instantáneo.
- Desvalorización del criterio personal.
- Negación de la necesidad de trabajar con otros.
- Énfasis en las anécdotas y no en los problemas.
- Desvalorización de los conflictos, por ser inoportunos y porque no se ajustan al funcionamiento esperado.
- Ausencia de focalización en el apoyo a lo pedagógico.

Y este es un largo lastre que hay que transformar hoy día y no una tradición que haya que sostener.

3. Apoyar a las escuelas y asumir la interacción entre niveles del sistema educativo. El apoyo y asesoramiento será fructífero, si se parte de la base de que los centros educativos son espacios de trabajo y, a la vez, espacios de formación de los profesores, y que es un escenario significativo donde puede impulsarse la mejora de la educación. Las funciones de asesoramiento de la supervisión se dan este mismo contexto. El trabajo de quienes se desempeñen en funciones de asesoramiento, asistencia y apoyo a los procesos de desarrollo requiere ciertas habilidades colectivas orientadas hacia y desde la práctica de los docentes, e involucra un claro compromiso moral y ético con la mejora del servicio de educación pública. Se destaca la relevancia de generar círculos permanentes de trabajo con el profesorado que vaya poco a poco generando más capacidad de enfrentar los problemas que hoy se presentan en las escuelas.

Asimismo habrá que asumir que para el fortalecimiento de las escuelas se requiere de diversos niveles de influencia, de los diversos niveles en interacción que tiendan a concertar sus actuaciones de forma cada vez mas convergente con los propósitos educativos del cambio, requerimos estrategias que recorran de abajo a arriba, de arriba

abajo, todos los niveles del sistema, necesitamos familias, comunidad, aulas, escuelas que realicen su quehacer en comunidades de trabajo.

4. Reconocer como obstáculo la actual sobrecarga administrativa de las escuelas, de los directores y de los supervisores que como lastre del viejo paradigma administrativista impone una rutina de descuido a las cuestiones de atención primordial en las escuelas. Conservar esta obligación administrativa, por otra parte, no haría más que comunicar que el cambio no se valora y se mantiene la vieja "gramática" organizacional. Superar esta cuestión requiere por lo menos decisiones básicas de dos actores a saber: una, integrar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, NTICS, para generar el soporte administrativo que le ofrecen a cualquier otra organización de este porte. Los actos administrativos habrá que resguardarlos al mínimo aquellos que contribuyen en cada instancia y cada actor a brindar transparencia de las políticas públicas en educación.

5. Ampliar la capacidad profesional de pensamiento y acción reflexiva. Valorar la profesionalidad reflexiva y valorar la actuación con intencionalidad pedagógica colabora a originar organizaciones con apertura al aprendizaje y la innovación. Más que contar con bocetos únicos de soluciones, es vital que las organizaciones, cuenten con estrategias sistemáticas para atraer soluciones creativas y adecuadas a cada nueva situación problemática. Las estructuras de conservación creadas por el modelo cercano a la administración y organización escolar fueron óptimas para mantener funcionando lo que venía dado, pero no lo logran en tiempos de cambios intermitentes y de transformación.

6. Habilitar el trabajo en equipo, las culturas colaborativas y potenciar el desarrollo de redes interinstitucionales. El trabajo en equipo es una manera de vincular las actividades de trabajo de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar, involucra una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo. Desde esta concepción se valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, se propone que es necesaria la negociación para llegar a acuerdos y enfrentar conflictos posibles relacionados con la competencia, la jerarquía y la división del trabajo. De lo que se trata es de enfrentar un futuro incierto y sus problemáticas acompañando la clarificación de objetivos, impulsando acuerdos y consensos, reconociendo metas, para ampliar el espíritu de emprendimiento, la creatividad y el compromiso.

7. Alentar y formar para el uso de información sistemática para una gestión más autónoma y responsable. La mayor autonomía a las instituciones escolares, en el marco de la descentralización, viene asociada con una expansión de los espacios de decisión y responsabilidad, e implica, entre otras cuestiones, el fortalecimiento de



aquellas competencias necesarias para que cada institución pueda determinar con claridad sus prioridades y llevar adelante proyectos educativos propios. En este mismo sentido la información sistemáticamente construida, así como el uso e interpretación de la misma, sobre aspectos centrales de la vida de las instituciones escolares. Lo que se quiere rescatar es el uso y el desarrollo de una actitud más amigable con la *información cuantitativa y cualitativa que pudiera ser útil para ver y percibir la zona de supervisión*. Por lo que es relevante rescatar la potencia que la información puede tener en la gestión de la propia supervisión y de las escuelas. Pueden mencionarse por lo menos seis potencias, de trabajar con información:

- I. Permite hacer visibles los principales logros y problemas de las instituciones.
- II. Orienta la selección de prioridades, profundizar en la comprensión de los problemas y enriquecer la definición y el acompañamiento de proyectos y planes institucionales para el logro de los propósitos educativos
- III. Posibilita evaluar la implementación y resultados de esos mismos proyectos o planes.
- IV. Es un instrumento para saber utilizar para comunicar, legitimar la actuación.
- V. Colabora a objetivar procesos de discusión y reflexión en las instancias colectivas o equipos de trabajo.
- VI. Alienta el desarrollo de redes y el intercambio.

Sumariamente, la información sistemática sobre cuestiones relevantes de la vida de las escuelas, puede ser una buena estrategia de profesionalización de la supervisión, por un lado, y, por otro, un instrumento central de su gestión, pensada en el marco de procesos de mejora y aprendizaje de las escuelas, que toma decisiones y rectifica rumbos.

8. Elevar la capacidad de toma de decisiones para resolver problemas. En definitiva se trata, de amplificar la toma de decisiones del centro escolar ya que las escuelas constituyen el corazón del sistema educativo, ellas son quienes tienen –y tienen que ser apoyadas para ello– que ensanchar su autonomía y su capacidad efectiva para ampliar la toma de decisiones. Habrá que ceder poder de acción y aprender a hacerlo.

Para que las escuelas estén en condiciones de atender situaciones, emprender *proyectos escolares* para la mejora con autonomía y creatividad para atender problemáticas con nuevas modalidades de trabajo, requerirán de apoyo y respaldo para reconocer obstáculos, problemas, irrupciones, y las formas fértiles de encontrar caminos para atenderlos, con otros, en nuevos rumbos y exploraciones. Habrá que pensar con otros, preguntándose sobre lo que acontece, cómo nos impacta, cuál es el problema, para quien lo es, o porque existe tal problema, qué obstaculiza. En este sentido, gestionar es

un sobre sobre la situación de la institución y para que la experiencia educativa tenga espacio y potencia.

9. Acrecentar las instancias de encuentro e intercambio horizontal dentro del sistema para complementar la comunicación meramente vertical con redes y equipos de trabajo que involucren a diversos actores. Es preciso romper la tradición del ejercicio profesional exclusivamente individual y comenzar a gestar un nuevo concepto y una nueva práctica de profesionalismo colectivo. Para ello se requieren interrelaciones entre los niveles de los equipos de gestión institucional o gestión educativa, los niveles federales y los estatales, con los equipos de supervisión y con los de gestión de escuelas, o equipos locales que muchas veces son los propios establecimientos. Afirmábamos hace ya tiempo: *“Es necesario apostar a la creación de nuevos modos de articulación del sistema educativo con el entorno. Crear nuevas instancias de participación de padres, establecer nexos con organizaciones de la comunidad que puedan colaborar con la labor educativa, crear espacios en los que escuchar las demandas y necesidades que las familias, los trabajadores, las universidades, tienen en relación con lo que el sistema educativo aporta a la sociedad. De lo que se trata es de crear puntos de articulación con el entorno en todas las instancias y escalones del propio sistema educativo, de modo de hacerlo permeable y capaz de registrar las señales emitidas por los ciudadanos (culturales, sociales, políticas, económicas) y procesar las respuestas adecuadas en un clima de participación y de construcción de consensos”*.

Habrá que habilitarse como actor del sistema y habilitar a los otros actores del sistema para actuar por consenso y articulación.

10. Propiciar múltiples espacios de formación en saberes y competencias clave con directivos, supervisores y equipos de apoyo a las escuelas. Que logren la potencia de atender las nuevas problemáticas sociales y los desafiantes desarrollos institucionales y pedagógicos. La búsqueda de los sistemas educativos de ampliar una gobernabilidad política y pedagógica, requiere consensuar claridad y precisión conceptual en los procesos de formación realizados por diversos actores.

Hay que reconocer que los procesos de formación no siempre contribuyen al cambio de paradigma y sus nuevas competencias, esto los vuelve algunas veces más torpes para dar respuesta a las demandas de generar profesionalidad del oficio de enseñar o de pilotear instituciones educativas o las zonas de supervisión. La necesidad de contar profesionales, requiere que el cambio educativo para efectivizarse en *transformación educativa* generar procesos de formación acordes y pertinentes, y fundamentalmente precisa de *imaginar e impulsar procesos de formación que tengan la capacidad de superar rutinas enraizadas y vetustas*. La empeño por realizar los cambios educativos en tiempos relativamente cortos y discontinuos no ha coincidido con la el tiempo del ser huma-



no que habilite el cambio de los sujetos. *Los procesos de formación en esta coyuntura, más que nunca, deben asumirse de largo plazo, y ser sistemáticos, e incrementales para movilizar una gran masa crítica de saberes que habiliten otros desempeños.* Es menester generar dispositivos de profesionalización que aborden y articulen distintas estrategias que contribuyan a generar un amplio abanico de saberes y competencias que haga posible el apoyo a los centros escolares. Una propuesta sistemática de trabajo con un cuerpo de conocimientos teóricos adecuados a los nuevos requerimientos exige que a su vez recuperen los conocimientos y problemáticas que provienen de la práctica y de los obstáculos cotidianos. Asimismo el desafío de la profesionalización requiere que se parta de los *conocimientos previos o disponibles del personal en formación*, de manera tal de cimentar los nuevos recorridos de formación de forma tal que sean significativos y enriquecedores. Asumir a los participantes como depositarios de una extendida experiencia a considerar, incorporándolos como productores de conocimiento y no sólo consumidores de este. Y esto exige voluntad de cambio, de estudio, de trabajo con otros y un serio esfuerzo, por salir de lo anecdótico, romper con las lecturas simplistas y estereotipadas, quebrar el inmovilismo burocrático y pragmático, para que se puedan concebir acciones "pensadas" y con intencionalidad. En definitiva tienen que dar lugar a una ruptura con cierto conocimiento que se convirtió en "sentido común" para desarrollar un pensamiento objetivado a través del ejercicio de una práctica más reflexiva. El desafío de potenciar nuevas identidades y cuadros profesionales impone superar la racionalidad instrumental con la que tradicionalmente se realizaron las reformas educativas y ampliar la mirada para construir medidas menos aisladas y más holísticas que apunten a elevar la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Arendt, A. *La vida del espíritu*. Madrid. Centro de estudios constitucionales. 1993.
- Block, P. *El manager fortalecido. Pautas para desarrollar una conducta autónoma en la empresa*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Day, Christopher; May, Carol, Whitaker, Patrick. *Promoción del liderazgo en la educación primaria*, Ed. La Muralla, Madrid 2002.
- Gore, E. *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*. Buenos Aires, Granica, 1996.
- Ezpeleta, Justa. La supervisión escolar de la educación primaria, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 18, México, 2003.

- Fullan, Michael, *Las fuerzas del cambio*, Madrid, Ediciones Akal, 1993.
- Fullan, Michael, *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Ediciones Octaedro, 2002.
- Maclure, S. y Davies, P. *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Gedisa. 1994. p. 103.
- Perrenoud, Philippe. *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata, 2001.
- Pozner, Pilar (Coord.). *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua*. OEI-AFSEDF, México, DF, 2006.
- Pozner, Pilar (Coord.). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires, IPE-UNESCO-Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 2000.
- Pozner, Pilar (Coord.). Herramientas para la acción de los directivos, en *Cuadernos 1, 2, 3 y 4*, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 2000.
- Pozner, Pilar. La profesionalización des fonctions des personnels d'encadrement des systèmes éducatifs en amérique latine en *Piloter les Systemes Educatives en Evolution*, Poitiers-France, Colloque International 13 y 14 de noviembre de 1997.
- Programa Nacional de Gestión institucional. *La construcción y el uso de la información para la toma de decisiones en la gestión escolar*, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 2001.
- SEB-DGEI. *Carpeta del supervisor 2004-2005*, Dirección General de Servicios Educativos iztapalapa, México, SEP-DGSEI, 2004.





DIRECCIÓN ESCOLAR E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Miguel Ángel Santos Guerra*

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos»

Monterroso, Augusto (1997): La oveja negra y otras fábulas. Alfaguara. Madrid.

Las palabras que utilizamos pueden servir para entendernos pero también para confundirnos. Pueden liberarnos pero también oprimirnos. Digo esto porque el discurso pedagógico está lleno de trampas semánticas que se ponen al servicio de intereses espurios. La innovación por la innovación no es un valor. Lo es si el cambio está aparejado a la racionalidad y, sobre todo, a la justicia. No se puede identificar cambio con mejora. No me apunto a un cambio en el que se beneficien los que están ya muy favorecidos por la historia, la cultura y la economía y que perjudique a los más desfavorecidos. No defiendo una innovación en la que solamente se mejoren aspectos irrelevantes de la realidad y en la que permanezcan estancados los verdaderamente importantes.

Pongámonos de acuerdo previamente. ¿A qué tipo de innovaciones nos estamos refiriendo? ¿Cómo las buscamos? ¿Quiénes las ponen en marcha y por qué? ¿Qué precio estamos dispuestos a pagar con el fin de alcanzarlas? ¿En qué plazos se muestran los beneficios? Son preguntas decisivas que debemos dilucidar antes de ponernos a buscar desenfrenadamente cambios y transformaciones indiscriminadas. No soy partidario de las innovaciones sin ton ni son.

* Catedrático de la Universidad de Málaga, España.



Los mismos problemas semánticos se presentan al referirnos a la dirección escolar. Cuando formulamos el deseo de mejorar la dirección de las escuelas, ¿nos estamos entendiendo? ¿Compartimos el contenido profundo de los términos? Si dirección es control, autoritarismo, fiscalización..., no. Si mejora es acentuar las dimensiones jerárquicas, impositivas, centralizadoras..., no. Entiendo la dirección como un proceso de coordinación de las voluntades y de los esfuerzos. Como una fuerza capaz de que todos aporten lo mejor de sí mismos. Como un modo de generar ilusión, iniciativa y autonomía. Como un clima que hace posible que las plantas crezcan y florezcan. La palabra autoridad proviene del verbo latino auctor, augere, que significa «hacer crecer».

El director (me gusta más hablar de equipo directivo) no es el que piensa por todos, el que decide por todos y para todos, el que se responsabiliza de todo, el que estimula a todos los integrantes de la comunidad educativa. El director no es la persona de la que siempre tienen que salir las iniciativas, sino la que hace que surjan con más facilidad, frecuencia y, sobre todo, con más calado moral. Una dirección absorbente, centralizadora y autoritaria resulta desprofesionalizante para los profesores, no les permite pensar, ni actuar, ni crecer.

Existe el peligro de querer renovar las escuelas mejorando jerárquicamente la dirección. Es un error o, al menos, una limitación. ¿Puede haber un director que actúe positivamente con un claustro mal preparado, desmotivado, mal organizado, poco estable? ¿Puede haber un ejercicio de la dirección adecuadamente encaminado a la mejora de la acción educativa si se potencian las funciones pedagógicamente pobres de la dirección? Las tareas que realizan los directores definen su perfil profesional (Gimeno y Otros, 1995). Es deseable potenciar las tareas directivas encaminadas a la elaboración, desarrollo y evaluación de un proyecto ambicioso de escuela, de un proyecto innovador.

Creo que hoy existen tres graves peligros en la concepción y en la práctica de la dirección escolar: el gerencialismo (que pretende identificar la escuela con la empresa), el personalismo (que potencia la visión jerárquica del poder en la escuela) y el profesionalismo (que recorta la participación democrática).

Si el equipo directivo concibe, impulsa y desarrolla siempre las innovaciones, cabe preguntarse:

- a) ¿Cómo las viven los profesores, los padres y los alumnos? ¿Como una orden, como una invitación, como una sugerencia, como una petición? Es fácil que, si las iniciativas tienen carácter jerárquico, provoquen resistencias o inhibiciones.
- b) ¿Qué sucederá cuando no lo haga, cuando se inhiba o no tenga la iniciativa y la convicción necesarias para impulsar proyectos y experiencias? Es probable que los profesores se queden cruzados de brazos esperando que se les haga una nueva invitación.



- c) ¿Qué posibilidades existen de que los profesores aprendan a formular preocupaciones, a sistematizar iniciativas, a realizar propuestas de cambio? Llegará un momento en que se consideren incompetentes o indiferentes.

Quiero decir que hay formas de dirigir que aplastan la iniciativa, que provocan la indiferencia, que conducen a la rutina. Unas veces porque la dirección lo quiere hacer todo. Otras porque no permite hacer nada.

El equipo directivo ha de hacer posible la innovación en el ámbito de la escuela entendida como unidad de planificación, acción, y evaluación. De esta forma, la práctica se convierte en un excelente modo de formación para los profesionales. La escuela aprende y se mejora a través de la reflexión sistemática que sus integrantes realizan sobre la práctica (Santos Guerra, 2000).

TRANSFORMACIONES COLEGIADAS

Me estoy refiriendo aquí a procesos de cambio que tengan un carácter institucional, una dimensión compartida por toda la comunidad. No porque otro tipo de cambios no tenga interés sino porque aquellos tienen muchas dimensiones positivas.

- a) Al afectar a toda la institución, el cambio adquiere un calado y una trascendencia más grande. No tanto por su extensión sino por la concepción que lo inspira.
- b) Requiere la participación de toda la comunidad, de tal manera que la escuela se concibe como unidad de cambio y de mejora.
- c) El clima institucional se convierte en un elemento de transformación. Es el origen y el destino de la innovación. Un buen clima propicia las innovaciones y, a su vez, éstas mejoran el clima.
- d) Se profundiza en la concepción del currículo como un campo de experiencia compartida. La inquietud se extiende a todos y la reflexión se enriquece.
- e) La escuela se convierte para todos en un ejemplo de actitud interrogativa, comprometida y transformadora. Cuando dice que hay que aprender, lo está mostrando con sus formas de actuación.

Prefiero cambios menos ambiciosos que estén más compartidos a otros que tengan más profundidad pero que estén protagonizados por una o dos personas.

Este planteamiento requiere unas condiciones organizativas determinadas (flexibilidad, colegialidad, racionalidad...), no sólo la voluntad de mejorar la práctica. Si se pretende hacer un proyecto colegiado es evidente que todos tienen que participar

en él. Para ello hacen falta tiempos y espacios que canalicen el diálogo. Hacen falta estructuras permeables y flexibles.

DIRECTIVOS Y DINAMIZACIÓN DEMOCRÁTICA

No basta tener actitudes abiertas a la participación. Hacen falta, además, estructuras formales de participación para que se desarrolle la democracia transformadora (Santos Guerra, 1999a). Los proyectos innovadores tienen que partir de la iniciativa, el esfuerzo y la colaboración de todos los integrantes de la comunidad. La dirección de la escuela no está bien concebida cuando se la compara con una locomotora que arrastra los vagones, como una fuerza que tira de todos. Ha de ser, más bien, un factor que aglutine todas las fuerzas en el sentido deseado.

Los Directores pueden sentirse desconcertados ante la naturaleza de sus intenciones, deseos y actitudes que entran en conflicto con unas tradiciones autoritarias, unas estructuras imperfectas y unas tareas que exigen una asimetría manifiesta. En un libro en el que cuento mi experiencia como Director (Santos Guerra, 1999b) planteo las numerosas contradicciones y los infinitos interrogantes que dimanaban de la tarea educativa institucional. El mismo título rompe la unilateralidad del sentido de la acción educativa: *Yo te educo, tú me educas*. ¿Cómo cultivar la democracia en una institución jerárquica? ¿Cómo participar en las decisiones si ya se tomaron las importantes? ¿Cómo plantear la igualdad de los que jerárquicamente se presentan como desiguales? ¿Cómo enseñar al que todo lo sabe? ¿Cómo liberar si se está manipulando?

La peculiar función de las escuelas y de la educación en general hace que no valgan para ellas muchas de las consideraciones sobre la organización empresarial. Los fines que se persiguen en la acción de la autoridad educativa se contraponen frecuentemente con los que se buscan en la organización empresarial. La finalidad de la acción educativa no es conseguir la sumisión o el simple rendimiento (el vocablo alude curiosamente a rendirse y a conseguir resultados) sino la liberación de los individuos. Nada más alejado del ejercicio de la autoridad educativa que la búsqueda de la disciplina irracional, de la sumisión externa y de la uniformación de los comportamientos.

Es unánime el reconocimiento de la importancia de la función directiva. Profesionales, teóricos y destinatarios de la actividad de la escuela manifiestan su valoración sobre la influencia de la dirección en el buen funcionamiento de la institución.

El papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela. Las responsabilidades legales del director lo sitúan en una posición única de autocracia admitida (Ball, 1989).



Ahora bien, la importancia no sólo está en las funciones que se le encomiendan sino en las condiciones en que las desarrolla. La enorme gama de factores contextuales que condicionan, limitan o afectan al ejercicio de la dirección exige un estudio del marco específico en que tiene lugar. La mayoría de los estudios sobre la dirección tiene un carácter prescriptivo y reglamentista. Hace falta una mayor reflexión sobre la dinámica social y política del trabajo del director/a escolar.

La credibilidad del director/a depende de su modo de encarnar el papel y no está tanto en las funciones legales cuanto en la forma de asumir un estilo de dirección democrática y participativa (Gairín, 1991).

Aquí el poder es concebido como un resultado, algo que se logra en y mediante una ejecución, en y mediante la acción conjunta. El poder es disputado, no investido. Los datos pueden estar cargados a favor del director, pero las circunstancias son grandes igualadoras, y la micropolítica es un proceso dinámico que depende de las habilidades, los recursos y las alianzas de los participantes. También, en cierta medida, los profesores no sólo son los actores conjuntos de la realización social de un estilo; son asimismo un público de ella (Ball, 1989).

El dilema fundamental que se le presenta a un director es el que enfrenta su obligación de ejercer el control (dominio) con su interés en conseguir la participación (integración) y la innovación. La autonomía de los profesores/as no debe suponer, aunque a veces así se entiende, una limitación a la coordinación y a la participación democrática.

Los alumnos y alumnas y los padres y las madres son parte fundamental de la comunidad educativa. Los mecanismos de participación formales no siempre resultan eficaces, no siempre dan lugar a integración efectiva de los miembros de la comunidad escolar. El respeto a las normas democráticas es una condición para conseguir que la democracia exista. Pero no es suficiente. El recuento de los votos una vez celebrada la discusión y el acatamiento de los resultados mayoritarios, no garantiza el espíritu democrático.

Lo que hace que una discusión sea democrática no es que la mayoría de los participantes estén de acuerdo en la decisión final, sino también en que todos hayan tenido la oportunidad de participar libremente en ella (Clark, 1989).

La participación democrática de los miembros de la comunidad escolar no consiste solamente en emitir opinión sobre los puntos problemáticos sino en tomar parte activa en la planificación, la ejecución, la evaluación y el cambio en las escuelas. La participación no ha de ser un simulacro sino una realidad. Pedir opinión en los asuntos triviales cuando

todas las decisiones sustanciales están tomadas, es un engaño y provoca el desprecio y la lejanía de los interesados.

Plantearé a continuación cinco cuestiones referidas a los directivos escolares y que condicionan el proceso de implicación en la transformación de la escuela.

1. ¿Por qué (no) se presentan a la función directiva?

Parece extenderse la postura absentista ante las elecciones para ejercer la función directiva. Este hecho no es casual. Obedece a motivos, a hechos, a interpretaciones. Resulta preocupante que una tarea que se define como importante e interesante no sea demandada por los profesionales de la educación. Algo falla en la misma institución, en la tarea que realizan los directivos, en las condiciones en que las ejercen o en la preparación de que disponen.

Quiero manifestarme aquí a favor de una conquista democrática como es, a mi juicio, la elección de los directores por los Consejos Escolares. Ahí no está, a mi modo de ver, la causa del deterioro y de la minusvaloración. El problema reside más bien en la pobreza de las tareas a las que suelen dedicarse los directivos y en la escasa preparación específica de la que disponen.

Este tema nos remite al de la formación. Pienso que debe existir una preparación de carácter remoto o inmediato para todos/as los profesores/as (Antúnez, 1991). Una preparación que se centre en la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades sobre la organización escolar, el proceso de aprendizaje, la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, la solución de conflictos, la toma de decisiones, la innovación educativa, la evaluación institucional... Y otro tipo de formación consistente en el análisis riguroso de la práctica a través de procesos de investigación en la acción.

Todo ello dependerá del tipo de director que se pretenda tener. Si ha de ser un simple ejecutor de las prescripciones externas, un aplicador de las decisiones exteriores, se requerirá para su formación un modelo asentado en la racionalidad técnica. Será mejor profesional en la medida que sea capaz de llevar a la práctica aquello que otros han pensado. Ahora bien, si deseamos tener un profesional capaz de diagnosticar por sí mismo lo que sucede, de comprender lo que pasa y de tomar las decisiones colegiadas pertinentes, será necesario formar profesionales reflexivos a través de la investigación. El modelo deberá asentarse en la racionalidad práctica (Schoon, 1992).

Las intenciones de los electores no siempre obedecen a motivos profundamente educativos: que no accedan otros a la dirección, que sean directivos/as las personas menos exigentes, que se mantengan en el cargo los que ya han venido haciéndolo por pura inercia. Cuando existe desinterés las corruptelas se instalan con fuerza: profesores



que no se presentan a la elección y buscan el nombramiento subrepticio de la Delegación, se establecen turnos de un año que dificultan una acción estable.

No es una solución única la incentivación, ya que eso haría que accedieran a la dirección los más ambiciosos, los más avaros o los más hábiles. Pero no los más preocupados por la mejora de la práctica educativa. Las soluciones vienen por la mejora de los Claustros y de las condiciones de trabajo. Es interesante y motivador coordinar a un Claustro estimulado, inquieto y trabajador. Es imposible y frustrante pretender motivar a un claustro crispado, desinteresado y apático.

2. ¿De quién se (les) sienten?

Los directivos pueden sentirse el brazo armado de la Administración para exigir a los profesores/as el cumplimiento de sus deberes. Si así fuera, prestarán la mayor atención a las autoridades académicas, a ellas pretenderán atender y satisfacer en mayor medida, de ellas desearán recibir instrucciones y sugerencias. Desde esta perspectiva, es fácil que predomine una práctica rutinaria, de cumplimiento de mínimos, de obsesión por la norma. Desde esta concepción es difícil que sea entendida la práctica como un campo de experimentación y de innovación educativa.

También los padres/madres, profesores/as y alumnos/as sentirán a los directivos como representantes suyos y coordinadores de su tarea o más bien como los encargados de exigir responsabilidades en nombre de instancias superiores.

Una concepción excesivamente jerárquica hará que desde la Dirección se paralicen propuestas que proceden del profesorado si amenazan la legalidad o la normalidad. Una visión jerarquizada conducirá a valorar las experiencias según el grado de satisfacción que produzcan a la jerarquía inmediatamente superior. Los mismos directivos deberán interrogarse a sí mismos sobre su situación ideológica, política y psicológica. No es que sean incompatibles las posiciones, pero sí se pueden extremar los vínculos dando lugar a reacciones y a situaciones inevitablemente conflictivas.

La visión que ellos tienen de sí mismos está contrapuesta (y, a veces, es dependiente de ella) con la que tienen los demás sobre ellos, y me refiero a la jerarquía y a la comunidad. En efecto, la Administración puede desear que los directores sean su brazo armado en los centros, meros gestores de la institución y garantes del cumplimiento de la norma.

3. ¿A qué se dedican los directivos?

Existen funciones pedagógicamente ricas y funciones pedagógicamente pobres en la gestión de un Centro escolar (Santos Guerra, 1994). Sería interesante comprobar a

cuál de ellas dedican más tiempo los directivos para valorar la importancia de sus actividades.

Son funciones pedagógicamente pobres aquellas que, aún siendo necesarias, no se conectan directamente con la calidad del proceso educativo, la mejora de las relaciones y los procesos de cambio:

- Las burocráticas y de tramitación de documentos
- Las relativas al bricolage
- Las de control y disciplina
- Las de sustitución de profesores/as
- Las de representación institucional

Son funciones pedagógicamente ricas aquellas que se encaminan directamente a la consecución de un buen clima, de una reflexión sistemática, de una investigación sobre la práctica y de un compromiso con la mejora:

- La animación de un proyecto educativo
- La investigación educativa
- La creación de un clima favorable
- La coordinación pedagógica
- La estimulación de iniciativas didácticas
- La evaluación interna del proceso
- El perfeccionamiento del profesorado

La dedicación a tareas pedagógicamente ricas redundará no sólo en la mejora de la práctica sino del desarrollo profesional del directivo. Esas tareas conllevan una recompensa ceñida a la satisfacción profesional.

Cuando se plantea la erosión de la función directiva sobre aquellos que la ejercen, ¿no habrá que pensar en el carácter demoledor de las tareas que llamo pedagógicamente pobres?

Se puede suponer que tareas más ricas resulten a la vez más estimulantes, no solamente por sí mismas sino por sus resultados sobre la práctica.

Esta cuestión tiene que ver con la disponibilidad de tiempo y, por consiguiente, con la estructura organizativa. Existen directores que se esconden detrás de los papeles por temor a afrontar tareas más comprometidas pedagógicamente, pero otros que están verdaderamente ocultos (y a la vez felices) en una burocracia impuesta desde la Administración.



4. ¿Cómo mejora la función directiva y la democracia en las escuelas?

Explicaré mi concepción de la mejora de la función directiva valiéndome de la metáfora del triángulo. Un triángulo no existe si no tiene tres vértices. No lo configuran solamente uno o dos. Llamo «filosofía del triángulo equilátero» a la disposición de tres exigencias en lo que respecta a la estrategia de mejora, a los contenidos de la misma y a los requisitos que hacen posible esa estrategia.

4.1 *Estrategia: Investigación, perfeccionamiento e innovación*

El primer triángulo al que me he referido tiene sus vértices en la investigación, el perfeccionamiento y la innovación.

Para que se produzca una innovación de calidad es preciso que se pongan en marcha procesos de indagación surgidos de la incertidumbre de sus profesionales. Una indagación que los profesionales realizan, de forma colegiada, sobre sus propias prácticas. La investigación de la que hablo exige la liberación de la opinión de los protagonistas. Opinión que debe gozar de garantías de independencia para poder expresarse con claridad. Los alumnos/as han de poder expresar su forma de pensar sin temor al chantaje afectivo, a la represalia, a la desaprobación de los profesores/as. Lo mismo ha de decirse de los padres/madres.

De esa investigación se derivará el perfeccionamiento de los profesionales a través de la comprensión que producirá sobre lo que realmente sucede en el Centro. Es precisamente la comprensión de lo que sucede lo que permite perfeccionar a los directivos. Ahora bien, no habrá comprensión si los participantes no pueden expresar libre y democráticamente su opinión.

Esa comprensión dará lugar a las decisiones de cambio pertinentes. Pertinentes porque nacen del diagnóstico riguroso y porque tienen sentido dentro del marco concreto de la institución.

4.2 *Contenido: Discurso, práctica, actitud*

El segundo triángulo tiene tres vértices: Discurso, práctica y actitud. En efecto, para que haya una mejora efectiva en la calidad del trabajo en las escuelas, es preciso modificar simultáneamente el discurso (el lenguaje con el que se nombran las cosas), la práctica (los comportamientos que se realizan) y las actitudes (la disposición de las personas hacia la tarea y hacia los demás).

Si sólo se modifican los nombres, si sólo cambia el discurso teórico, si se modifican solamente las formas de hablar sobre la tarea, no existe un cambio real, no se produce una mejora efectiva. No basta cambiar los nombres de las cosas para que las cosas cam-

bien. Decir que se busca la participación, hablar de estructura colegiada de gobierno, decir que los padres/madres son miembros con derecho a participar en la escuela, no es suficiente para que así sea.

Es preciso modificar también las actitudes. Aunque tampoco es suficiente. Porque si no cambian efectivamente las prácticas de poco servirá que los profesionales estén convencidos de que habría que hacer las cosas de otro modo. Declarar que es importante la participación, pero no poner en marcha prácticas democráticas bajo la excusa, por ejemplo, de que los alumnos/as no están preparados para ello, impide que haya una mejora real.

Han de cambiar también las prácticas. Pero de nada sirve que éstas se modifiquen si las actitudes siguen siendo las mismas. Puede existir un Consejo Escolar que exige la presencia y participación de los representantes de los estamentos que integran la comunidad escolar. Pero si el talante de los directivos/as sigue siendo autoritario será fácil utilizar las estructuras para mantener los viejos hábitos.

4.3 Requisitos: Voluntad, conocimiento, condiciones

Para innovar hace falta tener voluntad de hacerlo. Voluntad real, no un mero y vapo-roso deseo de mejorar las cosas. Cuando este vértice del triángulo no existe, es imposible que se forme el triángulo de la mejora a través de la innovación. Querer introducir la innovación, no significa que el equipo directivo tenga que hacerlo todo. Su tarea es la de hacer posible, la de generar condiciones, apoyar ideas, facilitar medios... El equipo directivo es aquella fuerza que hace posible la transformación.

No basta querer. Hace falta un conocimiento especializado de la escuela y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro de ella. Es una falacia pensar que la práctica profesional de la enseñanza es inespecífica, es decir que no requiere un conocimiento especializado.

Tampoco basta con querer y saber. Es preciso poder hacer las experiencias con un margen de autonomía suficiente, con unos medios adecuados y con una valoración social y académica pertinentes.

5. ¿Dónde trabajan?

No podemos olvidar que las organizaciones educativas tienen una peculiar fisonomía. Tienen mucho que ver con otras organizaciones, pero también características que las hacen singulares. Los proyectos de innovación no se conciben y se desarrollan sobre el papel sino en instituciones que tienen una estructura y un funcionamiento determinados, en un momento de su historia, en un contexto cultural preciso.



No se puede olvidar, por ejemplo que, en la escuela pública, las plantillas se forman por aluvión, no por criterios de aglutinación pedagógica. Las prescripciones jerárquicas son muy abundantes, de manera que casi todo está determinado en la vida de la escuela. La balcanización del profesorado de la que atinadamente habla Hargreaves (1996) es fortísima, de manera que no es fácil el funcionamiento de la escuela como un todo. La balcanización es una tendencia a la formación de grupos cerrados, con su propia cultura, excluyentes de otros grupos. La inestabilidad de la plantilla es un factor de disgregación y de inmovilismo en el centro. ¿Cómo se va a emprender un proyecto ambicioso y duradero si la mayoría de los docentes va a dejar el centro dentro de unos meses?

Cada escuela tiene, por otra parte, su tamaño, su historia, su configuración. Aunque todas se parecen, cada una es diferente. No se puede ignorar el contexto si se quiere introducir un proyecto de innovación.

6. ¿Cómo finalizan su fase de directivos?

En numerosos cursos para directivos he realizado sondeos, a través de diversos medios, para conocer cómo evoluciona la actitud de los directivos que están o han pasado por el cargo. Las opiniones de los interesados son casi unánimes. Se produce un progresivo deterioro de la actitud ante la tarea.

Ese hecho indica que existen factores en el contexto organizativo que hacen indeseable el tránsito por ese camino. No es fácilmente explicable el fenómeno por la mala disposición, la escasa formación o la dificultad de la tarea. No parece una explicación plausible atribuir esa erosión al carácter pusilánime o especialmente vulnerable de los que asumen el cargo. Todo ello influye en la escasez de candidatos a los puestos directivos y en el difícil retorno a esos puestos de quienes antes han tenido la experiencia de desempeñarlos.

Las causas, como siempre en fenómenos complejos, son múltiples. Pero una de ellas radica en la naturaleza de las tareas a las que dedican su tiempo y sus esfuerzos.

EL SENTIDO DE LA INICIATIVA

Lo verdaderamente importante es que exista un clima en el que el florecimiento de las iniciativas sea fácil, no solamente posible. La iniciativa puede tener un sentido ascendente, es decir puede venir de la comunidad, del profesorado, de las familias. En ese caso, la actitud de acogida, de apoyo y de congratulación ha de ser plena por parte del

equipo directivo. La iniciativa puede ser del equipo directivo y, en ese caso, habrá que explicar, proponer y no imponer el proyecto.

Cuando los proyectos se imponen es fácil que se produzcan reacciones negativas:

- a) Rechazo global de la propuesta bajo las más diversas argumentaciones: está mal planteada, no tiene importancia, no conduce a nada positivo, ya se intentó sin éxito otras veces... En algunas ocasiones, los argumentos se centran en la descalificación de las personas que hacen la propuesta: destruyendo al que toma la iniciativa, se combate eficazmente la propuesta. Si se dice que quien hace la sugerencia tiene problemas afectivos, desea sobresalir, tiene obsesión por mandar, es una persona estúpida..., de paso se dice que todo lo que propone es despreciable.
- b) Indiferencia ante lo que no se considera algo propio y que, además, exige un esfuerzo complementario. Esa indiferencia se concreta en falta de colaboración y de apoyo.
- c) Reticencia respecto al proceso y críticas contra los posibles resultados que se van a conseguir con todo el esfuerzo que se anuncia.

Resultan importantes las fases iniciales en las que se dialoga, se proyecta y se acuerda. Parecen fases de inactividad pero, realmente, son decisivas para que el proyecto sea fructífero. No hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

El diálogo y la negociación inicial hacen que todos sientan el proyecto como propio, que todos se impliquen, que desaparezcan reticencias y prejuicios. Por otra parte, el proyecto se enriquece al recibir las opiniones de todos.

Estos procesos requieren una voluntad inequívoca de diálogo. El equipo directivo tiene que dar muestras de apertura y de sinceridad. No se puede proponer una negociación si, al fin y a la postre, no se va a aceptar ninguna réplica y ninguna iniciativa contrarias. Hay que evitar las trampas en los procesos de negociación. Por ejemplo: Someter a debate lo intrascendente e imponer lo esencial, establecer una negociación sin tiempos para realizarla adecuadamente, molestarse cuando no se apoyan las propuestas iniciales...

EL VALOR DE LA ESCRITURA

El proceso de innovación es un largo camino que nace de la voluntad de reflexión y de mejora, que pasa por un proyecto debatido y por un desarrollo de la iniciativa. Suele



–en el mejor de los casos– quedar ahí. Quiero plantear aquí tres pasos más en ese camino de compromiso y exigencia:

- a) La necesidad de plasmar por escrito todo el proyecto de cambio. No sólo por lo que respecta a los resultados sino también a los procesos. La escritura permite sistematizar el pensamiento errático que tenemos sobre la educación, exige rigor. Muchos profesores se sienten ágrafos. Tienen experiencia, desarrollan iniciativas, pero no se consideran capaces de explicarlas por escrito. Dejan esa tarea para los académicos. Otro motivo por el que no se escribe es la falta de tiempos profesionales destinados a ese menester.
- b) La conveniencia de difundir los informes con el fin de que otros conozcan la iniciativa, sus procesos y sus resultados. Esta difusión permite compartir lo que se ha hecho y que otros se vean estimulados por el ejemplo. Permite también que los autores reciban la retroalimentación a través de opiniones y de críticas.
- c) La posibilidad de abrir plataformas de discusión a través del estudio de los informes que se han difundido. Si se multiplican las experiencias y se profundiza en el análisis no sólo se mejorará la comprensión sino que se estimulará el compromiso.

Esta propuesta demanda unas condiciones que la hagan no sólo viable sino fácil y deseable. Quiero decir que hacen falta medios y razones. Si quienes se dedican a mejorar la escuela salen perjudicados en el cómputo meritocrático frente a los que acumulan papeles y títulos, se están poniendo zancadillas obstaculizadoras a la innovación.

ALGUNAS DIFICULTADES

Los Centros han de ser escenarios de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar. Y, en su escala, las aulas. No se puede aprender la democracia transformadora solamente porque se hable de ella. Es necesario practicarla. La democracia exige correr riesgos, exige un ensayo largo, interminable. Por eso es tan frágil.

Ethos democrático equivale a decir individuo moral, cultural, socialmente autónomo. Sin esta personalidad democrática la democracia declina. La difusión hegemónica de la personalidad democrática es el único fundamento de la democracia, su única posible garantía (Cortina, 1992).

El *ethos* democrático se adquiere solamente en el ejercicio de los derechos democráticos. Derecho a opinar, a decidir, a participar, a reunirse, en igualdad de condiciones.

Cuando hablo de igualdad derechos y de oportunidades me refiero no sólo a los alumnos y profesores sino a hombres y mujeres, a ricos y pobres, a payos y gitanos en las escuelas.

El acentuado sexismo instalado en el sistema educativo y en la práctica de muchas escuelas (Apple, 1989; Spender y Sarah, 1993), exige una revisión de las estructuras, las actitudes y los comportamientos.

Individualismo

La cultura de los centros ha estado asentada sobre el individualismo. Es necesario que avance hacia una cultura de la participación y de la democracia. (Santos Guerra, 1992b). Cada profesor/a interviene en su aula y se preocupa de su perfeccionamiento, cada alumno/a se preocupa de su evaluación. No se pueden impulsar innovaciones globalizadoras si existe un individualismo exacerbado en las actitudes y en las estructuras organizativas de la escuela.

Rutinización

La práctica educativa de los Centros se perpetúa de un año para otro sin que se someta a un análisis estructural, sin que se canalicen las opiniones de todos los integrantes a través de una reflexión rigurosa que permita mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas que se realizan dentro de las escuelas.

Tiempo

La práctica de la innovación exige un tiempo mayor que el que se necesita cuando existe un mecanismo rutinario basado en automatismos. Intercambiar opiniones, dar cauce a la discusión, atender a las minorías, tener en cuenta la discrepancia, favorecer la decisión participada, etcétera. requiere un tiempo que no siempre se está dispuesto a utilizar. Las prisas, la impaciencia, el dogmatismo, el miedo al fracaso, etcétera, recortan los tiempos destinados a la participación y a la retroalimentación de la comunicación en las innovaciones.

Desinterés

El escepticismo, la falta de convicción respecto al cambio efectivo, las malas experiencias, la falta de limpieza en las reglas del juego, etcétera, alejan muchas veces a los



alumnos/as de la participación. Entienden que las normas de la participación están trucadas y que solamente se produce un simulacro de democracia. Descubierta la trampa, deciden no implicarse, no comprometerse en la dinámica de la decisión y de la participación.

Impaciencia

No se improvisa el talante innovador, no surge repentinamente la participación. Es preciso un largo tiempo de práctica de de entrenamiento. Así lo reconocen Hanson y Ulrich (1992): *Aprender los mecanismos y las técnicas de organización y gestionar las instituciones de una democracia recientemente formada es un proceso que tiene lugar en el tiempo*. La impaciencia lleva, a veces, a realizar análisis precipitados y poco rigurosos y a tomar decisiones arbitrarias.

Meritocracia

Si la forma fundamental de hacer méritos es asistir a cursos y Congresos resulta complicado dedicar tiempos y esfuerzos a realizar reflexión e innovación en los Centros ya que se considerará una forma de «perder el tiempo». Si el perfeccionamiento se circunscribe a la acumulación de certificaciones es difícil impulsar proyectos encaminados a mejorar la escuela.

Las dificultades no deben impedir el avance. Es preciso interrogarse sobre la naturaleza democrática de las estructuras docentes. Las aulas y los centros pueden convertirse en pequeñas dictaduras en las que el conocimiento establecido, las reglas impuestas y la autoridad de los profesionales dejen sin voz, sin decisión y sin libertad a los estudiantes.

La educación no es una cuestión técnica, asépticamente desprovista de compromiso y de valor. No existe esa pretendida neutralidad que se suele invocar para la escuela y la educación.

Si algún mérito cabe a la ética que nos ocupa, es precisamente el de haber desentrañado en los actos de habla y en el factum de la argumentación esa forma de racionalidad que niega legitimidad a cualquier forma de dictadura –individual, grupal, colectiva– y constituye la condición de sentido de una democracia participativa (Cortina, 1991).

El compromiso de los profesionales, de los estudiantes, de las familias y de la sociedad en general es el de luchar por una escuela que pueda convertirse en un fermento de

la participación democrática en la sociedad, porque ella misma la practica, la explora y la enriquece.

En el espejo de la escuela podrían mirarse no sólo quienes están en ella sino todos los que la contemplan. Todos verían reflejada en ella la imagen de su dignidad, la incuestionable dignidad de cada ser humano. Lo deseable sería, pues, que ese espejo reflejase los valores de la justicia, de la igualdad y de la participación democrática.

REFERENCIAS

- Actas (1992). *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE. Universidad de Deusto.
- Aelion, F. (1997). *El arte de dirigir*. Ediciones Gestión 2000. Barcelona.
- Alberoni, F. (2003). *El arte de liderar*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Álvarez de Mon, S. (2001). *El mito del líder*. Prentice Hall. Madrid.
- Álvarez, M. (1992). *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Escuela Española. Madrid.
- Álvarez, M. (1996). *La dirección del Centro docente. Gestión por proyectos*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- Antúnez, S. (1991). La formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 189. Febrero.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Cuadernos de Educación. ICE. Universidad de Barcelona.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós/MEC. Barcelona.
- Ball, S. (1990). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC. Barcelona.
- Baz Lois, F., et al, (1994). *La dirección de Centros Escolares*. Edelvives. Zaragoza.
- Bennis, W. et al, (2002). *El futuro del liderazgo*. Ediciones Deusto. Bilbao.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure. Barcelona.



- Clark, J. (1989). Opiniones contrapuestas. Toma de decisiones y Acción Administrativa. En Bates, R. *Práctica crítica de la administración educativa*. Educació Estudios 1. Universitat de Valencia.
- Cortina, A. (1991). Una ética política contemplada desde el Ruedo Ibérico. En APE, K.O. y Otros: *Ética comunicativa y democracia*. Ed. Crítica. Barcelona.
- De Manuel, F. y Martínez-Vilanova, R. (1998). *Habilidades de comunicación para directivos*. Editorial ESIC. Madrid.
- De Vivente, P., et al. (2001). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Equipo LLP. (1997). *Las paradojas de la dirección*. Irwin. Madrid.
- Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Ed. Praxis. Barcelona.
- Fernández Eenguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Ed. Eudema. Madrid.
- Fernández Eenguita, M. (1992). Participación en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento. En Fernández Enguita, M.: *Poder y participación en el sistema educativo*. Ed. Paidós Educador. Barcelona.
- Flores D'Arcais, P. (1990). La democracia tomada en serio. *Claves*. núm. 2. Mayo.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Publicaciones M.C.E.P. Morón. Sevilla. (Especialmente: págs. 118 y siguientes).
- Gairín, J. (1991). La dirección participativa. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 189. Febrero.
- Gairín, J. y Darder, P.(1994). *Organización y gestión de centros educativos*. Ed. Praxis. Barcelona.
- Gairín, J. y Darder, P. (1995). *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Ed. Praxis. Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. et al (1995). *La dirección de Centros: Análisis de tareas*. CIDE. Madrid.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC. Barcelona.
- Gobierno vasco (1991). *La Dirección de Centros Educativos. Informe sobre la situación actual en diferentes países*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Victoria.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of School Management*. Hodder and Stoughton. London.

- Hunson, M. y Ulrich, C. (1992). El Sistema Español de Dirección de Centros Docentes: Un Punto de Vista Crítico. En Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (1992). *La Dirección, factor clave de la calidad educativa*. ICE. Universidad de Deusto.
- Lara, F. y Bastida, F. (1982). *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras*. Editorial Popular. Madrid.
- Martin Bris, M. (1996). *Organización y planificación de integral de Centros*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- Miñana, C. (2001). *Un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá.
- Murillo, F. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. CIDE. Madrid.
- Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Paidós. Buenos Aires.
- Piñuel, I. (2004). *Neomanagement. Jefes tóxicos y sus víctimas*. Ed. Aguilar. Madrid.
- Pfeffer, J. (1993). *El poder en las organizaciones*. McGrawHill. Madrid.
- Salaman, G. Y Thompson, K. (1984). *Control e ideología en las organizaciones*. Fondo de Cultura Económica México.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación culaitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1992a). Los efectos secundarios del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 199. Enero.
- Santos Guerra, M. A. (1992b). Cultura y poder en la organización escolar. *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma. Parac comprender las organizaciones educativas*. Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *Yo te educo, tú me educas*. Ed. Sarriá. Málaga.



- Santos Guerra, M. (1999). *El crisol de la participación. Investigación sobre Consejos escolares de Centro*. Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*. Ed. Morata. Madrid.
- Santos Guerra, M. (Coord.). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Ed. La Muralla. Madrid.
- Santos Guerra, M. (2003). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Ed. Homo Sapiens. Rosario (Argentina).
- Santos Guerra, M. (Coord.) ((2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Akal. Madrid.
- Stein, G. (2002). *Dirigir en tiempos de incertidumbre*. Gestión 2000. com. Barcelona.
- Simons, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy*. Ed. Falmer Press. London.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC. Barcelona.
- Schlemenson, A. et al. (1996). *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor*. Paidós. Buenos Aires.
- Spender, D. & Sarah, E. (1993). *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- Torres Santome, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ed. Morata. Madrid.
- Weick, K. (1980). *Loosely coupled system: related meanings and thick interpretations*. Cornell University. Ithaca. New York.
- Weick, K. (1982a). "Administering Education in loosely coupled schools". En *Phi, Delta, Kappa*. Junio.
- Weick, K. (1982b). "Management of organizational change among loosely coupled elements". En Godman, P.S. cols. (eds.). *Change in organizations*. Jossey Bass. San Francisco.
- Villa, A. et al. (1996). *Los equipos directivos ante el uso de la evaluación*. ICE. Universidad de Deusto.
- Woods, M. (1990). *Psicología de la dirección*. Plaza y Janés. Madrid.

REFORMA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. UN CAMINO ESCABROSO

Elvia Zúñiga Lázaro*

Toda reforma, cambio o innovación
produce efectos no previstos, queridos o buscados"

Antonio Viñao

A pesar de los debates que se generaron en torno al proceso de reforma de la educación secundaria y de las opiniones en contra de la propuesta curricular generada por la SEP, de parte de investigadores e instituciones dedicadas al estudio de los problemas educativos de nuestro país, en mayo de 2006 se publicó el decreto en él que se establece la modificación del Plan de estudios y los programas educativos para este nivel educativo. Por lo que a partir del ciclo escolar 2006-2007 empezó a funcionar la Reforma a la Educación Secundaria (RES)¹ en el país.

La forma de implantación es cuestionable de igual manera el diseño curricular. Si bien es cierto que es necesaria una redefinición de la educación secundaria también lo es que el la RES, basada únicamente en la modificación al Plan y los programas de estudios es insuficiente para resolver las dificultades que enfrentan directivos, docentes y alumnos en la organización y administración del proceso educativo, en la enseñanza y el aprendizaje, y en general en las interrelaciones que se desarrollan en las escuelas secundarias.

La reforma no considera aspectos que son fundamentales para brindar a los estudiantes una formación que contribuya a estructurarlos tanto en su vida académica como en su participación individual y social en los distintos ámbitos y grupos en los que interactúan.

El proceso para hacer la modificación del Plan y Programas de estudio no fue el adecuado. Hubo demasiada prisa en poner en práctica un proyecto que no toma en cuenta la problemática de este nivel educativo en todas sus dimensiones. En los hechos docentes y directivos están viviendo situaciones que los confrontan y que refuerzan el

* Profesora de educación secundaria e investigadora del Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa. A.C. († 2010).

¹ Reforma de la Educación Secundaria, 26 de Mayo, 2006 México. Diario Oficial de la Federación.



autoritarismo vivido en las instituciones de este nivel educativo. Los directivos tratan por diferentes medios de hacer que los profesores y las profesoras acepten la reforma.

La presión oscila entre el discurso en él que se reconoce el trabajo de las y los docentes más experimentados como aspecto considerado para asignarles el trabajo con los grupos de primer grado, hasta la aplicación de la normatividad y las sanciones correspondientes a quien se niegue a aplicar los nuevos programas de estudio.

Para directivos y directivas no ha sido fácil la instrumentación, cada vez que la SEP determina cambios en cualquier área o ámbito del sistema educativo, los docentes de manera casi natural expresan rechazo a los mismos.

Todo aquello que modifica la vida cotidiana en las escuelas, lo que trastoca el ritmo que cada una de ellas tiene, provoca reacciones en contra, la respuesta de parte de quienes están al frente de las escuelas se endurece, para conservar su autoridad deben demostrar a los niveles de mando siguientes que son capaces de hacer que se apliquen las nuevas políticas. En este sentido Gabriela Ynclán apunta:

*"El docente de secundaria también es tocado por el autoritarismo institucional; mientras él lo ejerce con los adolescentes, lo sufre con las autoridades"*²

En este contexto, con la puesta en práctica de la reforma se agudizó un problema que tradicionalmente es fuente de conflicto, los directivos y directivas se enfrentaron en primer lugar al problema de la asignación de materias y de horarios de trabajo, los números no les cuadraban, ¿Cuántos profesores trabajarían con los grupos de primer año?, ¿de acuerdo a qué características se elegiría a los docentes?, ¿Con qué criterios asignar materias de primer grado y materias del Plan que esta por desaparecer? Cuando la mayoría de maestros se negaba a trabajar con el primer grado de educación secundaria.

Las formas de convencimiento fueron diversas: basificación a profesores y profesoras que cubrían interinatos, aumento de horas a quienes tenían menos de medio tiempo, concentración de claves y horas en un mismo centro de trabajo, suspensión de cierre de turnos a las escuelas para que aceptaran trabajar con la reforma, amenazas, promesas, en fin los mecanismos para ponerla en marcha transitaron entre el convencimiento acerca de las bondades de la propuesta curricular hasta la coerción.

A pesar del decreto (384), hay estados como Michoacán, que se negaron a poner en marcha la reforma, porque participaron en la etapa de pilotaje y enfrentaron muchos problemas, en la enseñanza y el aprendizaje.

² Ynclán Gabriela y Elvia Zúñiga Lázaro: *En busca de dragones. Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria*. México, 2005 Castellanos Editores y CIEEXE, p. 84.

En el Distrito Federal, sólo una secundaria general se ha negado públicamente a trabajar con el Nuevo Plan y programas de estudio, la 73, su director comenta que ha sido difícil por que la presión por parte de las autoridades de zona y sector, es fuerte, sin embargo en esta escuela docentes y directivos están convencidos de que este cambio, no es el más conveniente para la formación de los adolescentes.

El problema con esta reforma y con las que le han precedido ha sido documentado por estudiosos del tema como Antonio Viñao quien plantean que los administradores de la educación y sus equipos técnicos, desconocen la cultura y la vida cotidiana de las escuelas, la forma en que docentes, alumnos y autoridades se relacionan y desarrollan el trabajo en las aulas así como el proceso educativo que cobra vida en cada una de ellas y que por tanto sus iniciativas no logran impactar del modo en que ellos esperan. Cito a Antonio Viñao:

“Las reformas fracasan...por su misma naturaleza ahistórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase...”³

Tal es el caso de la reforma impuesta en secundaria, los maestros no se identifican con la organización curricular que les han presentado, porque como ya es costumbre entre las autoridades, el tiempo que se destino para actualizarlos fue muy corto, sus expresiones son de desaliento comentan que la metodología que se propone para el manejo de los contenidos y los temas, es compleja.

“La reforma nos está haciendo sentir que no sabemos nada de nuestra materia, yo soy maestra de Biología, con veintidós años de servicio en secundaria, egresada de la UNAM, me sentía preparada me doy cuenta de que con la reforma se esta exigiendo mucho, pero no contamos con todos los recursos y no estamos formados para hacer que los muchachos investiguen, tampoco ellos cuentan con los recursos, no todos pueden ir a un café internet a buscar información” (Profesora de secundaria del Distrito Federal).

“Yo sí quiero trabajar con la reforma, pero necesito que me capaciten, yo le estoy pidiendo a mis autoridades que me manden a cursos, soy abogada y doy clases de español, quiero enseñar bien a mis alumnos pero no soy especialista” (Profesora de secundaria de Zacatecas).

³ Viñao, Antonio: **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Colección Razones y propuestas educativas. Madrid, 2002 Editorial Morata, p. 84.



"Yo no tengo primer grado pero mi director me dijo que me habían seleccionado para ir a tomar curso y después dárselo a mis compañeros de matemáticas en la escuela, no sé cual fue el criterio para elegirme, pero me doy cuenta de que es un paquete muy fuerte, mi compañera de primer grado trata de aplicar el programa, hay ocasiones en que nos pregunta sobre algunos contenidos porque no los conoce, tratamos de ayudarle pero es realmente difícil" (Profesora de Matemáticas egresada de Normal Superior).

Como podemos darnos cuenta, los profesores están enfrentando problemas derivados de una formación que no se corresponde con los requerimientos de la nueva currícula. Efectivamente, la metodología que se propone para abordar los contenidos de las diferentes asignaturas plantea nuevas exigencias al magisterio de secundaria, por ejemplo la organización del trabajo en el aula a partir de la elaboración de proyectos didácticos en los que se les demanda articular el estudio de contenidos de distintas asignaturas, lo cual puede ser correcto, si realmente se promueve en las escuelas el trabajo colegiado y los espacios para que los docentes tengan una vida académica que les permita fortalecer su formación y elaborar conjuntamente estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado en los programas de estudio hay una fuerte tendencia para que los docentes utilicen las tecnologías de información y de comunicación actuales, es decir el uso de la computadora y de internet, el manejo de correo electrónico, de igual manera esto sería apropiado si se dieran los espacios para que profesoras y profesores se familiarizaran con el manejo y el uso de esos recursos.

Como si fuera cuestión de despojarse de una piel o de una prenda de vestir para ponerse otra, las autoridades educativas esperan que los docentes comprendan el sentido de la propuesta curricular y mágicamente se conviertan en dominadores de los planteamientos teóricos actuales sobre las asignaturas escolares así como en diestros usuarios de los recursos tecnológicos para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de secundaria.

Por su parte los docentes resisten a esta nueva presión haciendo lo que saben hacer dentro de las aulas, algunos intentan poner en práctica los nuevos programas, otros simplemente trabajan como lo venían haciendo, un número menor simpatiza con la reforma sobre todo aquellos profesores y profesoras que participaron en las etapas de pilotaje, pues contaron con acompañamiento y asesoría por parte de los equipos técnicos estatales y nacionales responsables de la reforma, entre este grupo minoritario se encuentran algunos maestros que con buena intención aspiran a participar en el desarrollo de una educación que favorezca la formación de las y los adolescentes y que ponen lo que esta de su parte para llevar a cabo la reforma.

“Estamos yendo a asesorías cada bimestre, pero la verdad es que ni los mismos asesores saben explicarnos los contenidos y cómo hacer los proyectos, acabamos platicando entre nosotros los problemas que tenemos con el nuevo programa, pero no llegamos a conclusiones, sin embargo estamos intentando que los muchachos aprendan” (Profesor de Geografía. Distrito Federal).

La formación de los docentes en todos los niveles educativos es un problema que parece irresoluble en el discurso se reconoce que es un aspecto fundamental para la transformación de la educación pero en los hechos se le minimiza, se desarrollan acciones improvisadas que no logran los objetivos planteados por la administración.

Por ejemplo, en el caso de las tecnologías de la información y la comunicación, se da por hecho que es fácil para cualquier profesor o profesora familiarizarse con un equipo de cómputo, entender su lenguaje, incursionar en internet y hacer uso estos recursos en el aula, cuando en la práctica lo que se ha observado es que ni siquiera en los lugares con mayor urbanización donde pudiéramos pensar que existen mayores condiciones para su manejo, entre la población general es una minoría la que los utiliza. La capacitación se convirtió otra vez en un proceso de simulación.

Los documentos que fundamentan la reforma sostienen que los alumnos serán formados para adquirir competencias que les sirvan para aprender a resolver situaciones problemáticas en la escuela y en la vida, lo cual no deja de ser un buen deseo porque en la realidad los profesores se enfrentan a dificultades severas tanto en sus condiciones laborales como en el desarrollo de la práctica educativa que poco tiempo les dejan para reflexionar si es esta la propuesta pertinente en la formación de los estudiantes.⁴

En lo que respecta a la organización escolar no hubo cambios sustanciales, aparentemente la carga horaria de los profesores y las profesoras disminuyó, en la realidad, por lo menos en el arranque de la reforma los profesores están manifestando que no tienen descarga académica que están saturados de trabajo, sobre todo porque muchos están trabajando con los dos Planes de Estudio.

Tampoco se logró disminuir el enciclopedismo que caracteriza a este nivel desde su origen, los programas siguen sobrecargados de contenidos y con un nivel de especialización que no es fácil de comprender por parte de las y los docentes así como las exigencias hacía los estudiantes que requieren de condiciones que corresponden a un nivel socioeconómico y cultural medio.

⁴ Los profesores siguen atendiendo grupos numerosos, diversas materias para las cuales no están formados, con inseguridad en el empleo, problemas que ya han sido documentados.



En la fundamentación de la reforma se plantea que la propuesta pedagógica se centra en el adolescente como sujeto que requiere desarrollar competencias intelectuales y sociales para participar en la vida actual, lo cual es un punto importante, sin embargo no están dadas las condiciones para que esto se pueda cumplir. El énfasis está puesto en el desarrollo de habilidades para la investigación, la presentación de información y la toma de posición frente a problemas del ámbito natural y social, la dificultad estriba en que el nivel de dominio que se demanda a los estudiantes es elevado tanto para ellos como para sus profesores.

La complejidad de la educación secundaria exige cambios que fortalezcan el trabajo de los docentes, de los estudiantes y de los directivos, el avance científico técnico y las características de la sociedad actual, obligan a repensar la educación de los y las adolescentes, pero la reciente reforma no sirve para aliviar los problemas que la aquejan.

Pareciera que su fracaso es inminente, sin embargo no podemos celebrarlo, este foro y otros más pueden contribuir al debate que involucre a los docentes, a los directivos, a los investigadores educativos y a todos aquellos interesados en la educación de los adolescentes en el análisis y la elaboración de propuestas que contribuyan transformar la educación secundaria.

REFERENCIAS

Carbonell, J. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Colección Razones y propuestas educativas. Madrid, 2001 Editorial Morata.

Ynclán Gabriela y Elvia Zúñiga Lázaro. *En busca de dragones. Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria*. México, 2005 Castellanos Editores y CIECE página 84.

Revista Educación 2001 Núm. 134, julio 2006 México.

Viñao, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Colección Razones y propuestas educativas. Madrid, 2002 Editorial Morata.

INVESTIGACIÓN
EN GESTIÓN EDUCATIVA

CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN SOBRE GESTIÓN EDUCATIVA EN LOS ESTADOS

Medardo Tapia Uribe*

La federalización y la descentralización de la educación básica y normal de México necesitan discutirse más allá de lo que el gobierno federal quiso hacer; y más en función de lo que las entidades federativas pueden hacer para enfrentar los problemas de calidad y equidad de la educación.

Esta capacidad de acción educativa de las entidades federativas ha sido planteada parcialmente como capacidad de innovación –en el marco de estas conferencias podríamos llamarle capacidad de intervención– y en otro trabajo yo la he referido como la capacidad institucional de gestión educativa. Los distintos matices en el estudio de los problemas de gestión de educación básica desde las entidades federativas y su entorno social no son triviales. En esos matices encontramos distintas concepciones de gestión, de intervención y de innovación educativa; junto con las herramientas tradicionales de la gestión y política pública, por ejemplo, de planeación, dirección y evaluación.

Así mismo –aunque pueda sonar utópico– entre estos matices de gestión e intervención educativa estatal, existen otras concepciones de la educación básica para cada una de las entidades federativas, en tensión constante con ese concepto de educación nacional que normativamente señala la gestión federal y nacional de la educación básica. Aún está pendiente la investigación que pueda mostrar los resultados que obtienen cada una de las entidades y las contribuciones que hacen a ese concepto de educación nacional y no sólo en términos de eficacia, calidad y equidad. Estos últimos problemas no deben excluirse; también son prioritarios y deben igualmente estudiarse, pero sería importante que esto fuera a partir de juzgar la contribución que cada entidad hace a partir de su capacidad autónoma de gestión institucional.

Este es un enfoque, desde mi punto de vista, que vale la pena incluir en la agenda de investigación en gestión educativa y que no se encuentra debatido de manera precisa o se ha dejado a la concepción y visión de la política educativa federal. Esta última, aún con la intención descentralizadora, recordemos aquella idea de hacer a la escuela el centro de la política educativa federal o lo que señala el Programa Nacional de Edu-

* Investigador del Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria (CRIM) de la Universidad Autónoma de México.



cación 2001-2006, que considera imprescindible “el fortalecimiento de las capacidades estatales y regionales de atención a escuelas e instituciones” (SEP, 2001, p. 55). A pesar de estas buenas intenciones, objetivos y sus correspondientes estrategias y metas, las capacidades estatales de gestión educativa no se construyen sin la participación protagónica de las propias entidades federativas, por supuesto, de sus propios actores, de sus fortalezas y necesidades, las estructuras de organización y la manera en que estas se encuentran presentes en las regiones de cada una de las entidades federativas. Estoy seguro que si esto no es así, tenemos una capacidad de gestión heterónoma y disminuida.

El estudio de esta capacidad de construcción autónoma de gestión educativa no ha sido realmente estudiado como problema. Se han hecho descripciones y evaluaciones sobre la forma en que “las condiciones materiales, técnicas y políticas de cada entidad posibilitan la apropiación crítica de la propia realidad educativa estatal” (Fierro y Tapia, 1999, p. 137-242). También se ha señalado, después de una evaluación nacional del ANMEB desde la experiencia de los estados (Bonifacio Barba, 2000, p. 312), la necesidad que tienen las entidades federativas de asumir la responsabilidad de mejorar la capacidad de los gobiernos para atender la educación y hacerlo con mayor autonomía, para lo cual se requiere de legislar federalmente en ese sentido, profesionalizar un cuerpo administrativo independiente del escalafón sindical, establecer un nuevo compromiso con el SNTE y con todos los trabajadores de la acción educativa, capacitarlos en planeación y administración educativa, “diseñar planes de gobierno en los que los programas de desarrollo de la educación sean... prioritarios” (*Ibidem*), evaluar el desarrollo educativo de los estados no en función del ANMEB... sino de los proyectos estatales de desarrollo económico y social... apoyar la evaluación y el fortalecimiento de los sistemas educativos en su propia capacidad de investigación educativa... dar mayor atención a la reforma de las instituciones y los currículos de formación y actualización de los maestros en coherencia con el desarrollo de los organismos educativos y el conjunto de exigencias y significados del proceso de estatalización” (Barba, 2000, pp. 312-313).

En realidad esta última propuesta alude ampliamente a una serie de capacidades de gestión estatal de la educación, pero de manera institucionalizada. Es importante destacar esto porque el concepto de innovación ofrecido por Fierro y Tapia (1999, p. 152), hace más énfasis en las prácticas de los actores que en la parte institucional:

“Innovar supone... la 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, para definir... mecanismos capaces de ajustar, modificar, crear o consolidar procesos, actividades y relaciones conducentes al logro de mejores re-

sultados educativos que se expresen en competencias adquiridas por parte de los alumnos” (Fierro y Tapia, 1999, p. 152).

Estos autores señalan, además, que la innovación es un fenómeno de la gestión escolar con tres categorías relevantes de análisis: pedagógica, política y administrativa; que el proceso de innovación se inserta dentro del sistema educativo –desde sus jerarquías de decisión hasta la vida cotidiana de la escuela– y que puede analizarse en cuanto a cuatro ciclos: incubación, diseño, implantación, adopción o rechazo, de la innovación. Sin embargo, también han señalado que podría construirse un marco más complejo para este propósito.

Otros especialistas han señalado algunos otros elementos en torno a la capacidad de gestión que pueden ser útiles para futuras investigaciones o intervenciones (Martinic y Pardo, 2003; Grindle, 2003). El gran peso de las estructuras centrales, proporcional al proceso de gestión centralizada que vivimos en México por tantas décadas, hizo que en la investigación nos concentráramos en el estudio de las estructuras centrales y en los obstáculos, más que en las oportunidades. Aunque sin duda se requiere de estudiar la interacción entre “estructura, acción y proceso” para entender la oposición al cambio, también se requiere de estudiar las oportunidades de negociación y la transformación de la misma propuesta de reforma para construir una coalición de apoyo (Grindle, 2003). Grindle recomienda en especial estudiar el “potencial de agencia... el grado en que una intervención humana puede avanzar opciones específicas y estrategias para alterar el resultado de conflictos políticos o burocráticos”. En otra investigación (Tapia, 2004) encontramos que ampliar el poder de las estructuras intermedias en el proceso de gestión educativa –distinguiéndolo del de gestión escolar– supervisores, jefes de sector y mandos medios administrativos, era conveniente, posiblemente también a los cuerpos colegiados, vgr. los consejos técnicos y los consejos de participación social, es una de las propuestas para intervención y estudio. Los resultados mostraban que el haber subordinado la solución de los problemas educativos a la de los políticos y administrativos ha deteriorado la capacidad de institucional de agencia educativa, de casi todos los agentes educativos, especialmente de las autoridades superiores, pero también de mandos medios y directores. Esto ha llegado al grado que bajo banderas políticas se han seleccionado a funcionarios que sobreviven en sus puestos, precisamente bajo el paraguas de los problemas políticos para no tomar ninguna iniciativa, cuya reacción ponga en peligro su permanencia.

En esta situación frecuente de inmovilidad respecto de iniciativas, en la práctica los mandos medios, especialmente los supervisores, son los que han tomado la tarea de cuidar su capacidad de atención de los problemas técnico-pedagógicos, incluyendo la



calidad y la equidad de los procesos de educación básica, además de algunas escuelas bajo el liderazgo del director y de algunos maestros.

Existen otros elementos que también deben de tomarse en cuenta para el estudio y la intervención orientada a fortalecer la capacidad de gestión educativa institucional autónoma de las entidades federativas del país. La articulación del concepto de innovación de la gestión educativa y las recomendaciones para fortalecer la gestión educativa estatal, junto con las propuestas para su análisis apuntan a dos tipos de elementos, unos de carácter más institucional, sistémico y estructural, frente a otros más centrados en los actores, la crítica de sus prácticas y su proceso. Entre los primeros podríamos incluir a:

- Las facultades legales de las entidades y del gobierno federal en materia educativa y sus procesos legislativos.
- Profesionalizar y capacitar a los responsables de gestión en este campo.
- Diseño de planes de gobierno en donde la educación sea prioritaria, con sus correspondientes políticas, iniciativas, programas y proyectos educativos.
- Evaluación y fortalecimiento de los sistemas educativos en relación a los planes estatales de desarrollo.
- Fortalecer su capacidad de investigación.
- Reforma de las instituciones formadoras de maestros, incluyendo sus currículos y bajo una perspectiva estatal.
- Diseño de innovaciones.

Entre los de carácter más subjetivo, aquellos centrados en los actores, las prácticas y los valores de una educación descentralizada o más "estatalizada" se encuentran:

- La responsabilidad de asumir la mejora de los procesos educativos.
- Asumir esta responsabilidad con mayor autonomía.
- La crítica a sus propias prácticas.
- Mayor atención los procesos de reforma y mejora de la educación.
- Incubación, implantación y adopción o rechazo.
- Exigencias y significados del proceso de innovación y "estatalización" de la educación.
- Procesos pedagógicos, políticos y administrativos de la gestión y la innovación educativa.

Esta agrupación de los procesos de gestión es importante porque el fortalecimiento de la gestión institucional educativa de los estados, como la plantea el gobierno federal y

como aspiración de una gestión educativa nacional descentralizada, –incluyendo procesos de innovación educativa– requiere, por una parte, de la articulación de estos elementos de naturaleza distinta y, por otra, que los impactos de procesos de innovación educativa, originados y centrados en las prácticas de los actores del proceso educativo, no terminan con su adopción o rechazo, se requiere su permanencia, asimismo que tengan un mayor alcance de una escuela e incluso de una de las regiones, si este fuera el caso. La permanencia, el alcance y la articulación de la institucionalidad-subjetividad requieren que pensemos el problema de la gestión en este terreno. Permítanme tratar de sustentar y desarrollar esto.

La revisión de las facultades legales y el diseño de programas o políticas educativas innovadoras desde los estados es un paso necesario para el fortalecimiento de la gestión “institucional” de la educación en las entidades federativas, pero es insuficiente. Aunque debe de reconocerse que esto impulsa que cada entidad asuma su responsabilidad y fortalezca su gestión autónoma, a la vez que atienda los procesos de mejora del sistema educativo estatal. Sin embargo, no queda claro que esto fortalezca sus procesos y capacidades de investigación, ni la profesionalización de su personal administrativo, ni sus procesos pedagógicos, políticos y administrativos. Parte de esto depende de la manera en que se construya la política educativa estatal y se debata en la legislatura local, en las dependencias responsables de la gestión educativa –la secretaría de educación de la entidad, las diferentes direcciones de esta secretaría, pero también en los mandos medios, por ejemplo, las supervisiones y las jefaturas de sector, y porque no, hasta en las escuelas–. Esto es muy importante para las fases de “incubación”, “implantación” y de “adopción” de un proceso de innovación educativa, pero depende de la forma en quien hace la crítica de las prácticas o el diagnóstico, con qué elementos –internos y externos– y capacidades cuenta, cómo se hace –de manera cerrada o incluyente– y que tipo de relaciones se plantean entre los distintos niveles de autoridad –mandos superiores, medios y operadores de la innovación en las escuelas, directores, maestros, alumnos y padres de familia–. Todo esto afecta verdaderamente al proceso de fortalecimiento institucional de gestión educativa en cada entidad; también al tipo de gestión educativa y al tipo de organización, desde luego al éxito o fracaso de la gestión educativa, o menos radicalmente, a su mejora o a su deterioro.

El tipo de organización y el tipo de gestión descentralizada de la educación seguramente cobra o tiene ya distintos significados en las distintas entidades del país. La evaluación nacional del ANMEB y los distintos trabajos de investigación desarrollados muestran la diversidad de resultados y que también son distintos por niveles educativos. Existen entidades con fuerte autonomía y responsabilidad sobre sus sistemas educativos estatales, entidades muy innovadoras o con alguna iniciativa que han imple-



mentado –son muy conocidas aquellas que trabajaron fuertemente con los supervisores y varias entidades que consideran que esta es una buena iniciativa– para innovar, mejorar o hacer una reforma educativa. Existen entidades también que no han logrado consolidar institucionalmente su descentralización, algunas que emprendieron procesos de innovación, reforma o simplemente algún tipo de iniciativa que se trunció y sólo alcanzó el rango de incubación, o implantación y que nunca fue verdaderamente adoptada. Algunas otras iniciativas que, más que tener un impacto, fueron materialmente absorbidas por el sistema. Una vez más, lo que queremos destacar es que aparentemente existen distintos tipos de procesos de gestión y de organización para emprender este fortalecimiento de gestión institucional descentralizada en las entidades del país. Quisiera profundizar en este aspecto, especialmente en cuanto a la forma en que se recomienda organizarse a las unidades educativas para mejorar sus procesos educativos, sean estas innovaciones, reformas o cambios educativos o potencialidades de “agencia” administrativa, política y técnico-pedagógica.

Uno de los retos asumidos expresamente por el gobierno federal en el PNE 2001-2006 es lograr que “las escuelas, las instituciones y [el] sistema educativo en su conjunto [alcancen] una mejor integración y una gestión más eficaz en la perspectiva de las organizaciones que aprenden” (SEP, 2001, p. 15). Esto se puede lograr, señala el mismo PNE, con una nueva “cultura organizativa... [al] pasar del mundo de la burocracia rígida al de organizaciones flexibles, capaces de aprender” (SEP, *op. cit.*: 47). Esto es válido, según el PNE, para “dependencias e instituciones de la administración pública educativa [mediante lo cual] funcionarán eficientemente; serán organizaciones que aprendan y se superen continuamente” (SEP, *op. cit.* pp. 124-125). Curiosamente, esta es también una de las recomendaciones de la evaluación nacional del ANMEB:

La evaluación del ANMEB nos regresa a la planeación: es imperativo dar a la acción un orden con arreglo a los fines y los valores de los que surge la tarea política de la educación. Para lograr lo anterior se precisan de dos cosas: Poner atención en los estilos de liderazgo... Asimismo, se requieren organizaciones que aprendan; ello es una exigencia de la estatalización... [en] cinco disciplinas: dominio para expandir nuestra capacidad de obtener resultados y crear el entorno para que cada uno haga lo propio... Reflexionar para aclarar nuestra imagen del mundo y conocer el ámbito de la acción... Visión compartida: compromiso colectivo... Aprendizaje en equipo... Pensamiento sistémico (Barba, 2000, p. 310).

Una gestión e innovación educativa de este tipo –como organizaciones que aprenden– incluye efectivamente la autocrítica de las propias prácticas, así como producción

de proyectos y programas en distintos niveles, desde los operativos –en las escuelas, con maestros y padres de familia– hasta los mandos medios y superiores. Una investigación reciente (Honig, 2004) que examina la formulación de política desde abajo y que considera que el marco teórico de las organizaciones que aprenden es el más adecuado y señala que nos hemos concentrado en los cambios que tienen que desarrollar las escuelas, pero no los que tienen que desarrollar los mandos superiores, ni en las relaciones entre estos niveles, frecuentemente vertical de arriba hacia abajo. Esta investigación examina estos tipos de relaciones y las repercusiones que esto tiene en los resultados de las políticas.

La investigación concluye que los patrones tradicionales verticales de gestión se enfocan más en controlar cómo se hará la política que en apreciar cómo pueden contribuir las escuelas y maestros a lograr las metas, olvidándose que la ambigüedad y los riesgos de los procesos de innovación de políticas y gestión educativa hace que un camino de mayor apertura y con mayores elementos locales contribuye tanto al éxito, como aquellos tradicionalmente verticales y excluyentes.

Dado que la investigación se concentra en el análisis de lo que las escuelas y las dependencias educativas hacen con la información interna o propia y la externa, en cuanto a su búsqueda y en cuanto a su uso, también se concluye que para que exista el aprendizaje organizacional se requiere tanto de búsqueda de información como de uso, pero que los resultados de su investigación muestran que las organizaciones se concentran más en la búsqueda de información que en su uso, en una proporción de cuatro a uno, y más en el debate y en el análisis que en su uso; asimismo, que dado el papel que juegan las experiencias de los participantes, como parte de la cultura organizativa, en el aprendizaje, es tan importante el intercambio de las organizaciones educativas –en todos sus niveles– con su entorno, como lo es el uso de información local. Además, que la designación de un grupo especializado de búsqueda incrementa las posibilidades de un aprendizaje organizacional más amplio.

Otra investigación (Patrice Iatarola y Norm Fruchter, 2004), enfocada al análisis del papel de las estructuras intermedias regionalizadas de la gestión educativa, encuentra que estas no deben de ser ignoradas en el estudio de la efectividad de las reformas educativas, pues dichas estructuras están asociadas a fracasos y éxitos de esas reformas en las escuelas. –Esta preocupación por las estructuras intermedias de gestión educativa es parecida a la que surgió en México con el papel de los supervisores, base de algunas políticas estatales de innovación o reforma educativa (Beatriz Calvo, Margarita Zorrilla, Guillermo Tapia y Silvia Conde, 2002). Estas estructuras intermedias es otro de los puntos de investigación e intervención, pues su importancia trasciende lo que se pueda desarrollar en una innovación y en una reforma, pues es parte de la capacidad



institucional de gestión educativa en las entidades federativas, además de las de carácter federal. Estas últimas, aunque no son objeto de nuestra discusión en este trabajo, requieren también de mucha investigación.

El papel de estas estructuras intermedias puede ser fundamental en los resultados de reformas, innovaciones y la gestión educativa cotidiana en las entidades federativas. Mi propuesta es que sea vista como parte de la construcción regionalizada de la capacidad de gestión institucional de los estados. Esto significa que hay que capitalizar las experiencias que se han tenido con aquellas iniciativas sustentadas en el trabajo de los supervisores, pero también se requiere de considerar a otros mandos medios y superiores de educación de las entidades. Desde luego, hay que considerar a los mandos medios tradicionales de planeación, pero también a los de evaluación y a cada uno de los responsables operativos de cada uno de los niveles educativos, así como de aquellas áreas de apoyo técnico pedagógico. En este terreno existe mucho trabajo de investigación que hacer orientado a la forma en que se puede construir esa capacidad. Los esfuerzos y política educativa desarrollada por el gobierno federal han sido bien orientados, pero les hace falta continuidad, descentralizarlos y regionalizarlos e integrarlos con los apoyos debidos a los procesos de gestión educativa estatal. En este sentido, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal creó junto con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –Unidad México– un diplomado en política y gestión educativa para mandos medios y superiores de educación de los estados, diez en un principio. El diplomado concretaba así, estratégicamente, la política federal de fortalecimiento de la gestión educativa en los estados. Desafortunadamente, a pesar de que continuó con otro grupo de estados, no se le dio continuidad sobre los proyectos elaborados.

La dirección de la investigación y formas de intervención para fortalecer una gestión educativa estatal en cuanto al papel de los mandos medios y superiores que mejore los resultados académicos de los estudiantes y las escuelas está bien ejemplificada en las iniciativas desarrolladas con la supervisión escolar de la educación primaria. Aunque la complejidad de la intervención –no sólo la técnica, sino también la administrativa y la política, no nos permite ver con claridad ni modelos, ni resultados– en las experiencias más difundidas: Guanajuato, Aguascalientes, Chihuahua y Nuevo León. Sin embargo, estas experiencias y otros resultados de investigación nos permiten vislumbrar por donde podemos contribuir a plantear problemas o intervenciones que fortalezcan la capacidad de gestión educativa de los estados, desde las estructuras intermedias y posiblemente bajo el marco teórico de las organizaciones que aprenden. Quienes han emprendido reformas con fuerte sustento en la función de la supervisión consideran que vale la pena porque “la supervisión puede llegar a ser una pieza clave para la planeación estratégica de los programas educativos por la posición intermedia

que ocupa en la estructura del sistema educativo, entre la escuela y la administración estatal” (Margarita Zorrilla y Guillermo Tapia, 2002, p. 149).

Precisamente, bajo este marco teórico podemos destacar que la gestión federal de la educación ha hecho tradicionalmente énfasis en el control administrativo y normativo del trabajo de supervisión sobre escuelas, directores, maestros y alumnos. La tradición de una gestión vertical y “burocrática”, sin capitalizar las contribuciones que puedan hacer maestros, alumnos, padres de familia, en general, los miembros de la comunidad. Esto ha sido concluido y señalado ya por varias investigaciones (Calvo, *et al.*, *op. cit.*, p. 62; Tapia, 2004), a pesar de que existen atribuciones y obligaciones legales sobre este aspecto y propuestas teóricas que respaldan hipotéticamente las posibilidades de esta participación.

A este problema –hacer cumplir la normatividad administrativa y de control desde las supervisiones– debe agregarse algo que lo hace más grave. La exigencia de controlar el cumplimiento de esa normatividad es obsoleta –legal y funcionalmente– y se convierte en un mero ejercicio burocrático, desde luego alejado del mejoramiento de la calidad, posiblemente sin utilidad y concentrado seguramente en el control y la discrecionalidad que es aprovechada por los grupos de poder que marcan inercias que no conducen ni a la mejora de los procesos educativos ni al fortalecimiento de la capacidad institucional de gestión educativa de los estados. Uno de ellos, que ha sido reiterado una y otra vez, el fortalecimiento de la red sindical corporativa y no de sus maestros y que hacen que se resuelvan bajo criterios principalmente políticos los problemas educativos, marginando los problemas reales de calidad y equidad.

Excepcionalmente, por supuesto, existen maestros, directores, comunidades y supervisores que toman bajo su responsabilidad el mejoramiento de sus escuelas, pero son, efectivamente, excepcionales. Me parece que es por esto que varias de las investigaciones referidas terminan encontrado en estos niveles de acción de la gestión educativa donde se resguarda y cultiva la innovación y el cambio educativos para mejorar sus procesos.

Todo esto hace que se dependa cada vez más “de la iniciativa de las autoridades educativas regionales y de la capacidad profesional de los grupos locales de trabajo que en muchas ocasiones adolecen de preparación y actualización” (Calvo *et al.*, *op. cit.*, p. 63). Esto confirma la necesidad de intervenir directamente, con investigación e intervención, en el fortalecimiento de esta capacidad de gestión educativa de los estados, incluso, regionalizando estos esfuerzos al interior de las entidades, para poder lograr este fortalecimiento directamente en las zonas de supervisión y sus escuelas.

En esta situación, vale la pena destacar que la construcción de esa capacidad de gestión educativa no puede desarrollarse bajo los esquemas tradicionales. Por ejemplo,



es claro hasta ahora el papel tan importante que juega la preparación y la capacitación de núcleos regionales y grupos. Además, que es tan importante la capitalización de las experiencias y el uso de información local, como la búsqueda de información externa y las alianzas con especialistas externos –aunque esto último no se haya enfatizado mucho en otros campos de la gestión, en la de gobierno y gestión municipal, esto es crucial–. Además, no debemos olvidar que la articulación con los programas federales es indispensable. Sabemos, además, del resultado de otras investigaciones de la necesidad de concentrarse en pocas iniciativas, so pena de hacer reformas superficiales. En esta situación, es que resulta importante la decisión sobre quién estará a cargo de la formulación de la iniciativa y la forma en que se construye ésta; asimismo cuál es el papel que juega este proceso de construcción de la iniciativa en la formación de sus integrantes y en la construcción de esa capacidad de gestión institucional.

El liderazgo de los responsables de educación influye sobre los buenos resultados de la gestión educativa. Algo parecido ocurre con el papel de los maestros, su estabilidad y liderazgo influyen en la gestión de reformas e innovación educativa. Curiosamente, la cantidad de recursos no ha sido el factor más importante, sino la forma en que se utilizaban para mejorar a su personal, así como tomar un papel más protagónico frente a las políticas educativas externas.

REFERENCIAS

- Barba, Bonifacio (2000). *La Federalización Educativa: Una Valoración Externa Desde la Experiencia de los Estados*. Secretaría de Educación Pública: México, DF.
- Calvo, Beatriz, Margarita Zorrilla, Guillermo Tapia y Silvia Conde (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, Desafíos y Reformas*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París, Francia.
- Fierro, Cecilia y Guillermo Tapia (1999), “Descentralización educativa e innovación: una mirada desde Guanajuato”, en: María del Carmen Pardo (coordinadora), *Federalización e Innovación Educativa en México*, México, DF, El Colegio de México.
- Grindle, Merilee (2003), “La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso”, en: Sergio Martinic y Marcela Pardo, *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile.
- Honig, Meredith, I. (2004). “Where is the ‘Up’ in Bottom-Up Reform?”. *Educational Policy*. Vol. 18, núm. 4, September, pp. 527-561.

- Iatarola, Patrice and Norm Fruchter (2004). *Educational Policy*. Vol. 18, núm. 4, July, pp. 491-512.
- Martinic, Sergio y Marcela Pardo (2003), "Conclusiones. Las reformas y sus conflictos: un aprendizaje para el cambio", en: Sergio Martinic y Marcela Pardo, *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile.
- Secretaría de Educación Pública (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, D. F.
- Tapia Uribe, Medardo (2004). "Federalización y Gestión Educativa Estatal: Morelos, un Estudio de Caso". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IX, núm. 21, pp. 361-402.
- Zorrilla, Margarita y Guillermo Tapia (2002). "Nuevos contenidos y formas de trabajo para la supervisión escolar: Innovar a partir de la tradición", en: Calvo Pontón, Beatriz, Silvia Conde, Margarita Zorrilla y Guillermo Tapia (coords.), *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, Desafíos y Reformas*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París, Francia, pp. 76-163.





A PROPÓSITO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR Y EL APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO A LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Guillermo Tapia García*

PRELUDIO

En esta participación se hace una rápida revisión de la emergencia del tema de la supervisión escolar y apoyo técnico a las escuelas en el terreno de las políticas educativas de la última década. Se procede a hacer un reconocimiento de los objetos de estudio, perspectivas y dimensiones estudiadas. Se plantea un breve marco analítico para revisar la investigación educativa disponible. A partir de lo anterior, se hace una reflexión acerca de las necesidades de investigación que se valoran relevantes, como temas relevantes en una perspectiva académica, pero también como asuntos imprescindibles que deber ser conocidos para fundamentar mejor las decisiones y las estrategias de la administración educativa.

LA EMERGENCIA DEL TEMA MÁS ACCIÓN QUE INVESTIGACIÓN

Hay que distinguir para unir. En nuestro país, los temas de la supervisión escolar y apoyo a las escuelas surgieron primero como asuntos de agenda de política educativa en el marco de la descentralización del sistema educativo nacional. A nivel federal, no hubo referencia al tema en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992). Alguna alusión indirecta se dio en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000). Aparece, ya como tema específico, en el Programa Nacional de Educación (2001-2006), como un asunto significativo a la gestión de orden institucional y relevante para la transformación de la escuela pública.

Más allá del orden discursivo *macro* que representan dichos planteamientos, es a nivel local donde apareció el tema, en el marco de los procesos locales derivados de la descentralización y en relación directa con la introducción del Proyecto Escolar como

* Maestría en Innovación educativa. Académico de tiempo completo. Dirección de Programas e Investigaciones en Educación, Universidad Iberoamericana, León Dirección electrónica: guillermo.tapia@leon.uia.mx



herramienta de gestión y transformación de las escuelas de educación básica, entre 1994 y 1996. La supervisión escolar y el apoyo técnico a la escuela se plantearon también en el contexto estratégico y operativo de los programas compensatorios a cargo de CONAFE a partir de 1994.

En varias entidades se desarrollaron proyectos sea dirigidos *ex profeso* a la supervisión escolar, sea dirigidos a las escuelas y que la involucraban de manera indirecta. En el caso de Aguascalientes, la estrategia local de reorganización del sistema educativo local, a partir de la federalización, tomó como centro a la supervisión escolar (1994). En Guanajuato, a propósito del desarrollo de un nuevo modelo de sistema educativo estatal, se diseñó también un modelo de supervisión escolar (1995). En años siguientes, varios estados generaron propuestas de transformación de la supervisión escolar en relación directa con la introducción del proyecto escolar, como Nuevo León (1996, 1997).

A partir de la formulación de PAREB en 1994, CONAFE contempló un componente de fortalecimiento de la supervisión escolar. En 1996, realizó un seminario nacional sobre el tema, para visualizar alternativas y estrategias de organización, funciones y procesos. Poco tiempo después, el programa de investigación e innovación "la gestión de la escuela primaria", de la SEBYN, llevó a cabo una serie de consultas con personal de supervisión. En el nivel federal, el tema apareció asociado a la problemática generada por la introducción de programas que intervienen de manera directa en las escuelas, que para su operación requieren de cierto tipo de colaboración del estamento de supervisores y jefes de sector.

La emergencia del tema de la supervisión escolar y el apoyo a las escuelas sucede en el contexto de la implantación de políticas y programas federales dirigidos a la mejora de la calidad. Entre tanto, en algunas entidades aparece como un asunto de gobernabilidad y equilibrio en la nueva distribución de poderes producto de la descentralización. En otras, como referencia estratégica para concretar políticas de mejora de la calidad.

En algunos casos, sobre todo en el nivel local, se planteó como problema nuclear el asunto de la definición de funciones de la supervisión escolar. Muchas iniciativas sucedieron para replantear y negociar las "funciones" asignadas a la supervisión escolar. En especial, en entidades en las que se desplegó un proceso de "regionalización" de la estructura administrativa central estatal, gracias al cual se cuestionó la organización territorial de las zonas y sectores escolares (Nuevo León, Puebla, Zacatecas, Baja California, Guanajuato), entre 1996 y 2000.

Sin embargo, en la lógica de la administración federal y en muchas de las locales, la acción interventora sobre la supervisión escolar heredada de la fase anterior al ANMEB se circunscribió a tres cuestiones: a) la inclusión del estamento en la operación de nuevos programas y proyectos (luego de reconocer los efectos perversos de la exclusión en



algunos de ellos), b) por lo que la “capacitación” cobro relevancia, c) así como la “motivación” del personal para “cambiar su actitud” en relación con los cambios implicados por la nueva orientación de las políticas.

El asunto de la revisión y replanteamiento de las funciones de la supervisión escolar está asociado al conjunto de nuevas demandas que al estamento se le hacen, a partir de su inclusión en la operación de programas y proyectos relacionados con los docentes (Carrera Magisterial; Pronap), las escuelas (Proyecto Escolar, luego PEC), la enseñanza (Pronales, más tarde *Enciclomedia*), los alumnos (Programa de integración educativa, evaluación de logros) y los programas compensatorios. Asimismo, se relaciona con el desarrollo paulatino de nuevas formas de regulación del trabajo docente y directivo; la incorporación de nuevas tecnologías a los procesos administrativos (sistemas de información) y nuevos criterios de planeación y micro-planeación educativa que replantean el papel de los supervisores en esa materia.

A partir del Pronae (2001), en el que se pone como centro el tema de la profesionalización del personal de supervisión escolar, en varias entidades se ha hecho énfasis –en paralelo al tema de las funciones– al tema de la capacitación, en especial para enfrentar las “resistencias al cambio” y para “alinear” a las personas en el nuevo contexto discursivo respecto a la centralidad de la escuela y la gestión escolar en los procesos de mejora de la calidad de la educación. Muchos de esos programas de capacitación privilegian dimensiones personales y afectivas al centrarse en el tema de las actitudes (cursos con frecuencia limitados a tópicos de “desarrollo humano”, “liderazgo”) y sólo en algunos casos se refieren al desarrollo de capacidades y competencias funcionales, en relación con la planeación, la organización, la gestión y la evaluación educativas como tareas.

De manera simultánea, por varios frentes, la administración federal ha promovido que la administración educativa local de las entidades cuente con mayores referentes y herramientas para asumir los retos implicados en la intervención de la supervisión escolar. Por una parte, se promovió el programa de formación de funcionarios (Flasco) en donde se desarrollaron propuestas de innovación en el campo de la supervisión escolar. Por otra, CONAFE, a través del componente de fortalecimiento institucional de PAREIB, ha desarrollado esquemas de formación y consultoría en las que se les solicita a los equipos técnicos estatales el desarrollo de estrategias para trabajar procesos de cambio y alineamiento de la supervisión escolar.

Al mismo tiempo, las entidades han recibido un conjunto de lineamientos de los programas federales para involucrar a la supervisión escolar y estrategias de apoyo a las escuelas, con diversas lógicas y propósitos. Así, CONAFE elaboró los manuales del supervisor para proveer acompañamiento y apoyo a las escuelas en la realización de sus proyectos escolares (de base curricular en escuelas multigrado); el programa nacional

de lectura ofreció el manual de acompañamiento a las escuelas; el programa de integración educativa ofrece sus orientaciones; el programa de escuelas de calidad les asigna responsabilidades y delineó algunas estrategias de trabajo; el de Enciclomedia, también. La dirección general de secundarias técnicas elaboró antologías con orientaciones temáticas y planteamientos técnicos tanto para las escuelas como para la supervisión de esa modalidad. Pronap, por su parte, establece los mecanismos de evaluación y certificación de la actualización de docentes, directores, supervisores y ATP.

En entidades como Sonora, Chihuahua, Nuevo León, Tabasco, Hidalgo, Jalisco, Yucatán, Puebla, Michoacán y Guanajuato se desarrollaron programas institucionales dirigidos a intervenir en las funciones de la supervisión escolar, las capacidades técnicas del personal de supervisión, procesos o estrategias de trabajo; infraestructura y servicios para la operación; nuevas estrategias y métodos de trabajo. En más de un caso, se hicieron revisiones a fondo de la normatividad, se elaboraron documentos rectores para el desarrollo de la función.

En ese entorno, se abrieron espacios académicos de discusión sobre las tendencias y derroteros que sigue la reforma de la supervisión escolar en varios países. Se aportaron elementos para la construcción de un marco de referencia en el que se ubicó a la supervisión escolar en el contexto de las estrategias y procesos de la gestión de la calidad de la educación, en los que se reformula el sentido y alcance de algunas de las funciones clásicas (SEByN, 2002) con la colaboración de expertos del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, UNESCO. Así como espacios de discusión sobre distintas perspectivas para abordar los cambios necesarios en el ámbito de la supervisión escolar a nivel local (Contracorriente-Observatorio Ciudadano de la Educación, Puebla, 2004).

Entre 2000 y 2005, sin embargo, se vive una coyuntura en la que se yuxtaponen lógicas, orientaciones y procesos sobre la supervisión escolar y el apoyo técnico a las escuelas, tanto en el orden federal como en el local. En no pocas administraciones educativas locales se generó tensión y competencia por el predominio de ciertos lineamientos. En otros, se activaron procesos para integrar y articular una propuesta local sobre la necesaria transformación de la estructura, funciones y procesos de trabajo de la supervisión escolar, considerando en mayor o menor medida otros servicios de apoyo a las escuelas (como los centros de maestros o el papel de los ATP distribuidos en distintos lugares de la organización).

En un contexto en el que muchas entidades han optado ya por cierto camino y otras continúan en una relación dependiente de los lineamientos de la SEP, ésta construye y publica, entre 2005 y 2006, un planteamiento general en los dos tópicos que nos ocupan. Se trata de las *"Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión"* (DGDGIE, 2006); las *"Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la*



zona escolar" (DGDGIE, 2006); las "Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela" (DGFCMS, 2005); así como las "Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica" (DGDGIE, 2006). Varios de estos documentos se elaboraron al amparo de acuerdos y comisiones del Consejo Nacional de Autoridades Educativas y contaron con la colaboración o la participación de funcionarios de las entidades así como de la SEB. Por ello, representan la construcción de algunos consensos acerca de lo que es necesario y deseable que suceda en los dos ámbitos: la supervisión, sus funciones, roles y estrategias de trabajo; la asesoría a las escuelas, como responsabilidad de múltiples instancias, en las que se incluye a la supervisión escolar, los ATP y los centros de maestros. Con un tercer elemento, que trasciende el orden técnico de las formas de intervenir en la gestión de las escuelas, que es la actualización de la normatividad su gobierno y funcionamiento (para superar los lineamientos de los acuerdos secretariales 96, 97 y 98, de 1982).

La publicación de estas orientaciones cierra un ciclo de elaboración de políticas implícitas a través de programas federales, aunque descoordinadas o yuxtapuestas, así como de iniciativas locales en la materia, concertadas o en competencia con las federales. Abre, en consecuencia, otro ciclo, en el que se ha de observar el proceso y el modo en que se difunden, aplican y ajustan a las realidades y contextos locales las citadas orientaciones. Un primer indicador será lo que de ellas se recupere en la formulación del nuevo programa de gobierno 2007-2012.

Así, en la última década se ha visto un rico y variado conjunto de iniciativas, programas y proyectos referidos a la necesaria reforma de la supervisión escolar y los servicios de apoyo a las escuelas. Todos ellos decididos por exigencias como: a) los procesos de implantación de programas y proyectos destinados a las escuelas, mismos que le dan forma concreta a las políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación; b) la nueva correlación de fuerzas entre los grupos de poder al interior de los sistemas educativos locales, que demandan estrategias para recuperar o reconstruir su gobernabilidad; c) las demandas específicas de la organización gremial, en relación con las condiciones de trabajo del personal o por la modificación de reglas del juego tradicionales por efecto de la introducción de nuevas formas de regulación; y d) por la formulación de nuevos proyectos educativos locales, que implican reorganizar las estructuras de gestión institucional, tanto en su dimensión administrativa como territorial.

Conjunto muy vasto de decisiones políticas, administrativas y técnicas que no han sido, en la mayor parte de los casos, informado por los resultados y hallazgos de la investigación educativa realizada en espacios académicos universitarios o de centros de investigación.

EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La supervisión escolar y el apoyo técnico a las escuelas no se han constituido como *campos independientes* de investigación educativa en nuestro país, sino como uno de los temas posibles dentro del área temática "Gestión y organización de instituciones educativas". Eso se puede constatar en la definición y delimitación de los campos y líneas temáticas que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa ha establecido tanto para la convocatoria a los Congresos Nacionales de Investigación Educativa como para la elaboración de los estados de conocimiento (1992-2002). Lo anterior no significa que no haya referencia a los temas en ambas instancias. Más bien, aparece de manera subordinada a otros temas o como tópicos implicados en el análisis de otros problemas de investigación. Si bien esos temas y problemas están referidos al gran campo de la gestión educativa, e incidentalmente han estado presentes en la forma de mesas de discusión o simposios dentro de los últimos congresos, se trata de iniciativas aisladas generadas por algunos académicos que luchan por el reconocimiento del campo.

Gran parte de la *investigación empírica* sobre el tema no ha sido difundido o divulgado en los medios académicos convencionales. Esto es, no aparecen publicaciones en forma de artículos en revista arbitrada, como libros o en el formato de artículo en revistas de divulgación. Esto se puede afirmar a partir del hecho de que en varias revistas académicas no hay un sólo *artículo de investigación específicamente dedicado al tema* de la supervisión escolar o al apoyo técnico a las escuelas. Es el caso, por ejemplo, de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE, considerando hasta el número actual), en la que sólo han aparecido una reseña de un libro y dos artículos de temas referidos a la gestión institucional, la innovación y la descentralización educativa, por cuyo contenido se ve implicada la supervisión escolar. Algo semejante sucede con artículos publicados por la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (CEE), en los que la supervisión escolar es un tema implicado en estudios con otro objeto, más amplio.

Otras revistas académicas, como la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REICE) o la revista *Perfiles Educativos* (que no se dedica especialmente a temas de educación básica pero que con frecuencia aborda temáticas relativas), no han incluido artículos que reporten resultados de investigación empírica, aunque en más de algún artículo se haga referencia indirecta a los temas. Más aún, publicaciones como la *Revista Mexicana de Sociología* (UNAM), la de *Estudios Sociológicos* (COLMEX), las de *Política y Gobierno y Gestión y política pública* (CIDE) que con cierta regularidad han publicado contribuciones sobre la descentralización educativa, la administración pública y la gobernabilidad del sistema educativo, o el financiamiento de la educación, no han publicado artículos especialmente dedicados al tema.



Lo que se encuentra con relativa facilidad es un conjunto de artículos en revistas de divulgación –la mayor parte con arbitraje–, en las que las publicaciones aparecidas se pueden agrupar en dos tendencias. La primera tiende a representar aquellos artículos dedicados a la reflexión teórica o al *ensayo de propuestas* a partir de percepciones o planteamientos de desarrollo por parte de académicos vinculados a acciones de la administración educativa en la materia. Varios están basados en investigación documental o en la recuperación de información de carácter diagnóstico. La segunda tendencia se conforma con artículos que hacen el reportaje de lo que piensan algunos actores que debería suceder en las acciones destinadas a la reforma o a la innovación de las estructuras, funciones, organización, estrategias o métodos de trabajo para la supervisión y apoyo a las escuelas, así como por artículos que ensayan respuestas a ciertas preguntas, a partir de indagaciones documentales sistemáticas.

Algunas revistas son de circulación nacional, editadas por centros de investigación o asociaciones civiles dedicadas al fomento del desarrollo educativo. Entre ellas, están las revistas *Educación 2001* y *Cero en Conducta*, mismas que han publicado ensayos y reflexiones sobre los temas, basados algunos en la investigación documental, en las discusiones presentes en seminarios nacionales o en los círculos de discusión al interior de la administración educativa. Otras revistas, patrocinadas por Secretarías de Educación estatales, como *Educar* (SEJ, Jalisco) o *Visión Educativa* (SEC, Sonora), han publicado ensayos con planteamientos de desarrollo de la función supervisión. Asimismo, revistas universitarias como *Caleidoscopio* (UAA); *Sinéctica* (ITESO), han dado cabida a artículos sobre temas de descentralización educativa, gestión institucional y política educativa en los que se refiere a la supervisión escolar de manera secundaria o tangencial.

El paisaje impresionista anterior no representa de ningún modo que en México no se realice investigación empírica, descriptiva y/o analítica, sobre el tema. Se han realizado varias investigaciones sobre la supervisión escolar y sobre el apoyo técnico a las escuelas en los últimos diez años. Son de distinto tipo. a) Investigaciones especialmente centradas en el tema de la supervisión escolar, sea desde un planteamiento de *análisis empírico*, en campo, con la participación directa de los actores; sea desde una *indagación documental*, analítica, crítica o descriptiva. b) Investigaciones que de manera indirecta abordan problemas o fenómenos de la supervisión escolar, implicados en objetos de estudio más amplios, pueden ser sobre el trabajo docente, la gestión institucional, la descentralización o la evaluación de la operación o impacto de programas federales.

Desde otro punto de vista, hay investigaciones con carácter exploratorio, descriptivo o diagnóstico situacional, situados en el presente. Hay otras investigaciones que estudian a la supervisión en su historia o con una perspectiva histórica (las menos). Otras

más, parten de una problematización del presente y buscan formular perspectivas o modelos de desarrollo para el futuro, aunque adolecen de una perspectiva histórica.

Las investigaciones se han realizado con distinto grado de cercanía respecto a la administración educativa y los procesos de toma de decisiones. Unas han sido realizadas por personal técnico adscrito a la administración educativa (federal, local); otras por encargo de unidades administrativas, a equipos de investigación o de consultoría externos. Otras se han realizado por académicos universitarios independientes a los procesos de gestión institucional de la educación básica; hay también investigaciones que se han llevado a cabo como tesis de maestría y doctorado, en programas de posgrado en educación. Otro grupo de proyectos se han realizado o están en proceso, a partir de las convocatorias emitidas por el fondo sectorial de investigación educativa (SEP-Conacyt, iniciado en 2002), toda vez que el tema de la supervisión escolar y el apoyo a las escuelas fue considerado en el conjunto de “demandas” de investigación, establecidas en los términos de referencia. Los proyectos se han desarrollado por investigadores adscritos a secretarías de educación estatales, centros de investigación o facultades universitarias, así como por profesionales de la consultoría independiente.

Por lo anterior, resulta difícil hacer un balance de los *aportes de investigación* al conocimiento los fenómenos, procesos y agentes de la supervisión escolar, en el marco de los fenómenos de la gestión educativa en proceso de transformación. Hay mayor dificultad para hacer lo propio sobre el tópico relativo al apoyo técnico a las escuelas, puesto que éste es un tema poco menos que emergente en nuestro país, ya que sobre él sólo se han publicado artículos de carácter ensayístico. Se hace, en consecuencia, un *primer reconocimiento* de las temáticas, problemas u objetos de estudio que han sido abordados, tanto de manera directa como indirecta (a través de proyectos de investigación sobre objetos mayores, que implican a la supervisión escolar).

¿SOBRE QUÉ SABEMOS? TEMÁTICAS RECIENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA SUPERVISIÓN Y EL APOYO TÉCNICO A LAS ESCUELAS

Perspectiva histórica sociopolítica sobre el puesto y sus relaciones de poder

Algunos estudios refieren los procesos históricos, políticos, por los cuales se fue conformando el sistema educativo mexicano asignando determinadas funciones, roles y posiciones de poder al estamento de supervisión. También refieren el modo en que se construyen las relaciones de poder y la “imbricación” entre la administración educativa y el sindicato magisterial. Cómo esa relación se constituye en un conjunto de problemas



para el efectivo control del servicio educativo y un límite al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. (Arnaut, Zorrilla, Sandoval).

*Sobre las estructuras y relaciones de poder
en el ejercicio del cargo de supervisión escolar*

Estudios que analizan las interacciones y los procesos de comunicación de los supervisores escolares y la construcción de relaciones de poder, de autoridad y de control laboral del personal. (Henestrosa, y s/a 2003 "Micropolítica...")

Perspectiva sobre el rol de la supervisión en procesos de cambio

Varios estudios han analizado el papel de la supervisión escolar como *mediador* de las políticas, los criterios y las nuevas regulaciones que la administración educativa pretende implantar, sea por que no se ajustan a las lógicas de control corporativo gremial, porque alteran las relaciones de poder y autoridad al interior de las zonas escolares, sea porque los programas y proyectos no los consideraron interlocutores, no les dieron la capacitación necesaria o los "usaron" como simples enlaces en procesos que los implicaban en lo personal y profesional. (Bracho, Ezpeleta, del Castillo).

*Perspectiva administrativa organizacional,
sobre las funciones de la supervisión escolar*

Varios y diversos son los estudios dedicados al análisis y, especialmente, a la construcción de propuestas para la transformación de las funciones asignadas por la administración educativa a la supervisión escolar. Se elaboran desde perspectivas normativas institucionales, desde perspectivas comparadas o desde un proceso de análisis empírico, mediante encuestas o consultas al personal de la supervisión escolar. (Fierro, Magaña, Villanueva, Torres, Vascoit, entre otros).

*Sobre procesos de reforma e innovación de las estrategias,
estructuras y prácticas de la supervisión escolar*

Estudios dedicados al análisis de programas o proyectos de intervención sobre la estructura, organización, funciones, roles, tareas y nuevas formas de trabajo de la supervisión escolar, por una parte, por otra, a la indagación sobre las premisas sobre las que se puede apoyar un proceso integral y sistémico de la organización, funciones y tareas de la supervisión, en el sentido de mejora de la calidad de la educación (Calvo, Tapia).

Sobre el papel que representa la figura y la función de la supervisión escolar en las escuelas

Estudios de caso sobre los factores, relaciones y procesos en los que la supervisión escolar interviene en la vida cotidiana de las escuelas que se relacionan de manera positiva con lo que los alumnos aprenden. (Schmelkes, Placido).

Sobre la formación para el ejercicio del cargo de supervisión escolar

Varios reportes de investigación aluden a los procesos de formación, capacitación y desarrollo del personal de supervisión escolar. Otros refieren al papel que la supervisión escolar cumple en los procesos de actualización de directores y docentes de escuela básica. (Barba, Álvarez, SEByN).

Sobre los sujetos y sus prácticas

Refieren a la dimensión personal, profesional, laboral y subjetiva de los actores de la supervisión escolar. Recuperan sus puntos de vista, sentidos y significados acerca de su función y sus prácticas. (Flores, Arriaga, Del Castillo, Ortiz, entre otros).

Sobre la problemática de la supervisión escolar desde una perspectiva laboral administrativa

Son estudios o documentos técnicos que refieren a las condiciones de trabajo y a las características y normatividad de acceso al cargo de supervisión. (Arnaut, SEByN DGIE, y DGN).

Sobre la gestión institucional y escolar y su relación con la supervisión escolar

Varios estudios abordan los fenómenos y procesos de la gestión institucional, las lógicas con las que se busca producir cambios o innovaciones orientados a la mejora de la calidad de la educación; identifican limitaciones y restricciones culturales, administrativas, políticas. Asimismo, refieren la gestión pedagógica de las escuelas, el papel que en ella ha de jugar la supervisión escolar. (Comie, Mesa redonda, Ezepeleta, Zorrilla, s/a 2003, Jalisco).

Sobre las funciones y tareas de apoyo técnico a las escuelas

Es uno de los asuntos menos trabajados en el terreno de la investigación, pues los documentos refieren procesos de investigación acción o de innovación. En este campo temático predominan las reflexiones ensayísticas con referentes documentales. (Linares, Zamudio).



Historia de la supervisión escolar

Muy pocos estudios tienen una perspectiva histórica de largo plazo o fueron realizados desde la historiografía. Refieren a la aparición, desarrollo y transformación tanto de las estructuras administrativas como la normatividad institucional sobre el control, la inspección y la supervisión escolar. Menos estudios refieren a procesos históricos de conformación de los actores de la supervisión, sus relaciones políticas y su participación en procesos político-institucionales y gremiales (Arnaut, Tapia y Osorio).

Al analizar los documentos en que tanto la administración educativa federal como varias de las entidades federativas plantean programas de intervención, proyectos de innovación o lineamientos y orientaciones generales para la reforma de la supervisión escolar y el apoyo técnico a las escuelas, se observa una muy escasa referenciación de los reportes de investigación, de libros o artículos sobre el tema. El documento más citado y referido es el de Calvo, *et al* (2002).

Hay varios documentos que parten o se fundamentan en el conocimiento tácito que los equipos de trabajo tienen sobre el tema, o que se apoyan en procesos de análisis de los sistemas de información producidos por la propia administración educativa. Pero no refieren los hallazgos o afirmaciones procedentes de la investigación educativa.

Para la situación anterior hay dos posibles explicaciones. Primera, la escasa publicación y/o circulación de muchos de los reportes de investigación, más allá de ser dados a la luz como artículos de divulgación. Segunda, la creciente participación de académicos en procesos de formación de funcionarios, en la conformación de equipos de discusión, en la realización de funciones de consultoría y asesoría técnica a los altos directivos de la administración educativa (especialmente la federal, aunque en algunas entidades hay gran presencia de académicos).

Siendo el segundo caso, es necesario problematizar las implicaciones que tiene el creciente uso de información y conocimiento teórico y empírico disponible a nivel personal por los académicos, sobre todo cuando éste suple la generación de nuevos procesos de problematización, análisis e interpretación de los problemas concreta y empíricamente presentes en las diferentes realidades y contextos locales. En este punto, parece recomendable que las labores de consultoría y asesoría impulsen, orienten, apoyen e incentiven la realización de más y mejores diagnósticos situacionales, mejores análisis histórico-coyunturales y mayor intencionalidad para la realización de investigación académica para que la toma de decisiones de la administración reconozca la complejidad y multi-dimensionalidad de factores, racionalidades y procesos implicados en la construcción cotidiana de las relaciones que establece la supervisión escolar en el ejercicio de sus funciones.

Para pensar las necesidades de investigación en el campo de la supervisión escolar.

Una de las múltiples formas de visualizar la complejidad de los fenómenos, procesos y estructuras de la supervisión y apoyo a las escuelas es la identificación y definición de las distintas dimensiones que la componen. Es claro que algunos de ellos se presentan de manera uni o bidimensional; otros, más complejos, son multi-dimensionales, incluso con fuertes vínculos a procesos de otra naturaleza pero que están implicados en la gestión del sistema educativo, como lo es la gobernabilidad y la gestión de las múltiples tensiones y contradicciones en él anidados. La visualización de las dimensiones permite observar asuntos relevantes a las políticas de transformación de la gestión institucional y escolar, tendiente a la mejora de la calidad del trabajo docente y escolar, en general.

La *dimensión personal* remite a las trayectorias biográficas de las personas que acceden y ejercen el cargo, desde los puntos de vista formativo, laboral, político y administrativo; mismas que favorece la construcción de ciertas concepciones, representaciones, perspectivas sobre lo que constituye su quehacer. Refiere también la construcción de motivaciones, expectativas, posicionamiento sobre el cambio y la innovación; sobre el sentido de sus interacciones con el personal, los intereses implícitos.

La *dimensión política* refiere al rol de la supervisión en el marco de la descentralización del sistema educativo, la federalización y la autonomía de las escuelas, como una de las estructuras funcionales especializadas en labores de control regulación así como las nuevas formas de control regulación y control desarrollo que se presentan por efecto de otras políticas del sistema o que es necesario desarrollar. Por otra parte, refiere al conjunto de relaciones de autoridad y de ejercicio del poder por el carácter del puesto, en su implicación sindical-laboral, esto es, la micro-política de la supervisión escolar.

La *dimensión institucional*, desde un punto de vista organizativo, remite a la cuestión de la función estratégica que cumple la supervisión escolar en el sistema educativo local y sus consecuencias organizativas (supervisión colectiva o equipos de supervisión), de interacción entre la autoridad educativa local y sus estructuras de comunicación y regulación. Implica, por lo tanto, al establecimiento de nuevas instancias territoriales de gestión a partir de los procesos de regionalización y sus impactos en la estructura de la supervisión en relación con el rol del Jefe de Sector.

La *dimensión pedagógica* alude a cuestiones críticas de dos órdenes. Primero, a los roles que el supervisor ha de desarrollar y desempeñar en tareas de apoyo como la capacitación, la actualización y la provisión de asesoría a las escuelas. Segundo, a procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias para ejercer funciones y roles de



apoyo a la escuela; bases para el diseño e implantación de nuevas relaciones y prácticas con escuelas, directivos y docentes.

La *dimensión administrativa* está referida al conjunto de procesos operativos del sistema educativo que intervienen en el funcionamiento regular del servicio educativo. Implica a la supervisión en el aspecto del rol de "administrador en campo" cuestionado por el desarrollo de nuevos sistemas de información, planeación, evaluación y la existencia de una distinta estructura para la provisión de recursos operativos a las escuelas.

La *dimensión laboral* remite a una de las cuestiones clave que es la gestión y el control laboral del personal docente y directivo; parte sustantiva del "administrador en campo" en cuanto al manejo administrativo de las incidencias de personal y la gestión de los derechos laborales del personal con la organización sindical (o co-administración). Se ve implicada por nuevas estructuras administrativas territoriales (la desconcentración regional o municipal en algunos estados) y las nuevas formas de control regulación del desempeño y la eficacia docente y directiva. A la vez, refiere a los procesos de acceso, permanencia y promoción del personal dedicado a las tareas de supervisión escolar (el supervisor, los auxiliares técnico-pedagógicos y los administrativos).

¿Qué se necesita? Toma de decisiones e innovación.

Ante la posibilidad de explorar necesidades de investigación, el terreno se abre *in extenso* en la medida en que son tópicos actualmente implicados en los grandes debates y decisiones de la política educativa mexicana. Se identifican aquí varios campos posibles de explorar, que no han sido claramente abordados por la investigación acumulada y que son distintos a la visualización que se gesta a partir de la observación de las dimensiones antes enunciadas.

Primero. La relación e interacción cotidiana entre las unidades operativas y los mandos medios de la burocracia del sector educativo con los jefes de sector, los supervisores y el personal de apoyo técnico, para descubrir los contenidos y encargos efectivos que la autoridad administrativa hace a la estructura de supervisión; la orientación y racionalidad de las interacciones entre ambos actores, y de ellos con el sindicato; las formas y los procesos por los que se va modelando la acción cotidiana de los supervisores en el marco de la implantación de los múltiples, variados y a veces descoordinados programas que constituyen la reforma educativa.

Segundo. La relación e interacción cotidiana de los supervisores con los directores, los docentes y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el contexto de la introducción y operación de diferentes sistemas y procesos de control y regulación del quehacer escolar y docente. El impacto que han tenido dichas regulaciones en la

racionalidad de la acción del supervisor, en los efectos que genera en su actuación e interacción cotidiana con las escuelas.

Tercero. Las representaciones y significaciones que los supervisores han hecho de los principios, enfoques y exigencias introducidos por la reforma educativa mexicana en el sistema educativo; sus concepciones acerca del cambio, la reforma y la innovación, y las representaciones que han construido sobre sus funciones y, especialmente de sus roles.

Cuarto. La relación entre los procesos de descentralización local/desconcentración regional, y la necesidad de ajuste de las funciones, tareas y roles de la Jefatura de Sector, la supervisión escolar y otras estructuras municipales o regionales, tanto de la administración operativa como de los servicios de apoyo a la escuela (v.g. USAER, Centros de Maestros).

Quinto. Los contextos, procesos, condiciones y particularidades de la supervisión escolar en diversos servicios educativos, que no han sido abordados explícitamente por la investigación: a) el contexto de la educación indígena; b) la supervisión en preescolar, en el marco de las exigencias de la reforma curricular; c) la supervisión en el proceso de transformación de la educación especial, la operación de los CAM y la USAER; d) La supervisión específica de las escuelas multigrado así como de los cursos comunitarios; e) la supervisión de las escuelas secundarias generales y telesecundaria, en el contexto de implementación de la reforma curricular.

Sexto. La supervisión escolar, prácticas, relaciones y formas de trabajo desde una perspectiva de género; los perfiles personales de los supervisores con "buenas" prácticas. Asimismo, la investigación necesaria para ofrecer soporte teórico y empírico al conjunto de innovaciones, necesarias o deseables, que han de ser sistematizadas:

- a) Innovaciones en las funciones: redefinición del contenido y orientación/intencionalidad de su quehacer; así como la definición de los márgenes de autonomía y flexibilidad para responder a las necesidades y características singulares de las escuelas.
- b) Innovaciones en los roles a desempeñar: agente de la innovación, animador del cambio, acompañante corresponsable del desarrollo interno de las escuelas, basado en el diálogo, la observación y la intervención concertada en cada escuela.
- c) Innovaciones en la estructura organizativa de la supervisión: trabajo en equipo, con la participación de personal técnico de apoyo; trabajo colegiado, *inter pares* y con los directores de las escuelas de la zona.
- d) Innovaciones en los instrumentos para el ejercicio de la supervisión: el plan de apoyo al desarrollo interno de las escuelas de la zona; el constructo metodológico para la visita de la escuela; los dispositivos para el registro, la sistematización y la documen-



tación de los procesos de supervisión y apoyo a las escuelas; los modelos de asesoramiento para el desarrollo organizativo, la gestión pedagógica curricular, la mejora de la enseñanza y la formación de los profesores basada en la escuela.

- e) Innovaciones en los procesos administrativos de la operación regular: simplificación administrativa basada en sistemas y tecnologías de la información.
- f) Innovaciones en los procesos de gestión y control regulación: actividades de administración de personal, de recursos y de apoyos, concurrentes a los procesos de reorganización territorial de los servicios administrativos regulares.
- g) Innovaciones en procesos de formación inicial y continua de supervisores y asesores.
- h) Innovaciones en los procesos de acompañamiento y sistemas de apoyo para el desarrollo de las funciones, roles y tareas de la supervisión escolar en las escuelas.
- i) Innovaciones en los procesos de evaluación para el acceso al puesto, del desempeño de las funciones y roles atribuidas a los supervisores y asesores.

REFERENCIAS

Artículos de revista

- Arnaut, Alberto (2001). "La Transformación del SNTE y de la dirección y supervisión escolar". En: *Revista Educación 2001*, número 70, marzo.
- Calvo Ponton (2002). La supervisión escolar: de la normatividad a la práctica". En: *Educación 2001*, núm. 89. Octubre.
- Ezpeleta Moyano, Justa (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos para su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IX, número 21. COMIE, México.
- Ezpeleta, Justa (2002) "Sobre el cambio de la supervisión". *Revista Educación 2001*, octubre de 2002. 46-47.
- Fierro Evans, Cecilia (2001). "Lo que opinan los supervisores acerca de su función" *Revista Sinéctica*, número 17. Departamento de Educación y Valores del ITESO, enero-marzo.
- Follari, Roberto A. (1991). "El rol del supervisor y la evaluación docente". *Revista Cero en conducta*. Año 6, num. 25, mayo-junio. México. Editorial Educación y Cambio, A. C. México.

- Franco Rosales (2002). "La supervisión escolar en el medio indígena chihuahuense". En: *Educación 2001*, núm. 89. Octubre.
- Fuentes, Benjamín. (2002). "Historia de la supervisión escolar" En: *Educación 2001*, núm. 89. Octubre.
- García Garduño, José María (s/f) *¿Cuáles son las Características del Liderazgo del Director de y Supervisor de Educación Básica Efectivo? Una Revisión de la Literatura Internacional y la Investigación Generada en México* Universidad Iberoamericana. (<http://cecte.ilce.edu.mx/cecte/posgrado/administracion/textosadmin/t40b.rtf>)
- Gómez Torres, Julio César (2002). "La supervisión en las escuelas secundarias" En: *Educación 2001*, núm. 89. Octubre.
- Moreno, Jesús y Marco Vinicio Santillán (2002). "La supervisión ante la gestión escolar y los procesos de cambio". En: *Educación 2001*, núm. 89. Octubre.
- Tapia García, Guillermo (2001). "La supervisión de la educación básica en México. Una reforma pendiente" En: *Sinéctica* Revista del Dpto. de Educación y Valores. ITESO, núm. 17. Enero.
- Tapia García, Guillermo (2002). "El Impacto de la descentralización en la supervisión Escolar" En: *Educación 2001*, núm. 89. Octubre.
- Tapia García, Guillermo (2003). "Las reformas educativas en México a partir de la descentralización: en busca de una nueva gobernabilidad y la transformación de la gestión escolar" En: *Texto Abierto* (Revista semestral de la UIA León), Julio.
- Tapia García, Guillermo (2005). "La autonomía de las escuelas. Nuevas exigencias y retos para la supervisión escolar" en *Revista DIDAC*, nueva época, número 45. Primavera. Universidad Iberoamericana.
- Tapia García, Guillermo (2006). "de la escuela exigida a la escuela acompañada. A propósito del sistema de apoyo para la innovación y mejora de la gestión de las escuelas de educación básica en México" En *Paideia*. Revista de la UPN. Unidades del estado de Guanajuato. Año 2, núm. 2.
- Tapia García, Guillermo (2006). "Lo que falta a la reforma educativa. La asesoría técnica a las escuelas como factor de eficacia de la reforma educativa mexicana" En: *Educación 2001*, núm. 137. Octubre.



- Tapia Uribe, Medardo (2004). "Federalización y gestión educativa estatal. *El caso de Morelos*". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-junio, vol. 9, núm. 21, pp. 361-401
- Tatto, Maria Teresa (1999). "Para una mejor formación de maestros en el México rural. Retos y tensiones de la reforma constructivista", En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-junio, vol. 4. núm. 7.
- Vallejo Martínez, Marco Iván y Marco Iván Vallejo Corro (2001). "La supervisión escolar como un proceso de gestión institucional participativa, evaluación crítica e investigación-acción". En *Educar*, nueva época, N. 16. Secretaría de Educación Jalisco, Marzo.
- Vallejo Martínez, Marco Iván (2003). "Supervisión escolar, proyecto educativo e investigación-acción, elementos de una estrategia para la profesionalización docente en la educación secundaria". En *Educar*, nueva época, núm. 27. Secretaría de Educación Jalisco, diciembre.
- Zorrilla, Margarita (2002). "La reforma de la supervisión escolar en Aguascalientes". En: *Educación 2001*, núm. 89. Octubre.
- Zorrilla Fierro, Margarita (2002). "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4. núm. 2.
- Zorrilla Fierro, Margarita (2002). "Perspectivas de la supervisión escolar como ámbito de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación básica" *Visión educativa*, marzo del 2002. Secretaría de Educación y Cultura. Sonora
- Zorrilla Fierro, Margarita (1997). ¿Qué sentido tiene la supervisión escolar?, en *Educación 2001*, México, Año III, n.30, noviembre, pp. 20-22.
- Zorrilla Fierro, Margarita (1995). "La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada", en *Cero en conducta*, núm. 38-39, año 10, México, enero-abril, 1995, pp. 15-27.
- Zorrilla Fierro, Margarita (1999). "Descentralización e Innovación Educativas en Aguascalientes 1992-1998. Una mirada desde dentro". En: *Caleidoscopio*. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Reportes, libros o capítulos de libro publicados o inéditos Ponencias, Proyectos académicos profesionales

- Arnaut Salgado, Alberto (2003). *Administración educativa federalizada en México, 1992-2002*. México, El Colegio de México. Mecanograma.
- Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión, los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, CIDE, 1998.
- Calvo Pontón, Beatriz; Zorrilla Fierro, Margarita; Tapia García, Guillermo y Conde Flores, Silvia (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas*, París: UNESCO.
- Schmelkes, S., F. Martínez y M. C. Noriega. (1997). *La calidad de la educación primaria: Un estudio de caso*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla Fierro, Margarita (1998). "Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación". En: Latapí, Pablo (coord) *Un Siglo de Educación en México*. Tomo I, cap. IX. Biblioteca Mexicana. México, FCE, pp.319-357.

Proyectos por encargo/ internos de la administración

- Barba Casillas, Bonifacio (coord.) (2000). *La federalización educativa: Una valoración externa desde la experiencia de los estados*. México, SEP.
- Fierro Evans, Cecilia y Guillermo Tapia García (2000). *Perfil de funciones para la supervisión escolar en el sistema educativo de Guanajuato*; estudio preparado por encargo de la Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Henestrosa de la Cruz, Lidia (coord.) (1994). "Comunicación y relaciones de poder en la supervisión escolar". SEP. DEPRIM, DF, Julio.
- Magaña Moreno, Andrés; Teodomiro Pelayo Gómez; Juan José Altamirano Gómez; María Lourdes Vargas Murillo (s/f). "¿Quién supervisa las escuelas primarias en el occidente de México? Características del Supervisor de la Región Occidente" En: *Taller Nacional de Análisis de Resultados*. Dirección General de Evaluación Educativa, SEP.
- Ortiz, Javier Enrique y Rogelio Martínez Flores (1997). *Estudio piloto para la caracterización de la figura del supervisor escolar*. México, CONAFE.



SEP-SEB (2004). *Fortalecimiento de la supervisión y la asesoría técnico pedagógica en la educación básica, el caso de Puebla*, Dirección de Apoyo a la Gestión Básica y Promoción de la Calidad, México, SEP.

SEBYN-DGN (2004). *Promoción a cargos de dirección y de supervisión escolar mediante concurso de oposición*. Documento base, México, SEP.

SEBYN-DGIE (2002). *Primera reunión de supervisores de educación primaria. Problemas y propuestas de acción para mejorar la calidad de la educación primaria*. México, Marzo. Mecanograma.

Villanueva, Romualdo y Ana Aurora Lara (coords.) (1994). *Diagnóstico de las funciones directivas y propuesta de actualización de supervisores escolares*. SEP. DEPRIM. DF. Julio.

Proyectos investigación evaluativa

Ezpeleta, J.; Weiss, E. (1994). *Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto*. Informe final. México, D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, p. 29-86.

Bracho, Teresa (2004). *El Programa Escuelas de Calidad PEC 2001-2003: Evaluación externa*. Mecanograma. México, CIDE.

Proyectos convocatoria SEP Conacyt

Álvarez, Isaías (2004). *Experiencias, logros y desafíos en la formación de directivos para la educación básica*. México (IPN-ESCA).

Del Castillo, Gloria (2005). *Diagnóstico sobre la formación, trayectoria y funciones de los supervisores escolares de primaria en el Distrito Federal*. Flacso.

Linares Amador, Araceli. (2005). *Proyecto de Innovación: Resignificar el Puesto de Trabajo Auxiliar Técnico: Una Clave en la Formación Permanente del Profesorado*. Subsecretaría de Educación Básica de Michoacán.

Torres Hernández, Alfonso (2004). *La construcción de una nueva racionalidad en las funciones directivas y de supervisión en la educación básica del estado de Hidalgo*. Centro de Investigación Educativa y Fortalecimiento Institucional del Estado de Hidalgo.

Vanscoit Martínez, Pablo Armando (2003). *Hacia la transformación de las funciones de dirección y supervisión escolar*.

Zamudio, Rita del Pilar (2004). *Construcción participativa de un modelo de Asesoría Técnico-Pedagógica para Jefes de Enseñanza en el ámbito de la Supervisión educativa*. Centro de Investigación y Desarrollo Educativo Acapulco.

Proyectos de tesis u otros individuales/independientes

Arriaga, Ruth (1996). *El sentido y realidad de la supervisión escolar en educación primaria: El punto de vista del supervisor y la docente*. Tesis de Maestría en Educación, no publicada, Universidad de las Américas, A. C. (México, DF).

Flores Velásquez, Fernando (2006). *"La supervisión de educación primaria: nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador. El caso del Estado de México"*. Tesis doctoral. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Osorio Estrada, Francisco (2006). *"Origen y evolución histórica de la supervisión escolar. Subsistema educativo estatal. Estado de México"*. Investigación de año sabático.

Plácido, José Antonio (1997). *La influencia de la supervisión escolar en la calidad de la educación: Estudio de caso de dos supervisores de educación primaria*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de las Américas, A. C. (México, DF).

Sandoval, Etelvina (2000). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, México, DIE-Cinvestav-IPN, Tesis DIE.

Tapia García, Guillermo (2004). *La supervisión escolar. Perspectivas de reforma e innovación en el marco de la reforma educativa mexicana*. Guanajuato, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Guanajuato. Tesis de Maestría.

Ponencias Congresos Nacionales de Investigación Educativa (COMIE):

CNIE (1999). Mesa redonda "El funcionamiento del sistema educativo y su impacto en la escuela". V CNIE Aguascalientes.

Ezpeleta Moyano, Justa (2003). "Cambio pedagógico sin cambio institucional en la escuela primaria. A propósito de una innovación". Cinvestav.



Torres Hernández, Alfonso (2003). "La constitución de las prácticas de supervisión en educación primaria dentro del orden institucional", UA de Hidalgo.

Zorrilla, F. M.; M. Márquez y P. González (1995). "La gestión pedagógica y la supervisión escolar", (Ponencia en III CNIE, 1995) publicada en Ezpeleta, J., Schmelkes S. y Corenstein M. (coords.). *Investigación Educativa, gestión y participación social*. Tomo II.

Ponencias no presentadas en V CNIE

s/a (2003). "La micro-política en la supervisión escolar de educación primaria, el caso del departamento de la región sur poniente en el Estado de México".

s/a (2003). "Supervisión y proyecto escolar. Una experiencia de gestión pedagógica y una propuesta metodológica". (Jalisco).

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL DISTRITO FEDERAL

Ursula Zurita Rivera*

Este trabajo se deriva de una investigación que comparte el mismo título con este trabajo, iniciada en 2005.¹ Los objetivos de esta investigación son: 1) Identificar los procesos de participación social (actores, modalidades, ámbitos) que ocurren en las escuelas primarias del Distrito Federal; 2) Examinar el funcionamiento de los consejos de participación social de las escuelas primarias del D. F.; y, 3) Estudiar y profundizar en los factores que han dificultado o favorecido la participación social en las escuelas primarias.

Esta ponencia contiene una breve síntesis de aspectos teóricos y contextuales en torno al tema central, la participación social en la educación, así como algunos de los hallazgos de la misma que buscan ser resaltados en este documento. El planteamiento central de la investigación parte de los siguientes supuestos:

Los estudios recientes que abordan la participación social en la educación, consideran una noción acotada a ciertos programas (fundamentalmente el Programa Escuelas de Calidad, o PEC) que son el objetivo de las evaluaciones.² La cuestión central es que al enfocarse en cierto tipo de participación se dejan de lado otros tipos de participación que tienen un efecto en los programas y las políticas recientes de participación social. Se trata, por ejemplo, de procesos de participación previos a los impulsados por la reforma educativa mexicana a partir de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para

* Profesora-Investigadora Flasco, México; correo electrónico uzurita@gmail.com

¹ El proyecto *La participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal*, fue elaborado dentro de la Convocatoria de los Fondos Sectoriales SEPSEDF-Conacyt 2003-1. El diseño metodológico de esta investigación incluyó: un análisis documental sobre diversos temas referidos a la participación social. La obtención de los datos y la información estuvo basada en: la aplicación de cuestionarios a directores, maestros y padres de familia de 20 escuelas en Iztapalapa (diez escuelas en el PEC y diez fuera del programa) Asimismo se realizaron dos grupos de enfoque: uno con Asesores Técnico Pedagógicos y con autoridades educativas del Distrito Federal (jefes de sector y funcionarios de alto nivel de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal así como de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa así como de los sistemas educativos de Sinaloa y Tabasco; entidades elegidas para elaborar un análisis comparativo. También se hicieron entrevistas individuales, en total 19 y 4 colectivas.

² En estos años han proliferado múltiples evaluaciones externas, en especial sobresalen las que se han hecho del PEC, tales como las coordinadas por Heurística Educativa, bajo la responsabilidad del Dr. Loera; por el CIDE, bajo la responsabilidad de la Dra. Teresa Bracho así como las evaluaciones realizadas por la Secretaría de la Función Pública, la Universidad de Harvard, el Banco Mundial.



la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Algunos tipos de participación son tradicionales (como las relaciones entre los padres de familia y los maestros; o bien, entre la comunidad y las autoridades escolares), muchos de ellos son informales pero otros formales (por ejemplo las relaciones existentes entre los padres de familia, los docentes y los directores a través de la Asociación de Padres de Familia, APF). De hecho, algunos están muy consolidados en las escuelas (el mejor ejemplo de ello es la APF).

Ahora bien, esos tipos de participación coexisten y se combinan con la participación social impulsada por las recientes reformas educativas. Esto es, una participación protagonizada por ciertos actores (los consejos de participación social) y dirigida a ciertos objetivos (mejorar la calidad educativa). Al hacer una revisión documental detenida de todas las evaluaciones que hay sobre el PEC, resulta evidente que esta situación no ha sido analizada con la atención debida. De modo tal que el análisis del impacto de ciertos programas en la participación social, una vez que estos son ejecutados en las escuelas, no profundiza en la co-existencia y combinación de los diferentes tipos de participación social.

Aunado a ello, la carencia de perspectivas de mayor alcance (temporal y espacial)³ impide observar pero también explicar los procesos de participación social en las escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria del D. F. y de otras entidades federativas. De modo tal que cuando se retoman las evaluaciones educativas que abordan, directa o indirectamente, la participación social, hay que preguntar qué tipo de participación social se evalúa, cómo se evalúa, en qué periodo, a través de qué técnicas, en qué universo, etcétera. Sin duda es muy importante evaluar los resultados de los programas en función de sus objetivos, efectos e impacto. Sin embargo, la complejidad inherente a los procesos asociados a la participación social provoca recurrentes y fáciles extravíos teóricos y analíticos. En las siguientes páginas se profundizará en este debate a la vez que se muestran algunos de los resultados de esta investigación.

1. EL CONTEXTO

Como es ampliamente conocido, las reformas educativas en América Latina de los años noventa incluyeron diversos aspectos novedosos (Gajardo, 1999). Algunos de ellos, la descentralización, la reorganización de los sistemas educativos, la calidad educativa o

³ Ello está relacionado con los objetivos que cada una de las evaluaciones persigue: algunos hacen una evaluación relativa a la implementación del programa PEC; otros evalúan cómo se ha implementado en las escuelas (fundamentalmente en las primarias); otros hacen una evaluación del efecto en la contraloría social y la rendición de cuentas. Algunos estudios son nacionales, otros se basan en muestras de escuelas, algunos son anuales, otros abarcan varios años.

la participación social, fueron más relevantes en unos países que en otros. En el caso mexicano, la reforma consta de tres grandes rubros a partir de los cuales se ha desarrollado el proceso denominado *federalización educativa*: la reorganización de sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial. En cada apartado se consideraron temas específicos, como es el caso de la participación social en educación básica, concebida como un componente de la reorganización del sistema educativo.

Lo que interesa destacar aquí es que la reforma educativa mexicana fue un parteaguas, principalmente en lo concerniente al papel del Estado en la educación.⁴ Estrechamente vinculada con el proceso de democratización, la reforma educativa amplió significativamente el espacio público no estatal, es decir, abrió formalmente la educación a la participación de múltiples actores. En este contexto, la participación social fue concebida como una línea de acción estratégica que ayudaría a mejorar la calidad educativa.

Como se dijo antes, el principal cambio en lo tocante a la participación social, fue la creación de los Consejos Escolares de Participación Social, cuyo esquema sería repetido en los diferentes niveles de administración: municipales, estatales y nacional (SEP, 1993).

El cambio fue de gran envergadura en tanto que por primera vez se reconoció un espacio donde diferentes actores tanto de la comunidad escolar (directores, maestros, padres de familia) como de la comunidad externa a las escuelas (representante de la comunidad, exalumnos, empresarios, ciudadanos distinguidos), abordaran múltiples cuestiones, algunas problemáticas y otras no, relacionadas con la escuela y, desde luego, con el aprendizaje de los niños. La principal idea era que con esta acción se promovía la democracia en un ámbito fundamental como es el escolar.⁵

Después de más de 14 años, los CEPS se han instalado en su mayoría, según lo difunde el Sistema Nacional de Participación Social del CONAPASE.⁶ Sin embargo, los re-

⁴ La reforma educativa nacional está inscrita en una tendencia latinoamericana donde las reformas educativas de los años noventa estuvieron vinculadas estrechamente con la reforma del estado, la crisis de legitimidad, los procesos de democratización y la reforma fiscal (Egido et al., 2000).

⁵ Estudios sobre las reformas educativas en América Latina y el Caribe así como sobre otras lanzadas una década anterior en otras latitudes, señalaron que el interés en la promoción de la participación en la escuelas de educación básica se debió básicamente a dos razones: 1) restaurar la crisis de legitimidad de los Estados a la vez que acompañar o fortalecer los procesos de democratización en curso; y 2) conseguir fondos extra para el funcionamiento de tales centros (Egido et al., 2000).

⁶ Visitar www.conapase.org por cierto el Distrito Federal es la única entidad federativa que tiene el 100% de los CEPS instalados. Vale la pena decir que en esta administración que está por concluir los consejos escolares, municipales y estatales tuvieron un crecimiento notorio. Basta decir que mientras entre 1993 y 1999 se instalaron dos consejos estatales por año; entre 2000 y 2006 se instalaron, en promedio, 21 por año. En cuanto a los consejos escolares, en los últimos seis años aumentó en un 75%, con una tasa de crecimiento anual del 12%.



sultados de las evaluaciones directas e indirectas de estos consejos,⁷ resaltan el hecho de que los consejos no han funcionado como se esperaba y, lo peor, que no ha existido un cambio significativo en la participación social impulsada por el ANMEB y otros instrumentos y acciones derivadas.⁸ Mencionar algunas de esas evaluaciones.

La idea central de este documento es que la participación existe, pero el adjetivo *social* se desdibuja ante una comunidad (interna y externa) ausente o, en el mejor de los casos, limitada. No obstante, donde la participación sí se ha extendido es dentro de la comunidad escolar, especialmente entre los directores, los docentes y (algunos) padres de familia.

2. LA DISCUSIÓN

Los recientes estudios conceptuales sobre participación resaltan, en general, dos aspectos: el vínculo estrecho que la participación tiene con la democracia; y, dos, la polisemia inherente a la noción de participación (Ziccardi, 2004; Font; 2000).

Como es sabido, las diferentes perspectivas de la democracia contienen dentro de sus rasgos principales la participación de los ciudadanos en el ámbito público. La relevancia en torno a la participación es tal, que a partir de ésta se han definido diversos modelos cuyas diferencias radican en el carácter, grado y ámbito *connatural* al aprendizaje y ejercicio de la participación.

Así, la reflexión actual sobre la participación en cualesquiera que sean los ámbitos en que ésta se (re)produzca no es ajena a los cambios del Estado, la apertura de los mercados nacionales, la creciente globalización, la ampliación del ámbito público (desestatización de lo público), el surgimiento de nuevos actores, el fortalecimiento de la sociedad civil y la ciudadanía así como la extensión y profundización de la democracia (Zurita, 2003).

Frente a este panorama de profundos cambios en todos los órdenes, la participación se ha convertido en un ingrediente indispensable de los discursos y proyectos políticos contemporáneos. Las variantes son muchas; sin embargo, el aspecto central que se desea subrayar aquí es que en los discursos y políticas que promueven la participación, por la naturaleza de ésta, es posible que coincidan visiones diferentes y

⁷ Por ejemplo las evaluaciones externas del PEC a cargo de Loera y de Bracho.

⁸ La noción de participación social que se recupera en el ANMEB y posteriores documentos normativos (LGE, Leyes Estatales de Educación, Acuerdo 260, Acuerdo 280, Reglamentos de los Consejos de Participación Social, fundamentalmente) está definida como "la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como para ampliar la cobertura de los servicios educativos" (Capítulo VII, artículo 68 Ley General de Educación). (SEP; 1993).

opuestas tanto del Estado como de la democracia, en lo que habría que poner mayor atención.⁹

En este análisis se puso hincapié en que se trata de una participación social definida por el Estado que busca ser impulsada en las escuelas pero también en los niveles más altos del sistema educativo.¹⁰ Por ende, la participación social que aquí se analiza no está fincada en acciones colectivas espontáneas, ajenas o en oposición al Estado: se trata de un modelo diseñado por el propio Estado, sustentado en una normatividad específica y acorde, en principio, con un conjunto de políticas educativas así como en los programas que de éstas se desprenden. Sin embargo, ese hecho no clausura las posibilidades de que los procesos de participación social en las escuelas o, en un sentido más amplio, en la educación, se sumen o converjan con otros procesos de participación espontáneos o de otra naturaleza; los cuales forman parte de los contextos sociales en los cuales están las escuelas.¹¹

Por ahora, basta decir que la participación social puede ser, como se mencionó antes, informal y formal, espontánea y deliberada, sistemática y desordenada, novedosa y tradicional. Por ello, antes de todo, la participación alude a un proceso heterogéneo. Las iniciativas tomadas a partir de los primeros años de los noventa, han generando modalidades originales de participación social en las escuelas en las cuales co-existen y se combinan diferentes tipos de participación protagonizados por múltiples actores del sistema educativo y externos a éste. En términos generales, la participación social en la educación se manifiesta en tres áreas o niveles: a) en la definición e implementación de las políticas educativas, b) en la evaluación y rendición de cuentas del sistema educativo y las políticas educativas, tanto a nivel nacional como estatal; y, c) en la escuela.

⁹ Para ilustrar esta aseveración, es suficiente decir que existen dos perspectivas muy distintas pero, paradójicamente, comunes en cuanto al valor que para ellas tiene y conserva la participación. En ambas perspectivas se observa la participación como un mecanismo que alienta la transparencia y rendición de cuentas, la utilización eficiente y eficaz de los recursos públicos, la colaboración de diversos actores de la sociedad civil, etcétera, pero en una está presente la idea de un Estado limitado mientras que en la otra se asume la corresponsabilidad entre Estado y la sociedad en múltiples ámbitos. El educativo no es la excepción (Corvalán y Fernández, 1998).

¹⁰ Más adelante se precisará que la participación social incluye la incorporación de nuevos actores en el diseño, implementación evaluación y rendición de cuentas en materia de política educativa.

¹¹ Los estudios sobre participación social han privilegiado aquellas experiencias espontáneas, que surgen en contra o fuera de las iniciativas estatales. Si bien esa participación ha sido calificada como más real, lo cierto es que en el caso de la participación social en la educación se encuentran procesos peculiares porque es un espacio que recientemente se abre, formal y legalmente, a la participación de múltiples actores. Se trata de una iniciativa que busca romper las estructuras de gestión verticales y lógicas de acción y decisión centralizadas.



Dado que esta investigación se enfoca en la participación social en la escuela, es importante decir que en el caso de la educación, desde décadas atrás han proliferado discursos y políticas públicas que, dentro de los procesos de reforma, concibieron la participación como un elemento esencial para contribuir a la democratización en curso, mejorar la calidad educativa así como asegurar mejores resultados en el acceso, la permanencia y el logro educativo.

Aun sin que los vínculos entre participación y estos objetivos fuesen muy claros, la idea era que diferentes actores podrían incidir en la toma de decisiones en torno a la escuela y el aprendizaje de los niños, sumándose a los propósitos de la labor educativa. Aun cuando existan variaciones nacionales (Di Gropello, 2004), este hecho fue trascendental para la vida cotidiana de las escuelas porque la participación se inscribió en contextos particulares con historias también específicas, con relaciones entre los actores ya establecidas. Es decir, las nuevas políticas de participación social así como los diferentes programas estratégicos que tenían algún componente relacionado con la participación social, se implementaron en contextos construidos por sus actores e historias. De este modo, la participación social poco a poco se fue incorporando en las escuelas, siendo objeto de discursos y prácticas asumidas por los actores, generando alteraciones en los significados sobre el poder, la autoridad, el prestigio. En otras palabras, los diferentes actores escolares fueron haciendo suyo el discurso de la participación social y desde ahí fueron creando estrategias para su actuación cotidiana. Aun cuando el futuro no era fácil y el éxito tampoco inmediato, se buscó en las escuelas lo que las sociedades querían para sí: democratizarse, establecer relaciones horizontales, trabajar por objetivos comunes, fortalecer la confianza y la responsabilidad colectiva.

Sin embargo, la democratización alude a un proceso multidimensional, paulatino, contradictorio y accidentado. En el caso de la educación, propuestas como ésta muestran que aun cuando la participación social es concebida como una línea estratégica de la política educativa, su implementación trastoca a las estructuras del sistema educativo en todos sus niveles. Al tener en la mira a la escuela, este espacio micro no permanece inmutable ante tal cambio que, como se dijo antes, implica el reconocimiento de actores con voz y voto en la vida de las escuelas.

La implementación de los CPS, con atribuciones muy cercanas a las de las APF, la duplicación de funciones, la imprecisión de objetivos, el cumplimiento de los requisitos, el simulacro de las funciones, la carencia de un andamiaje estructural que respaldara la participación social que ocurre en las escuelas, son algunos de los hallazgos que han tenido diferentes investigaciones.¹² Esto sucedió con más razón cuando la instalación

¹² Desde los noventa se observó estos fenómenos (Gershberg, 1999).

de los consejos escolares se convirtió en un requisito de programas estratégicos, como el PEC (Santizo, 2006; Bracho, 2006; Loera, 2006).

Actualmente, aun cuando se escuche que una de las deudas más importantes de la reforma educativa mexicana tiene que ver con la participación social, no se puede decir que en esta materia no hayan ocurrido cambios. Quizás las preguntas tendrían que ser otras relacionadas con los procesos y resultados de la participación social, pero tanto de modalidades tradicionales como novedosas. Si bien algunas de esas preguntas están siendo respondidas por esta investigación, en las líneas siguientes se realiza una presentación de algunos de los resultados más importantes, basándose en la información recolectada.

3. ALGUNOS HALLAZGOS RELEVANTES

Los resultados que a continuación se presentan están orientados a plantear el panorama general de la participación social en la delegación Iztapalapa, lugar donde se aplicó la encuesta.¹³

A grandes rasgos, la investigación mostró que la participación social posee una alta valoración positiva entre los diferentes miembros de las comunidades escolares.¹⁴ Así, forma parte de un discurso que los diferentes actores construyen y reconstruyen permanentemente en torno a distintos aspectos, alimentados por el vínculo (formal) que tienen tanto con las escuelas como con el sistema educativo en su conjunto. Por lo tanto, sus preocupaciones, expectativas e intereses en torno a la participación social están atravesados, en primer lugar, por el tipo de actor considerado, ya sea supervisor, director, docente o padre/madre de familia.

En algunos casos, muy pocos por cierto, se hizo una mención de la participación social en la educación en el marco del proceso de democratización. No obstante, esta cuestión asume características peculiares dado que se manifestó un reiterado intento por disociar la participación social en las escuelas de la participación política en la sociedad, ya sea a través de partidos políticos, organizaciones sociales u otras entidades. Como se ha visto en trabajos anteriores,¹⁵ éste no es un hecho inédito en el espacio

¹³ En total se aplicaron 254 cuestionarios: 35 Supervisores; 20 Directores; 100 Docentes; y, 99 Padres de Familia.

¹⁴ Este hecho confirma la percepción de la participación en diversos enfoques (Corvalán y Fernández, 2000; Shaeffer, 1994; Egido, 2000; Rápalo, 2004; Santos Guerra, 1997 y un largísimo etcétera.).

¹⁵ "En líneas generales, los actores de las instituciones educativas no reconocen que en las escuelas se construyan escenarios de actividad política, aunque acepten, eso sí, que la política afecta a la escuela como parte del sistema de gobierno que rige a la sociedad (Bardisa, 19971, p. 9).



escolar, aun cuando ello no le resta el carácter paradigmático que tiene en sí mismo. En efecto, la consideración de que en la escuela, la participación política afecta la labor cotidiana así como la consecución de los objetivos últimos, ve en la política la amenaza de trasladar conflictos de otra naturaleza (fundamentalmente partidarios) al espacio escolar. En otras palabras, se teme *contaminar* a la escuela. En ese sentido, para diversos actores mientras la escuela esté más alejada del entorno político, mejor.¹⁶

Sin embargo, el caso de Iztapalapa es peculiar porque está delegación del Distrito Federal tiene una larga tradición de movimientos populares, organizaciones sociales, activismo político. De hecho, la investigación mostró que esta peculiaridad también se manifiesta dentro de la propia delegación pues la delegación tiene características distintas en sus diferentes zonas. Se identificó a San Miguel Teotongo como una de las zonas de más alta participación. Las características de esta zona (población migrante, indígena, comerciantes informales) han dotado a la zona de cierta cultura comunitaria que favorece la participación. En este contexto, la participación social se ha convertido en política que se filtra hacia la escuela, se identifican movimientos político-populares (movimiento Francisco Villa, Antorcha Campesina) y se reconocen los integrantes de estos movimientos como pertenecientes a las APF ó los CEPS de varias escuelas.

“Allí los conflictos comunales se entrecruzan con los escolares y son notorias las tendencias políticas de la participación social” (Grupo de discusión con ATP de Iztapalapa).

La zona Centro, por su parte, se define como poco participativa y su caracterización general es como de “participación forzada”. Las zonas Juárez y San Lorenzo Tezonco son reportadas como más estables respecto de la participación social. De hecho, y como resultado de tratarse de un año electoral, en la zona de San Miguel Teotongo se ha acrecentado la participación de madres identificadas con el PRD.

De modo tal que a pesar de los esfuerzos por disociar las escuelas del entorno político-social inmediato, en Iztapalapa es evidente que la participación social adquiere contenidos y rasgos peculiares en función de las características de diversa índole de las entidades o zonas geográficas, muchas de las cuales no aluden a la educación pero de las cuales se nutre la participación en las escuelas.

Sin embargo, este proceso no está libre de tensiones puesto que aun cuando se hacen reiterados esfuerzos por evitar esa *contaminación*, la tradición participativa y comunitaria existe y representa experiencia y conocimiento que los padres ponen en

¹⁶ Sin duda este hecho es interesante y, desde otra lectura, contradictorio dado que uno de los objetivos últimos de la educación es la formación de futuros ciudadanos. Ver Cox, Jaramillo y Reimers, 2005. Lo cierto es que denota la escasa tradición de participación ciudadana y del frágil desarrollo de la sociedad civil (Zurita, 2003).

práctica en las acciones emprendidas en las escuelas, ya sea a través de los CEPS o de la APF. Desde la perspectiva de las autoridades educativas, los directores y docentes, esa participación puede generar resultados poco positivos para el buen funcionamiento escolar, ya que no está orientada al cumplimiento de los objetivos de la labor educativa sino a intereses externos.

En segundo lugar, se confirmó que la participación está ligada a iniciativas de rendición de cuentas y contraloría social incorporadas en las escuelas de educación pública, fundamentalmente por la implementación de programas federales como el Programa Escuelas de Calidad.

En cuanto al PEC, se reconoce que ha tenido cierto impacto en términos de participación en la educación, pero también se reporta la existencia de otros programas relacionados a la misma: *Seguridad y Emergencia Escolar*; *Desayunos Escolares*; *Contra la violencia*, *Por ti, por mí y por todos*.¹⁷ Un problema que se vincula a estos programas es que muchas veces se adoptan sin un diagnóstico previo de necesidades, lo cual ha generado que los resultados no sean los esperados y se termine debilitando la participación social (lo cual vuelve a reforzar la idea de que una planificación y diagnóstico previo es una condición importante para el encauzamiento de la participación). Al respecto habría que hacer algunos comentarios. Por un lado se ve que en las escuelas se implementan múltiples programas, no todos provenientes de la Secretaría de Educación Pública, que constituyen un cúmulo de actividades extra que, para algunos entrevistados, les resta tiempo para llevar a cabo las funciones básicas de la educación. Varios de los programas tienen una referencia a la participación social, ya sea porque estén anclados en los CEPS (como el PEC) o bien porque su implementación escolar requiere cierto grado de participación de múltiples actores (por ejemplo, el Programa Nacional de Lectura). Por otro lado, los programas no aparecen como iniciativas coordinadas, algunas de las cuales pueden serlo justamente en torno a la participación social. Esta desarticulación entre programas, aunada a la excesiva carga de trabajo,¹⁸ genera desaliento y rechazo a la participación social.

¹⁷ De nuevo, algunos de esos programas buscan dar una respuesta desde la escuela a la existencia de algunos problemas sociales, como la violencia.

¹⁸ La carga exhaustiva de trabajo en las escuelas básicas es un hecho incuestionable. Justa Ezpeleta (2004) ha detectado que existen 16 programas federales en las escuelas públicas de nivel básico, además de entre 20 y 50 programas estatales, locales o bien provenientes de otras instituciones. El aspecto que vale la pena resaltar es que frecuentemente en las escuelas se ponen en marcha programas/proyectos a cargo de diferentes instituciones pero con objetivos muy similares. En este contexto, la saturación es inevitable, la carga de trabajo un hecho y el desinterés una constante.



Al final, lo que resulta es que las escuelas al formar parte de una estructura de la cual no se pueden abstraer, aun cuando los actores de las comunidades escolares tienen iniciativas creativas y originales para generar, promover y fortalecer los procesos de participación social, hay otras condiciones institucionales que pueden llegar a tener un efecto negativo en ellas. Se piensa, por ejemplo, en la excesiva carga de trabajo tanto en lo concerniente a programas llevados en las escuelas,¹⁹ en las múltiples tareas *administrativas*, el desconocimiento o confusión sobre los mecanismos institucionales de la participación social. Factores como éstos, provocan que los intentos de la participación social se disuelvan ya sea por la pérdida de entusiasmo, el desgaste del interés o la desilusión por los escasos resultados positivos, ante la permanente urgencia que significa cumplir, *en tiempo y forma*, con las acciones de los programas correspondientes.

Considerando este marco general, es importante ahora detenerse en el tema de los CEPS y las APF. De acuerdo con la población entrevistada, la creación de los CEPS genera tensiones, sobre todo para las APF, cuyos integrantes se manifiestan inconformes porque consideran que las funciones de ambas figuras se empalman y eso rompe con la certidumbre que les permite actuar cotidianamente e, inevitablemente, incrementa la posibilidad de conflicto. Para algunos, cuando la participación social es sinónimo de la participación de los padres de familia, los CPS no tienen sentido alguno porque ya existen las APF, las cuales, además, tienen otro punto a su favor: la capacidad de organizar actividades de lucro para la obtención de recursos adicionales para la escuela. Aunado a ello, también se señaló que las APF son más activas que los CEPS. Puede establecerse que las APF funcionan mejor que los CEPS, probablemente por la larga tradición que encarnan. También pueden funcionar mejor porque sus objetivos son más precisos, tangibles, factibles, conocidos, etcétera.:

“lo institucional no puede cambiar lo establecido por otras vías ya que las mesas directivas de las APF tienen respaldo y comunicación institucional, además que legitimidad económica” [Grupo de discusión con ATP de Iztapalapa].

En efecto, las APF están claramente identificadas por los miembros de las comunidades escolares y lo que no se conoce a profundidad es la particularidad de los CEPS frente a las APF. Por argumentos como los expuestos, no extraña que algunos hayan propuesto la desaparición de los CEPS, petición que fue muy recurrente en aquellas escuelas donde la participación se encuentra aún en una etapa incipiente y, sobre todo, estrechamente relacionada con las APF.

¹⁹ Se piensa en programas federales y estatales, programas interinstitucionales, etcétera.

En pocas palabras, se observaron dos hechos relevantes: por una parte, el tema de la participación social se ha enfocado a todo lo concerniente con los consejos de participación, ya sea sobre su creación o su (real) funcionamiento; por otro, se piensan la participación social y la participación de los padres como sinónimos. Así, los fenómenos asociados a la participación social se ven profundamente reducidos cuando ésta se agota en la participación de los padres y/o en el consejo de participación social. Para algunos, la participación social está circunscrita a los consejos y si éstos no existen o no funcionan (realmente),²⁰ entonces no hay participación social. Vale la pena insistir en que la participación social no se limita a los consejos de participación social.²¹

Las tensiones y futuros conflictos pueden ser mayores cuando existe tanto una ambigüedad en el término de participación social y en sus reglas. Así pues, conviene decir que los ámbitos de participación, que permiten redefinir las facultades de los actores involucrados en la participación social, tienen que ver con los siguientes puntos:

1. Infraestructura (construcción, mantenimiento).
2. Mobiliario, materiales didácticos.
3. Recaudación de recursos (monetarios y en especie).
4. Capacitación al personal docente y directivo.
5. Capacitación a padres de familias.
6. Actividades académicas (preparación para concursos de conocimiento, proyecto escolar).
7. Celebración de eventos y festividades.
8. Transparencia y rendición de cuentas sobre el uso de los recursos económicos.
9. Asuntos pedagógicos, curriculares.
10. Otras actividades dependientes de los programas.

Es esperable que algunos actores tengan una participación mayor en algunos de estos ámbitos, o que puedan participar, en ciertos ámbitos y no en otros. Sin embargo, son diferentes opciones las que se tienen para participar, y la intervención de los actores

²⁰ Sobre esta puntualización, habrá que decir que los actores entrevistados fueron muy claros en mencionar que la instalación de los consejos de participación social no es una evidencia contundente de que operen en la realidad.

²¹ De hecho, este señalamiento ha estado presente en algunas evaluaciones del PEC porque en ciertos contextos las asociaciones de padres de familia han desempeñado el papel de los consejos. Tan generalizado ha sido este resultado que, a partir de las Reglas de Operación 2003 se indicó que uno de los requisitos para solicitar ingresar a ese programa es que se instale un CEPS o, bien alguna entidad que cumpla dichas funciones.



sociales en los asuntos escolares depende, en parte, de las estrategias diseñadas por ellos mismos. Pero también depende de los recursos, las expectativas y, más fundamentalmente, de la naturaleza de cada uno de ellos. Por ejemplo, tal vez a los padres de familia les podría interesar mayormente el aprovechamiento de los alumnos, los miembros de las distintas iglesias podrían interesarse más en ciertos contenidos educativos, los comerciantes podrían tener mayor capacidad para colaborar económicamente, etcétera.

Pero la participación social no sólo puede variar de un actor a otro y de uno a otro ámbito. También puede generar conflictos entre los diferentes actores. Esta investigación identificó algunos asuntos que potencialmente generan conflictos. Entre estos se encuentran: las cuotas de los padres de familia, el cumplimiento del calendario escolar por parte de los docentes y directores, el dinero recaudado por otras vías (festivales, rifas, etc), la asignación de nuevas o diferentes tareas (muchas de ellas, dependientes de los programas llevados en las escuelas), entre otras. Así,

“La intervención de los padres en el aula, en general se reduce a padres de chicos con problemas afectivos o de aprendizaje; se le pide al padre que esté presente en clase para vigilar o controlar al niño problema y, si es posible, ayudarlo con su tarea en la clase” [Grupo de discusión con ATP de Iztapalapa].

Lo que resulta un hecho contundente es que tanto los docentes como los directores y otras autoridades educativas desean mayor participación de los padres de familia tanto en las escuelas como, desde un punto de vista más general, en la educación de los niños y jóvenes. Sin embargo, no es cualquier tipo de participación: se trata de aquella que responda a la convocatoria e iniciativa de los directores y docentes. Básicamente está relacionada con la aportación de cuotas y otros recursos para la escuela, de apoyo para las actividades escolares, del seguimiento y el apoyo en casa a las necesidades de los niños, etcétera. Lo demás está restringido, más aun cuando se trata de intervenciones en asuntos pedagógicos. Así, un ejemplo de que el apoyo pedagógico está vedado para los padres, son las ferias literarias donde hay cierta participación de los padres, pero estas ferias son dirigidas por maestros, lo cual implica que la participación de los padres en ellas es restringida y dirigida a los requerimientos del maestro.

Desde esta perspectiva es esperable que el conflicto o la tensión aumenten, porque los planteamientos centrales de la participación social implican la resignificación y revaloración de las responsabilidades que tienen en la educación los diferentes actores que convergen en las escuelas. Tan es así, que al hablar sobre la participación social fue muy común escuchar continuas adjudicaciones y reclamaciones sobre las obligaciones

que los otros tienen en la labor educativa. Algunas de ellas son las obligaciones que tienen los padres, maestros o directores de un a institución escolar (cumplir con la obligación de educar a los niños y jóvenes), más allá de si hay participación social o no.

Desde esta perspectiva es entendible que entre los principales aspectos que obstaculizan la participación social se hallan la falta de diagnósticos y planificación escolar de modo de que las actividades realizadas sean útiles para los padres; la poca apertura de los docentes y directivos frente a toda participación que no sea en relación con la recaudación de fondos; y la falta de conocimiento sobre cuáles son las vías institucionales de participación social en la educación.

En este sentido, se recogieron varias propuestas para mejorar la participación social en la delegación:

- mejorar la formación de los directores en cuanto a liderazgo y gestión escolar;
- desarrollar estrategias de comunicación (vertical y horizontal) entre los diversos actores escolares pero también entre los diferentes niveles del sistema educativo;
- ajustar la normatividad de la participación social para garantizar mejores resultados;
- dotar de sentido la existencia de dos ámbitos de participación (APF vs CEPS);
- asegurar cierta permanencia de los directores en las escuelas de forma de que se generen vínculos estables con la comunidad; y,
- dotar de asesorías a maestros, directores, supervisores y padres de familia en relación con la participación social y la gestión escolar.

CONCLUSIONES

Si bien este documento constituye una versión muy reducida de la investigación, se enlistan algunas de las conclusiones más relevantes.

El estudio confirmó el carácter ambiguo, accidentado, dinámico y multidimensional de la participación social en la escuela, combinado con una valoración muy positiva de la misma.

La investigación encontró que en las escuelas primarias hay participación social, pero ésta no necesariamente pasa por los Consejos Escolares de Participación Social. De hecho puede suceder que la participación social exista *en contra* o *a pesar* de estos consejos. Un efecto inesperado es que los consejos generaron la reactivación de las asociaciones de padres de familia; pero la idea de abrir la escuela a otros actores ajenos a ella se clausura dado que dichas asociaciones están constituidas exclusivamente por padres de familia.



Asimismo, el discurso en torno a la participación social tiene cierta ambigüedad en el carácter social de la participación (padres de familia, comunidad y sociedad) que se refleja en sus prácticas concretas. La existencia de diferentes nociones de participación se traduce en una diversidad de objetivos, modalidades de participación, alcances, tipos de actores, etcétera, que si bien podrían enriquecer la participación, también son difíciles de conciliar en la práctica.

En la resignificación de los derechos y obligaciones de los diferentes actores escolares, el problema de fondo está relacionado con los cambios en las relaciones de poder. Al ser la escuela un espacio donde, a diferencia del político, no existe el principio de igualdad, como lo hay entre los ciudadanos, el impacto es radical en la concepción tradicional de la escuela, concebida como una institución vertical, jerárquica y desigual.

La participación social depende no sólo de factores institucionales (organismos que existen porque lo manda o permite la normatividad) sino también de otros factores sociales: la confianza, la experiencia de participación en organizaciones sociales, las redes sociales preexistentes, etcétera. Dentro de esto, emerge con gran importancia un cruce de culturas (escolar, local, política) que se manifiestan en la escuela. Por ello no sorprende que la participación desencadenada por la comunidad escolar aprovecha los espacios colectivos de decisión e interacción ya establecidos y consolidados.

La participación tiene efectos notorios en la constitución de la comunidad escolar y su identidad pero también en el origen de innovaciones escolares. Sin duda, se identificaron experiencias donde los CEPS y las APF trabajan conjuntamente y han generado resultados relevantes para la escuela.²²

La participación que no se ciñe a proyectos y programas o a las necesidades materiales o financieras de las escuelas no puede ser *atendida* (ordenada, organizada) por los directores y docentes. Por lo tanto, es rechazada por se considera una amenaza para la consecución de los objetivos educativos.

Los esfuerzos por estimular la participación social han incrementado el compromiso y la participación de los miembros de la comunidad escolar (directores, maestros, etcétera) dentro de las propias escuelas.

Como se apuntó arriba, la participación social depende no sólo de factores institucionales (organismos que existen porque lo manda o permite la normatividad) sino también de otros factores sociales: la confianza, la experiencia de participación en organizaciones sociales, las redes sociales preexistentes, etcétera. Sin embargo, en lugares

²² Entre esos logros, se mencionaron la organización de múltiples actividades como Capacitación de los padres de familia, cursos sobre nutrición, talleres de democratización de las relaciones familiares, etcétera.

como Iztapalapa, todavía no se ha logrado aprovechar la tradición participativa, quizás porque es una participación que se considera más un riesgo que una oportunidad. Sin duda en espacios como éste, permanece el desafío de aprovechar esa tradición y vincularla a procesos colectivos de aprendizaje.

La participación en las comunidades escolares tiende a insertarse dentro de programas ya existentes, como el PEC o el Proyecto Escolar, que tienen un componente de participación social. Esto puede indicar que en las escuelas involucradas en dichos programas la participación social se encuentra más delimitada y ordenada en términos institucionales. Además es necesario profundizar en el conocimiento de programas locales (Iztapalapa) que tienden a hacer más ordenada, en términos institucionales, la participación social. (Por ejemplo el Programa en Contraloría Social y Conservación y Mantenimiento de Espacios Educativos DGSEI).

La participación tiene un impacto en la corresponsabilidad y rendición de cuentas hacia al exterior y dentro de la comunidad escolar. Sin embargo en lo relativo al sistema educativo, a los niveles y áreas donde se definen, diseñan y evalúan las políticas se observan esfuerzos importantes por crear un andamiaje estructural que propicie y respalde dicha transparencia y rendición de cuentas.²³ No obstante, en las escuelas, en las actividades cotidianas todavía se enfrentan dificultades para incorporar y desarrollar estas prácticas democráticas.

Estos planteamientos conducen a pensar que el impacto y los resultados de la participación social en las escuelas primarias son un hecho incuestionable y ante la cual, las escuelas y sus comunidades no han permanecido inmutables pues, reaccionando en contra o a favor, la participación ha introducido cambios relevantes en la concepción de la escuela y, desde luego, de la educación.

REFERENCIAS

Bardiza Ruz, Teresa (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico Número 15, septiembre-diciembre, pp. 13-52.

Bracho, Teresa; et al. (2006). *Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad*.

Bracho, Teresa; et al. (2005). *Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad*.

²³ Por ejemplo, la creación del CONAEDU y del el CODESE así como el diseño e implementación de los sistemas de información y evaluación, como el Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico del Centro Escolar (ENLACE).



- Bracho, Teresa et al. (2004). *Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad*.
- Corvalán, Javier y Gabriela Fernández (2000). "Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol xxx, núm. 4, pp. 9-50.
- Cox, Cristian, R. Jaramillo y F. Reimers (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil. Unidad de Educación. 48 p.
- Di Gropello, Emanuela (2004). *La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuentas en los países latinoamericanos*. PREAL, Doc. de trabajo 30, 35 p.
- Gajardo, Marcela, (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*, Chile, PREAL.
- Gershberg, Alen Ian (1999). "Fostering effective parental participation in education: lessons form a comparison of reform process in Nicaragua and Mexico" en *World Development*, vol. 27, núm. 4, pp. 753-771.
- Egido Gálvez, Inmaculada; et al. (2000). *Organización y gestión de los centros educativos en Iberoamérica*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ezpeleta, Justa (2004). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En Emilio Tenti Fanfani (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 163-177.
- Font, Joan, I. Blanco, R. Gomá y M. Jarque (2000). *Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones locales: una visión panorámica* (XIV Concurso de Ensayos del CLAD "Administración Pública y Ciudadanía". Caracas, 2000).
- Loera Varela, Armando (2005). *Cambios en las escuelas que participan en el PEC 2001-2004*.
- Loera Varela, Armando (2005). Incremento del capital social de la escuela y el aula: Claves de la mejora continua en la calidad y equidad educativa. En *Educare*, año. 1, núm. 1, invierno-primavera, pp. 20-25.
- Loera Varela, Armando; Cázares Delgado, Oscar (2003). *Reporte descriptivo de la línea de la evaluación cualitativa del programa escuelas de calidad*. México: Heurística Educativa.

- Rápalo Castellanos, Renán; et al. (2004). *Estudio cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en cinco países latinoamericanos. Informe consolidado regional, Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación en Centroamérica* (CERCA).
- SEP (1993). *Ley General de Educación*.
- Shaeffer, Sheldon (1994). *Participation for educational change: a synthesis of experience*, París, UNESCO-IIPE.
- Santizo Rodall, Claudia (2006). Mejorando la rendición de cuentas y la transparencia a través de la participación social: el programa escuelas de calidad. En Reice, vol 4, México.
- Ziccardi, Alicia (coord.) (2004). *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local*, México, IIS / COMECO / INDESOL.
- Zurita Rivera, Ursula (2003). ONG y Estado. *Las relaciones entre las ONG de derechos humanos y el Estado mexicano en el marco de la transformación democrática en los 1990's*, Tesis de doctorado en ciencia política, FCPYS UNAM.



EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN

GESTIÓN Y MEJORA EN LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE IZTAPALAPA

Susana Justo Garza*

Iztapalapa es una de las dieciséis delegaciones políticas en que se organiza el Distrito Federal (DF). Se encuentra ubicada al oriente de la Ciudad de México; colinda al norte con la delegación Iztacalco y el estado de México (Cd. Nezahualcóyotl), al este con el estado de México (Los Reyes La Paz y Valle de Chalco) y la delegación Tláhuac, al sur con las delegaciones Tláhuac y Xochimilco, al oeste con las delegaciones Coyoacán y Benito Juárez. Cuenta con una superficie de 118km², lo que representa el 7.5% de la superficie del Distrito Federal.

Según datos censales, la población de Iztapalapa en 1990 fue de 1'490,499, para 1995 de 1'696,609 y para el 2000 ascendió a 1'773,343. En este sentido, la Delegación contó con más población que doce estados del país (Yucatán, Morelos, Durango, Querétaro, Zacatecas, Tlaxcala, Aguascalientes, Nayarit, Quintana Roo, Campeche, Colima y Baja California Sur) y que los municipios de Guadalajara y Monterrey. Algunas de las principales características de la población fueron las siguientes:

- Iztapalapa concentraba al 20.61% del total de la población del DF, ocupando el primer lugar entre las delegaciones del DF.
- De la población total, el 23% nació en una entidad distinta al Distrito Federal. Entre los estados del país de los que recibió mayor número de población se encuentran: México, Guanajuato, Guerrero, Oaxaca y Veracruz.
- La distribución por sexo mostró que 65.5% eran mujeres (909,104) y el resto (864,239) hombres.
- El promedio de edad de la población fue de 24.5 años, 25 años en las mujeres y 24 en los hombres.
- La población económicamente activa fue el 53.8%, de ésta el 77.3% percibía entre 1 y 2 salarios mínimos mensuales de ingreso, es decir, entre \$1,357 y \$2,714 pesos.
- La densidad de la población en este territorio fue de 15 habitantes por m².

* Directora General de Servicios Educativos en Iztapalapa de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, ambas de la SEP.



De los servicios educativos que se brindaron en el Distrito Federal durante el ciclo escolar 2003-2004, Iztapalapa fue la demarcación que mayor matrícula atendió en educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial (330,838), representando el 20% del total en el DF. Los servicios fueron ofrecidos en 1,427 escuelas en las que se desempeñaron casi 18 mil trabajadores de la educación.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AN-MEB) en 1992, inició una nueva etapa en la educación nacional. Tres líneas de política definieron dicho Acuerdo:

- Reorganización del sistema educativo mediante la federalización de la educación básica y normal e impulso a la participación social;
- Reformulación de contenidos y materiales educativos, y
- Revaloración de la función magisterial.

En diversos estados del país, el ANMEB impulsó la innovación educativa, entendida como "...una expresión privilegiada de la capacidad de gestión local traducida en competencias tanto para la administración del sistema, como para la conducción académico-curricular y la relación política."¹ En este marco, el 21 de julio de 1992 se creó la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) que realizó acciones tendientes a reorganizar los servicios de educación básica y normal y a generar condiciones para llevar a cabo su transferencia al gobierno local, a partir del establecimiento de unidades de servicios educativos. Así, en junio de 1993, inició su operación la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI), como un proyecto piloto que se consolidó en 1996 como Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) dependiente de la SSEDF.

A más de una década de iniciado el proceso de federalización educativa, debe reconocerse que los avances han sido positivos aunque no lo suficientemente profundos para transformar los modos de actuación de los actores educativos. "...Las transformaciones producidas en el sistema han afectado fragmentariamente a las escuelas sin conmovir sus núcleos sustantivos..." (Ezpeleta, 2003) confirmándose que la transformación de los sistemas educativos en una perspectiva de mejoramiento de la calidad de la enseñanza, de equidad en la atención a todos los alumnos, de relevancia y pertinencia del currículo que se ofrece, y de profesionalización de los actores que intervienen en el proceso, es una tarea que pasa necesariamente por modificar las relaciones administrativas, peda-

¹ Fierro, Cecilia y Guillermo Tapia (1999). *Descentralización educativa e innovación, una mirada desde Guanajuato* en Pardo, Ma. del Carmen. *Federalización e Innovación Educativa en México*. El Colegio de México. Centro de Estudios Internacionales. México, p.148.

gógicas, políticas que se producen en el sistema y en la escuela. Transformación que exige, más que un ajuste o reacomodo de lo existente, transitar a una gestión que considere fundamental la participación de los actores involucrados directamente en la tarea educativa. (DGSEI, 2001)

En la actualidad uno de los ámbitos donde muchos sistemas educativos hacen esfuerzos para mejorar la calidad educativa es el de gestión. El término "gestión" es uno de los más utilizados y al que se le atribuyen múltiples y diversos significados. Gestión se relaciona con "management" término anglosajón que suele traducirse al castellano como "dirección", "organización", "gerencia", etcétera. Probablemente por ello y por la influencia del modelo administrativista que ha imperado en los sistemas educativos, algunos consideran que "gestión" es sólo un nuevo nombre así como que prevalezcan diversas concepciones de corto alcance. La gestión sin embargo, no sólo se refiere a la administración material, ni a la actuación de los directivos, ni sólo se realiza por encargo.

"La gestión –práctica por construir– se entiende como vínculo, como *función articuladora de sentidos* entre todas las instancias que van desde las más altas jerarquías educativas hasta el plantel escolar, llegando al interior de cada una de ellas. Es por ello que cuando el nuevo modelo implanta el tema de la responsabilidad institucional por los resultados que alcanza, no sólo está interpelando al maestro sino también al extenso y complejo aparato que lo recluta y lo mantiene, que lo apoya o no, que lo controla o no. Pero además, y simultáneamente, está introduciendo un cambio copernicano en un sector que, ejerciendo una 'función de estado' por medio de una 'profesión de estado', jamás se analizó a sí mismo o fue considerado como sujeto de rendición de cuentas. Hay rasgos de cambio cultural en esta propuesta cuando, junto a las prácticas, aspira a modificar representaciones sociales del sector y sus instituciones, empezando por los propios actores." (Ezpeleta, 1999)²

Cabe señalar que la gestión como vínculo, articula también lo pedagógico y lo organizativo-funcional, dimensiones habitualmente abordadas de manera independiente y desarticulada a nivel estructural, hecho que ha contribuido a que interesantes y bien intencionados proyectos y acciones institucionales que buscan elevar la calidad pedagógica sean "neutralizados", por no haber considerado la cultura escolar y la transformación de la organización y funcionamiento del sistema y la escuela; a ello contribuye también la falsa distinción entre "quienes dirigen" y "quienes operan"; entre los que "piensan/deciden" y los que "ejecutan/obedecen", coartando la creatividad y desaprovechando el conocimiento, la energía e imaginación de los actores directamente involucrados.

² El subrayado es nuestro.



La administración a diferencia de la gestión, tiene como objetivo principal la subordinación de funciones y la previsión de resultados, es decir, provoca el desarrollo de tareas rutinarias a través de un sistema jerárquico que simplifica una realidad compleja y diversa como la escuela. Cada profesor tiene un director, del que recibe instrucciones oficiales de manera individual, generalmente obviando el contexto y desconociendo las diferencias entre los profesores y los universos de alumnos. La supuesta previsión otorga un marco de certezas para todos, pero en la realidad abierta, conflictiva y llena de incertidumbre del aula y la escuela, se traduce en rutinización y encajonamiento de respuestas a problemas diferentes, respuestas lentas y tardías, falta de autonomía y creatividad; las supuestas certezas se convierten más en camisas de fuerza para la atención pertinente, la innovación y el cambio.

Además, en esta dinámica se van creando estructuras rígidas donde existen sujetos, objetivos, recursos y estrategias débiles o totalmente desarticulados. Los profesores enseñan, los planeadores establecen objetivos y metas, los administradores deciden el destino de los recursos, los capacitadores dirigen cursos, los legisladores dictan leyes, pero unos y otros se encuentran aislados entre sí. Al interior de las escuelas no se concreta una visión común de los propósitos educativos, éstos son fragmentados y se diluyen ante la falta de espacios de coordinación.

Las acciones aisladas y la escasa cultura de colaboración son otro efecto del modelo administrativista, debido a que las tareas educativas se delimitan normativamente y se asignan responsabilidades individuales; no se producen relaciones de cooperación, asistencia y ayuda recíproca. Los equipos de trabajo son prácticamente inexistentes y, cuando florecen, sobreviven a veces enfrentados a directivos u otros colegas menos dispuestos.

El modelo administrativista deja de lado, o en último término, avasalla el sentido pedagógico de la escuela. No discute valores y metas educativas, sino controles y apego o desviación de la norma; descuida las relaciones personales y a las personas, cosificándolas; proyecta culpabilidades y complacencias; no considera las motivaciones de los profesores, omite sus trayectorias e intereses profesionales; elude la micropolítica y los conflictos, e impide, en síntesis, una visión global de los fines y propósitos educativos que se concretan en las aulas y escuelas. (DGSEI, 2001)

“La gestión pedagógica de los planteles escolares es un enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el ‘locus’ de la interacción con los alumnos. Es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad. Para que esto tenga lugar, deben producirse las necesarias transformaciones

sistémicas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento.” (Ezpeleta, 2000).

De no construirse nuevas condiciones estructurales y políticas de funcionamiento del sistema educativo, el trayecto para que la escuela trabaje con autonomía, que sea responsable por los resultados de aprendizaje de sus alumnos y rinda cuentas, será sinuoso. “¿Cambiar el sistema educativo o cambiar la escuela? La respuesta es obvia, hay que cambiar ambos. Se requiere transformar las estructuras centrales e intermedias de los sistemas educativos nacional y estatales para apoyar la transformación de la escuela y sus actores.” (Zorrilla, 1999).

Superar la fragmentación del sistema educativo a que está sujeta la escuela y sobre todo las prácticas escolares al separar planeación, administración y ejecución; al mantener una supervisión centrada en el control de aspectos formales; al decidir desde fuera las necesidades institucionales, de desarrollo profesional, de materiales, no es tarea fácil, pues resulta evidente que los sistemas educativos enfrentan un conjunto de tensiones o dilemas que lo dificultan e incluso impiden, tensiones: “a) Derivadas de la conexión con diferentes contextos de referencia; lo local, lo estatal, lo nacional; b) Acerca de la función de la educación; c) Entre consenso social y eficiencia; d) Entre ejecutar y dinamizar; e) Entre los tiempos políticos, profesionales y burocráticos; f) Entre el cumplimiento de las normas y la acción; g) Entre la necesidad, la disponibilidad y la utilización de competencias y conocimientos; h) Entre los equipos de trabajo acerca de la búsqueda de profesionalismo.” (Braslavsky, 1997).

El reto hoy en día no se reduce sólo a romper la centralización, el desafío –más complejo aún– es concebir y propiciar el desarrollo de un nuevo funcionamiento y modo de conducir el sistema educativo, en el que el eje central sea la creación de competencias personales e institucionales para responder a la heterogeneidad de alumnos y a la discontinuidad entre las pautas de comportamiento requeridas por la enseñanza y las de socialización adquiridas por los niños, niñas y jóvenes en la familia y sociedad.³

³ “La escuela de hoy recibe un público muchísimo más heterogéneo que en el pasado. Por un lado, porque hoy acceden al sistema sectores sociales que antes estaban excluidos. Pero, por otro lado, porque se han ampliado las distancias culturales entre dichos sectores sociales... [Hoy se trata] de familias de segunda, tercera y cuarta generación que han nacido y vivido en situaciones de marginalidad absoluta... [Asimismo] La escuela recibe hoy niños muy diferentes, pero mayoritariamente carentes de ciertos hábitos, disciplina y normas de conducta requeridas para el funcionamiento de la vida escolar, al menos tal como ha sido concebida hasta el momento.... Las situaciones de desencuentro, de desentendimiento y a veces hasta de violencia, son indicadores de que la escuela está siendo empujada hacia la construcción explícita de un discurso y un encuadre institucional nuevos, donde antes no era necesario planteárselos. (IIPE-UNESCO, 2000a).



La dimensión del cambio exige contar con estrategias potentes que permitan avanzar hacia la reorganización y refuncionalización del sistema educativo. Aunque el proceso de cambio sea pensado globalmente y para todo el sistema, desde el punto de vista táctico debe realizarse buscando responder a las necesidades y características de cada escuela, para desencadenar ante todo una dinámica de participación, compromiso y desarrollo profesional en cada uno de los implicados.

Así, compartiendo con Fullan la convicción de que "La reforma educativa ha fracasado una y otra vez. Es –creemos– porque ha ignorado a los docentes o ha simplificado demasiado el problema de la enseñanza. Y los propios docentes no han tomado la iniciativa de desarrollar las nuevas condiciones necesarias para revertir una tendencia que ha recargado a las escuelas de problemas y, paradójicamente, ha agravado los males al abrumarlas con soluciones fragmentadas e inaplicables. Los docentes han estado demasiado ocupados en responder a esas tentativas y por eso no han podido seguir un curso propio, definido e imaginativo". (Fullan, 1996) la DGSEI ha operado considerando algunas orientaciones que para el cambio y la mejora educativa el propio Fullan ha propuesto, a saber:

Toda innovación educativa requiere que cada persona trabaje desde y sobre sus propias concepciones. El cambio significativo y relevante siempre implica incertidumbre y ambigüedad respecto del significado que tiene para cada una de las personas involucradas. La resistencia, discrepancia y el conflicto no sólo son inevitables, sino incluso fundamentales para el éxito del cambio educativo. Porque cada individuo o grupo posee perspectivas que pueden enriquecerse.

Muchas personas y grupos necesitan presión para cambiar (incluso en la dirección que desean), pero tal presión solamente será eficaz cuando permite reaccionar para formar su propia posición e interactuar con otros para afrontar los cambios.

El cambio eficaz requiere tiempo, es un proceso de desarrollo personal e institucional que exige comprensión, experimentación, reflexión y evaluación, por lo que la perseverancia y continuidad son atributos críticos para un cambio satisfactorio.

No esperar que todos o la mayoría de los individuos o grupos se impliquen en el cambio. La complejidad del cambio educativo es de tal naturaleza que es prácticamente imposible que sea asumido por todos los individuos o grupos. El progreso se produce cuando se incorporan cada vez nuevas personas o grupos al proceso de mejora.

Es indispensable un plan gradual y evolutivo para afrontar sucesiva y paulatinamente las acciones de mejora, de manera que se profundice en ellas y se incorporen nuevos actores.

Ninguna cantidad de conocimiento proporciona claridad total sobre la acción que debe desarrollarse, el mejor conocimiento debe utilizarse con la conciencia de su naturaleza provisional, parcial y tentativa.

El propósito fundamental es el cambio de la cultura institucional, por lo que los cambios e innovaciones parciales deben juzgarse en función del cambio integral de toda institución

Con este marco, en la DGSEI las acciones dieron inicio en marzo de 2001, con el desarrollo de un proceso de análisis y reconocimiento de las condiciones en la unidad administrativa, en la estructura escolar y en las escuelas, así como del establecimiento de la estrategia y metas comunes, y de compromisos específicos para la acción institucional entre autoridades educativas, personal directivo y de supervisión, personal docente y personal de apoyo y asistencia a la educación, con miras a responder de manera eficiente a las demandas y dinámica de las escuelas y a ofrecerles los apoyos y el acompañamiento necesarios en su proceso de mejora.

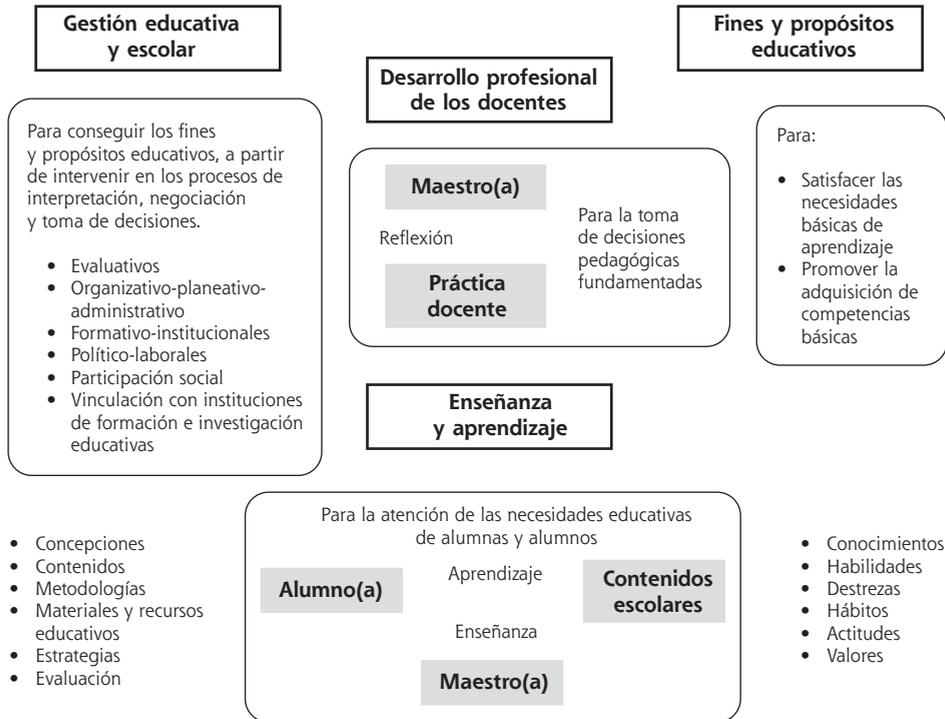
Definida en el documento denominado *Estrategia para el desarrollo de la educación inicial y básica para niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa. Marco general de referencia*, dicha estrategia ofrece una referencia conceptual, metodológica y operativa que ha servido de base y orientación para desarrollar las diversas acciones y proyectos que se han puesto en operación a partir del ciclo escolar 2001-2002.⁴ El propósito general de la estrategia es: Asegurar el acceso y permanencia de las niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa y lograr una educación inicial y básica que satisfaga sus necesidades educativas con calidad, equidad y pertinencia, a través:

- del enriquecimiento del trabajo en las escuelas;
- del fortalecimiento de las funciones de supervisión y dirección escolares;
- de la articulación de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y física;
- de la sistematización e integralidad de proyectos y acciones educativas;
- del aprovechamiento de los recursos y la infraestructura instalada;
- de la generación de nuevos recursos y materiales de apoyo;
- de la consolidación de la territorialización de los servicios educativos;
- de la reorganización de la operación de la DGSEI, y

⁴ Los documentos que contienen la *Estrategia para el desarrollo de la educación inicial y básica para niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa. Marco general de referencia*, los correspondientes a los diferentes proyectos institucionales, así como los materiales que se han elaborado y entregado a los distintos actores educativos para el desarrollo de las acciones, se pueden obtener en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, sita en Av. Ermita Iztapalapa núm. 1873, Col. Los Ángeles, Iztapalapa.



Cuadro 1. Dimensiones de la estrategia para el desarrollo de la educación inicial y básica para niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa



- del establecimiento de mecanismos de trabajo y colaboración con los padres de familia y con los actores sociales y políticos en Iztapalapa

La Estrategia define cuatro dimensiones que contienen la totalidad de acciones y procesos de la vida en las escuelas, dimensiones que se vinculan de manera dinámica y son interdependientes, por lo que los efectos en una se reflejan en las demás: *Procesos de enseñanza y de aprendizaje*, *Desarrollo profesional de docentes*, *Gestión educativa y escolar*, y *Fines y propósitos educativos*. (DGSEI, 2001). Se considera que el desarrollo de la Estrategia, permite dar mayor integralidad a la acción educativa en las escuelas, así como coherencia a los programas, proyectos y acciones que se generan en la DGSEI o en la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Cabe señalar que aunque, tanto la gestión educativa como la gestión escolar, es decir, la gestión de nivel macro –para conducir amplios espacios organizacionales– como la de nivel microinstitucional –desarrollada por los equipos directivos y docentes de cada escuela– son un conjunto de procesos integrados horizontal y verticalmente, en la DGSEI se decidió diferenciarlas, asumiendo que Gestión Educativa se refiere a las acciones y procesos que llevan a cabo las distintas instancias externas a la escuela, –diversas áreas de la unidad central y supervisiones generales de sector y de zona de todos los niveles y modalidades de la educación básica–, encaminadas al impulso, apoyo y seguimiento del trabajo en la escuela, y Gestión Escolar a las acciones y procesos que desarrollan los integrantes de la comunidad educativa de las escuelas para ofrecer el servicio educativo. (Cuadro 1).

Asimismo, la Estrategia establece como orientaciones básicas que:

“La escuela será el núcleo de las acciones institucionales que se emprendan para mejorar la calidad educativa, serán las necesidades de su población, sus problemas apremiantes y sus recursos, los puntos de partida para iniciar un proceso de mejora continua. Lo anterior implica que en cada escuela se viva un proceso distinto de acuerdo a las cualidades de los elementos antes mencionados, así como a la interacción entre ellos”.

“La supervisión escolar será el espacio estratégico para la movilización de las escuelas hacia la mejora de la calidad educativa. En este sentido, el fortalecimiento de las competencias de los directores, supervisores y jefes de sector será clave para ofrecer apoyos técnicos, gestionar aquellos recursos que permitan la superación de las necesidades o problemáticas que se presenten y liderar la mejora educativa.”

Las acciones y proyectos institucionales más relevantes que ha desarrollado la DGSEI desde el ciclo escolar 2001-2002 se enuncian en la tabla 1.



Tabla 1. Acciones y proyectos institucionales sobresalientes desarrollados por ciclo escolar

Fines y propósitos educativos. Dimensión: Gestión Educativa y Escolar				
Actor	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Institución	Definición de la Estrategia Institucional			
	Reorganización de la DGSEI		Reorganización de la DGSEI	
	Emisión de "Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios educativos en Iztapalapa"	Emisión y ajuste de "Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios educativos en Iztapalapa"	Emisión y ajuste de "Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios educativos en Iztapalapa"	Emisión y ajuste de "Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios educativos en Iztapalapa"
Directores y supervisores de todos los niveles y modalidades educativas	Primer Taller "Bases para la organización del ciclo escolar 2001-2002"	2o. Taller "Bases para la organización del ciclo escolar 2002-2003"	3o. Taller "Bases para la organización del ciclo escolar 2003-2004"	4o. Taller "Bases para la organización del ciclo escolar 2004-2005"
Personal docente		PY. "Fortalecimiento de las comunidades escolares de educación básica"		
Institución				Procesos y procedimientos institucionales
				Reestructuración de sectores y zonas escolares

Fines y propósitos educativos. Dimensión: Desarrollo profesional				
Actor	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Personal técnico	Encuentros entre personal técnico		Encuentros entre personal técnico	Seminario de personal técnico
Personal docente	Talleres generales de actualización	Talleres generales de actualización	Talleres generales de actualización	Talleres generales de actualización
Directores y supervisores de todos los niveles y modalidades educativas	PY. "Fortalecimiento técnico pedagógico de directores y supervisores de educación básica" Fase I	PY. "Fortalecimiento técnico pedagógico de directores y supervisores de educación básica" Fase II	PY. "Fortalecimiento técnico pedagógico de directores y supervisores de educación básica" Fase III	PY. "Fortalecimiento técnico pedagógico de directores y supervisores de educación básica" Fase IV
			Consejos Técnicos Regionales	Caja de herramientas de los directivos escolares

Fines y propósitos educativos. Dimensión: Enseñanza y aprendizaje				
Actor	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Personal docente		PY. "Fortalecimiento de la educación inicial y preescolar en Iztapalapa". Fase I	PY. "Fortalecimiento de la educación inicial y preescolar en Iztapalapa". Fase II	PY. "Fortalecimiento de la educación inicial y preescolar en Iztapalapa". Fase III
		PY. "Fortalecimiento de la educación secundaria en Iztapalapa". Fase I	PY. "Fortalecimiento de la educación secundaria en Iztapalapa". Fase II	PY. "Fortalecimiento de la educación secundaria en Iztapalapa". Fase III
		PY. "Fortalecimiento de la educación especial en Iztapalapa" Fase I	PY. "Fortalecimiento de la educación especial en Iztapalapa" Fase II	PY. "Fortalecimiento de la educación especial en Iztapalapa" Fase III



Personal docente			PY. "Fortalecimiento de la educación primaria en Iztapalapa" Fase I	PY. "Fortalecimiento de la educación primaria en Iztapalapa" Fase II
			PY. "Fortalecimiento de la educación física en Iztapalapa" Fase I	PY. "Fortalecimiento de la educación física en Iztapalapa" Fase II
				PY. Construcción de una educación intercultural en las escuelas de Iztapalapa

La realización de las acciones y proyectos puestos en marcha en la DGSEI ha procurado apegarse a los siguientes principios de actuación (Pozner, Pilar, 2000):

Desarrollar un proceso que genere equipos pedagógicos-intenciones y criterios compartidos-proyectos. Para que haya prácticas innovadoras es necesario que los sujetos colectivos construyan objetivos y estrategias compartidas, y de manera previa equipos, a los que unan intenciones compartidas. Las culturas escolares desacopladas y aisladas son un obstáculo. Sin equipos y sin intenciones compartidas, no es posible proyecto escolar alguno.

Impulsar intervenciones integrales, totalizadoras y estratégicas que tengan sentido para los actores. Recuperar el para qué de las acciones como pregunta inicial es crucial, con el objeto de generar condiciones de posibilidad para que las acciones de corto, de mediano y de largo plazo cobren significado. Asimismo, procurar que dichas intervenciones focalicen y nucleen todo lo que ocurre al interior de una institución y a todos los actores de la escuela.

Considerar sujetos colectivos. Reconocer actores profesionales, no objetos o agentes que aplican o ejecutan, sino sujetos que a nivel micro generan política educativa cotidianamente y son capaces de desarrollar competencias para hacerlo cada vez más de manera consensuada; actores que además, no sólo planean en lo individual, solitarios y aislados, sino que construyen y proyectan en equipos; asumir que la práctica educativa es una práctica de colectivos.

Fortalecer y desarrollar nuevas competencias profesionales. Generar competencias para comunicar, alcanzar consensos, negociar, delegar, anticipar, etcétera, en todos los actores que se desempeñan en la escuela, así como en la estructura institucional

que la rodea, pues es condición para formar parte de equipos pedagógicos, llegar a compartir intenciones y comprometerse en un proyecto. Es indispensable conformar equipos directivos con capacidad de liderazgo pedagógico que impulsen, monitoreen, asesoren, apoyen, tutoreen, es decir, potencien innovaciones.

Reconocer los diversos tiempos que coexisten y a los que se ve sometida la escuela. Considerar que no son iguales los tiempos de desarrollo profesional, los tiempos de formación de equipos, los tiempos escolares, los tiempos políticos, los tiempos administrativos, para evitar frustración, escepticismo y resultados cosméticos.

Introducir innovaciones en la organización y funcionamiento de la escuela. Movilizar de manera sistemática la institución, incorporando modificaciones en los lineamientos y encuadres, en los tiempos, los espacios, los agrupamientos, los actores participantes, etcétera, al interior de las escuelas, en la supervisión y en las áreas que coordinan.

Asimismo, en todos los casos las acciones se han caracterizado por:

- Promover la constitución o reconstitución de las comunidades escolares y educativas en cada escuela.
- Evitar la cascada o cadena para el desarrollo de las acciones.
- Promover la reflexión sobre la práctica concreta que realizan los participantes.
- Evitar la prescripción de prácticas.
- Evitar, hasta donde ha sido posible por la prescripción de diversas áreas de la Secretaría de Educación Pública, la imposición y generalización de propuestas externas para la mejora, es decir, respetar la decisión de cada escuela y apoyar que incrementen su nivel de integración como comunidad escolar y sus posibilidades como equipo docente, a partir de sus condiciones y posibilidades.
- Revisar los problemas concretos que se enfrentan en las escuelas.
- Contener la inercia de la supervisión centrada en aspectos administrativos de las escuelas.
- Enriquecer la práctica, evitando la descalificación de las prácticas existentes, promoviendo su revisión y su transformación conforme las posibilidades de cada maestro o directivo.
- Fortalecer la capacidad de decisión de los equipos docentes.
- Propiciar que cada comunidad escolar construya su autonomía, Delinear un desempeño más preciso sobre de la función de Dirección y de Supervisión, coherente con la concepción de gestión educativa y escolar que se ha venido construyendo.
- Analizar y discutir con estos actores educativos diversos recursos conceptuales y metodológicos para el desarrollo de su función.



- Sistematizar el trabajo en los consejos técnicos de escuela, centrándose buena parte de ellos en aspectos de gestión, enseñanza o aprendizaje.
- Afinar los mecanismos de apoyo a las escuelas buscando mayor pertinencia.

Los avances alcanzados no son despreciables, aunque debe reconocerse que aún no son suficientes para garantizar una educación que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje de todas las niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa. Sin embargo, es necesario considerar –como se señaló en líneas previas– los tiempos que se requieren para llevar a cabo cambios poderosos. Los indicios de avance que sobresalen son: la construcción de un lenguaje común; el impulso a las escuelas que habían iniciado la búsqueda de una nueva gestión escolar; la construcción de nuevos sistemas de trabajo en la estructura escolar y en las escuelas, centrados en la gestión educativa y escolar y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la contención, en gran medida, de una supervisión administrativista e intrusiva; mayor apoyo a los esfuerzos de mejora que las escuelas definen por sí mismas; el trabajo sistemático con todos los actores educativos: supervisores generales de sector, supervisores de zona, directores y subdirectores y maestros de todos los niveles educativos.

Durante tres ciclos escolares en la DGSEI se han desarrollado diversos proyectos y acciones encaminados a generar condiciones que permitan procesos de revisión, evaluación, reflexión, deliberación, consenso, acuerdo y compromiso colectivos, para que en cada escuela se enriquezcan y mejoren los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de gestión escolar y de desarrollo profesional. Quienes integramos la DGSEI –profesores/as, directores/as, supervisores/as, personal de apoyo, personal administrativo, personal técnico y autoridades educativas– estamos empeñados en concretar un proyecto institucional colectivo para alcanzar mejores resultados educativos, porque tenemos la convicción de que no basta con apelar al compromiso individual de aquellos maestros que quieran asumir el reto en solitario y aislados, y que deben transformarse los múltiples dispositivos institucionales, muchas veces silenciosos pero presentes, que lo impiden.

REFERENCIAS

Braslavsky, C y Cosse, G. (1997). *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. Documento de trabajo* núm. 5. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Buenos Aires, Argentina.

- DGSEI (2001). *Estrategia para el desarrollo de la educación inicial y básica para niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa. Marco general de referencia*. SEP. México.
- Ezpeleta, Justa. (2003). Cambio pedagógico sin cambio institucional en la escuela. VII Congreso nacional de Investigación Educativa. México. 2003.
- Ezpeleta, Justa. (2000). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En *La gestión pedagógica de la escuela. Correo de la UNESCO*. Colección: Educación y cultura para el nuevo milenio. México.
- Ezpeleta, Justa. (1999). Federalización y reforma educativa. En *Federalización e innovación educativa en México*. Ma. del Carmen Pardo, comp. El Colegio de México. México.
- Gobierno de la República. *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. México. Mayo de 1992.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO) (2000a). Módulo 1. Desafíos de la educación. *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO)(2000b). Módulo 2. Gestión educativa estratégica. *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires.
- Fullan, Michael, Hargreaves, Andy (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu Editores, Argentina, p. 15.
- Pozner, Pilar (2000). *Desafíos de la gestión institucional. En Trayecto de formación de especialistas provinciales en gestión educativa institucional*. Ministerio de Educación, Programa Nacional de Gestión Institucional. Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Morata. Madrid.
- Zorrilla, F. Margarita (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002. Políticas educativas*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. México.
- Zorrilla, F. Margarita (1999). La institución escolar: entre las contradicciones y tensiones del sistema educativo. Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, Ags.





ASESORÍA EXTERNA, DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS EL PROYECTO ESCOLAR ¿INSTRUMENTO DE CONTROL, O GESTIÓN?

Beatriz Olivera Martínez*

Para alcanzar el desarrollo educativo, se requiere del fortalecimiento de las comunidades escolares y de una planeación conciente y responsable por parte de los docentes, por lo tanto la asesoría y acompañamiento en el diseño y evaluación de Proyectos Educativos se convierte en un tema primordial de reflexión y análisis.

Más aún cuando se trata de Proyectos Innovadores que proponen la realización y desarrollo de actividades cotidianas o programas de trabajo dentro de una planeación diferente y específica que permita cambios que ayuden a elevar la calidad de la educación, sobretodo si no queremos que se conviertan en cargas administrativas para las escuelas y que solamente se engrosé los archivos de la burocracia.

Los Proyectos de Innovación, son una herramienta teórica práctica que utilizan algunos de los agentes educativos para explicar, valorar y reformar, un problema significativo de la práctica docente. Los Proyectos de Innovación surgen de la necesidad (personal o grupal) de realizar cambios a las prácticas cotidianas y permiten proponer mejoras al quehacer profesional desde las características y circunstancias propias de su realidad; para ello es necesario ubicar claramente el qué y el cómo de lo que se desea mejorar.

En ese sentido es que los Proyectos de Innovación, nos permiten pasar de un primer momento en donde sólo se señalan errores o se cuestionan actitudes o resultados, a una propuesta de construcción de estrategias para lograr cambios creativos y realistas.

El aplicar un Proyecto de Innovación en el ámbito educativo, conlleva a reconocer la complejidad de éste, en donde intervienen docentes, alumnos, padres de familia, autoridades escolares, educativas y la comunidad en general, que en muchas ocasiones tienen intereses propios y difíciles de conciliar.

Es por eso que todo Proyecto de Innovación requiere de un proceso de adaptación, orientación, acompañamiento y asesoría en donde como requisito imprescindible se debe contar con el compromiso personal y el reconocimiento claro y preciso del problema o necesidad que se desea superar, cambiar o mejorar.

* Supervisora de Preescolar de la Zona 147, Tlalpan DF.



Si hacemos un análisis histórico, podemos encontrar que en nuestro país se le ha conferido a la Educación un papel trascendental para su desarrollo, ya que en diversas épocas los esfuerzos por contar con planes y programas que permitan mejores condiciones de aprendizaje se han puesto de manifiesto, no sólo en el discurso, sino también en documentos, pero no podemos dejar de reconocer que también se ha utilizado a la educación como un medio de control e inmovilización.

En el Distrito Federal, nuestras escuelas como institución, siguen siendo depositarias de grandes expectativas, como las de permitir mejores condiciones de vida, sin embargo, a la fecha no han respondido suficientemente a la diversidad de circunstancias y problemas de cada una de ellas porque muchas de las acciones se quedan solamente en el discurso.

Nuestras escuelas son débiles ante un entorno, ciertamente muy difícil, y que, por tanto, necesita, con urgencia, el beneficio de la educación. Nuestras escuelas no poseen la capacidad para aprovechar la diversidad de medios que la ciudad puede ofrecerles. Pero la ciudad por su parte, no ha aprovechado a sus propias escuelas, como elemento esencial para la mejora de su vida.

La pasividad y me atrevería a decir que en ocasiones el afán de control, más que la acción intencionada sobre las necesidades emergentes de la ciudad y la pobreza de recursos constituyen los rasgos característicos de las escuelas de la ciudad de México, cuyo desarrollo, a su vez, en poco recibe, ordenada y eficazmente, el aporte escolar.

La oferta de servicios educativos no se ha adecuado, ni diversificado para especializarse en la variedad de condiciones sociales y culturales de las que provienen los alumnos.

Tal homogeneidad provoca, paradójicamente, que las escuelas sean diferentes, muy diferentes, pero con diferencias surgidas, de la inequidad y falta de diversidad de programas y normas con que se manejan. Manifestando, todo ello, que la educación actual no es el factor de equilibrio y unión que necesita la sociedad que tiende a la desigualdad y al rompimiento.

Esto en gran parte ocurre por la desvinculación entre la escuela y su entorno, y por la falta de aprovechamiento de los recursos de la ciudad, como son el apoyo de la multiplicidad de instituciones y organismos de toda índole y, en particular, a la falta de participación de las comunidades y de los padres y madres de familia, que aunque deberían de garantizar a cada escuela, a sus alumnos y a sus profesores, el éxito en su tarea, desgraciadamente esto es algo que aún no se logra.

Y aunque la educación debería ser un elemento integral de la política de desarrollo social pues ni el crecimiento del número de empleos, ni la seguridad pública, ni la elevación de los índices de bienestar se alcanzan sin la participación intencionada y



ordenada de las escuelas. Este debería ser el lugar de creación recepción y difusión por excelencia, de una oferta cultural de calidad que nos permitiese reconstruirnos como sujetos capaces de expresión y comunicación propia.

La educación del Distrito Federal, podría ser el elemento que diese identidad al barrio y apoyara la convivencia de las familias y de las comunidades; pues, a fin de cuentas, para muchas de nuestras zonas urbanas la escuela es el único lugar digno y seguro que poseen.

La experiencia ha demostrado que los procesos de desconcentración y descentralización no son remedios sin más. Se requiere ir más allá con metas educativas y sistemas de organización social y de participación definida y viable que se respete y parta de las características y necesidades de cada comunidad y no sólo como requisito y satisfacción de la cúpula del poder en turno.

La Ley General de Educación ha propuesto un conjunto de normas para aprovechar el potencial de la Federalización de los servicios educativos. La Ley ordena la realización de actividades para la equidad en el acceso y en el logro escolar, el establecimiento de organismos de participación social, la evaluación sistemática y difundida del aprendizaje de las y los alumnos y la realización de contenidos y materiales educativos regionales.

Estos fines no son ni de fácil ni de inmediato cumplimiento: supone claridad en las metas de desarrollo social y su traducción al ámbito educativo; requiere que las escuelas puedan fijarse sus propios propósitos y procedimientos; necesitan, en fin, que se respete la voluntad y la responsabilidad de los miembros de la comunidad educativa para superarse.

Las escuelas deberán convertirse en sujeto responsable de su hacer, dejando de ser el último engranaje de una compleja cadena de transmisión de órdenes, solicitud de normas y llenado de papeles inútiles y sin sentido. Deberán, por tanto, definir en procedimientos didácticos y eficaces, las finalidades y temas ordenados por la autoridad educativa y tener la capacidad para prever y administrar sus recursos. Las escuelas, con ello, poseerán creciente responsabilidad en los resultados de la formación de sus alumnos, para que cada uno de ellos reciba de forma adecuada, mejores estímulos para su pleno desarrollo.

Sin embargo, si el hacer de cada escuela es lo que las hace ser diferentes. Si cada institución educativa que posee identidad, se apropia de su historia y de su hacer y se relaciona activamente con su medio, y esto les permite lograr resultados óptimos, ¿por qué no se asesora al personal docente para que las escuelas sean capaces de diseñar, evaluar y transformar intencionalmente su entorno?

Quizá porque sabemos que las escuelas capaces de fincar su propio desarrollo exigirían información, recursos, apoyos de calidad. Tales exigencias promoverían que las

instancias administrativas convirtieran su hacer, en un hacer para las escuelas, los docentes, los padres de familia y los alumnos.

Las escuelas requieren, de instrumentos que les permitan centrar la atención y el interés de todos sus miembros en el proceso formativo de sus alumnos y de un ambiente que favorezca el surgimiento de la responsabilidad, de la creatividad, del interés, de la pasión educativa de cada uno de sus maestros.

Las escuelas tienen que ser capaces de mover a los profesores, los alumnos, los mismos padres de familia, para que reconozcan que vale la pena entrar en un proceso de análisis y reflexión, de toma de decisiones y de un trabajo personal sustentado en el apoyo de los demás, porque es en la propia escuela donde se crece como persona, se tiene éxito y se trabaja en colegiado y es en la escuela en donde se generan compromisos para su cumplimiento, sólo que para lograrlo necesitan en primer lugar, analizar y reflexionar acerca de su quehacer, pero sobretodo requieren respeto a sus procesos y decisiones.

La experiencia de muchos países y de algunas entidades federativas en el establecimiento y operación del Proyecto Escolar, ha demostrado que ésta, es una herramienta que ayuda en los procesos anteriormente descritos, ya que permite que la comunidad escolar se adueñe de su hacer y, resuelva problemas específicos, obteniendo logros importantes y superando sus resultados. El Proyecto Escolar nace como una herramienta para acrecentar la capacidad de las escuelas para utilizar, ordenada y oportunamente, sus propios recursos y los recursos gubernamentales y sociales en la superación de los resultados de su tarea educativa, ya que la elevación de la calidad de los resultados educativos depende de la existencia de escuelas fuertes, capaces de tomar decisiones para ejercer sus recursos con creciente autonomía.

El Proyecto Escolar se define como un medio para que cada institución educativa se supere, se convierta en la mejor de todas al responder, adecuadamente a las necesidades de las y los alumnos que atiende y responsabilizarse de sus logros y de sus recursos. Los problemas y los retos de cada escuela son diferentes y para enfrentarlos se requiere que todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se sepan partícipes de un esfuerzo común.

Desde la coordinación de asesores de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, surge la propuesta de invitar a un grupo de escuelas de educación básica a participar en el diseño y operación de su Proyecto Escolar.

El Proyecto Escolar en el Distrito Federal surgió a partir del ciclo escolar 94-95, como una necesidad de implementar desde las escuelas el cambio que permitiera elevar la calidad de los aprendizajes y desarrollo de los alumnos.

Los materiales y estrategias utilizados, se fueron creando a lo largo del proceso de implantación por los propios maestros y directores, ya que se deseaba contar con la



experiencia y conocimiento de aquellos que están directamente en contacto con los alumnos y los padres de familia, ya que a fin de cuentas, es un medio para que, dentro del Proyecto Educativo Nacional, se respeten las diferencias de cada escuela, de cada comunidad educativa, de cada alumno.

Dadas las características del Proyecto Escolar en el Distrito Federal, a cada una de las escuelas participantes, (150 en el ciclo escolar 94-95, 300 en el ciclo escolar 95-96 y 300 más en 96-97) se les asesoró, acompañó y respetó durante su proceso de integración y aplicación del Proyecto Escolar, encontrando como común denominador, la gran dificultad de los docentes para describir problemáticas educativas y proponer soluciones.

A pesar de éstas dificultades, el personal docente participante, reconoció la importancia de planear sus actividades dentro de un Proyecto Escolar y, no obstante que al principio planteo como un obstáculo para realizar su Proyecto Escolar, la falta de tiempos y espacios de reunión, fueron buscando los espacios necesarios para realizar reuniones colegiadas y en ellas llevar a cabo su análisis de la situación escolar así como también el poder proponer algunas actividades que les permitían elevar el aprendizaje y formación de sus alumnos, encontrando que el Proyecto Escolar favorece el fortalecimiento de la identidad del centro escolar y el sentido de pertenencia de sus miembros.

El Proyecto Escolar es un procedimiento transformador de la organización escolar y de los vínculos de cada comunidad educativa con los padres de familia y con la propia administración de los servicios educativos.

Por medio del Proyecto Escolar el personal y los alumnos de las escuelas, fijan sus prioridades en materia de elevación del aprendizaje y de mejora de la formación, diseñan y seleccionan actividades. El Proyecto Escolar tiene como condición y meta la libre responsabilidad de las comunidades y su mejora en la capacidad para ejercer sus propios recursos a través de una planeación basada en las características y necesidades de los alumnos de cada escuela.

La planeación en las escuelas, es un elemento imprescindible, y día a día se reconoce en ella a uno de los principales detonantes para mejorar la calidad de la educación, en la Ley General de Educación se privilegia a las escuelas y a los profesores para planear y realizar sus actividades. Desde el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, se afirma que "se impulsará el desarrollo de iniciativas y proyectos originados en la escuela, para fortalecer la capacidad de gestión de la comunidad escolar". Con el trabajo del Proyecto Escolar se espera que las escuelas profundicen en sus procesos de planeación y que generen y compartan estrategias y materiales innovadores con otras escuelas.

Sin haberse consolidado el trabajo de las escuelas que participaban en el pilotaje del Proyecto Escolar, desde la misma coordinación de asesores de la Subsecretaría de

Servicios Educativo para el Distrito Federal, en el ciclo escolar 98-99 surge el Programa de Fortalecimiento de las escuelas del Distrito Federal, dicho Programa se implementa en todos los niveles y modalidades y se editan materiales ("Guías de trabajo" elaboradas por los grupos técnicos de cada nivel.) que aunque están basados en la experiencia y metodología del Proyecto Escolar, llegan a las escuelas sin orientación ni asesoría, generándose entonces una diversidad en las formas de entenderlas y trabajarlas.

En el ciclo escolar 2001-2002, la Subsecretaría de Educación Básica y Normales, retoma el Proyecto Escolar como metodología para trabajar en todas las escuelas de Educación Básica, se editan igualmente materiales basados en el trabajo y experiencia de la primera etapa del Proyecto Escolar de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, pero se desconocen los avances logrados con las escuelas del pilotaje, afirmándose que por primera vez se trabajará con Proyecto Escolar en el Distrito Federal, también se distribuyen materiales, mismos que se encargan de presentar los grupos técnicos de las Coordinaciones Sectoriales, en donde por parte del mismo grupo técnico se tienen diversas concepciones de lo que es Proyecto Escolar y de cómo se va a trabajar, logrando con ello desconcierto e inseguridad en la apropiación e interpretación por parte de cada una de las escuelas.

Es por eso que al incorporarme a la Coordinación de Educación Preescolar en el mes de noviembre de 2001, y estando totalmente convencida de que para diseñar y operar un Proyecto Escolar se requiere de asesoría y acompañamiento a las escuelas, ya que éste es un proceso participativo, que permite alcanzar mejores logros formativos, académicos y de vinculación con la comunidad a través del análisis de la situación escolar y de la definición de propósitos, metas y actividades.

Pero sobretodo, el reconocer que el Proyecto Escolar es un proceso de aprendizaje para todos aquellos que intervenimos en el hecho educativo, ya que ayuda a transformar actitudes y conductas, y genera una mayor confianza y participación en la comunidad escolar, y que todo eso obliga a buscar alternativas de orientación y asesoría que hacen posible la participación responsable y comprometida de todos los agentes educativos; me llevó a la tarea de diseñar un proyecto de Gestión para la zona escolar a mi cargo, en el que se rescataran y aprovecharan las fortalezas del personal directivo, docente, de apoyo a la educación y de padres y madres de familia.

Además me propuse que el personal de cada una de las escuelas reconociera la importancia que tiene el proceso de planeación y de acción de la actividad educativa en la atención de aspectos específicos del aprendizaje y formación de las y los alumnos. Y que además se reconociera que la integración y participación de la comunidad escolar ayuda substancialmente a que los procedimientos y los resultados del trabajo educativo sean realmente en beneficio de las y los alumnos.



Para lograr dicha tarea, fue necesario desarrollar un trabajo colegiado con el personal directivo de la zona, con el objetivo específico de desarrollar habilidades y mejorar las competencias docentes que coadyuvaran a reflexionar y elaborar una plataforma común de conceptos que se manejan cotidianamente pero que finalmente cada quien le da una interpretación diferente, como por ejemplo la importancia de la planeación de la intervención pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje y los elementos imprescindibles de la planeación, diseño y operación de un Proyecto Escolar.

Al fortalecer la labor técnico pedagógica y administrativa del personal directivo, estarían en posibilidad de diseñar estrategias para apoyar el trabajo de las docentes encargadas de los grupos, y del aprendizaje de los niños, así como también de lograr una vinculación de esfuerzos con su comunidad.

Por lo anterior, se diseñaron mecanismos que permitieran compartir esfuerzos, experiencias y conocimientos para abordar y entender el por qué y para qué de nuestra labor docente, que se sustenta en el conocimiento de las características del desarrollo de los niños y en la planeación, articulación y coherencia de todas las actividades, los tiempos, los contenidos, las evaluaciones, etcétera, y todo esto a la vez se convirtiese en el punto de partida de la labor educativa.

Lo que encontré al tomar la zona escolar, fueron diversas interpretaciones sobre lo que es Proyecto Escolar, deficientes avances en su diseño y cero operatividad, inseguridad y confusión del personal docente sobre el documento de Orientaciones Pedagógicas, planeaciones sin sentido para las docentes, pero eso sí al día, para dar cumplimiento a los requerimientos de la autoridad, llámese directora, supervisora o personal técnico de la Coordinación Sectorial.

Por todo lo anterior fue necesario abrir espacios primeramente con las directoras al realizar talleres de actualización en aspectos técnico normativos y técnico pedagógicos, en donde a través de la reflexión y el análisis, se fueran compartiendo conceptos y aspectos básicos del quehacer docente, pero sobretodo, había que propiciar una actitud crítica y analítica con respecto al mismo. Adentrarse a identificar, elementos fundamentales para el logro de nuestros objetivos pedagógicos y adquirir seguridad en el trabajo propio.

Como producto de dichos talleres, se logró que el personal directivo ubicara la necesidad permanente que tenemos de estar actualizados, y al día con cualquier documento normativo y/o técnico pedagógico de nuestro quehacer.

Así mismo se propuso el compartir con el personal docente éste trabajo de reflexión y análisis sobre su quehacer educativo, por lo que se propuso establecer una actividad denominada "Miércoles Pedagógicos", con el personal directivo y docente de la zona; estas sesiones de trabajo académico se realizaron asistiendo una educadora y la directo-

ra de cada plantel, en ellos se analizó y reflexionó sobre cada uno de los propósitos de la educación preescolar, tratando de dar respuesta a preguntas tales como: ¿cómo trabajo?, ¿por qué trabajo así?, ¿cómo realizo mi planeación?, ¿en que la baso?, ¿conozco a mis alumnos?, ¿adapto mi trabajo a sus características y necesidades?, ¿permito la participación de mi comunidad?, ¿cómo participa?, ya que éstas son preguntas básicas y necesarias si realmente queremos docentes comprometidos con su hacer.

El conocimiento que tenga cada una de las docentes frente a grupo de las características de desarrollo de sus niños y de la importancia de planear su intervención pedagógica, son algunos de los elementos que les facilitan el diseño y operación de un Proyecto Escolar, pero el lograr docentes responsables y comprometidas con su hacer va más allá, por eso el trabajo de los “Miércoles Pedagógicos” se fue enfocando a una pregunta más importante aún: ¿cómo vivo de manera personal cada uno de los propósitos que trato que mis niñas y niños alcancen?, reflexionar acerca de que no podemos dar lo que no tenemos considero que es un punto primordial si queremos niños capaces de integrarse a la vida seguros de sí mismos, reflexivos, responsables de sus actitudes con ellos mismos y con los demás, ya que los docentes, tendríamos que entrar también en un proceso de reeducación, para ser coherentes entre nuestro decir y nuestro hacer, ya que muchos de los valores, actitudes y competencias que manejamos con nuestros niños, no se enseñan, se viven.

A través del trabajo de los “Miércoles Pedagógicos”, quedó de manifiesto que es imprescindible rescatarse primero como seres humanos valiosos, como profesionistas con seguridad en lo que están haciendo, seguridad basada en el conocimiento de cada uno de los elementos que conforman la tarea docente y en la libertad de proponer y probar nuevas formas de trabajar al interior del aula.

También se reconoció que como personal docente, no se cuenta con los conocimientos necesarios para realizar una planeación de la intervención pedagógica conciente e intencionada que favorezca el logro de los propósitos de la educación preescolar, ya que tradicionalmente se planea para cubrir las expectativas de quien revisa y no de quien la aplica.

Como si alguien que lee la planeación de la educadora, ingresa al aula durante una mañana, y en ocasiones sólo por un momento, pudiera conocer mejor las características y necesidades de cada uno de los alumnos que asisten y conviven cotidianamente con su educadora.

Pero todo éste proceso se convierte realmente en un reto, el cambiar estructuras de trabajo, tomar decisiones desde y para las escuelas, aplicar realmente una gestión escolar, es algo que algunas autoridades lo tienen integrado sólo en su discurso ya que aún no están preparadas para soltar el control de las escuelas, y prevalece una cultura



permeada por la propia institución de hacer las cosas porque lo manda la autoridad, aunque para quien lo hace no tenga sentido, no se entienda, ni se comprenda el por qué se hacen, elaborar documentos y mandarlos a las escuelas sin ninguna asesoría, entregar papeles sin sentido porque nunca se aplica lo que en ellos dice, calificar o descalificar los Proyectos Escolares que han surgido de escuelas con diferentes necesidades y características, engrosar los datos estadísticos del nivel, es lo que finalmente nos llevaría a cuestionar no las bondades del Proyecto Escolar sino la intención de las autoridades al aplicar El Proyecto Escolar como una herramienta de trabajo en todas las escuelas de educación básica.

¿Será que están viendo en el Proyecto Escolar un instrumento de control, o será que piensan en él como un instrumento de gestión?

ASESORÍA, DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS ESCOLARES DESDE UNA PERSPECTIVA DE ACOMPAÑAMIENTO EXTERNO

María Elena Patiño Pozas*

INTRODUCCIÓN

En el momento en que estas líneas se redactan, el gobierno en turno se jacta de encabezar la transición democrática de la sociedad mexicana hacia escenarios más equitativos e incluyentes que faciliten el desarrollo económico de la nación en un marco de desarrollo humano sustentable, designando al sector educativo como la columna vertebral de su Plan Nacional de Desarrollo (PND 2001-2006).

En este contexto, un nuevo proceso de reforma educativa se ejecuta: se dice que la mejora en la calidad educativa es el medio para transformar nuestras escuelas y además que la gestión escolar es el soporte teórico-práctico desde el cual se instrumentan programas y proyectos viables para cumplir con la encomienda del Ejecutivo, el equipo técnico de SEP realiza un diagnóstico que posibilita plantear cuatro ejes de acción para este sector: *a) Escuelas de Calidad, b) Cobertura con equidad, c) Participación y vinculación institucional y d) Administración al servicio de la escuela* (cf. PNE 2001-2006).

En consecuencia, a decir de la autoridad, 15375 escuelas públicas de nivel básico están inscritas en el Programa Escuelas de Calidad, cubriendo entonces la exigencia de elaborar un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y un Plan Anual de Trabajo (PAT), beneficiando a más de 9 millones de niñas y niños mexicanos, a sus respectivas familias, y a sus profesores y directivos. (cf. A mitad de la jornada, 2004).

Ante estas cifras y desde el supuesto del centro escolar como unidad de cambio, conviene enfocar los reflectores hacia nuestras escuelas con el fin de ver que pasa dentro de ellas. Se dice que la mejor manera de conocer un centro es adentrándose en él; yo lo hice en dos escuelas secundarias públicas de esta ciudad que me permitieron identificar algunas categorías de gestión a partir de la convivencia cotidiana con sus respectivas comunidades educativas desde un rol de asesoría pedagógica externa, y que también me impulsaron a formular algunas reflexiones que constituyen el trabajo que hoy com-

* Asesora pedagógica, en Escuelas Secundarias que pertenecen al Programa de Escuelas de Calidad.



parto con ustedes a través de un pequeño estudio comparativo cuya intencionalidad es dejar constancia de una serie de hechos que ilustran el diseño, seguimiento y evaluación de sus proyectos escolares; desde la perspectiva de un asesor externo.

Para tal fin procederé en cuatro etapas: en la primera, expongo los argumentos que hacen posible el trabajo de asesoría externa en las escuelas básicas, en un segundo momento explícito el referente deontológico y el marco teórico que guiaron mi práctica; posteriormente, establezco algunas hipótesis de trabajo a partir de datos empíricos extraídos de las dos escuelas que se comparan, y finalmente en una cuarta parte, expreso algunas reflexiones que no deben ser consideradas como conclusiones, sino que por el contrario, sólo son una provocación para indagar en el aun muy nuevo camino de la asesoría pedagógica externa en instituciones de nivel de educación secundaria.

EL INGRESO A LAS ESCUELAS

Principalmente dos tradiciones de índole cultural restringen el libre acceso de personas externas a las escuelas públicas: Primero, la noción de no distraer la actividad sustantiva de las escuelas y segundo, la protección y seguridad que debe brindarse a las comunidades en general, y a los estudiantes en particular.

Semejantes posiciones tienen su origen en concepciones que situaban a la escuela como sistema cerrado y ajeno al devenir de las fluctuaciones sociales; sin embargo, el incremento de la participación ciudadana, el interés manifiesto de personas preocupadas en los retos que habrá de asumir lo educativo, los tristemente resultados de evaluación a estudiantes de educación básica con indicadores internacionales, la importancia estratégica de la educación como soporte del desarrollo de una nación, y diversos hallazgos de investigación educativa; han incidido en la conveniencia de reconsiderar a la escuela como sistema abierto a la sociedad.

Esta condición sociopolítica abre una ventana de oportunidades para la participación de particulares en asuntos educativos, tales como el co-financiamiento escolar por parte del Estado y la iniciativa privada, la posible consejería de las iglesias, la mayor participación de los padres de familia y, los servicios de asesoría profesional para escuelas, tema de este trabajo.

Sin embargo, para algunos directivos o docentes este es un escenario extraño que confronta la tradición cultural de proteger (esconder) lo que pasa en la escuela o abrirse a la sociedad para estar a la altura de los tiempos. Esta tensión se agudiza en la vorágine desatada por el PEC: la competencia entre escuelas es un valor que no se cuestiona y que se concreta a través de indicadores de eficiencia, capacidad de cumplimiento y participación en cuanta actividad cocurricular exista.

En palabras de una de las directoras participantes: "Nuestra escuela siempre se ha distinguido por ser pionera en innovaciones, iniciamos desde el pilotaje del PE en la ciudad, tenemos largas tradiciones en teatro y danza y sostenemos primeros lugares en varios de los concursos; ahora es tiempo de asumir que somos servidores cuyos clientes son los alumnos y sus padres; sólo espero que hallemos formas de concretarlo".

Otra directora comenta: "Por aquí, nosotros somos una de las mejores escuelas, tenemos un promedio escolar de alrededor de 8 y la reprobación casi no existe porque es atendida inmediatamente, no me gusta que estén mucho los papás por aquí, he recibido instrucciones para evitar al máximo el acceso de extraños a la instalación, lo hago y funciona (...) yo diría que tenemos calidad. ¿Concursos? Sí claro, pero sólo los que la inspección nos ordena y si hay maestro que lo opere. Eso del Proyecto Escolar y del Programa Escuelas de Calidad son cosas nuevas, y me interesan (...) he asistido regularmente a los talleres para elaborar el Proyecto Escolar, hasta tomé un diplomado en gestión escolar; trato de hacer lo que me dicen: ya me reuní con mis maestros, pero me han rechazado reiteradamente mi proyecto; por ello acudí personalmente con el apoyo técnico de mi zona y me dijo muchas cosas... pero no lo entiendo... Si hubiese alguien que nos ayudara a hacer paso a paso lo que nos indican, eso sí sería apoyo..."

En ambos casos y pese a sus diferentes posicionamientos ideológicos, se legitima la presencia de "alguien" con capacidad para llevar el barco a buen puerto, esta disposición personal es la condición que unida a la posibilidad legal de gastar en "componentes que enriquezcan el aprendizaje de los alumnos y/o fortalezcan las competencias docentes y directivas, así como la formación de padres de familia" (Reglas de operación de las escuelas incorporadas a PEC 2004; p. 16), permitió que yo pudiera trabajar como asesora pedagógica externa en ambas escuelas.

En el primer contacto, consideré muy importante escuchar empáticamente sus referentes, sus problemas y sus intenciones, explicitando también mis puntos de vista; de manera que la relación nació como un acuerdo consensuado y flexible, aunque relativamente indeterminado dadas las posibilidades de cambiarlo en función de las necesidades que se fueran presentando.

LA ASESORÍA, UNA NEGOCIACIÓN BASADA EN LA ÉTICA

El mercado de trabajo en educación básica está centralizado (aunque la Federalización insista en lo contrario), y prácticamente controlado por visiones burocráticas que favorecen a normalistas y a profesionistas recomendados de otras áreas disciplinarias, que dificultan el ingreso al sistema educativo nacional y aún más, a trabajar en pro de la transformación educativa.



Ante este panorama, la creación de autoempleo mediante la figura de asesoría me brindó un campo de desarrollo en el que yo podía negociar las condiciones de trabajo y al mismo tiempo sentirme satisfecha por mi participación social en apoyo al cambio educativo; más temprano que tarde, la realidad me mostró mi ingenuidad: la aparente simplicidad de la idea anterior escondía una creciente complejidad en la que el imaginario de los directivos se confrontaba con el mío, empujándonos a definir y redefinir continuamente los roles, alcances y costos de una relación por demás nueva para todos y que sólo fluiría explicitando y siendo congruente con una visión de hombre y de mundo que no se rindiera ante los embates eficientistas en la que los directivos de las escuelas atendidas, caían con cierta regularidad.

Desde la visión de ambas directoras, con diferencias en tono y acciones, *una asesora debía resolverles sus problemas*; para la primera, yo debía jugar un rol de estrategia que se anticipara a todas las posibles resistencias al cambio por parte de cualquier integrante de la comunidad educativa. Para la segunda, yo debía ser un técnico especialista que "tiene que fajarse los pantalones y dictaminar a cada maestro qué y cómo debe hacer las cosas, confiando en que ella está para hacerlos funcionar"; yo, coincidía con el posicionamiento de Marcelo y Moreno (1992): "La asesoría es una relación social comprometida que se establece por medio de un proceso de prestación de servicios, apoyo y ayuda mutua en uno o varios ámbitos específicos de las organizaciones escolares".

Este desencuentro de visiones revela justamente los tres tipos de enfoques que considera Tejada, el primero correspondiente a la visión micro-política, el segundo a la perspectiva técnica-positivista y el tercero correspondiente al enfoque sociocultural; como era de esperarse, el dilema nunca se resolvió, pero a cambio favoreció una tensión en la que pudimos aprender unos de otros.

Si hay algo que pueda ser considerado como el común denominador de las experiencias que desarrollamos en las escuelas involucradas, fue la necesaria e insuficiente reiteración de que "El asesoramiento es *un proceso emergente* que va configurándose progresivamente, que si bien parte de un contrato preliminar, está sujeto a una negociación que va configurándose de manera imprevisible, porque debe adaptarse al desarrollo de la cooperación y de la creación de interpretaciones compartidas y ambos procesos no se pueden prefijar, si se desea que sean auténticos" (Tejada citando a Guba y Lincoln, 1989), todo ello, al lado de la también constante demanda por "ver resultados concretos".

Por tanto, convenimos en acotar exactamente cuáles eran las áreas en las que me movería y cuál exactamente era el problema a resolver. En el primer caso, que llamaré caso 1, se concretó como apoyo en el seguimiento de distintas denuncias por incumplimiento de funciones docentes, y en el segundo, denominado caso 2, como un curso-taller para elaborar el proyecto escolar de la escuela.

Ambas tareas me dieron la oportunidad de poner a prueba algunas de mis convicciones y creencias pedagógicas: ostentarme como agente de cambio me exigía revalorar la entidad cultural y política de los hechos educativos que la cotidianidad me presentaba, pero también interpretarlos para relacionados con la necesidad de cambio y con las ventajas añadidas de mejorar la formación del profesorado *in situ*. Así que, fiel a la convicción de entender al profesor como un profesional reflexivo y al director como un agente de innovación y cambio, mi rol se ubicaba en una relación horizontal de apoyo y facilitación de aprendizajes de los profesores y directivos en el ámbito de la organización escolar.

EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Pretender abordar el problema del diseño y evaluación de los proyectos educativos, implica la consideración de sus condiciones particulares de desarrollo, liderazgo directivo o clima institucional entre otras categorías; por tal razón, presento en la Tabla 1 una serie de consideraciones que creo útiles para comprender las formas y estilos como se trabajaron las etapas de diseño y evaluación de sus respectivos proyectos escolares.

El caso 1 corresponde a una escuela pionera en el manejo de Proyecto Escolar desde su etapa de pilotaje en la Ciudad de México, actualmente cuenta con un proyecto escolar diseñado para cinco años e integrado por quince actividades académicas, dos programas de apoyo a la administración y dos más de vínculo con los padres de familia y organizaciones diversas. La dirección de esta escuela está a cargo de un equipo de cuatro personas y su planta docente se ha desarrollado junto con la escuela en horarios de trabajo de tiempo completo.

En contraste, el caso 2 corresponde a una escuela que inicia su trabajo con Proyecto Escolar, cuenta con una directora dictaminada; su equipo cercano está formado por una subdirectora de recién nombramiento, la encargada de red escolar que a veces le asiste en actividades de apoyo a la dirección y una maestra que fue nombrada informalmente coordinadora académica; su visión escolar establece un panorama sólo para dos años y contempla un PAT compuesto por diez actividades académicas, un programa de apoyo a la administración y ninguno de vínculo con los padres de familia u otras organizaciones (de hecho sólo se plantea una acción: un tablero de anuncios).



Tabla 1. Categorías de gestión en dos escuelas secundarias

CATEGORÍA	CASO 1	CASO 2
Contexto de desarrollo	<p>Se trata de una escuela de más de 50 profesores, la mitad de ellos con tiempo completo; instalada al sur de la ciudad en una colonia de clase media alta. 15 de los 50 profesores cuentan con carrera magisterial, e incluso se cuenta con dos profesoras de nivel E.</p> <p>La escuela ingresa a PEC en septiembre de 2002 con el puntaje máximo de valoración.</p>	<p>Se trata de una escuela pequeña con 20 profesores todos de tiempo parcial, instalada en una colonia popular en el poniente de la ciudad. Sólo 2 de los 20 profesores cuentan con carrera magisterial, ambos en nivel A.</p> <p>La escuela ingresa a PEC en septiembre de 2002 con un puntaje muy reducido dadas las deficiencias de su proyecto escolar</p>
Tipo de liderazgo directivo	<p>16 años de ejercicio profesional habían consolidado un estilo básicamente situacional, flexible y adaptativo; comparte algunas informaciones y poder de decisión con su equipo directivo. Concibe a la escuela como una empresa de servicios educativos, donde promueve y vende las iniciativas docentes ante las autoridades y los padres de familia.</p> <p>Se concibe a sí misma como una líder con habilidades comunicativas, administrativas y sociales. Intuitiva y sagaz con excelente manejo de los soportes escritos, hace uso discrecional de la normatividad de manera que se logren acuerdos ganar-ganar.</p> <p>Otro rasgo sobresaliente es el cuidado de la imagen institucional al exterior y el contacto con otras instituciones</p>	<p>15 años de ejercicio profesional habían consolidado un estilo más bien doméstico y rígido; donde ella concentra información y el poder de decidir. Concibe a la escuela como una gran familia a la que protege de perturbaciones molestas (como el delegado sindical). Exige cumplimiento a cada actor educativo como si se tratase de un hijo de familia.</p> <p>Se concibe a sí misma como una administradora, responsable de la organización y gasto escolar.</p> <p>Completamente dependiente de las prescripciones de sus autoridades, se limita a cumplir con sus órdenes (o dice hacerlo) para justificar sus decisiones.</p> <p>No promueve iniciativas docentes, a cambio les propone que hacer; no había requerido hasta ahora, del contacto con otras instituciones.</p>

<p>Clima institucional</p>	<p>Se cuenta con canales de comunicación subterránea plenamente instalados, el cabildeo funciona a este nivel. Las academias son grupos balcánicos que compiten entre sí por la atención (y concesiones) de la directora, entre sus miembros hay lazos afectivos o mínimamente empáticos.</p> <p>Existe tendencia a generar y sostener diversas innovaciones áulicas a lo largo del tiempo, algunas constituyen tradiciones con más de 15 años de antigüedad.</p> <p>Existe un fuerte problema de indisciplina estudiantil y de acortar el tiempo efectivo de clases. No hay ausentismo docente.</p>	
<p>Solicitud de servicio a la asesora pedagógica.</p>	<p>Investigar la veracidad de ciertas denuncias por incumplimiento de funciones en contra de algunos profesores, y en su caso aportar los soportes necesarios.</p> <p>Posteriormente, se agregó la necesidad de participar en la formulación del reglamento interno, y el apoyo para el fortalecimiento del seguimiento a Proyecto Escolar.</p> <p>Como se ve, esta escuela iba rumbo a su proyecto educativo institucional.</p>	<p>Diseñar y exponer en un curso-taller, los elementos requeridos para realizar el proyecto educativo de la escuela, apoyándose en su coordinadora académica.</p> <p>Posteriormente se agregó la necesidad de integrar los productos de aprendizaje del taller y de realizar una intervención pedagógica destinada a elevar los índices de rendimiento escolar.</p> <p>En adelante, se me solicitó completar el PE sin la colaboración de los maestros porque éstos debían dedicar su energía a las actividades de fin de curso.</p>



<p>Funciones y actividades reales correspondientes a la asesoría.</p>	<p>Apoyo en la formación del equipo directivo mediante la revisión del curso de gestión escolar del IIPE en horarios externos al trabajo, sugerencias para cursar en otras instituciones o para reforzar conocimientos en otras fuentes de consulta.</p> <p>Asesoría técnica para la elaboración del diagnóstico escolar y la integración de datos arrojados desde las juntas colegiadas.</p> <p>Durante el desarrollo del diagnóstico, se realizaron entrevistas de profundidad y revisión de varios documentos que pasaron a formar parte de los soportes requeridos por la directora.</p> <p>Este trabajo también sirvió para dotar de una estructura sistémica a las actividades del PAT, lo cual facilitó la detección de fallas en la operación de las distintas actividades.</p> <p>Los acuerdos colegiados se tomaron a nivel de academias en espacios no formales (el pasillo o el laboratorio de física), dejando el espacio de las juntas colegiadas para debatir visiones encontradas acerca de valores y prácticas educativas.</p> <p>Mi participación en el reglamento interno fue a nivel de sugerencias en la redacción y formulación de preguntas dirigidas a escribir normas más justas.</p> <p>Se realizó una actividad de intervención para reducir el índice de repro-bación aunque con apoyo parcial por parte de los docentes.</p>	<p>Revisión de los PE fallidos, tratando de que la coordinadora académica adquiriera las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para integrar los productos del curso-taller. A causa de la no oficialización de su nombramiento, esta maestra desistió de la actividad.</p> <p>El curso-taller sólo avanzó hasta la etapa de diagnóstico, más del 50% del tiempo era dedicado a la evaluación del PEA, entendida como la revisión de estadísticas de rendimiento, quejas acerca del comportamiento, forma de vestir y rendimiento de ciertos alumnos y la convicción de presionarles (junto a sus padres) para "enderezar el camino".</p> <p>Los acuerdos colegiados consistieron en enterarse de las actividades del mes y las estrategias para control de alumnos.</p> <p>No se realizó la actividad de intervención debido a que fue imposible integrar un equipo de trabajo, además de que aunque la propuesta fue admitida, su costo no.</p> <p>No pudimos coincidir en que el PE fuera otra forma de organizar el trabajo escolar, a la directora le preocupaba cumplir en fechas y simular que las metas se habían cumplido. Lo más que logré fue que se solicita los planes de trabajo a cada profesor, con base en esos documentos se formuló el PAT de la escuela, cuidando que las actividades no se estorbaran entre sí, el resto de la estructura del documento se integró con datos producidos en el curso-taller, a excepción de los indicadores de seguimiento y evaluación que fueron impuestos por la directora.</p>
---	---	--

En el caso 1, el PE ha llegado a formar parte de su bagaje institucional, a grado tal que su estructura, funciones e implicaciones ya no son tema para debatir; después de diez años, los talleres para diseñarlo son, en palabras de una de las maestras de esa escuela, “chocantes y sobradamente conocidos”, no importa si se presentan mediante técnicas participativas, talleres breves o seminarios de mejora institucional; diferencias como el cambio de nombre (Proyecto escolar, proyecto educativo, proyecto estratégico de transformación educativa), semejanzas y discrepancias entre visión, metas y objetivos; uso de indicadores o de técnicas de planeación estratégica, se diluyen en la discusión de un problema (la indisciplina) que no resuelven porque siempre hablan los mismos, siempre se escuchan los mismos argumentos y las mismas estrategias, no se conceden terreno para el error, ni para aceptar sus propias fallas.

Al evaluar las actividades, resalta el silencio rapaz que solapa altos índices de reprobación en materias que como Música o deportes son generalmente aprobables, o la indiferencia ante las estadísticas que demuestran que la meta propuesta se aleja.

Los espacios de discusión transcurren entre la inmolación de los futuros expulsados, la remembranza de tiempos y condiciones que no volverán y el espanto ante las actitudes empresariales de su directora y los intentos del coordinador académico por centrar las discusiones en los problemas de la enseñanza, formas alternativas de organización escolar e incluso propuestas de trabajo en el aula. El cansancio, el desencanto y la simulación son dos protagonistas etéreos que dejan sentir su presencia en la negativa a evaluaciones formales –dado que nosotros somos los maestros–, en la evaluación grupal autocomplaciente y en la autoevaluación en la que se escribe algo, pero sin reflexionar.

El pensamiento lateral está ausente, o no se permite que emerja sin antes cambiar las condiciones de calidad de vida y de trabajo de los profesores... y con él las posibilidades de innovación como una fuente refrescante de conocimiento y aprendizaje.

Como puede apreciarse, la institucionalización del Proyecto Escolar sin referentes concretos de aliciente y superación ha llevado a esta organización escolar a anquilosarse, anunciando así, la necesidad de un cambio radical que les permita aprender de su propia experiencia para seguir consolidándose como una escuela líder en la experimentación de formas de enseñanza y aprendizaje pertinentes para adolescentes.

En el caso 2, Proyecto Escolar es un concepto completamente nuevo al que se teme por un lado, y que se desea por otro. La comunidad docente también empieza a sentir y exacerbar el impacto de las políticas eficientistas en materia de educación, en particular las cargas horarias. Basados en criterios que pretenden prevenir la ausencia de profesores en las aulas, se piensa que es más eficiente y de menor riesgo, contratar a tres profesores con 8 horas cada uno, que a uno con 24 horas; puesto que si falta uno



de los de ocho, quedan desatendidos por mucho dos grupos, mientras que si falta el de 24 quedan desatendidos 6. Lo ingenuo del razonamiento estriba en que no busca las causas reales del ausentismo docente, sino sólo las posibles consecuencias, y lo perverso del mismo radica en que nulifica casi cualquier posibilidad de relación colectiva en las escuelas y con ello, propicia aislamiento, incapacidad para trabajar en equipo, convivencia sana y sobre todo, incapacita para cumplir con la encomienda social de enfrentar los retos del futuro.

Esta ausencia de visión concreta una dificultad estructural que de entrada, limita el trabajo con Proyecto Escolar pero que pudiera tener salida si los directores valoran las ventajas de contar con **colaboradores de tiempo concreto** y **no con trabajadores de tiempo parcial**, no existe norma o ley que nos obligue a tolerar esta situación.

Con esta condición, no es extraño que las reuniones colegiadas sólo aglutinen a doce profesores que cuando mucho están presentes cuatro de las ocho horas disponibles para esta junta, así que con una atención parcial dado que deben retirarse, se elaboran propuestas parciales que se articulan en el cuerpo de un proyecto escolar confeccionado con "parches", entendible por el que hace el seguimiento, pero tan impersonal y falto de convocatoria como las aportaciones que le dieron forma, a lo cual hay que agregar las inconformidades y críticas de los que se incorporan en horarios más tardíos. Todo ello en un marco en el que la directora no asume completamente su rol de líder pedagógico, pues entra y sale, recibe o manda papelitos y dice atender participaciones cuando en realidad las desecha, y en el que los maestros se confunden entre el hacer por cumplir, el hacer para convivir, el hacer para aprender, o el hacer para enseñar mejor. De esta forma, diseñar un proyecto educativo es prácticamente imposible, y con todo más fácil que evaluarlo.

Para esta escuela, las reuniones de evaluación reflejan un honesto y profundo sentido de preocupación por sus alumnos, así lo indica el hecho de que los casos tratados sean de dominio público, que haya intercambio alrededor de diversas interpretaciones que pretendan mejorar las condiciones de los alumnos y sobre todo, el trato cordial percibido entre docentes y docentes. En estas reuniones, también se realiza la revisión de las gráficas de rendimiento escolar, pero aquí se percibe un aire ceremonial que otorga importancia vital al acto, hay comentarios acerca de la baja o subida de los índices que se revisan y propuestas para poder estabilizarlos... Aquí se habla de todo y se aterriza en casi nada: resuenan las inconformidades ante los padres que reclaman porque se castigó a sus hijos o la desaprobación ante las madres que se muestran muy seguras y no se dejan orientar por los profesores, se muestra enojo frente a los alumnos que no se fajan o que prefieren su fiesta de quince años aunque no ingresen a la preparatoria y hasta se expresan posiciones radicalísimas que parecen olvidar las características socio-

afectivas del acto educativo, por ejemplo: en torno al manejo de drogas o psicotrópicos controlados “Es que usted maestra, no atiende la situación. El problema es simple: el uso de drogas es delito y debe castigarse, nada de tolerancias y ayuda ¿por qué nos pone en riesgo?”

La añoranza por el pasado les pertenece a los viejos, la radicalidad a los más jóvenes y a los restantes una discusión en la que se desvinculan los temas y sujetos a evaluar, de la visión y misión institucionales o de las actividades del PAT. Lo colegiado es el acuerdo mayoritario aunque no se ponga en práctica por todos, ni se considere con los mismos indicadores.

Se vive y valora lo presente, la planeación es trámite; lo estratégico, enigma y la evaluación un mito en el que construimos nuestra identidad que pierde sentido si lo único que se busca es una palomita de cumplimiento en los registros de la Dirección Operativa correspondiente.

REFLEXIONES FINALES

- Considero que la función de asesoramiento es pieza clave para el desarrollo organizacional de nuestras escuelas, cuyo protagonismo (externo o interno) no es el centro de la discusión, sino más bien el compromiso, las funciones, conocimientos, habilidades y actitudes que el asesor debe poseer, de éstas, tal vez la más importante sea la de facilitar aprendizajes, es decir, procesos en los que los participantes enseñan al asesor cuáles son sus perspectivas sobre la educación y el asesor promueve una interpretación más sofisticada y consensuada.
- De acuerdo con Guba (citado por Tejada, 1998) “El asesoramiento es un proceso continuo, recursivo y altamente divergente, que obedece a dinámicas internas difícilmente predecibles y que trabaja sobre la base de vulnerabilidad de cualquiera de las perspectivas que están en juego”, por ello es vital que el asesorado reconozca la incertidumbre del entorno y la necesaria actuación del asesor como facilitador, no como prescriptor o generador de resultados.
- Es conveniente enfatizar que Proyecto Escolar es un medio, no un fin. No se trata de cambiar una forma de trabajo por otra, y suponer que ya se acabó, sino de impulsar un cambio dinámico desde la organización de las formas de trabajo para dirigirse a la transformación educativa.
- Semejante proceso es una actividad compleja e irreductible a la sola demanda de “resultados concretos”, porque está en juego la evolución de los grupos de participantes, la reconstrucción de las formas habituales de trabajo y las imágenes y procesos mentales que se utilizan para enfrentar los problemas habituales.

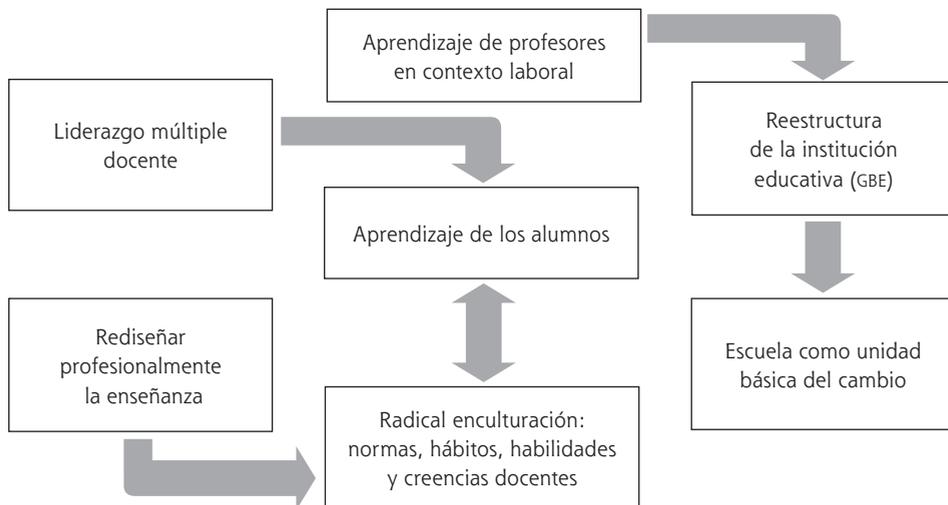


- En este sentido, diseñar un Proyecto Escolar es un acto creativo y como tal, exige de condiciones mínimas para emerger; de entre éstas, resaltan las situaciones de tipo estructural y las de tinte cultural.
- En lo estructural considero aquello que le da viabilidad al proyecto: espacios físicos y temporales para las reuniones, formalización administrativa, reorganización de sus horarios y sobre reconocimiento y apoyo de las nuevas funciones, tales como la Coordinación Académica, la coordinación de Servicios Educativos o la de Red Escolar entre otras, con las mismas garantías sociales que los demás compañeros tienen.
- Considero que lo cultural es la parte más crucial, la creación de normas de carácter democrático es necesaria pero no suficiente, es necesario también su difusión y sobre todo su empleo justo. Otro aspecto por superar es la consolidación de nuevos aprendizajes, perseguir una visión es más que una orden, es congruencia de acto, es estilo de vida; por ello el liderazgo pedagógico debe ser compartido: directivos, asesores y profesores reunidos hacia la transformación de escuelas que enseñan a escuelas que aprenden.
- Colegialidad implica discusión y ésta implica respeto, empatía y profesionalismo, actitudes poco fortalecidas en las escuelas observadas; existe una amplia confusión en los términos empleados debida no solo debidas al origen polisemántico de varios de ellos (por ejemplo cambio y transformación), sino también a la impronta de discursos ideológicos poco claros (como la pertinencia de la calidad total y su ISO 9000 en las escuelas). La necesidad de cumplimiento, de tener resultados concretos (a cualquier costo) y el excesivo uso de indicadores eficientistas distraen la actividad docente y directiva de su función sustantiva, produciendo confusión en la prioridad de valores institucionales y desvinculación de las actividades que se realizan en el aula y las que se realizan en colegiado, al respecto, la creación de indicadores desde la propia escuela no parece ser la opción más viable, pues representa un nivel técnico-cognitivo que les resulta ajeno y poco interesante para sus actividades cotidianas, los procesos de evaluación se complican al tratar de simplificarlos porque convierten a los sujetos (los agentes educativos) en objetos a evaluar y a los aprendizajes en procesos instruccionales a veces impuestos sólo por quienes ejercen hegemonía en la escuela. En el clima de discusión persiste la noción de objetividad neutra, se exige un trato digno pero a la vez se detectan personas que aun tratan de jugar a manipular opciones como si se tratase de decisiones dicotómicas, se sigue idealizando la imagen caudillista, interpretando la flexibilidad e intersubjetividad como debilidad, lo cual dificulta la construcción de consensos y la efectividad de las autoevaluaciones, generando

a su vez colegialidad artificial donde la simulación y/o autocomplacencia son las respuestas a la ausencia de liderazgos efectivos donde las participaciones sean claras y comprometidas con las comunidades a las que se sirve.

- El compromiso profesional, desde la óptica de los administradores se reduce a puntualidad y asistencia, participar en cuantos concursos haya y obtener reconocimientos para la escuela; valores que no son compartidos por los profesores para quienes una verdadera mejora parte de incrementar ventajas en sus condiciones de trabajo y salario, el cumplimiento de los programas de estudio sin tantas interrupciones (concursos, juntas, etcétera) e incentivos que se reflejen en su situación económica particular. Un proyecto escolar que hable de más acciones colectivas que se traducen en sobrecarga de trabajo es rechazado porque va contra sus expectativas personales; por lo mismo, este espacio no es considerado como una oportunidad para la profesionalización continua, no se puede aprender de los colegas porque existe mayor interés por cumplir que por aprender, por exhibir a los mejores que por resolver los problemas reales.
- Por tanto, la realidad que percibo alrededor del diseño y evaluación de los proyectos escolares es una complicada incoordinación de diversos elementos (ver figura 1), donde los actores educativos se reúnen para discutir, pero cada uno desde un monólogo.

Figura 1. Realidades en torno al Proyecto Escolar



En la figura 1, al lado izquierdo está la política educativa, firme desde el papel, difunde la idea de escuela como unidad de cambio, la gestión basada en la escuela y la profesionalización de los profesores (todo mundo sabe que una vez al mes, las clases se suspenden porque los profesores se reúnen en junta para discutir, aprender cosas nuevas y decidir asuntos de importancia para cada escuela), pero todavía lejana a las prácticas escolares cotidianas.

En el centro, el aprendizaje de los alumnos, tarea sustantiva de las escuelas. Este aprendizaje aparece como si únicamente fuera producto de las prácticas docentes y como si su función fuera aculturizar a los alumnos imponiéndoles un conjunto de normas, hábitos, habilidades y creencias determinadas por los órganos colegiados y que a veces nada tienen que ver con los aprendizajes académicos, por ejemplo: uniforme obligatorio, cabello bien peinado y valores como la competitividad, la eficacia, la credencialización, la imagen al exterior o el cumplir por cumplir, creencias a las que las escuelas referenciadas dedican mucho tiempo y energía bajo el supuesto de que están coadyuvando a la formación del estudiante y que con ello, lograrán un mejor control disciplinario, actividades que desde su imaginario hacen corresponder con el "rediseño profesional de la enseñanza". Sin embargo, si por rediseño profesional de la enseñanza entendemos conocer y tener prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje, tal vez podrían reproducirse otros valores, otras actitudes y otros saberes más pertinentes para enfrentar los retos educativos del siglo XXI... pero ello, implica nuevamente trabajar de cerca y muy respetuosamente con las escuelas, tal vez la esencia de la asesoría.

REFERENCIAS

- Coordinación Nacional del PEC (2002). *Reglas de operación de las escuelas inscritas al Programa Escuelas de Calidad*. SEP. México.
- Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (2004). *A mitad del camino, una recapitulación de avances y retos por cumplir*. SEP. México.
- De la Torre, Saturnino (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudios de casos*. Escuela Española. Madrid.
- Patiño, María Elena (2004). "Aspectos críticos de Proyecto Escolar" en *Entre la incertidumbre y la utopía, el porvenir*. Tesis de licenciatura UPN. México
- Poder Ejecutivo Federal (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México.
- Santos, Miguel (2001). *La escuela que aprende*. Morata. Madrid.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. SEP. México.

Tejada, José (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores)*. Aljibe. Málaga.





PROGRAMA PARA DISMINUIR LOS ALTOS ÍNDICES DE AUSENTISMO, REPROBACIÓN Y DESERCIÓN ESCOLAR DE LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚM. 3*

Fidencio Pérez Bailón**

I

La Escuela Secundaria Técnica núm. 3 ubicada en el barrio de Tepito, no se parece a ninguna de las escuelas secundarias del Distrito federal ya que presenta una problemática específica y profunda, que es única en el Sistema como producto de su entorno social.

El edificio de la E.S.T. núm. 3 data del año de 1916 y su historia ha estado siempre vinculada a la educación; además, su importancia no solo radica en los beneficios directos que al lugar ha ofrecido, sino también, porque logró constituirse en un pilar fundamental del propio Sistema Educativo Nacional al impartir como pionera, algunas carreras técnicas –ahora universitarias– con gran éxito.

En 1916, el Presidente de la República, General Venustiano Carranza inauguró en este edificio un Centro Educativo para Señoritas, el cual ofrecía cursos relacionados con actividades domésticas. Con el paso del tiempo se agregaron asignaturas que acreditaban a estos estudios como carreras técnicas en "Directora del Hogar", "Economía Doméstica" y "Trabajo Social" trascendiendo ésta última de tal forma que se tuvo que construir un edificio aparte para conformar una de las primeras "Escuelas de Trabajo Social".

En la década de los 50's sus estudios fueron incorporados al nivel medio-superior e impulsaron carreras –nuevas en aquel contexto– como "Puericultura", "Dietista" y "Geriatrista". Así mismo fundaron una Secundaria Técnica, con especialidad de "Auxiliar Dietista".

En 1965, el edificio fue reemplazado por uno de mayor capacidad y fue nombrado "Venustiano Carranza" en honor a su fundador.

Las denominaciones posteriores de este edificio fueron:

* Experiencia premiada en el certamen *Escuelas que hacen escuela*, convocado por la Organización de Estados Iberoamericanos, España, 2004.

** Profesor de la Escuela Secundaria Técnica núm. 3 de Tepito.



- En el nivel medio-superior. "Escuela Tecnológica Industria N° 6", centro de Estudios Tecnológicos N° 6 y "Escuela Tecnológica Industrial N° 356".
- En el nivel medio-básico (ahora básico). La Escuela Secundaria Técnica N° 3.
- En 1982, la escuela que correspondía al nivel medio-superior salió del edificio y este espacio fue destinado a la Educación para los Adultos así como a la capacitación para el trabajo, hasta 1984.
- A partir de 1984 fue únicamente Escuela Secundaria técnica.
- A lo largo de la historia de esta institución la educación que se brindó fue exclusiva para mujeres y fue en el año de 1984 cuando se permite por primera vez la inscripción de varones al ciclo escolar 1984-1985, por lo que el establecimiento quedó como una Secundaria Técnica mixta hasta la fecha.
- En 1985, el edificio fue reforzado en sus estructuras debido a los daños que provocaron los sismos del 19 y 20 de septiembre de ese año.
- Otro dato importante que vale la pena mencionar es que la Secundaria funcionó con turnos matutino y vespertino hasta el año de 1990; a partir del ciclo escolar 1990-1991 el turno vespertino fue cerrado debido a su poca demanda.

II

La E.S.T. N° 3 está ubicada en la esquina que forman las calles de Aztecas y Peña y Peña. La Plaza del Estudiante es el punto de referencia obligado para ubicar a esta escuela y determinar las características físicas y ambientales que circunscriben a la misma.

Los edificios que comparten junto con el Plantel Educativo a la Plaza del Estudiante son: El Centro de Asistencia de Día N° 2, Una agencia del Ministerio Público, La Subdelegación Política Tepito-Guerrero y un Albergue de Invierno del Gobierno del D. F.

El Albergue es –por sí solo– un grave problema que "colorea" día con día el paisaje de nuestra escuela. A pesar de que es un albergue de invierno, funciona todo el año y los que ahí pernoctan son indigentes, la mayoría afectados de sus capacidades mentales. Como solo les es permitido dormir en el lugar, a muy temprana hora tienen que abandonar las instalaciones; por lo que, familias enteras o sujetos solos en su generalidad se mantienen "echados" sobre la Plaza del Estudiante todo el día, subsistiendo a través de la limosna, el vandalismo, la prostitución; además y debido a su deterioro mental, son sujetos que se masturban constantemente a plena luz del sol, defecan frente a nuestras instalaciones, riñen entre ellos violentamente, gritan, hablan solos, tienen relaciones sexuales a la vista de todos, etcétera..

Esta acotación vale en el sentido de remarcar que esta circunstancia ha agravado aún más, la en sí tan frágil, situación del plantel. Y a pesar de que hemos pedido en



múltiples ocasiones su reubicación, no hemos sido escuchados. Estos lamentables hechos de alto impacto negativo son ajenos al barrio (aunque desafortunadamente lo toleran) pero han tenido que ver con la poca demanda al Plantel.

Ahora bien, la Plaza del Estudiante está saturada del comercio ambulante, al igual que las calles de Peña y Peña, Aztecas, Nicaragua, Manuel Doblado y todo lo que conforma el Barrio de Tepito.

Las calles prácticamente están cerradas por esta actividad por lo que la vigilancia policiaca era escasa hasta hace poco tiempo debido a que la violencia se desató como nunca antes; sin embargo, los grandes operativos federales –los que decomisan mercancía ilegal– se realizan con cierta frecuencia, y aunque actuados para la foto del periódico y para la toma televisiva, son tan espectaculares que alteran definitivamente toda labor, incluyendo la nuestra.

Otras características del lugar, son las siguientes:

RUIDO: Si por algo es famoso Tepito es por su gusto al baile, a la fiesta, al ambiente bullicioso. Además, la piratería en audio, importante rubro comercial de la zona, irrumpe con toda su potencia en cada rincón impidiendo cualquier comunicación que no sea la de las señas, la de las claves.

BASURA: Las toneladas de basura que genera a diario el comercio ambulante provoca que se camine entre desperdicios y malos olores, lo que trae como consecuencia, a su vez grandes plagas de animales.

CONGLOMERADOS: La afluencia de compradores sobre todo en temporadas fuertes, trastorna de tal forma, que es imposible mantener la atención del alumno o mantenerse uno ecuaníme ante tanto bullicio. El ausentismo escolar en estas fechas llega hasta en un 40%.

III

En la historia de la Ciudad de México hay un parteaguas a raíz de los sismos de 1985; nada fue igual antes que después. La tragedia que paralizó al país, a la ciudad; al barrio; solo los cubrió de muerte, sino de una nueva conciencia; para algunos sectores fue punta de lanza de algo nuevo, de algo mejor; fue la muerte de una generación corrupta, y el nacimiento de una generación más solidaria, reivindicativa, capaz de enfrentar y sobrepasar a un estado autoritario, represivo; capaz de ignorarlo, de no necesitarlo y de obligarlo a reestructurarse con la amenaza siempre latente (aunque irreal, definitivamente) de desaparecerlo.

Sin embargo este efecto terapéutico, catártico no fue igual para todos; porque no todos concibieron la tragedia como una oportunidad para renacer.

En el caso de, Tepito a partir de ese momento inició el proceso de un largo periodo de crisis, de deterioro social, de descomposición; provocado sí, por el desastre económico además del moral que significaron las pérdidas humanas, pero también y sobre todo, por ese afán casi inconsciente de marcar y preservar su territorio, por ese instinto primitivo de autopreservarse a través del grupo social que le ofrece protección y le brinda un sentimiento de seguridad, por esa necesidad o mejor dicho necesidad de automarginarse y de organizarse en estructuras familiares grandes y complejas, que determinan a semejanza de los clanes primitivos, la manera de conducirse so pena de ser expulsado o aniquilado del grupo.

Tepito cerró filas, pero no de manera homogénea. Los grupos que se formaron rivalizaron entre sí y como carroñeros trataron de sacar cada uno de ellos, la mejor parte de los escombros.

Cabe resaltar, que en el periodo de 1985 a 1990 la matrícula escolar de la secundaria descendió a tal velocidad que tuvo que ser cerrado el turno vespertino. La escuela empieza a perder importancia, la escuela ya no es tomada en cuenta como una alternativa para salir de la crisis, la escuela ya no impacta a ese barrio que se volvió insensible.

La prioridad era levantar el barrio y; casualmente, fue el momento en que China, Taiwán y Korea inundaron el mercado con miles de cargamentos de mercancía a precios casi regalados. Tepito vio la oportunidad a través de estas baratijas de rescatar parte de su poder y como hormiguitas trabajaron para así lograrlo. Sin embargo, su gran oportunidad fue la firma del Tratado de Libre Comercio que abrió las fronteras si no de par en par, sí lo suficiente para seguir permitiendo la entrada de esta mercancía ilegal proveniente de Asia, así como de otras nuevas y seductoras mercancías: las armas y las drogas, además de la tradicional "fayuca".

La jauja vino, el dinero empezó a correr en cantidades nunca imaginadas por ellos mismos. Drogas y armas, armas y drogas; no nada más podían venderlas sino también consumirlas. Poderosas mafias empezaron a surgir, diversificaron su trabajo y extendieron sus actividades ilegales hacia otros ámbitos. El tributo al dinero que el propio entorno les aseguró se convirtió en el motivo de enseñanza y de existencia para sus propios hijos; y por lógica, provocaron la poca estima a la escuela y la difícil adaptación al ámbito educativo.

Esta situación rebasó por su propia dinámica la respuesta de la E.S.T. núm 3 y desafortunadamente, al interior del plantel se generó una gravísima consecuencia: un proceso de habituación terrible a la interacción educativa que bajo estas circunstancias se desencadenó. El caos reinó; se desmoronaron las estructuras afectivas, morales, legales, ideológicas, éticas, etcétera, en el barrio, sacudiendo e impidiendo –justo es reconocerlo– el trabajo verdadero efectivo, útil y necesario de nuestra escuela.



IV

En el “barrio bravo de Tepito” (como se le conoce) se realizan diariamente un sinnúmero de actividades ilícitas e ilegales.

Tradicionalmente, su principal actividad económica fue la venta de mercancía introducida ilegalmente al país –conocida como contrabando o fayuca, sobre todo de aparatos electrónicos–; sin embargo, a partir de la década de los 90’s introdujeron nuevas y sorprendentes mercancías: las armas y las drogas. Estas nuevas mercancías les permitieron ascender a un nivel mucho más alto de la delincuencia organizada al convertirse en auténticas y poderosísimas mafias que, por solo mencionar algún detalle, incluso cuenta con cuadrillas de homicidas a sueldo para proteger su territorio, como quizás sucede en el Bronx de NY, y los barrios asiáticos periféricos.

En la actualidad, Tepito es el más grande y poderoso distribuidor de drogas en el centro del país, su catálogo abarca la tradicional marihuana hasta el crack, la cocaína y la heroína; sin dejar de mencionar las anfetaminas y psicotrópicos, de los que en los últimos años, su principal mercado se encuentra entre los jóvenes de clase alta (tachas, reinas, LSD, etcétera). Es por las noches y especialmente los fines de semana, cuando algunas calles se convierten en tianguis y decenas de adolescentes y jóvenes ofrecen drogas a distintos precios, según la calidad o la pureza. Y no solo eso, también dan información sobre la venta de armas, las que varían desde un calibre 22 hasta un cuerno de chivo o lo que el cliente pida. La venta de armas, a diferencia de la venta de drogas se realiza de manera discreta, con contactos preestablecidos y pagos en efectivo. Aquí, los adolescentes juegan un papel de intermediarios.

Las armas y las drogas son vistas como cualquier mercancía; sin embargo, los seducen de tal forma que ellos mismos se convierten en sus principales víctimas; primero, porque se hacen adictos; segundo, porque adictos y con armas inician una carrera delictiva; y tercero, porque el dinero fácil se convierte en obsesión y pierden todo escrúpulo para conseguirlo.

Pero Tepito no es solo esto, para Tepito también trabajan las mafias de Korea (principalmente) o mejor dicho, ya son como socios: son los que saturan de mercancía asiática a nuestro país (provocando graves pérdidas a la economía formal pero abundantes ganancias a la aduanas y al sector gubernamental que lo permite). Para Tepito trabajan los que roban tráileres repletos de mercancía, ya que ahí se vende toda clase de mercancía robada. También ahí se fabrican o mejor dicho se falsifican etiquetas de marcas comerciales (para distribuir su producción pirata, claro está), sellos gubernamentales, hojas membretadas de la Secretaría de Hacienda e incluso, es en Tepito donde se fabrica el dinero falso que circula sobre todo en el Distrito Federal y el área conurbada.

Tepito es sinónimo de piratería; es decir, producción “hechiza” de ropa, calzado, perfumes, vinos, anteojos, etcétera, pero sobre todo de audio y video, los cuales fabrican, almacenan y distribuyen a nivel nacional y en donde la pornografía ha sido uno de sus principales productos. En Tepito hay mucho dinero pero también mucha miseria humana; ahí no existe vínculo entre lo económico y lo social.

La problemática de esta zona es sumamente compleja; si bien es cierto que lo ilegal es el eje de su dinámica, también es cierto que gozan de tolerancia del gobierno y hasta de su protección. Fuera del propio barrio ¿a quién le conviene esta situación? ¿quién sale beneficiado económicamente? Tal vez sea la misma sociedad con su doble moral, quien demanda que existan espacios como estos.

V

Características de los padres de familia

Para el ciclo escolar 2002-2003, la información es la siguiente:

ESTUDIOS DEL PADRE	ESTUDIOS DE LA MADRE
EL 65.26% primaria	El 90.82% primaria
El 27.77% secundaria	El 7.14% secundaria
El 2.77% bachillerato	El 2.80% bachillerato
El 1.30% licenciatura	El 0.0 % licenciatura

En Tepito, las familias son disfuncionales, desintegradas o incompletas. La ocupación tanto de madres como de padres de familia gira en torno a las actividades ilícitas que anteriormente se señalaron; sin embargo, existen otros datos igual de impactantes que valen la pena mencionar:

- El 7.5 % de la figura paterna es alcohólica.
- El 29.8 % es adicto a alguna droga.
- El 12.10% esta en reclusorio.
- El 1.30% no trabaja.

Características de los alumnos

Los estudiantes de esta secundaria son adolescente cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años. El 67% de la población es hombre y el 33% mujer.



Al igual que los adultos, portan gruesas cadenas y anillos de oro, usan relojes de buena calidad o tenis "originales". El tatuaje es parte de su apariencia, su lenguaje es soez y alburero. Su comunicación gira en torno a claves que les permiten mantenerse alerta ("dame un catorce", "hazme esquina", "viene un chiva", etcétera).

La mayoría de los jóvenes afirma que asiste a la escuela por obligación, por tal motivo, asumen su derecho de rechazar abiertamente la escuela y cualquier intento de persuasión por parte de los docentes. Son hostiles, irrespetuosos, perspicaces y altaneros; conflictivos, mentirosos, desafiantes y muy haraganes.

Las mujeres presentan los mismos rasgos pero dosificados, sin embargo, sobresalen otros: su conducta es muy empalagosa, buscan el contacto físico con varones, sus movimientos son muy provocativos. Aparentan mayor edad. Manipulan a través del llanto y de las súplicas. Su lenguaje es ofensivo y sus conflictos los resuelven a golpes, son muy violentas.

La mayoría de los alumnos está involucrado en la dinámica del barrio, todos tienen una función o ayuda en algo; por lo tanto, pasan la mayor parte del tiempo en la calle.

VI

Un día de clases normal en esta secundaria, quedaría resumido de la siguiente manera:

Desde que ingresan al plantel refieren estar cansados y aburridos, entran al salón de clases y se resisten a trabajar. No participan, se distraen con facilidad. No existe el trabajo en casa, la proporción de alumnos que cumplen con la tarea con los que no cumplen, es inversa al resto de las escuelas; ya que para ellos esta actividad es algo inútil y desagradable.

Siempre están en constante movimiento; se avientan mochilas y se roban entre ellos, se agreden verbalmente no importándoles que esté el maestro presente; se empujan, pegany hacen bromas pesadas; esconden cuadernos, libros, intentan escaparse del salón a media clase; destruyen el mobiliario, pintarrajean todo lo que está a su paso.

Pero esta es la conducta del grupo "en general". Los líderes o cabecillas de cada grupo son los que en verdad desafían toda autoridad. En ocasiones cuando el maestro da una orden y el líder da otra y el grupo entero obedece al líder y esto no es más que una manera de evidenciar los códigos de vida que ellos tienen que acatar o de lo contrario les puede ir muy mal. Desafortunadamente, estos líderes al poco tiempo que dejan la escuela, algunos son asesinados, muchos otros más son ya buscados por la policía, y otros, los menos buscan otras alternativas de vida al aprender algún oficio.

Por otra parte, la escuela también representa para la mayoría de los alumnos, la extensión de sus actividades comerciales, ya que van de profesor en profesor ofreciendo

celulares, películas, ropa, relojes, etcétera o mercancía robada, principalmente artículos de oro (algunos de nuestros alumnos ya se dedican a asaltar en las calles, ya sea como carteristas o como “chineros”).

Su capacidad para expresarse es limitada y poseen hábitos de estudio deficientes. Los exámenes no alteran su habitual comportamiento y se conforman fácilmente con un seis de calificación. Faltan constantemente, o de plano, por largas temporadas. Para ellos las sanciones no tienen ningún valor, pueden hacerse acreedores en un solo día de varios reportes sin que modifiquen en lo absoluto su conducta.

Generalmente se manda llamar a los padres de familia, pero estos no acuden y cuando lo llegan a hacer, es para manifestar que son incapaces de controlar a sus hijos o para justificarlos con actitudes retadoras y cínicas. También es clásico el papá que llega identificándose como policía judicial o federal y amenaza a cuanto personal escolar se le ponga enfrente casi exigiendo que nosotros seamos los que nos disculpemos con su hijo. Todas estas situaciones entorpecen más la labor docente.

VII

Los verdaderos habitantes de Tepito, los históricos y auténticos, sufren día con día las consecuencias de vivir en un barrio automarginado y en descomposición; automarginado porque se dedica casi exclusivamente a delinquir y para protegerse deben cerrarse al mundo exterior; en descomposición porque un barrio así distorsiona y trastoca sus escalas de valores, de aspiraciones y de conducta.

Es importante resaltar que en la mayoría de los casos ha sido la propia familia quien ha promovido, o mejor dicho, quien ha inducido deliberadamente a los hijos a cometer ilícitos, fomentando en ellos ese trastoque de valores y la introyección de los mismos.

Esa manera de vivir ha impactado más que negativamente a los alumnos, de tal suerte que no se les puede considerar como alumnos “normales”, sino como un grupo minoritario que requeriría ser tratado desde otra perspectiva.

Sobra mencionar, que como resultado de esa dinámica social, la secundaria no fue capaz, a pesar de todos los esfuerzos, de incidir en los alumnos, ni en sus aprendizajes ni mucho menos en sus conductas. Y no solo eso, fue tanta la presión ejercida sobre el personal para que desarrollaran un sinnúmero de programas diseñados para lograr atraer la atención del alumnado, que lo único que se logró, fue la apatía y el rechazo de los trabajadores en cada nuevo intento.

Obligados a buscar otras alternativas que nos permitieran cumplir con la función vital de la educación que es promover el desarrollo integral de los individuos, se inició un proceso de investigación que duró aproximadamente tres años y que dió como



resultado una propuesta de trabajo que marcó las bases de un programa diferente, el cual intenta cambiar la dinámica educativa sin salirse de las estructuras organizativas y administrativas que nos rigen.

El marco conceptual de donde partió la propuesta fue la de la Pedagogía Especial conocida como Pedagogía Terapéutica, la cual revisa y aporta elementos para la educación del tipo de sujetos que se apartan de la norma (minorías) como los inadaptados, los superdotados, los discapacitados, los niños en situación de calle, etcétera.

También se propuso la Metodología de Sistemas como la apropiada para abordar la propuesta, al considerar que la dinámica educativa tiene un carácter multidimensional y que por lo tanto, es necesario revisarla como un conjunto organizado de elementos diferenciados cuya interacción e interrelación suponen una función global específica, determinada, particular; de tal suerte que si se modificara uno de sus elementos se vería modificada también en su totalidad la realidad educativa, y por qué no también la realidad sociocultural que impera en esta comunidad.

La Pedagogía Especial o Terapéutica señala que en toda sociedad existen ciertos grupos minoritarios que se salen de la norma o de la generalidad y que a través de esta pedagogía se les procura acercar al máximo a lo que la sociedad considera como normal, tanto en lo escolar como en lo familiar, en lo profesional y en lo social. Esta propuesta expone que cuando se trabaja desde una perspectiva CURATIVA o COMPENSATORIA se promueve la oportunidad de que estos grupos minoritarios puedan al cabo de un tiempo, interactuar o convivir con los demás.

Ahora bien, de acuerdo a la Pedagogía Especial, la población de la E.S.T. N° 3 quedaría clasificada en el apartado de los deficientes sociales o emocionales, pero, ¿en función a qué lo determinamos así?: En primer lugar, a que esta población está sometida a estímulos sumamente agresivos, aberrantes, poco edificantes, deformantes, no tolerables para la mayoría de los mexicanos; en donde la familia pierde la función de proteger, de proveer y educar a los hijos; en donde los valores se trastocan de tal forma que las familias se convierten en células para la delincuencia organizada capaces de trabajar sin el menor escrúpulo, reclutando a sus propios hijos con el único fin de conservar el territorio y el poder de la vorágine que es el barrio.

Así, estos estudiantes piensan que es bueno matar si alguien les estorba, que es bueno es convertirse en uno de esos jefes de las mafias, que es buena la traición como medio para conseguir lo que se quiere, que es buena la corrupción, la inmoralidad, la holgazanería, la mentira, la manipulación, la deshonestidad; que es bueno el dinero fácil producto de la venta de drogas, que es bueno iniciar su carrera delictiva como simples ladronzuelos, que es bueno ser policía o delincuente, al cabo que los dos persiguen lo mismo.

Para los estudiantes consumir drogas es algo normal, para las señoritas haber tenido relaciones a los 11 ó 12 años es algo normal, para los padres de los estudiantes haber estado en reclusión o ser adictos o alcohólicos es algo normal, para las mamás de los estudiantes haber tenido 4 ó 5 maridos es algo normal.

Después de esta revisión concienzuda de la realidad, nos quedó más que claro, más que evidente, que el problema de fondo de los estudiantes era que tenían muy interiorizada la convicción de que los valores los denigraban y los antivalores los enaltecían y que debido a este trastoque habría sido imposible sacar adelante a la escuela en donde no está por demás señalar que la matrícula ha ido año con año decreciendo, y en donde los índices de deserción y reprobación y sobre todo de ausentismo son unos de los más altos en comparación a otras escuelas.

VIII

Una vez expuestos los porqués y contra qué trabajaríamos, proseguiremos con la narración de la experiencia.

Bajo la premisa de que si queremos derrotar al enemigo hay que conocerlo primero, se hicieron una serie de reuniones con la planta docente y de servicios complementarios, para plantear tanto la problemática, como la propuesta de trabajo elaborada bajo la perspectiva de la Pedagogía Especial por el equipo de trabajo anteriormente mencionado.

Uno a uno se fueron discutiendo los temas y todos los participantes fueron proponiendo ideas, trabajos concretos, esquemas de trabajo, etcétera, hasta que logramos armar EL PROGRAMA PARA DISMINUIR LOS ALTOS INDICES DE AUSENTISMO, DE REPROBACIÓN Y DESERCIÓN ESCOLAR.

Cabe resaltar, que por unanimidad los participantes estuvieron de acuerdo que el problema de fondo de la población escolar era la cuestión de los valores; sin embargo ellos añadieron un factor clave más: que la única figura de autoridad que ellos reconocían era aquella que ejercía la violencia, la que imponía temor y dominio; la que era despótica, arbitraria, absoluta, injusta y que fue bajo estos mecanismos como los alumnos interiorizaron sus convicción de ser mejor "malos" que "buenos", porque los malos son los buenos y de ahí partía toda su disfunción.

También por unanimidad se aceptó trabajar desde el enfoque compensatorio; es decir, cargar los problemas hacia determinados tópicos con la intención de balancear su escala de valores, su concepto de figura de autoridad y sobre todo, para subsanar de manera directa aquellas carencias más inmediatas que los alumnos mostraban –como era, el total descuido de sus padres para con su formación.



A partir del 19 de agosto del 2002, entró en vigor la primera etapa del programa, el cual estaba dividido en 4 subprogramas:

- Círculo de excelencia
- Círculo de superación
- Programa permanente para la rehabilitación de las adicciones
- Tutorías

Tanto directivos, como académicos y personal de servicios educativos y complementarios eligieron el programa en el que querían participar; todos y cada uno de ellos preparó con esmero las actividades establecidas, las cuales se narran a continuación:

CÍRCULO DE EXCELENCIA

Bajo un rol de actividades previamente establecidas, se les informó a los alumnos, que a partir de ese ciclo escolar todos los grupos estaban obligados a participar en una serie de visitas "tanto de carácter educativo-cultural como de labor social"; que los recorridos iban a ser fuera del horario escolar y que previo a cada visita se les notificaría lo que era necesario llevar para poder asistir.

Una de las intenciones fundamentales de la propuesta de trabajo que representa el programa emergente, era el de mantenerlos el mayor tiempo posible alejados de su dinámica cotidiana; para que, de esta manera, el impacto de las experiencias fuera un poco más duradera.

El propósito de estas visitas fue básicamente la de sensibilización; es decir, hacerlos conscientes con respecto a su propia problemática a través de estímulos adecuados. La sensibilización como efecto opuesto a la habituación tenía que estar dotada de una significación motivacional específica, podíamos arriesgarnos incluso a hacer uso de estímulos aversivos; sin embargo no nos parecieron pertinentes.

Bajo los criterios mencionados determinamos realizar 10 visitas a lo largo del ciclo escolar. Lo que a continuación se describe son las dos visitas que más impactaron a nuestro alumnado.

- Visita al centro de atención a la Violencia Intra familiar (CAVI). En este Centro, recibieron una plática con una duración aproximada de dos horas. En ella hablaron de cómo la violencia familiar sucede cuando algunos de sus integrantes abusa de su autoridad, su fuerza o su poder. También explicaron, que existen tres tipos de violencia: física, la emocional y la sexual, que los 3 tipos de violencia son aberrantes y

tienen consecuencias de por vida en el que las padece. Les informaron qué deben de hacer ante situaciones así y en caso de que se levante una denuncia penal, que es lo que deben exigir a la autoridad. La carga de información que los alumnos recibieron les permitió de alguna manera, descubrir que ellos son víctimas de violencia y que la violencia no es algo "normal".

- Visita a un Asilo de Ancianos, por iniciativa de algunos alumnos se llevó una pequeña obra de teatro así como obsequios. El recibimiento de los ancianos fue sumamente especial; sobra mencionar que estas personas están ávidas de afecto y que no es fácil platicar con ellos porque es tanta la carga emocional que desbordan, que se genera un sentimiento de culpa en el que los visita (aunque uno no tenga la responsabilidad directa del abandono en el que se encuentran). Pero también se generaron sentimientos como los de la solidaridad, el amor, la protección, etcétera.

CIRCULO DE SUPERACIÓN

El propósito de este programa consiste fundamentalmente, en promover e inculcar valores, tanto a nuestra población escolar como al núcleo familiar al cual pertenecen. Lo que a continuación se describe tuvo el propósito de cumplir con dichas expectativas.

Taller: "la Justicia Cívica"

Este taller fue diseñado por personal del Centro de maestros "Carlos A. Carrillo". La invitación para que participaran en nuestro programa emergente fue aceptada de inmediato y bajo la óptica propuesta sugirieron trabajar no sólo con los alumnos sino con los padres de familia y con los docentes del plantel.

El taller, en una primera etapa, tenía como objetivo informar y orientar a los participantes acerca de las conductas antisociales y sus irremediables consecuencias. El taller fue impartido por el grupo invitado, tuvo una duración de seis horas distribuidas en tres sesiones.

La segunda etapa, fue dirigida exclusivamente a los padres o tutores de alumnos con problemas graves de conducta.

En ambas etapas del taller se hizo especial hincapié acerca de la función de los valores, la cual es regular y dignificar la conducta humana, de tal manera que resalte la condición de hombre y no la animal. También se recalcó que los valores permiten mejorar la convivencia humana y que al cumplirlos se enaltece el hombre y al no cumplirlos, se denigra.



Valores como lealtad, honestidad, verdad, diligencia, honradez, felicidad, solidaridad, bondad, etcétera, fueron mencionados constantemente con vehemencia y credibilidad; de tal suerte, que los participantes salieron convencidos de su utilidad.

Taller: “La comunicación en la familia”

Al igual que el primer taller, este fue diseñado e impartido por personal de este centro de maestros. Tuvo una duración de nueve horas distribuidas en tres sesiones y fue dirigido exclusivamente a los padres de familia. A través de lecturas se ejemplificaron, discutieron, escenificaron y analizaron las conductas que interfieren con la comunicación seria, responsable, afectiva y efectiva de los integrantes de un núcleo familiar. Así mismo, remarcaron la importancia de promover la comunicación familiar a través de la comunicación.

Doce lecturas dieron pauta a la reflexión y a pesar de que la asistencia de los padres de familia fue escasa (38 personas) su participación fue activa (tal vez, porque la información que se manejó no fue tan dura ni tan directa como en las pláticas que sobre fármaco dependencia se llevaron a cabo).

Reunidos en equipo, los asistentes ejemplificaban y escenificaban los errores más comunes y las actitudes más nocivas que influyen para la comunicación. También lograron identificar cuales son los elementos indispensables que permiten generar una comunicación real en la familia, concluyendo, que la comprensión y el afecto son básicos en esta dinámica.

Ejercicio de retroalimentación

Una semana después de la impartición del taller “La Justicia Cívica” se les pidió a los alumnos escribir en una hoja qué habían aprendido. Con gran alegría descubrimos, que el objetivo fundamental ya no tanto del taller sino del programa emergente propuesto, se estaba cumpliendo

La mayoría de los alumnos se refirió a la importancia de conducirse con un código de ética. También, lograron descubrir que tienen la obligación de discernir entre lo bueno y lo malo, entre lo que los enaltece y entre lo que los denigra y a partir de esa reflexión procurar lo bueno para ellos, para su familia y para la sociedad.

Asimismo, mencionaron que cuando eligen una conducta incorrecta corren el riesgo de ser sancionados y hasta castigados no solo por la familia sino por la sociedad, ya que esa conducta incorrecta puede estar tipificada como delito.

Actividades deportivas

Al final de la jornada escolar y de lunes a viernes se promueve la participación de los alumnos en actividades como básquetbol, fútbol, voleibol, etcétera. En éstas también se hace hincapié a puntos como la higiene, la salud, la alimentación, el uso del tiempo libre, etcétera. Este programa es permanente y es dirigido por dos profesores.

Programa permanente para la rehabilitación de las adicciones

Este es un programa de carácter preventivo y correctivo. Para su realización se solicitó la ayuda de los centros de Integración juvenil quienes sugirieron dividir a la población en dos grupos. En el primero, se consideraba a aquellos alumnos que nunca habían probado alguna droga o que lo habían hecho de manera experimental. En el segundo grupo, se consideraba a aquellos alumnos con franca dependencia a drogas o a psicofármacos y/o se dedicaran a la venta de las mismas.

En el primer grupo se quedó la mayoría de la población. Con ellos trabajaron a través de pláticas informativas dirigidas tanto a padres como a alumnos.

Los temas que se trataron fueron los siguientes:

- Qué es una adicción y cuáles son sus causas.
- Cuáles son las drogas más comunes y cómo dañan la salud.
- Cuáles son las maneras más comunes de introducir a niños y jóvenes en el consumo de drogas.
- Efectos mortales (narración de casos).
- La destrucción personal y familiar que generan.
- La responsabilidad de los padres de familia de hablar con sus hijos.
- Señales de alerta y cuándo se requiere de ayuda profesional.
- Para que nuestros hijos rechacen las drogas.

Se montaron cuatro periódicos murales durante el ciclo escolar así como una exposición permanente sobre el tema. Se obsequió un ejemplar del libro "Cuidado con las Adicciones" editado y distribuido de manera gratuita por la SEP a cada padre de familia.

La respuesta a este programa por parte de los alumnos fue muy buena, participaron de tal forma, que nos dejaron ver que aún se puede hacer mucho por ellos; sin embargo, la participación de los padres fue escasa, de poco interés hacia el tema y sobre todo, nunca faltaron los comentarios o las actitudes de "estoy perdiendo el tiempo".



Los centros de Integración juvenil se comprometieron a seguir trabajando con nosotros el tiempo que sea necesario en estos programas.

El segundo programa, el dirigido a los jóvenes con franca dependencia a las drogas, se trabajó de la siguiente manera:

Una sesión mensual de psicoterapia grupal

De acuerdo a la información que nos brindó el Centro de Integración Juvenil, estas sesiones se estructuraron como "Grupos de apoyo" desde la perspectiva de la Escuela Americana, de una profunda inspiración psicoanalítica; de tal suerte, que al compartir uno de los miembros su experiencia con la intervención del psicólogo que dirige la sesión, se producía el psicoanálisis de un miembro dentro del grupo, esperando que el resto aproveche el efecto terapéutico por identificación con el sujeto.

Una sesión semanal de psicoterapia individual o familiar

Durante las primeras sesiones se atendieron exclusivamente a los jóvenes, posteriormente tenía que ser junto con sus padres. Desde esta perspectiva, los psicólogos determinan que el problema no lo tiene el joven que padece la adicción sino todo el grupo familiar, por lo tanto, es necesario trabajarlo en su conjunto.

Los problemas o mejor dicho, los casos más graves (13) fueron canalizados a estos centros, ya que requerían otro tipo de tratamiento. de manera que de ese trabajo no tenemos información.

Es muy difícil hablar de logros o avances significativos con los jóvenes, ya que la droga los rodea por todos lados y las recaídas son constantes; sin embargo, no se pierde la esperanza de que este programa rinda frutos. La participación de los padres, en general ha sido aceptable y de alguna manera comprometida con la recuperación de los hijos.

1. PROGRAMA DE TUTORÍAS

El objetivo principal de este es subsanar de alguna manera, la falta de atención y vigilancia de los padres de familia para la educación de sus hijos. Este programa consiste en ayudar y orientar directamente al alumno en cuestiones básicas de aprendizaje con el fin de elevar su rendimiento académico, evitando así, la reprobación. Además promueve hábitos de estudio y de trabajo a través de la motivación constante, de la palabra cálida y amable, que impacta y logra desencadenar acciones concretas y positivas.

El tutor no es el sustituto del padre sino el facilitador de un proceso educativo; el tutor es el que descubre en el alumno una potencialidad e intenta dirigirla hacia determinada dirección. Es el que promueve la reflexión de la conducta del alumno y sugiere los cambios que le beneficiarían hacer. Es el que visualiza el futuro del alumno como un gran hombre, como un ejemplo, elevando así sus niveles de aspiración.

Ahora bien, al tener una población de 300 alumnos y contar con 28 profesores se determinó que a cada profesor le corresponderían 10 alumnos y de los 12 sobrantes se encargaría el coordinador de servicios educativos y complementarios.

A continuación se exponen los deberes del tutor:

- Conocimiento profundo del alumno, de sus aptitudes físicas y mentales, de sus deficiencias concretas; de los rasgos de su personalidad; de su ambiente familiar y del entorno particular que lo circunscribe. Este conocimiento es el punto de partida para cualquier acción. Con estos datos se llena una ficha que se anexa tanto al expediente del alumno como al expediente que el profesor-tutor integrará del caso.
- Orientación y ayuda individualizada. Tanto la atención como el tratamiento deberán ser diseñados en función de las deficiencias personales del alumno; de las específicas dificultades de aprendizaje o de los particulares problemas que lo aquejan y son motivo de su fracaso escolar. El tutor deberá orientarlo sobre problemas personales, sobre actividades complementarias y de tiempo libre, y si es oportuno y aconsejable, deberá canalizarlo a una ayuda especializada (terapia, rehabilitación, servicio médico, etcétera.)
- Integración escolar. El tutor deberá promover y vigilar la integración del alumno tanto al grupo como a la comunidad escolar en su totalidad, evitando así la formación de "bandas" o "pandillas" al interior de la escuela.
- Coordinación y trabajo en equipo. El tutor deberá estar al pendiente, con los distintos profesores del alumno, de sus avances y retrocesos. En las juntas académicas podrá exponer algún caso difícil y el pleno deberá apoyar y buscar salidas al problema.
- Promover el acercamiento con los padres del alumno y de ser posible, comprometerlos en la educación de sus hijos. Deberá informarles sobre sus dificultades, progresos y sobre el plan de acción que diseñó para ayudarlo.
- La tutoría tendrá que ser constante, continua y coordinada a lo largo de todo el periodo escolar y se deberá rendir un informe al final del ciclo escolar.



Cabe resaltar, que la figura del profesor-tutor representa para la Pedagogía Especial uno de sus más importantes elementos, ya que el proceso educativo solo es posible si antes paralelamente se desarrolla una acción tutorial individualizada tendiente a que los sujetos cuenten con un apoyo extra indispensable en circunstancias de desventaja.

2. COBERTURA DE LA EXPERIENCIA

Nivel, ciclo, grado y modalidad a la que pertenecen los alumnos involucrados en la experiencia.

- Nivel: Medio-Básico
- Ciclo: 2002-2003
- Grado: Primero, Segundo, y Tercer grado.
- Modalidad: Escolarizada

Número de docentes, instructores o facilitadores que participan en la experiencia.

Del área académica participan 28 docentes; del área de servicios educativos y complementarios participan 1 trabajadora social, cuatro prefectos, el bibliotecario, el médico y la odontóloga.

De los Centros de Integración juvenil participan una psicóloga de manera permanente.

Se benefició a un total de 300 alumnos con la experiencia, de estos 76 estaban en el rango de 12 a 13 años (25.3%); 89 eran de 13 a 14 años (29.6%); 110 eran de 14 a 15 años (36.6%) y 25 de 15 a 16 años (8.3%).

En cuanto a género, se tuvieron 201 hombres (67%) y 99 mujeres (33%).

Número de horas semanales que los participantes (beneficiarios y facilitadores) involucrados tienen para el desarrollo de la experiencia. (ver cuadro siguiente).

NOMBRE PROGRAMA	NOMBRE SUBPROGRAMA	NÚM. DE BENEF.	NÚM. DE FACILIT.	NÚMERO / HORAS		HORARIO	DENTRO O FUERA DEL PLANTEL
				BENEF.	FACILIT.		
Excelencia	Visitas	300	38	4 hrs. al mes	8hrs. al mes	Flexible	Fuera
Superación	Taller comunicación familiar	300	2	2 hrs. c/sem	2 hrs. c/sem	Se impartió en 3 semanas	Dentro
	Taller "Justicia civ."	300	4	2 hrs. c/sem	2 hrs. c/sem	Se impartió en 3 semanas	Dentro
	Actividades deportivas.	300	2	2 hrs. diarias	2 hrs. diarias	L. A V. 14:00 a 16:00 hrs.	Dentro
Rehabilitación	Prog. "prevención"	300	2	2hrs. al mes	2hrs. al mes	Flexible	Dentro
	Psicoterap. individual y familiar.	39	1	3 hrs. al mes	3 hrs. al mes	De 12:00 a 15:00 hrs.	Dentro
	Canalización	13	-----	-----	-----	-----	-----
Tutorías		300	29	indeterminado	indeterminado	L. A V. de 7:00 a 14:00 hrs.	Dentro

3. ORIGÉNES DE LA EXPERIENCIA

En 1999, se intentó abordar la problemática de la escuela desde la perspectiva docente, teniendo como premisa que además de su labor académica, los profesores deberían promover de manera permanente, el establecimiento de una imagen no conflictiva de la identidad de los alumnos; sin embargo, muy pronto nos dimos cuenta que los profesores no pueden hacer las dos cosas; primero porque es gravísimo el problema y tendrían que ser especialistas en cambios sostenidos de conducta; y segundo, porque ellos tienen que realizar su labor docente bajo tiempos programados y con resultados efectivos. Debido a esta experiencia, nos dimos cuenta que sobre ellos no debería



recae la responsabilidad completa. Es por eso, que a excepción de las tutorías, el programa recae en el apoyo externo y especializado.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Propósitos y resultados esperados

Promover los elementos y las condiciones indispensables para generar un proceso educativo de calidad, en donde la reprobación, el ausentismo y la deserción sea reducidos al mínimo.

Resulta fundamental explicar que cada una de las estrategias propuestas apuntan –efectivamente– a promover cambios en aspectos diferenciados de la conducta del alumnado y que, además, dependiendo de los diagnósticos emitidos por los tutores, se elige una estrategia directriz que permite activar el cambio o los cambios necesarios a fin de crear las condiciones indispensables para generar un proceso educativo lo mas cercano a lo " normal".

Sin embargo, esto no implica que las estrategias sean elementos aislados o que los logros alcanzados por cada estrategia estén desconectados entre si; ya que precisamente el valor de la propuesta radica en su carácter integral, entendido desde la perspectiva de la Metodología de Sistemas en donde el " Todo es mas que la suma de las partes", en donde el todo es un sistema con elementos diferenciados cuya interrelación e interacción suponen una función global. Ahora bien, para fortalecer la idea de integridad en la experiencia, es necesario describir de manera sistémica algunos ejempls.

Por género

La tercera parte de la población es femenina. Hacia ellas se creyó pertinente enfatizar la estrategia "Círculos de Excelencia". A pesar de que toda la población acudió a las visitas, en las niñas percibimos un mayor impacto de la experiencia. Esta sensibilización les permitió más fácilmente reconocer la necesidad de regular su conducta a través de un código ético que sugería un cambio en sus relaciones humanas haciéndolas más cordiales y menos conflictivas. Es por esto que durante los talleres que conformaron el "Circulo de Superación". Ya había un antecedente que permitió la retroalimentación y un reconocimiento más profundo a cerca de sus propias carencias. Estas estrategias son dos fases o secuencias de un mismo proceso, están íntimamente ligadas y suponen el complemento del trabajo de los tutores.

Cabe resaltar que la modificación de uno de los aspectos permitió mover un engraje hacia el sentido opuesto, teniendo como resultado la adquisición de un discerni-

miento que les permitió, no solo confrontar valores y antivalores, sino también decidir lo que mas les convenía elegir para constituirse como personas plenas. Para ellas, el Programa Permanente de Rehabilitación de las Drogas no tuvo tanta importancia o peso como para los varones, aunque también asistieron; sin embargo fue efectivo desde el momento en que ellas reconocieron que sus compañeros sufrían de los embates de este mal y los "conminaron" de alguna manera para alejarse del problema; fue realmente hermoso detectar este sentimiento de solidaridad que surgió de ellas hacia ellos.

Por edad y género

La mayoría de la población son varones cuya edad oscila entre los 13 y 15 años. Para este grupo, las estrategias mas importantes fueron el Programa de Tutorías y el Permanente de Prevención y Rehabilitación de las Adicciones.

La carencia afectiva que sufre la mayoría de estos jóvenes permite que cualquier palabra que los valore, dignifique o enaltezca sirva como detonador para generar una relación diferente; sin embargo no es fácil para el docente pasar de una imagen de autoridad a otra de camarada; ni para el alumno creer que el profesor tiene dos "Personalidades" el que lo hostiga y lo reprende en el salón de clases y el que lo orienta y motiva para que salga adelante. Por tal motivo; se decidió que una de las características que debían asumir los maestros es nunca dejar de ser autoridad pero siempre ser auténticos al cubrir su función como tutor, esforzarse por encontrar los aspectos positivos del alumno y su proyección hacia el futuro, y ante todo, creer en ellos.

Para que se pudiera crear el ambiente propicio tuvo que pasar tiempo, además, es justo señalar, que no todos los consejos fueron atendidos de igual manera por los alumnos; no obstante, los referidos a la modificación de su conducta fueron los que mejores resultados rindieron. por tal motivo, la disposición que tuvieron para asistir al Programa Permanente de Prevención y Rehabilitación tuvo que ver en gran medida el trabajo de los tutores; sin este precedente hubiera sido mucho mas difícil obtener resultados positivos. El Programa Permanente diseñado demostró su carácter integrador al propiciar la concatenación de hechos.

Ahora bien, la mayoría de los alumnos no se inician en el consumo o venta de drogas a esta edad; en casa tienen al papá, hermanos o familiares con serias adicciones e involucrados de la compra-venta de estupefacientes al igual que los vecinos y los amigos que los rodean; por lo tanto, es fácil su inducción al consumo y/o venta a mucho menor edad. Afortunadamente, la plasticidad que aun conservan estos adolescentes permite mantener grandes expectativas sobre su rehabilitación o en el mejor de los casos, cimentar en bases sólidas su negativa a transitar sobre este camino de muerte.



Los especialistas encargados del Programa han conducido de manera magistral las terapias a las que han sido canalizados los alumnos, no obstante sabemos que el trabajo realizado no es suficiente.

Las otras dos estrategias de trabajo (Círculo de Excelencia y Círculo de Superación) representan el complemento que aunque no contundente si efectivo y siempre indispensable en una coyuntura así.

Además, se logro que el 42% de los egresados de la Generación 2002-2003 ingresaran al Nivel Medio Superior; cifras significativas en relación a los ciclos anteriores. Y como un extra mas, se esbozaron las líneas directrices de un programa de Desarrollo Personal denominado "EncaminArte" cuyo objetivo principal es liberar a través del arte las tensiones emocionales que sufren los alumnos, provocadas por presiones cotidianas, generadas tanto en el ámbito familiar que por el ambiente que los rodea. El Programa pretende reforzar los resultados obtenidos asta el momento y será impartido por los profesores de las actividades tecnológicas del plantel.

5. LOGROS Y DIFICULTADES DE LA EXPERIENCIA

Al final del ciclo escolar 2002-2003 se hizo un balance de la experiencia y se llegó a la conclusión de que los resultados habían sido excelentes. Se redujo la deserción escolar de un 30% a 6%. La reprobación se redujo de un 20% a un 10%. en este año no se observó ni un solo caso de venta o de consumo de drogas dentro del plantel.

La disciplina mejoro notablemente aunque no así su rendimiento académico, el cual se mantuvo con un promedio de 7.0.

Ahora bien, en este apartado se considera fundamental valorar desde una perspectiva global y objetiva la experiencia que represente el Programa Emergente involucrados en la dinámica, es difícil valorar de manera justa, imparcial, correcta y bien dimensionada las estrategias realizadas en el contexto integral de la experiencia; no obstante, tratando de ser lo mas autocriticos posibles, en una junta de evaluación final se llego a la siguiente conclusión:

1. Para impulsar el proyecto, el personal docente, directivo, y de servicios educativos tuvo que dejar de usar los parámetros "lógicos y racionales" de la educación ya que solo así se podrían comprender la dimensión justa del problema.

Esto generó no el compromiso moral que implican actitudes de lastima hacia el menor "el pobre sufre mucho" (o soy bueno y lo ayudo con cualquier paliativo); tampoco exalto la vocación de sacrificio de los maestros que tanto se menciona en el discurso educativo y que en la practica desaparece al primer o segundo año de trabajar frente a grupo hacer a un lado los tecnicismos, los programas lógicos y racionales que promue-

ven el aprendizaje y el desarrollo integral del alumno, signifique aprender que en la vida existen los individuos únicos, los diferentes, los que no se parecen a la generalidad y que además; para poder aprender necesitan primero solucionar sus conflictos; conflictos que de no resolverse podrían provocarles hasta la muerte; conflictos que nada tienen que ver con su educación pero que la bloquean, la impide, la ensucian o la destruyen.

Significó ponerse en el lugar de ellos, comprender lo que pasaba y permitirse vivir las emociones o sentimientos que implicaron su descubrimiento.

A este nivel emotivo, tal vez visceral, se tuvo que acceder para producir el compromiso del cambio, primero de nosotros y luego el de ellos.

2. Hubo fallas graves y grandes fallas; fallas en la comunicación, fallas en la ejecución en las estrategias, fallas en la apreciación del Programa Emergente al sentirnos derrotados al no ver "espectaculares cambios" en la dinámica educativa de la escuela, etcétera, sin embargo, se llegó a la conclusión de que las expectativas de cambio planteadas al principio fueron muy altas al no tomar en cuenta que los cambios son graduales.

A la luz de la reflexión se determinó de que a pesar de que la realidad nos rebasó con su contundencia, los logros del Programa Emergente fueron excelentes, que las estrategias diseñadas eran coherentes con los objetivos y complementarias entre sí y, que además, nosotros los propiciadores del cambio habíamos enriquecido nuestra propia experiencia de manera práctica y efectiva.

Consideramos que el desarrollo de este Plan coincidía con los planteamientos de la Metodología de Sistemas al confirmar que la modificación de uno de los elementos modificaría también la totalidad de la realidad educativa por su carácter multidimensional, integrado e interrelacionado de los elementos que la conforman.

Dicho en otras palabras y desde la óptica que se le quiera evaluar, el Programa Emergente constituyó una experiencia diferente, innovadora creativa, transformadora a pesar de los pocos cambios para algunos pero muy significativos para nosotros de la vida educativa de la E.S.T. núm. 3.

3. EL Programa Emergente es realista pero ante todo dinámico, por lo que requirió de constante revisión para no desfasarse o volverse obsoleto. Esto representó para muchos de los profesores trabajo arduo y horas extras por lo que vale la pena mencionar y aplaudir su esfuerzo, sin embargo, la trascendencia del programa no depende de ellos si no de los propios alumnos y de su coraje de luchar contra corriente en este triste y patético lugar donde les tocó vivir.



¿QUÉ MODIFICACIONES HABRÍA QUE INCORPORAR PARA MEJORAR LA EXPERIENCIA?

De acuerdo a los postulados de la Pedagogía Especial:

1. La Pedagogía Especial señala que no toda la educación es eficiente y eficaz para todos.
2. Que no toda influencia o intervención es un estímulo para todos los educandos.
3. Que el sujeto a educar es un individuo concreto y no un sujeto genérico y abstracto.
4. Que la problemática de los deficientes sociales proviene de los estímulos a los que se ven sometidos y del entorno que los modela de manera perniciosa.
5. Que el propósito de la Pedagogía especial es normalizar al individuo desde una perspectiva terapéutica; es decir, trabajar directamente con el conflicto que origina la disfunción.
6. Que la Pedagogía Especial propone incorporar a los sujetos deficientes al Sistema Educativo General pero al mismo tiempo brindarles atención terapéutica, sistemática, permanente y compensatoria con personal preparado para tal fin.

Se propone lo siguiente:

1. Debido a que la escuela puede recibir, en su calidad de institución pública, a prestadores de servicio social, se propone convocar a:
 - a) Estudiantes de la carrera de Psicología para que brinden ayuda psicoterapéutica tanto individual como grupal y familiar a toda la población estudiantil.
 - b) Estudiantes de las carreras de sociología, antropología, trabajo social, pedagogía de la salud y carreras afines para la elaboración e instrumentación de programas que refuercen los resultados de la ayuda psicoterapéutica.
2. Diseñar programas de sensibilización para profesores y personal de servicios educativos y complementarios para mostrarles como conducirse frente a grupo y sacar ventaja de la ayuda brindada por estos grupos especiales de trabajo terapéutico.
3. Se tiene planeado acudir –las veces que sea necesario– tanto a la Delegación Política Cuauhtémoc como al Gobierno del Distrito Federal para solicitar la reubicación urgente del Albergue para Indigentes. Creemos que no ha sido falta de voluntad por parte de la presente administración política, pero dependerá de nuestra insistencia su decisión para construir un nuevo espacio destinado para tal fin.
4. También tenemos contemplado platicar con la Delegación para iniciar de manera conjunta una campaña de limpieza permanente de los espacios públicos. El embe-

llecimiento del área puede realizarse con una buena dosis de motivación para con la población del barrio, en donde los alumnos serán los reeducadores de sí mismos y de sus familiares.

5. Finalmente el reordenamiento del comercio es un tema de suma importancia pero por su trasfondo es pertinente dejarlo en manos de las autoridades; sin embargo, es nuestro deber hacer del conocimiento de esta administración todos los problemas que se provocan al tener a la escuela rodeada de comercio, y sugerir el despeje del área, por lo menos lo que abarca la Plaza del Estudiante.

CONCLUSIONES

Todos los que participamos en la realización del trabajo asumimos el compromiso de generar y construir, día con día, un proceso de transformación de la realidad educativa de la E.S.T. N° 3, lo cual implicó no solo un cambio en la relación maestro-alumno, sino también un acercamiento tanto al núcleo familiar del educando como al propio entorno que los desfavorece.

El compromiso y la responsabilidad ha sido compartida al interior del plantel y aunque esto no sea garantía de efectividad, esperamos consolidarnos como un equipo de trabajo capaz de actuar siempre de frente hacia la adversidad, con verdadera vocación docente sobre todo, con una actitud crítica y propositiva.

Nuestra meta es fortalecer la imagen de la escuela ante la comunidad, no desde la perspectiva de la meritocracia, ya que pretendemos que la escuela sea percibida como una alternativa de vida, para una vida plena, para mejor vida; en donde el individuo note la diferencia de un antes y un después, en donde se forme una imagen no conflictiva de sí mismo, en donde aprenda a manejar sus emociones y logre reaccionar de manera adecuada ante los estímulos; en donde entienda que un individuo sano emocionalmente tiene más oportunidades en la vida de ser un sujeto íntegro y porqué no decirlo, también feliz.

Posiblemente, durante el desarrollo del trabajo se manejan dos ideas diferentes relacionadas con la palabra "cerrarse".

- a) la referida a la probable desaparición de la E.S.T. N° 3 provocada por su escasa demanda y su alto índice de deserción;
- b) la relacionada a la idea de la automarginación de la escuela para no contaminarse del ámbito que la circunscribe.



Las dos ideas son fundamentales pero no son equivalentes; es más la primera idea es una causa y la segunda una consecuencia. La palabra "cerrarse" como causa es mucho más importante que la palabra "cerrarse" como consecuencia ya que esta es solo una estrategia; sin embargo, se trataran de explicar ambas acepciones para no crear confusión en la lectura del trabajo.

1. No solo tenemos la sospecha sino también la evidencia de que el futuro de E.S.T. 3 es poco alentador.

Durante el primer bimestre del ciclo escolar 2003-2004, tuvimos un lamentable suceso que por su magnitud cimbró la esperanza de mantener con vida a nuestra en verdad amada escuela. En el mes de octubre del 2003, 16 jóvenes (6 mujeres y 10 hombres de 1° 2° y 3° año) no entraron a las instalaciones de la escuela al inicio del horario escolar. Al percatarnos de las ausencias de inmediato se notifico a los padres de familia que logramos localizar; sin embargo, ellos no le dieron importancia, es más, la mamá de una de estas niñas fastidiada contesto "que ya sabia que había ido con su novio y que estaba en buenas manos".

Como a las 12 horas del día llego la policía judicial preguntándonos por el paradero de algunos alumnos que eran efectivamente los que se habían ido de pinta.

No nos informaron para que los buscaban ni nosotros supimos responderles donde estaban. Al final de la jornada escolar, hubo una riña entre alumnos de esta secundaria y los de una secundaria diurna. Al salir para establecer el orden, vimos a uno de los jóvenes que se había ido de pinta y al preguntarle para que los estaba buscando la policía, que qué habían hecho; respondió con la mayor tranquilidad que no habían hecho nada y que no sabia para que los buscaban.

El lunes a primera hora nos enteramos que estos 16 jóvenes se habían ido al Bosque de Aragón, que llevaban una pistola, que asaltaron una tienda de abarrotes y a otros estudiantes que se encontraban también de "pinta" en el lugar, pero a uno que no se dejo asaltar le dispararon matándolo inmediatamente. Todos los varones se escaparon y todavía se fueron a remar al Bosque de Chapultepec; las jovencitas fueron detenidas en el lugar e identificadas como las que incitaron al joven a que disparara.

Las niñas estuvieron en el consejo tutelar durante 2 meses y están bajo vigilancia; los jóvenes escaparon, de algunos no se conoce su paradero. El joven que disparo fue precisamente aquel que respondió con tanta tranquilidad que no sabia para que lo buscaban los judiciales.

Sobran comentarios al respecto, sin embargo, es importante remarcar que el incidente provoco la deserción de 16 alumnos en un mismo día.

Además para el presente ciclo escolar solo se logro captar 80 alumnos a primer grado, por lo que únicamente se formaron tres grupos con el mínimo requerible.

Desafortunadamente, la realidad nos rebasa con facilidad y la amenaza de que la escuela se cierre o se transforme en otra cosa ha estado siempre latente, siempre presente, siempre desafiante.

2. La palabra cerrarse como estrategia se refiere básicamente a la necesidad de favorecer la permanencia de la modificación de la conducta (de las competencias, destrezas, habilidades o valores desarrollados por los alumnos) manteniéndolos el mayor tiempo posible alejados del ámbito que los contamina; es decir, la escuela se cierra, se automargina del lugar y atrae la permanencia del alumno en sus instalaciones, de tal suerte que el impacto benéfico que producen las actividades del Programa Emergente no sean destruidas por el entorno con facilidad.

Ahora bien, esta estrategia. Tuvo como consecuencia el despertar del interés de los padres de familia. En un principio solo era la curiosidad de saber para que se les retenía tanto tiempo; sin embargo, al percatarse de lo que se trataba, surgió el compromiso auténtico que permitió el acercamiento necesario para echar a andar 3 de las 4 programas propuestos (Tutorías, Círculo de Superación y el Permanente contra las Adicciones).

Si nuestra intención primera fue atraer a los alumnos para darles herramientas con que pudieran encarar a su propio entorno; el interés de muchos padres de familia propició en una segunda etapa del proceso mismo, vincular a la E.S.T. 3 con la comunidad. Y lo procuramos así y lo entendimos como urgente y necesario porque de lo contrario habríamos provocado un choque entre el joven y su propia familia y al final de cuentas solo se hubiera conseguido –si, tal vez un estudiante ejemplar– pero sin un contexto que lo respaldara, sin un ambiente que lo cobijara y en consecuencia habríamos promovido la formación de jóvenes desadaptados a su propia dinámica familiar y cultural.

Entendimos que era mejor ponernos de acuerdo con las familias y con el barrio mismo porque así podíamos potencializar nuestros logros, porque así nos convenía.

En el fondo, muchos de estos habitantes reconocen su propia decadencia y por eso instinto paternal que aún conservan están motivados para creer y querer que el futuro de sus hijos no sea como el presente que ellos viven.

Es por eso que a la par del Programa Emergente y como medidas coadyuvantes se realizaron otras actividades que vincularían de manera permanente a la Escuela con la Comunidad, entre ellas destacan:

- Actividades cívicas todos los lunes y fechas históricas en la Plaza del Estudiante. La importancia de los Símbolos Patrios y del Himno Nacional hacen que el barrio participe en las ceremonias con gran respeto. Esta actitud de respeto se ha transferido de una u otra forma hacia la escuela, logrando el reconocimiento de la población, reconocimiento que habíamos perdido hace mucho tiempo.



- Limpieza intensiva en la Plaza del Estudiante todos los martes. Aprovechando de que es el día en que los comerciantes tienen convenido con la Delegación no instalar sus puestos, se realiza entre padres de familia, comerciantes y Trabajadores la actividad manual de la escuela. Esta actividad propuesta por los propios Padres de Familia y aceptada con agrado por los comerciantes, también ha influido favorablemente para el resurgimiento de la E. S. T. 3.
- Cursos de computación, serigrafía, estampado, etcétera, dirigidos a los Padres de Familia. La intención principal de esta actividad es atraerlos a la Institución para reforzar los lazos de comunicación entre todos los involucrados en este proceso; es tal vez inducirlos a que valoren el esfuerzo que la escuela hace en bienestar de sus propios hijos y comprometerlos para que avalen nuestras estrategias.

Finalmente solo cabe resaltar, que sí, que efectivamente intentamos bloquear la contaminación que el ambiente les ofrece a los estudiantes, intentamos enseñarles a valorar alternativas diferentes de vida; deseábamos construir una muralla entre lo que existe en su barrio y ellos, sin embargo no podemos sacar al alumno de su contexto, por lo que estamos apostando todas nuestras esperanzas a esta vinculación con lo externo, con la familia involucrada en la dinámica del barrio; con la confianza de que nuestro trabajo para con ellos permitirá ajustar el ambiente adecuado para el tipo de alumno que deseamos formar.

Es importante mencionar que la planta docente disminuyó proporcionalmente al decremento de la matrícula escolar. Obviamente, por cuestiones administrativas, de una plantilla de 80 profesores que se tenía al principio de la década de los 90' ahora solo tenemos 27. Sin embargo estos que permanecen han sido desde siempre los más comprometidos, los que vislumbran que el rumbo y el sentido de esta generación está en sus manos, los que saben que bien vale la pena todo esfuerzo por ayudar a estos jóvenes que trágicamente están confinados a un lamentable fin; los que aman no a un trabajo sino a sus propios alumnos. Estos profesores son testigos del proceso de descomposición del barrio y han sido sorprendidos y rebasados por las circunstancias que se concatenan en detrimento de la propia educación; pero también han sido los más valientes, los más honestos porque siempre han reconocido sus carencias y se han esforzado por subsanarlas, por lo que la actualización ha sido una de sus banderas.

La plantilla docente se compactó de tal forma que ahora constituimos un sólido equipo de trabajo. No obstante, a lo largo de estos 15 años, se han integrado maestros que al no comprender lo que pasa y al no soportar la dinámica, deciden pronto marcharse; a pesar de nuestros intentos por convencerlos de participar en este reto. Es por esto que pocos son los profesores con menos de 10 años de antigüedad.

Por otra parte, problemas de corrupción de los maestros no se han suscitado como el dinero y el poder lo consiguen sin la necesidad de pisar una escuela, la escuela no tiene valor. Si se sacan un 6 es bueno, si reprueban no importa, si asisten o no asisten no cambia el curso de su vida. Ellos corrompen solo a la policía, a las autoridades locales y federales, se corrompen entre ellos mismos, pero a la escuela no, la escuela desde esa perspectiva es como un ser invisible; sobre todo si tomamos en cuenta que son expertos en el arte de la falsificación de documentos (de dinero, de productos, etcétera), por lo que si necesitan de un certificado escolar y hasta de un título Universitario con un poco de dinero se arreglaría todo. No necesitan pedirle nada a la escuela; y esto nos ha favorecido.

Igualmente, el constante cambio de directores propicia la renovación de fuerzas, de compromisos, de responsabilidades compartidas. Implica enriquecer, la experiencia, pero también le imprime credibilidad, lo que permite que la dinámica escolar y sus participantes se retroalimenten.





LA GESTIÓN ESCOLAR EN SECUNDARIA: UNA EXPERIENCIA OPORTUNA PARA TABASCO

Fernando Alonso Espíndola Padilla*

INTRODUCCIÓN

La aceptación de la entidad para participar en el Proyecto de Renovación Pedagógica y Organizativa de las Escuelas Públicas de Educación Secundaria como una propuesta nacional de transformación de la gestión escolar en secundaria fue una decisión acertada *a priori*. Durante el último lustro las evaluaciones nacionales nos ubican en el extremo inferior del índice de calidad educativa en la educación básica. Por ello, la búsqueda de alternativas para satisfacer con calidad la demanda educativa del estado se ha convertido en un imperativo que involucra a gobierno, autoridades, directivos y docentes.

Dicho Proyecto, que se instala en el marco de la Reforma Integral es sólo una de las acciones que la Secretaría de Educación Tabasqueña emprendió en ese afán por superar las debilidades que el sistema como tal ha propiciado y que los actores del hecho pedagógico ven como "normales" y perciben como difíciles de cambiar.

Esa percepción de directivos y docentes sobre la dificultad de cambiar lo que se debiera cambiar no es gratuita ni corresponde a una visión fatalista de su realidad. Es más bien una respuesta a las decepciones y frustraciones acumuladas a lo largo de varias décadas, de tal suerte que el escepticismo y el desdén ante cualquier propuesta novedosa son la primera reacción que los promotores de la misma reciben.

A lo anterior las historias particulares de las escuelas le suman una serie de actitudes, formas de trabajo y de organización, relaciones laborales que responden más a los intereses individuales del personal escolar que a las necesidades educativas de los alumnos y a los propósitos del currículo. Sin embargo, estos veinte meses de convivencia con las escuelas involucradas permitieron observar las enormes posibilidades de transformación que existen si a los centros escolares se les permite conocer y utilizar instrumentos metodológicos que orienten su quehacer.

* Integrante del equipo técnico estatal del proyecto de renovación pedagógica y organizativa de Secundarias Técnicas Públicas en Tabasco.



DESARROLLO

Pretender una transformación importante en las escuelas secundarias en el rubro de la gestión implicó la generación de condiciones previas mínimas que permitieron la participación de los centros. Una de ellas, la más importante quizás, es el tiempo necesario para que los maestros puedan reunirse. De todos es sabido que el currículo actual no prevé espacios diseñados ex profeso para que los maestros puedan discutir sobre la naturaleza de su trabajo. Esta dificultad genera un ambiente de aislamiento. Cada maestro realiza lo que a su juicio debe hacer, es más, el trabajo del colega es un asunto lejano que poca relación tiene con la propia actividad. Tabasco contó en las ocho escuelas del proyecto con ocho jornadas de tiempo completo para trabajar en colegiado. Existió también la necesidad de solicitar la autorización de las autoridades estatales para este hecho. El tiempo fue concedido. De no haberlo obtenido el fracaso hubiera sido inevitable. Como Fullan dice "los administradores suelen ser poderosos patrocinadores y pueden apoyar o bloquear la iniciación y adopción de programas de cambio". Esta experiencia lo demuestra no puede realizarse ningún ejercicio de transformación si no se cuenta con este tiempo.

Sin embargo, es necesario apuntar que aún contando con él se presentaron situaciones que retrasaron las reuniones colegiadas. La más significativa fue la excesiva carga administrativa que desempeñan los directivos. En ocasiones fue necesario mover las fechas porque otras obligaciones reclamaban el concurso de los directivos. El ejemplo más claro son las actividades propias del fin de curso. Todas las escuelas suspendieron las reuniones programadas en el mes de junio.

Otro rasgo distintivo del proyecto estrechamente vinculado con el punto anterior es el Consejo Técnico. Bajo la norma actual la escuela secundaria integra este órgano con algunos docentes que representan cada uno a una comisión de trabajo. Bajo esta organización se supone que se realice un trabajo colegiado al menos entre ellos con la coordinación del director.

No sucede así en la mayoría de las escuelas. Con el proyecto se demostró que sí es posible aprovechar esta figura normativa cambiando algunas características del consejo. En principio se rompió la barrera del número, en vez de sesionar unos cuantos sesionaron todos los docentes y el personal de apoyo educativo. Se nombró a esta figura, todavía fuera de norma, Consejo Técnico Ampliado. No es sencillo, pues al principio los directores delegaban la conducción a los subalternos, los subdirectores o los coordinadores y en algunos casos un docente. Esta dificultad se dio en virtud de que los directores no tenían experiencias previas para conducir grupos de discusión académica, sin embargo, conforme avanzaron las reuniones se mostraron más seguros



en la conducción. Sería aventurado decir que en tan poco tiempo han alcanzado el liderazgo pero el camino está abierto y disponible. Como afirma *Darling-Hammond* "Aunque no existe una vía única para la mejora de la educación... está fuera de toda duda que los centros de calidad comparten y muestran un conjunto de características como... la dirección colegiada del centro y la constitución de equipos; la disposición de un tiempo propio para la colaboración y el aprendizaje conjunto de todos los profesores..." En este sentido, es en este espacio donde la auto evaluación de las escuelas pudo darse. Los profesores y directivos constituyeron equipos de trabajo para investigar cuál era su realidad en tres rubros específicos: la enseñanza en el aula, la organización escolar y la relación con las familias de los estudiantes.

Conformarse en equipo es sólo un principio de organización, funcionar como equipo requiere de otras condiciones: depende de la voluntad de los miembros, de la disposición al trabajo en grupo y del tiempo destinado para tal efecto. Veamos como muestra la actitud de un docente: "dice estar dispuesto al trabajo pero en realidad se muestra renuente cuando los otros docentes le invitan a reunirse para trabajar la ficha de auto evaluación que le correspondió. Durante varias semanas persiste esta actitud. Cuando por fin decide participar lo hace de tal modo que se convierte en el líder de la comisión y un activo miembro del consejo que produce resultados para el colectivo".

La etapa de la autoevaluación es impactante para los maestros porque derriba las ideas equivocadas que se han formado sobre su realidad. El hecho de que sean ellos mismos los que revelen sus problemas y sus logros los sensibiliza hacia la búsqueda de respuestas correctas. Las quejas se alejan y se van acercando a las soluciones. Para ellos no es lo mismo que alguien les diga que la escuela se significa por su reprobación alta a que ellos sean los que "descubran" sus resultados como no óptimos. La diferencia se traduce en compromisos.

La metodología propuesta para la auto evaluación establece una serie de comisiones para desarrollar una serie de fichas de trabajo que los lleva de la mano hacia las fuentes de información necesarias, llámese estadísticas, los cuadernos de los alumnos o los reportes de prefectura.

La bondad de este procedimiento les ayuda a clarificar sus acciones de evaluación y los prepara para decidir las acciones de mejora. Durante seis meses continuos los integrantes de los colectivos se vieron ante un espejo. Como podrán suponer esta actividad no siempre es grata; sus hallazgos llegaron a lastimar susceptibilidades o como dijera un docente "nos dimos hasta con la cubeta". Afortunadamente el mismo proceso permite no quedarse en este nivel y los maestros fueron capaces de continuar pese a estos tropiezos. Encontraron también sus aciertos, no todo lo que sucede en las escuelas es malo. Contamos con excelentes docentes que aportaron experiencias exitosas que

fueron rescatadas. Con todo lo anterior arribaron a la construcción de la propuesta de mejora. Esta etapa fue como el colofón. En ella se precisaron las acciones de tal manera que cada una de ellas exigió definir una serie de actividades que serán realizadas a lo largo del presente curso escolar y cuya suma conduce al éxito de las acciones y al logro de los objetivos del centro escolar para este año lectivo.

El éxito de las escuelas en la construcción de su propuesta de mejora se debió a otro factor de la metodología trabajada: la intervención del asesor externo.

Si concebimos al asesor como un profesional que cuenta con amplia experiencia como docente y como directivo entonces podremos ubicarlo en el entorno de la escuela asesorada como un acompañante de los procesos de cambio. Según la opinión de Margarita Rodríguez Romero "en este enfoque de procesos el asesoramiento da relevancia a los procesos de comunicación, reflexión y capacitación, que se generan durante el desarrollo de la mejora. De manera que la vivencia de esa dinámica y el aprendizaje que lleva parejo, guían el asesoramiento. Frente a la mejora el asesor no se presenta como un agente neutral, sino que declara su punto de vista y propicia el establecimiento de relaciones de tipo personal con los participantes.

El asesoramiento busca la capacitación de los grupos y la institución para enfrentarse autónomamente a mejoras sucesivas y precisamente en este sentido se ha dado la experiencia. La escuela secundaria necesita en estos momentos del acompañamiento, de asesoría externa para iniciar o continuar, en su caso, con la transformación de su manera de gestionar.

Ahora bien, la prospectiva del equipo de asesores de este proyecto en particular, se orienta hacia la idea que no es sano ni es financieramente rentable, construir una estructura amplia de asesores que apoyen a la escuela secundaria sino utilizar la existente, es decir, cada escuela secundaria cuenta con un supervisor escolar quien debiera ser el asesor del director y del centro en su conjunto en esta tarea de innovación. Si a los supervisores se les capacita y acompaña a su vez en el asesoramiento de una o dos escuelas de su zona de influencia por año escolar es posible, en el caso de Tabasco, que en un plazo de cinco años el cien por ciento de las escuelas hayan iniciado sus procesos de transformación.

No es esta una idea errónea si consideramos lo expresado al inicio de nuestra participación: no vemos como "normal" lo que actualmente sucede con los supervisores y si vemos la posibilidad de potenciar sus funciones en bien de la escuela secundaria. Vemos al supervisor transformado en asesor externo de sus escuelas y trabajando en el enfoque de procesos.



CONCLUSIONES

Este lapso de acompañamiento a las escuelas nos ha permitido concluir que:

- Las condiciones de trabajo de los docentes son una barrera difícil de franquear para conseguir el trabajo colegiado; sin embargo es necesario crear otras condiciones, con cierta flexibilidad, para lograr los tiempos necesarios.
- La estrategia de formación en el trabajo colegiado es una oportunidad viable para que el colectivo docente identifique los principales problemas e su escuela y proponga alternativas de solución.
- Existe la necesidad de que las autoridades observen de cerca las escuelas para que se percaten de lo que ocurre en ellas y les permitan tomar sus decisiones con autonomía sin perder de vista la normatividad vigente.
- La operación de este proyecto con todas las modalidades de secundaria es una evidencia clara de la complejidad de impulsar procesos de mejora en los planteles, sin embargo la evidencia denota también las enormes posibilidades de éxito.
- La construcción de la propuesta de mejora de la escuela es una evidencia de que los maestros están dispuestos a trabajar innovaciones con la ayuda y el acompañamiento de asesoría externa.
- Por último, aun concluyendo con su propuesta de mejora no puede afirmarse de que el nivel de compromiso con la tarea fundamental de la escuela se haya incrementado, sólo es el inicio de una transformación en el actuar y en el pensar del colectivo docente.

UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 117 GABRIELA MISTRAL “TURNO VESPERTINO”

Arturo Castillo Hernández*

Las actividades que se realizan en los centros escolares son día a día más complejas; la sociedad evoluciona permanentemente y las escuelas tratan de ir tras los cambios que se presentan y muchas de las veces no cumplen con su cometido.

Entender esa diversidad de cambios y la multiplicidad de actividades que se realizan en las instituciones escolares puede permitirnos diagnosticar de forma más coherente que es lo que requiere nuestra escuela para alcanzar los estándares necesarios para ser considerada como una escuela efectiva.

Algunas características de las escuelas efectivas:

1. Liderazgo profesional.
2. Visión y objetivos compartidos.
3. Ambiente de aprendizaje.
4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar.
5. Enseñanza con propósito.
6. Expectativas elevadas.
7. Reforzamiento positivo.
8. Seguimiento de los avances.
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos.
10. Colaboración hogar-escuela.
11. Una organización para el aprendizaje.

El lograr cada uno de los aspectos señalados es realmente complejo; sin embargo, podemos iniciar con aquellas características que nos permitan avanzar; Santos Guerra señala algunas actividades que él llama “actividades pedagógicas ricas” que serían las que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

* Maestría en Economía por la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México, Director de la Escuela Secundaria Diurna núm. 117 “Gabriela Mistral” Turno Vespertino, correo electrónico cas117tv@yahoo.com.mx



En el estudio al que hoy nos referimos son aquellas que pudieran apoyar el acompañamiento curricular de los profesores del centro escolar.

Veamos, si consideramos que el **acompañamiento** son las estrategias que se utilizan armónicamente con el fin de guiar y apoyar oportuna y pertinentemente los propósitos de la institución y que los **procesos** son un conjunto de acciones secuenciadas para el logro de objetivos, procesos que se construyen en la acción educativa, entonces podemos ubicar en forma más concreta los siguientes aspectos de las escuelas efectivas.

Liderazgo profesional

La importancia del liderazgo de la dirección es uno de los mensajes más claros que nos ofrece la investigación sobre efectividad escolar, el cual debe de ser firme y con propósitos, debe ser participativo es decir compartir las responsabilidades de liderazgo con otros miembros y debe incluir a un profesionista sobresaliente que se involucre, que conozca lo que sucede en el aula, incluyendo el currículo, las estrategias de enseñanza y el seguimiento del aprovechamiento de los alumnos.

Visión y objetivos compartidos

La escuela es más efectiva cuando el personal construye un consenso sobre los objetivos y valores de la escuela y los pone en práctica en colaboración en el trabajo y la toma de decisiones.

En este factor la visión compartida para elevar las aspiraciones de la escuela y fomentar un propósito común es fundamental; así como el que exista una consistencia en la práctica momento en donde el directivo debe de realizar ese proceso de acompañamiento por ejemplo un enfoque común sobre asuntos como la evaluación; no se debe de olvidar la colaboración y trabajo colegiado que tocaremos más adelante.

Ambiente de aprendizaje

El *ethos* de una escuela esta determinada en parte por la visión, los valores, los objetivos, la forma en que trabajan los maestros y por el clima en que se desempeñan los alumnos: el ambiente de aprendizaje. El cual debe de ser propiciado por el equipo docente, ha través de una atmósfera ordenada y un ambiente atractivo, por lo que el acompañamiento curricular es básico.

La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar

Si los propósitos básicos de las escuelas son la enseñanza y el aprendizaje el acompañamiento de procesos curriculares deberá centrarse en estos rubros, ya que si aspiramos a una escuela efectiva hay que fortalecer los procesos señalados a partir de una optimización del tiempo de aprendizaje, dar un énfasis a lo académico y finalmente estar enfocados en el aprovechamiento.

Enseñanza con propósito

La calidad de la enseñanza es un elemento central de la escolaridad efectiva, la cual esta determinada en parte por la calidad de los maestros, para lograrla nos deberemos de apoyar en una organización eficiente, donde los maestros tengan sus objetivos definidos; por lo que el acompañamiento es necesario en aquellos profesores que no tengan clara su misión y aún en aquellos que sea necesario reforzar su labor. Así, las lecciones estructuradas y una práctica adaptable permitirán que el trabajo que se realiza en los centros escolares sea de mayor calidad.

Los factores señalados son los que cada uno de los directivos comprometidos con una mejora escolar deberán de impulsar en su centro educativo, permitiendo con ello avanzar en la dirección correcta hacia el fortalecimiento de la labor docente.

Al establecer un adecuado acompañamiento en los procesos curriculares de nuestra escuela nos permitirá alcanzar la calidad educativa, centremos el debate.

“La calidad constituye un cuerpo sólido y estructurado de conocimientos teóricos y prácticos que tienen que ver con conceptos y actuaciones como: utilización racional de los recursos, control exhaustivo de esa utilización y especialmente del presupuesto; empleo frecuente y abundante de los datos y de las estadísticas para elaborar análisis y tomar decisiones; trabajo en equipo; dirección participativa, etcétera”, si partimos del concepto propuesto por Serafín Antùnez, logramos establecer que la noción de calidad depende de circunstancias, de país, de quien la defina y con que intención, en relación con qué parámetros, hecho que nos permite establecer en nuestros centros educativos la noción de calidad en forma específica.

El concepto de calidad se construye y reconstruye permanentemente por lo que todos los docentes y directivos debemos de cambiar constantemente el trabajo realizado en nuestras escuelas para lograr la calidad educativa.

La calidad la podemos considerar como aquella que designa situaciones o acciones que tiene características positivas en relación con unos determinados criterios o pará-



metros. Si queremos lograr que nuestras escuelas tengan una buena calidad educativa podemos considerar los criterios aportados por Serafín Antúnez:

- La revisión y evaluación constante.
- Existencia de actuaciones concretas en relación con la atención a la diversidad.
- Existencia de recursos suficientes.
- Participación en la gestión de la escuela.
- Dispositivos y acciones específicas para el desarrollo personal y profesional.
- Ambiente agradable de trabajo.
- Autonomía suficiente en algunos áreas.
- **Trabajo colaborativo entre profesores.**

El subrayado sobre el trabajo colaborativo es con la finalidad de señalar que es en este aspecto donde se puede detonar la calidad educativa y su importancia para los directivos. El trabajo en equipo es más eficaz que la acción individual, permite analizar problemas en común con mayores y mejores criterios y proporciona a los estudiantes educación de calidad.

El trabajo colaborativo designa la acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin. Es el trabajo de dos o más profesores, compartiendo recursos, para alcanzar propósitos específicos durante un tiempo determinado, por ello la importancia de que el directivo acompañe a los docentes y fortalezca el trabajo en equipo.

El trabajo en equipo tienen características que se adaptan al acompañamiento de procesos curriculares, ya que es voluntario, se establece de forma colegiada, se basa en la lealtad y en la confianza, e implica y supone.

El trabajo en equipo supone una adecuada relación de acompañamiento del directivo al docente y una retroalimentación de dos vías, ya que algunas barreras contra las que se deben luchar son el aislamiento, las estructuras rígidas y formales, los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones entre los docentes y entre los equipos directivos y los docentes; y la situación de inmunidad e impunidad.

Algunos de los requisitos que deberá cumplir el trabajo en equipo que podrá permitir un acompañamiento de los procesos curriculares es encontrar la disponibilidad de tiempo, centros de tamaño razonable que permitan una gestión ágil y la formación inicial y permanente de profesores y directivos. El poder realizar en las instituciones un acompañamiento de los procesos curriculares de forma adecuada, precisa contar con elementos diversos.

Hasta aquí hemos señalado que una escuela que quiere ser efectiva debe completar una serie de factores, pero si queremos enriquecer el proceso de acompañamiento hay algunos que no debemos de olvidar y si de fortalecer.

Al tratar de circunscribir los centros escolares en una dinámica de calidad educativa debemos de replantearnos el como concebimos la calidad y sobre todo el papel que juega el trabajo en equipo en este proceso.

Lo expuesto no es suficiente, se requiere también tener conocimientos sobre el currículo, lo cual permitirá a los directivos apoyar a los docentes.

El currículo es el componente institucional que organiza, en el tiempo y en el espacio, las formas de apropiación del conocimiento, los medios para lograr esto, y las interacciones entre los sujetos, bajo una concepción de hombre, conocimiento, educación y aprendizaje. Es el proceso que ordena las acciones educativas que dan una caracterización particular a la escuela en una situación social concreta, designa la organización, la orientación y la realización de los esfuerzos que despliega una institución educativa para lograr y evaluar sus fines. El currículo es más que los contenidos de aprendizaje, esta constituido por diversos elementos que dan sentido a las tareas de enseñar y aprender, sus elementos básicos son:

- Diagnostico
- Fundamentación
- Perfil de ingreso
- Perfil del egresado
- Objetivos generales
- Estructura curricular
- Programas de estudio

Para poder entonces completar el circuito del acompañamiento de los procesos curriculares se requiere de conocer lo que es el currículo; y es que en él se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa que tomados en su conjunto muestran la orientación general del sistema educativo. Es pues el eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. El conocimiento de lo que es el currículo y lo que contiene permite a los directivos realizar de forma más precisa el acompañamiento a los docentes de los centros escolares.

Hay que recordar que sobre el currículo Coll propone que hay dos corrientes que se pueden complementar, los procesos de desarrollo y de aprendizaje; sin embargo lo



que debemos de rescatar es que la educación es el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada.

El directivo debe de tener claro cuales son los componentes del currículo, elementos que deberá contemplar para cumplir con éxito las funciones de acompañamiento, las cuales son: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. El currículo es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución, es por lo tanto una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Por lo tanto los docentes y directivos deben de estar atentos a los cambios y modificaciones para llevar a buen término lo que el currículo desea en el caso de los docentes y el directivo estar atento para ser asertivo en el acompañamiento que se precise.

El conocer la estructura, así como las corrientes psicológicas que sustentan el currículo, hace que el directivo tenga elementos efectivos para lograr asesorar a los docentes; así tenemos la teoría genética de Piaget, la teoría de la actividad de Vygotsky, la psicología cultural, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Asubel, teorías de los esquemas y la teoría de la elaboración.

El tener los elementos de cada una de las teorías expuestas nos permitirá acercarnos a los procesos curriculares de las escuelas y poder apoyar a los docentes que se manifiesten en este sentido.

Las posturas en torno al currículo son extremas podemos encontrar la postura centralista y la concepción absolutamente descentralizadora; la primera responde a la idea de unificar y la segunda renuncia al propósito de homogenizar, ambas posturas pueden contener dos modelos de currículo que suele calificarse como cerrado y abierto.

Finalmente si cada uno de los elementos que vamos adquiriendo le encontramos sentido podemos apoyar nuestra función de asesores, acompañando con mayor conocimiento y siendo más pertinente con los profesores, por ello la necesidad de conocer diferentes enfoques para entender la enseñanza lo que nos permitirá ubicar a los docentes y entender a los alumnos.

Si nosotros conocemos que la enseñanza puede ser concebida como trasmisora cultural o como entrenamiento de habilidades, también como el fomento del desarrollo natural y como la producción de cambios conceptuales, serán elementos que nos permitirán conocer o interpretar mejor el trabajo de las escuelas.

Al conocimiento anterior podríamos agregar algunos modelos pedagógicos como:

- El modelo proceso- producto.
- El modelo mediacional.
- El modelo ecológico de análisis del aula.

Por lo tanto, las recomendaciones propuestas bajo el esquema de alcanzar una escuela considerada como efectiva con una alta calidad educativa y un conocimiento claro de los procesos curriculares que se desarrollan en los centros escolares, permitirá mejorar el trabajo de la institución que los directivos tengan bajo su responsabilidad.

El trabajo no pretende reducirse a una revisión personal del como lograr la intervención con los docentes de la escuela secundaria diurna Número 117. "Gabriela Mistral" TV en sus procesos curriculares, sino lograr una revisión general apoyados en contenidos metodológicos que nos permita visualizar como el directivo en cualquier centro escolar logra realizar el acompañamiento de los procesos curriculares que requieren las diversas instituciones escolares.

La siguiente parte de la propuesta es presentar una visión panorámica de nuestra escuela; es dar a conocer los elementos que se perciben en torno al centro escolar al que pertenecemos.

En la medida que cada uno de los actores de la comunidad escolar se vincula con el resto de los integrantes del centro educativo adquiere una perspectiva del como ve a su escuela; por ello, el trabajo contiene una relatoría personal de cómo siento, conozco, observo y veo mi centro de trabajo, es una reflexión sin más elementos que no fueran la percepción mental y las evocaciones de nuestra escuela.

En la última parte presentar una radiografía, es decir presentar por medio de la teoría de sistemas el vínculo que guardan cada uno de los aspectos que comprenden al centro escolar y la interrelación tan estrecha que poseen. En ésta parte es observar en forma clara y precisa todos los elementos que manejamos y el control que podemos tener, así como la forma de lograr la intervención desde el punto más estratégico de acuerdo a la necesidad planteada. En esta parte se recibieron comentarios y sugerencias de directores que tienen la misma actividad por ello se enriquece mas el trabajo con esta doble perspectiva.

LA ESCUELA QUE TENEMOS

El proponer una visión macro de una institución escolar no es simple, se requiere de una gran cantidad de elementos a contemplar así como una multiplicidad de actividades, ya que todos y cada uno de los elementos que la componen requieren de un trato especial y diferenciado.



El análisis de la institución que proponemos es a partir de los siguientes ámbitos o aspectos:

- a) Administrativo
- b) Recursos humanos
- c) Recursos materiales
- d) Recursos financieros
- e) Infraestructura
- f) Asociación de padres de familia
- g) Proyectos institucionales

Administrativo

Se cuenta con una planta de 82 personas, que están distribuidas de la siguiente manera:

Dos Directivos, 57 docentes que se distribuyen de la siguiente manera: 6 de español, 6 de matemáticas, 4 de inglés, 3 de biología, 1 coordinador de biología, 2 ayudante de laboratorio de biología, 2 de física, 2 de química, 1 coordinador de laboratorio de física y química, 3 ayudantes del laboratorio de física y química, 3 de historia, 3 de geografía, 3 de formación cívica y ética, 2 de expresión y apreciación artística, 2 de educación física, 1 de artes plásticas, 2 de corte y confección 2 de electrónica, 1 de informática, 2 de mecánica automotriz 2 de productos alimenticios y 3 de aula de medios, el resto son 3 orientadores educativo, 3 prefectos, 1 trabajador social, 2 bibliotecarias, 1 contralor, 5 secretarías, 7 asistentes de servicios y 1 velador.

La población escolar es de 760 alumnos, distribuidos en 18 grupos: 6 de primero, 6 de segundo y 6 de tercer grado, los cuales tienen un horario de 14 a 21 horas se hace la observación que tienen una ampliación de horario de un módulo de 50 minutos diariamente.

Recursos Humanos

El personal que labora en el plantel está constituido por docentes que en su mayoría carecen de formación pedagógica, ya que solo el 30% es egresado de Escuelas Normales. El nivel académico de los docentes es de licenciatura, aunque en los casos de educación tecnológica solo cuentan con bachillerato o carrera técnica. El resto del personal tiene primaria y/o secundaria terminada o carrera técnica sobre todo en el área administrativa o de asistencia a la educación.

Recursos materiales

Se cuenta con los recursos tecnológicos de punta dentro del área educativa, existen 85 equipos de cómputo, 2 pizarrones electrónicos, cañones de proyección, televisores, DVD, y videocaseteras, así como todo el equipo material que se utiliza tradicionalmente en las escuelas secundarias. Es necesario mencionar que en los talleres hay una desventaja por la falta de equipamiento que no se les ha proporcionado adecuadamente lo cual ha rezagado esta área profundamente.

Recursos financieros

En la actualidad los recursos financieros se ven fortalecidos por la asignación de recursos económicos extraordinarios derivados del programa escuelas de calidad; se cuenta también con el apoyo que los padres de familia otorgan a la escuela en especie y en efectivo a través de la asociación de padres de familia de la escuela. Así también, la escuela genera recursos propios provenientes de la venta de productos en la cooperativa escolar.

Infraestructura

La escuela cuenta con un edificio de 4 niveles y planta baja con un total de 18 salones, con mobiliario y equipo para albergar aproximadamente 50 alumnos por grupos, se cuenta con 2 escaleras una de las cuales es de emergencia, el patio escolar es pequeño es una cancha de básquetbol aproximadamente, una biblioteca, 2 laboratorios, una sala de usos múltiples, un gimnasio, 6 talleres, 2 aulas de medios con 25 equipos de computo cada una, un área administrativa y de dirección, se cuenta con un área verde de 30 metros cuadrados aproximadamente 2 oficinas de contraloría, un área de orientación y trabajo social, así como un consultorio médico.

Asociación de padres de familia

La escuela cuenta con el apoyo de la comunidad donde se encuentra ubicada; los padres de familia contribuyen de manera importante en todas las actividades que se desarrollan en la institución su participación es activa y entusiasta.



Proyectos institucionales

La escuela secundaria tiene básicamente 2 proyectos que son sec21 y escuela de calidad; sin embargo, por el desarrollo de la institución esta participa en un número importante de actividades de primer orden durante el ciclo escolar 2003-2004 se participo en el foro "El uso de las tecnologías de punta en la educación" en la BENM organizado por la UPN; así también, en el ciclo escolar señalado en una tele conferencia al más alto nivel con la participación de Sudáfrica, Egipto, EU y México, y en general todos los ciclos escolares la escuela desarrolla un importante trabajo en todas las áreas educativas que son inherentes al trabajo de una escuela secundaria.

CONCLUSIONES

Es necesario precisar que sin un liderazgo real por parte de los directivos sería imposible que las escuelas fueran efectivas; los cambios que la sociedad tiene día con día precisan que las escuelas respondan de manera pronta, expedita y eficiente a los reclamos que la sociedad plantea.

El directivo es la expresión formal de la escuela y es por ello que en él recaen gran cantidad de responsabilidades que deberá asumir de manera obligada, pero también de forma colegiada con el resto de la comunidad educativa.

Para lograr la intervención en el proceso enseñanza y aprendizaje como en cada una de las demás áreas que componen la escuela se requiere contar con las siguientes características en los centros escolares:

- Actualización del personal docente y directivo de la escuela.
- Trabajo colegiado en el plantel.
- Conocimiento del currículo que maneja la escuela.
- Dirección y objetivos precisos de la escuela.
- Una cultura de la participación y entrega de resultados.
- Manejo común de la calidad educativa de la escuela.
- Conocimiento de los diferentes modelos pedagógicos existentes.
- Acercamiento a las diversas corrientes psicológicas que sustentan el currículo.
- Estar atento a las demandas que la comunidad escolar requiere.

El trabajo no está agotado y creemos que es una buena aproximación para todos aquellos que estén interesados en mejorar la gestión escolar de sus escuelas, a través de la intervención y/o acompañamiento de los docentes.

Nota: las siguientes acciones realizadas fueron producto de la intervención y gestión escolar llevadas a cabo en la escuela:

- Que la escuela este ubicada como una de las mejores 50 secundarias del país y dentro de las 5 primeras del área metropolitana.
- Participar durante 5 ciclos escolares en el Programa Escuelas de Calidad.
- La ampliación de la currícula en 5 módulos a la autorizada por la SEP para las escuelas secundarias generales.
- La construcción del gimnasio escolar.
- La participación en la tercera pasantía de directivos en la comunidad de Madrid, España.
- La capacitación seleccionada por el personal docente de la escuela y pagada con recursos del Programa Escuela de Calidad (PEC).
- La mejora de la infraestructura a través del apoyo de la delegación política, así como de recursos del PEC.

REFERENCIAS

- Antúñez, Serafín (1999). El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares. *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria*. México: SEP.
- Coll, Cesar (2000). *Psicología y Curriculum*. pp. 21-47 Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Gómez, Ángel (2000). Enseñanza para la comprensión. En de Gimeno Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. pp. 78-114. Madrid: Morata.
- Sammmons, Pam y otros, *Características clave de las escuelas efectivas*. Cuadernos Biblioteca para la Actualización del maestro, SEP. México.



EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN

comprometidas en su quehacer. En este sentido se privilegiaron cuestiones tales como la conducción de equipos de trabajo, la planeación, organización, administración y la evaluación de instituciones educativas. Asimismo se contempló el tema de la innovación y el cambio en instituciones educativas desde la perspectiva de su aplicación y seguimiento a nivel de la institución, que es el que corresponde a la función directiva. Asimismo se creó un espacio propicio para el desarrollo de procesos reflexivos respecto de la propia práctica en su contexto institucional y social, destacando la importancia de los aspectos personales, micropolíticos y valorales comprometidos en su desempeño cotidiano.

El desarrollo de una perspectiva crítica de análisis de la práctica a través de la reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana, se asume como el punto de partida para involucrar a los directores de manera personalmente comprometida y participativa, en procesos de mejora que beneficien el trabajo en aula y la organización conjunta de la institución educativa. Estos se diseñaron como pequeños proyectos innovadores que fueron desarrollados con el equipo de docentes dentro de su institución de referencia.

En este marco que tiene como eje la calidad de la educación visualizada desde la educación básica, tiene sentido la introducción de herramientas puntuales para el trabajo de diagnóstico educativo en el aula y la escuela, el uso de recursos, el manejo de disciplina, comunicación y conflicto en la escuela, la discusión sobre estrategias de enseñanza y sobre procesos de aprendizaje aunado a otros elementos de carácter teórico sobre el quehacer educativo y la institución escolar.

Para efectos de este programa retomaremos el concepto de investigación en el contexto de un programa como éste de Posgrado en Educación, como el *“proceso sistemático de indagación sobre problemas relacionados con la práctica educativa, capaz de producir conocimiento relevante para la mejor comprensión o intervención en dichos problemas en distintos niveles de la práctica, con distintos grados de formalización y validación académica de acuerdo con estos niveles”*.¹

Acorde con este concepto de investigación, el concepto de formación para la investigación, alude, por una parte, a la adquisición y desarrollo de estructuras cognoscitivas, habilidades y competencias que permiten al sujeto desarrollar cada una de las operaciones del proceso sistemático de indagación y, por otra parte, el desarrollo de sus competencias comunicativas para expresar sus comprensiones o explicaciones acerca de un fenómeno y sus posibilidades de intervención. En consecuencia, la formación

¹ Cf. Fierro y Tapia: *La investigación y la formación para la investigación en los Posgrados en Educación*. Conferencia presentada en el Encuentro Estatal de Posgrados en Educación. ISEPEG, Nov. de 1999. Las ideas presentadas en este apartado están basadas en el documento citado.

contempla el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de la teoría, la operacionalización metodológica, el uso consistente de las técnicas para producir y analizar la información, la elaboración de reportes y la comunicación de resultados de investigación ante las comunidades académicas de referencia.

Estos conceptos se sustentan en una perspectiva constructivista que, aplicada al caso de la investigación, destaca como eje de análisis los procesos operacionales del sujeto que desarrolla este conjunto de habilidades y competencias, a diferencia de otras posturas sobre la formación que enfatizan la lógica de la investigación como secuencia de etapas o bien aquellos que sólo la visualizan desde la dimensión técnica del diseño curricular.²

EVALUACIÓN CURRICULAR INTERNA Y EXTERNA

Se ha desarrollado un sistema de evaluación para el mejoramiento continuo del currículo, a través de la revisión del grado en que éste responde a las necesidades de los profesionistas en educación que deciden cursarla así como de aquellas instituciones que se beneficiarán con el trabajo de sus egresados. Asimismo la evaluación se propone asegurar el logro eficaz y eficiente de los objetivos que el Programa se ha propuesto.

Con la instauración del Consejo Académico del Programa se realizarán revisiones periódicas al modelo curricular con la finalidad de establecer un mecanismo de evaluación interna que regule y legitime sus posibles modificaciones. El Estatuto Académico del Programa definirá las normas que deberán observarse en la actividad. El proceso de evaluación aquí considerado se entiende así como el esfuerzo orientado a determinar si los objetivos del Programa son los más adecuados y si se están alcanzando con altos estándares de calidad.

Con base en las propuestas de Stufflebeam (1970), Arnaz (1981) y Frida Díaz Barriga (1990), se han determinado una serie de criterios de evaluación que incluyen, entre otros, los siguientes:

- las necesidades del mercado,
- las necesidades de los alumnos,
- los perfiles ideales y reales de ingreso,
- los objetivos,
- el plan de estudios,

² Esta perspectiva es desarrollada como propuesta metodológica de formación para la investigación por autores como Ricardo Sánchez Puentes (1995) y Juan Luis Hidalgo (1991).



- los contenidos curriculares,
- el desempeño de los docentes,
- los métodos didácticos utilizados,
- los recursos de apoyo, etcétera.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA ACADÉMICO

- Proporcionar las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas que permitan fortalecer el liderazgo profesional, principalmente en lo académico y personal, del director de escuela como promotor del cambio educativo.
- Integrar los aspectos personales, sociales, institucionales y valorales de la función directiva desde un enfoque centrado en la gestión escolar y la práctica directiva.
- Ampliar y reforzar las funciones del director de escuela en la conducción académica del proyecto escolar con miras a mejorar la calidad de la educación que se ofrece.
- Ampliar el marco general de conocimientos sobre los procesos educativos y la institución escolar como base para conducir proyectos educativos de mejora.

PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

El programa general estuvo estructurado en asignaturas a partir de tres líneas básicas de formación:

I. Fundamentos teóricos

Contempla un conjunto de asignaturas relacionadas con cuestiones de psicología, política, filosofía y sociología de la educación, todas las cuales contribuyen a formar marcos de referencia sobre los procesos educativos en el contexto escolar.

II. Análisis y desarrollo de habilidades para la práctica directiva

En este bloque se incluyen asignaturas que abordan la reflexión sobre la función directiva, las principales tareas y desafíos que compromete, la conducción de equipos de trabajo y el liderazgo académico.

III. Gestión de proyectos de innovación educativa

Esta línea tiene un carácter práctico y se apoya en los aportes teóricos y metodológicos de las dos anteriores aplicada al diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de innovación en la institución escolar.

Tabla 1. Plan de estudios

MATERIAS OBLIGATORIAS				
NOMBRE	SIGLA	PRE REQUISITO	HORAS SEMANA	CRÉDITOS
Introducción al análisis de la función directiva	DEM500		2	4
Calidad educativa y problemas de la educación básica	DEM 501		2	4
Planes y programas educativos	DEM 502		2	4
Gestión escolar e innovación educativa	DEM 503		2	4
Introducción al estudio de los valores	DEM 504		2	4
Taller de proyectos escolares I: diagnóstico	DEM 505		2	4
Aprendizaje, desarrollo cognitivo y desarrollo humano	DEM 506		2	4
La función de animación pedagógica en el currículum	DEM 507		2	4
La construcción de valores en la vida cotidiana de la escuela.	DEM 508	DEM504	2	4
Taller de proyectos escolares II: diseño y conducción	DEM 509	DEM505	2	4
Instrumentos para el análisis de procesos de gestión escolar.	DEM 510		2	4
Conducción de grupos de trabajo	DEM 511		2	4
Componentes y tareas de la función directiva	DEM 512	DEM500	2	4
Identificación y atención de necesidades educativas especiales	DEM 513		2	4
Taller de proyectos escolares III: sistematización de resultados y elaboración de proyectos de mejora	DEM 514	DEM509	2	4
Promoción de la vinculación entre padres de familia y escuela	DEM 515		2	4



La dimensión administrativa de la escuela	DEM 516		2	4
Dimensión ética de la práctica directiva: estudio de casos	DEM 517		2	4
MATERIAS OPTATIVAS				
Propuestas de aprendizaje para la enseñanza de la lengua oral y escrita y las matemáticas en preescolar y primaria	DEM 600	DEM506	2	4
Propuestas curriculares para la enseñanza en la escuela multigrado	DEM 601		2	4
Técnicas y estrategias para enseñar a pensar y crear en secundaria	DEM 602		2	4
TOTAL MÍNIMO				4
Seminario de Opción Terminal				20
Total créditos				96

Todas las materias de este plan de estudios fueron de duración semestral.

DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LOS PARTICIPANTES

A) Descripción general de la población

El número de directores inscritos a la Maestría fue de 114. La tabla 2 muestra la distribución de los alumnos por región.

Tabla 2. Inscritos, bajas y egresados

REGIÓN	PRIMER INGRESO	BAJAS	EGRESADOS
Salamanca	10	0	10
Dolores Hidalgo I	18	1	17
Dolores Hidalgo II	17	0	17
León	11	0	11

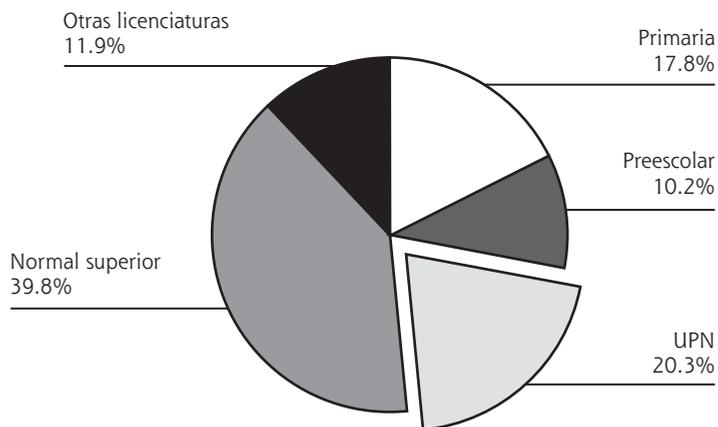
Guanajuato	16	0	16
Celaya	13	0	13
Irapuato	15	0	15
Acámbaro	14	0	14
Total	114	1	113

Porcentaje de eficiencia terminal: 99.12%

Porcentaje de deserción: 0.88%.

Los alumnos participantes en el programa realizaron sus estudios de licenciatura en diferentes modalidades, como se muestra la gráfica 1.

Cuadro 1. Tipos de licenciatura realizados por los participantes



La tabla 3 muestra los niveles de la Educación Básica en que se desempeñan los 113 directores que concluyeron el Programa.

Tabla 3: ubicación de los directores por niveles y modalidades educativas

NIVEL / MODALIDAD	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Preescolar	19	17%
Primaria	57	51%
Secundaria (Generales y Técnicas)	7	6%
Secundaria (Telesecundaria)	24	21%
Educación Especial	6	5%
Totales	113	100%

Dentro de estas instituciones, los alumnos del programa, en su gran mayoría, son responsables de la dirección de la escuela, ya sea como directores (68%), encargados (24%) o comisionados (5%); y sólo un 3% fungen como supervisores, subdirectores, maestros o asesores, debido a ascensos y reubicaciones que se presentaron durante el desarrollo del Programa.

MODALIDADES DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESO

El Seminario de Opción Terminal es el espacio curricular diseñado para que los participantes en el programa presenten los resultados de sus intervenciones e investigaciones realizadas a lo largo del proceso de formación. Dadas las características del programa se ofrecieron tres modalidades de elaboración del documento reacional:

- a) Tesis.
- b) Informe de Proyecto Escolar (Recuperación del proceso de elaboración, desarrollo y seguimiento de proyecto escolar).
- c) Informe de la Práctica Directiva (Estudio de caso: recuperación del trabajo de análisis de la práctica directiva).

LA INTERVENCIÓN DE LA PRÁCTICA DIRECTIVA

Los directores que participaron en el programa aportaron evidencias de las implicaciones suscitadas en la transformación de su práctica directiva, como resultado de los aprendizajes y experiencias registradas en los distintos escenarios educativos: aula de

estudio, la propia escuela, la comunidad circundante, las instancias de trabajo externo (supervisiones, dependencias estatales y municipales objeto de gestión educativa, organismos autónomos, entre otros).

A continuación se presenta un resumen de los aspectos relevantes manifestados por ellos y que responden al perfil de egreso (en cursiva) planteado en el Proyecto Educativo del programa. Los números entre paréntesis indican las frecuencias de respuesta.

Habrá desarrollado un conjunto de habilidades y competencias relacionadas con la tarea de dirigir instituciones educativas

- El programa ayudó a desarrollar habilidades y competencias relacionadas con la práctica directiva.
- La Maestría contribuyó al conocimiento y clarificación de los diferentes componentes de la función directiva:
 - Enlace administrativo: reconocieron los obstáculos que se les presentan y las formas de solucionarlos. Reconocieron su papel como administradores de los recursos (materiales y humanos) de sus instituciones.
 - Negociación: determinaron la importancia de considerar diferentes puntos de vista y hacer concesiones cuando sean necesarias para tratar de llegar a un consenso.
 - Toma de decisiones: se preocuparon por considerar las posibles opciones con sus respectivas consecuencias para tomar el mejor camino. Determinaron criterios para elegir la mejor opción.
 - Delegación de tareas: consideraron las características de sus diferentes colaboradores para delegar tareas y poder cumplir con su trabajo de manera más eficiente.
 - Manejo de conflictos: descubrieron que los conflictos no siempre son negativos y que se puede sacar provecho de ellos. Consideran que es mejor resolverlos que evadirlos.
 - Acompañamiento académico: preocupan por dar apoyo a sus maestros, por la capacitación constante y todos los aspectos relacionados con la animación pedagógica y el currículum. Se decidieron a aprovechar mejor el tiempo en el aula. Consideraron todos los aspectos relacionados con la intervención pedagógica.
 - Evaluación: determinaron que todo proceso requiere de una evaluación con ciertos criterios previamente establecidos.
- Contribuyó el programa al conocimiento teórico sobre las características que debe poseer un buen director.



- Proporcionó herramientas y conocimientos fundamentales, dio un sustento teórico, para superar la función directiva y, como consecuencia, mejorar el centro de trabajo.
- Tienen los directores elementos para analizar las diversas situaciones que se les presentan de una manera más crítica.

Tendrá un conocimiento general de la situación en la que se encuentra la educación básica en nuestro país y las políticas educativas que han servido de base para la definición de los planes y programas de estudio.

- Proporcionó los elementos necesarios para determinar los factores de efectividad de una institución educativa.
- Contribuyó a la mejora del proyecto escolar.
- El conocimiento de planes y programas ayudó a la clarificación de objetivos y a la elaboración de proyectos escolares.
- El proyecto escolar se convirtió en una estrategia de planeación.
- Hay preocupación e interés por la construcción de un proyecto de escuela.
- Reconocen la importancia de la calidad educativa y tienen como objetivo el lograrla.

Habrán adquirido una visión teórica general sobre la educación, considerada desde el punto de vista de la psicología, la sociología y la pedagogía.

- Reconocen la importancia de la educación centrada en el desarrollo humano.
- Tienen elementos para detectar e identificar las necesidades educativas especiales de los niños con los que trabajan y dar apoyo a sus maestros.
- Le han dado prioridad al trabajo técnico-pedagógico de sus escuelas.

Poseerá conocimientos sobre el funcionamiento general de las instituciones educativas y específicamente sobre las funciones del director de escuela en los aspectos personales, institucionales y comunitarios, desde el ámbito de la gestión escolar.

- Relación con maestros: reconocen la importancia de cada uno de los maestros que laboran con ellos, se preocupan por encontrar sus aspectos fuertes y considerar sus opiniones y puntos de vista en busca del beneficio de los alumnos.
- Relación con alumnos: se preocupa por conocerlos, ver sus potencialidades, contribuir a su desarrollo y a su construcción personal.
- Relación con padres de familia y comunidad: descubren la importancia de estos factores en el desarrollo de los alumnos y de la escuela, buscan formas nuevas de invitarlos a participar y mejorar las relaciones.

- Han mejorado notablemente las relaciones con maestros, padres de familia y alumnos y esto ha contribuido a mejorar todos los aspectos de las diversas instituciones educativas.
- El conocimiento y clarificación de la dimensión ética de la escuela los llevó a una transformación personal y al reconocimiento de la importancia de esta área dentro de la institución educativa.
- A través del desarrollo de la maestría descubrieron y aprovecharon las ventajas del trabajo en equipo.
- Vieron que el director es un promotor de la cultura institucional, a la vez que es un representante de la comunidad.

Conocerá los elementos teórico-metodológicos que le permitan diseñar, planear, coordinar y evaluar proyectos educativos de interés para la escuela y su comunidad.

- Gestión e Innovación educativa: conocieron todos los diferentes tipos de gestión dentro de la escuela así como las características de un proyecto de innovación e hicieron propuestas para innovar dentro de sus centros escolares. Determinaron el papel del director en todo proceso de cambio e innovación.
- Investigación: jugó un papel muy importante dentro del desarrollo del programa y en el de las propias instituciones ya que les proporcionó herramientas para hacer diagnósticos y proponer estrategias de trabajo enfocadas al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la propia escuela.

Habrá desarrollado habilidades para el liderazgo académico y para el manejo de las relaciones interpersonales que le permitan convocar y conducir adecuadamente equipos de trabajo en torno al proyecto educativo de centro.

- Liderazgo: el programa les ayudó a identificar el liderazgo que desarrollan en sus instituciones, a conocer los diversos tipos de liderazgo que puede desempeñar un director y a determinar el tipo de liderazgo que quieren ejercer en sus diversas escuelas.
- Relaciones interpersonales: Así mismo, el programa contribuyó a que analizaran las relaciones que se daban entre los diferentes miembros de la comunidad y a buscar los medios para mejorarlas en beneficio del bien común.



Desarrollará habilidades para el manejo de conflictos con base en el diálogo y el respeto por las personas

- Manejo de conflictos: encontraron elementos para manejar los conflictos dentro de sus escuelas y sacar el máximo provecho de tales situaciones. El conflicto así se convierte en una posibilidad de desarrollo y crecimiento, en una oportunidad.

Tendrá capacidad para emplear diferentes técnicas e instrumentos que le permitan diagnosticar y atender las necesidades educativas de la escuela

- Herramientas para elaborar el diagnóstico: a través de diversas materias ofrecidas, los directores conocieron diversas técnicas e instrumentos que les permiten detectar la situación en la que se encuentran sus escuelas y buscar las mejores opciones para atender las necesidades presentes de sus planteles.

Podrá ejercer una función de liderazgo en la promoción y conducción de innovaciones educativas

- Conducción de grupos de trabajo: conocieron todo lo referente al trabajo colegiado: su situación en cada una de las escuelas, elementos para mejorarlo, funcionamiento, riqueza, etcétera.

Algunas consideraciones complementarias al perfil de egreso, que expresaron los directores y es importante destacar son las siguientes:

- Antes de ingresar a este programa, muchos de los participantes no tenían una idea clara de lo que era ser director/a, su trabajo estaba enfocado básicamente al trabajo administrativo, a la simple ejecución de órdenes y disposiciones normativas.
- Permitted modificar puntos de vista respecto a la función directiva.
- Contribuyó el programa a su desarrollo como persona.
- El programa les dio la posibilidad de ampliar de manera considerable su marco teórico.
- Les dio la oportunidad de realizar una transformación total en su función directiva.
- Conocieron y descubrieron lo valioso de trabajar partiendo de su experiencia.
- El programa estuvo estructurado de tal forma que permitió llevar todo lo aprendido a la práctica.
- Los directores se ven ahora como promotores del cambio. Descubrieron la importancia estratégica del puesto ante la demanda de la mejora continua.

- El programa les proporcionó el tiempo y el espacio para compartir experiencias con otros directores y reflexionar acerca de su propia función directiva: problemas y soluciones compartidas, conocimientos y dudas, sugerencias, intercambio de opiniones, aclaración de conceptos, etcétera.
- En opinión de los propios directores, el programa ha sido una de las mejores oportunidades de formación. Esta experiencia les deja satisfacción y alegría, al mismo tiempo que reconocen su responsabilidad y compromiso.
- En general, los resultados del Programa han sido: la mejora de las relaciones interpersonales, la preocupación por el proceso de enseñanza- aprendizaje, el conocimiento y mejora de la función directiva y, gracias a la conjugación de estos elementos, la transformación de los centros de trabajo.
- Gran parte de los directores manifiesta abiertamente su agradecimiento a quienes hicieron posible la realización de este programa.
- A la SEG, por preocuparse por la formación de los directores y darles la oportunidad (el programa mismo y la beca asignada).
- A todos los asesores por su tiempo, preparación, dedicación y orientación.

En las líneas siguientes se escriben textualmente algunos testimonios que consideramos reflejan el valor que ha tenido el Programa para los directores que lo cursaron:

"...me (está) ... provocando insatisfacción en este momento... el saber que no se seguirá dando esta oportunidad a más compañeros directores de realizar estos estudios, pues creo que hasta ahora no se habían preocupado las autoridades educativas por realizar una preparación específica para ser director de escuela, sin embargo, fuimos muy pocos los que tuvimos esa oportunidad, y quedan muchísimos directores que necesitan de esa preparación, ojalá que en un futuro próximo se de esa oportunidad a más directores". (Tito Andrade Dorantes / Dolores Hidalgo).

"El haber sido parte de este programa de estudio y capacitación me dio la oportunidad de resignificar mi práctica directiva, dándole así más sentido a lo que cotidianamente realizo; esto me ha permitido explicarme y explicar a mis compañeros maestros con mejor precisión los por qué de nuestra actividad diaria, motivándonos a que en todo lo (que) emprendamos tengamos siempre una razón que lo explique, lo fundamente y le dé sentido de ser". (Salvador Hernández Leyva / Acámbaro).

"Quiero felicitar a las personas que diseñaron este programa porque el contenido de las antologías es muy rico y nos va a servir en nuestra práctica docente, de la misma manera a los catedráticos porque fueron muy asertivos al desarrollar su trabajo". (Antonio García Salinas / Dolores Hidalgo).



"Sería conveniente que todos los directores y encargados tuvieran conocimiento de todo este programa..." (Marina Teresita Paniagua Gómez / Salamanca).

"Con todo ello considero que este curso fue único en su género, ya que jamás había tenido la oportunidad de conocer en teoría y menos aún el hecho de compartir tanta experiencia conjuntamente con los asesores y los compañeros de clase que me hicieran ver de otro modo lo que implica verdaderamente la función directiva". (Jesús Gómez Torres / Dolores Hidalgo).

"Puedo decir que siempre trataré de poner en práctica todo lo aprendido, para que mi centro de trabajo esté mejor administrado, y sobre todo, saber involucrar a mis compañeros para que la educación que se imparta sea de calidad y los alumnos estén mejor preparados para que puedan enfrentarse a los problemas que se les presenten a lo largo de su vida". (Lucía Perdomo Hernández / Dolores Hidalgo).

"Para mí estos dos años han significado muchísimo en mi ámbito directivo, por lo cual considero que toda persona comprometida con su trabajo y desee ocupar un puesto directivo, primero tendría que formarse en esta función para contar con los conocimientos, habilidades y destrezas que este rol requiere". (Ma. de Lourdes Hideroa Castro / Salamanca).

"Los aprendizajes logrados, han logrado en mí, la transformación de mi centro de trabajo, así como mejorar las relaciones interpersonales entre los compañeros con quienes laboro, que ha tenido repercusiones en los aprendizajes logrados por los alumnos, la imagen que tiene ahora la escuela, y las relaciones con padres de familia, ... hay participación más activa y eficiente, para apoyar a los maestros en cuestión". (Ma. del Carmen Romero Cabrera / Dolores Hidalgo).

"Haber participado en este programa es una oportunidad que apreciaré infinitamente, porque estoy consciente que nunca se había dado nada parecido para este sector y para mí y creo que para todos los directores comprometidos con su trabajo es realmente indispensable contar con elementos que sustenten la labor directiva". (Josefina Vargas Martínez / Dolores Hidalgo).

"Esperamos ...(que no sea la única generación)... para mí la mayor parte fue interesante y es necesario que se realice más publicidad de la importancia de este programa porque estoy seguro que todos los directores antes de recibir el puesto tendrían una noción más amplia de lo que significa el ser director". (Ma. del Pilar Jara Hidalgo / Guanajuato).

"...la maestría en Gestión e Innovación para directores, es algo que está haciendo falta en nuestro sistema educativo, a la cual deberían ingresar todos los directores, quienes como personas de mando y autoridad debe prepararse para fungir como líderes, animadores, como personas que toman una decisión y aceptan responsabilidades, siendo la maestría especialmente diseñada para realizar dicho apareamiento con las actividades y funciones propias del director". (Domingo Vega Aguilar / Dolores Hidalgo).

"...considero importante que esta (maestría) sea difundida a otros compañeros que se encuentran en el mismo camino de la dirección para que ellos sean no sólo directivos por escalafón. Que estén preparados para realizar las funciones directivas con un sustento teórico, y que ese sustento teórico sea el adecuado a su función directiva, que les permita cambiar la práctica directiva en beneficio de la comunidad educativa que representan". (Blanca Edna Cabrera Barrón / Guanajuato).

"Quiero expresar... que esta maestría llenó muchas de mis expectativas, y apoyó a disipar mis dudas, hoy en día me siento fortalecida en mi trabajo a realizar pues cuento con los elementos necesarios para poder hacer un trabajo de mayor calidad". (Patricia Ramírez García / Dolores Hidalgo).

"Ojalá se continúe con más programas que apoyen a la gestión directiva, ya que de las direcciones escolares depende en gran parte la vida escolar..." (Ma. Candelaria Trujillo Ramírez / Dolores Hidalgo).

"Ahora mi esfuerzo es más efectivo gracias a la participación en esta maestría excelente idea de la Secretaría de Educación". (J. Jesús Piedad Araujo Zavala / Guanajuato).

"Realmente me gustaría que el programa se siguiera ofreciendo, pues si realmente lo que buscamos es la calidad educativa, debemos comenzar por las cabezas de los planteles para después bajar a los maestros y formar mejores alumnos; es más, me gustaría que todo maestro que quiera lograr un ascenso a directivo, tuviera este tipo de cursos, pues él será el agente de cambio en la institución..." (Cruz Catalina Contreras Cabrera / León).

"Es muy importante que este programa se siguiera ofertando, para que otros directores aprovecharan la oportunidad y de verdad vale la pena hacer el esfuerzo, porque al final de cuentas los beneficiados serían los alumnos, que son por los que estamos luchando para brindarles una mejor educación con calidad". (Ismael González Venegas / Guanajuato).

"... sería muy bueno que la SEG siguiera implementando esta maestría, sobre todo al personal que está más próximo a ocupar cargos como directivos, ya que sus contenidos son suficientes para sembrar la semilla de la inquietud por ser cada día mejores maestros, mejores directores y sobre todo con la finalidad de elevar la calidad de la educación..." (Martín Fuentes / León).

"Un aspecto que en mi opinión fue fundamental para considerar el programa como excelente para los directores de educación básica, es que todas las materias que cursamos tenían aplicación inmediata lo que dio como resultado un mejor aprendizaje". (Gerardo García García / Salamanca).

"Para mi, tuvo mucho valor este estudio, más que ningún otro que había cursado, fue de mucho esfuerzo..., dedicación y deseo de terminarla, pero al final, creo que valió la pena, me llevo un sinfín de aprendizajes adquiridos, otros reelaborados, pero considero, que ya tengo una base, de la cual puedo sujetarme para avanzar y continuar mejorando, como es mi labor docente y directiva". (María Yulia Núñez Rico / Salamanca).



"Considero que este proceso de formación fue una de las mejores inversiones que la Secretaría implementó para mejorar el servicio educativo, por lo que resulta trascendente su continuación, buscando diversas estrategias par su reproducción, ya sea a través de cursos nacionales, estatales o diplomados, para lo cual puede aprovechar a sus egresados [...] considero necesario que se oferte cuando menos un diplomado de esta maestría, a través de los Centro de Desarrollo Educativo de cada municipio del estado de Guanajuato. Esto con la intención de que los directivos nos demos cuenta de lo complejo de esta labor y a su vez adquiramos los elementos mínimos necesarios para desempeñarnos con ética y mejorar nuestra función en beneficio de la sociedad". (José Torres Bravo / Salamanca).

PROSPECTIVA

Convocados por la UNESCO, los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe se reunieron en Cochabamba, Bolivia, del 5 al 7 de marzo del año 2001, para celebrar la Séptima Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII). En esta reunión se aprobó la Declaración de Cochabamba, en la que se realizó un balance de los logros obtenidos así como los incumplimientos de los objetivos del Proyecto Principal de Educación, a partir de lo cual se han aprobado 54 Recomendaciones sobre políticas educativas del inicio del Siglo XXI. En particular, destacamos la Recomendación 23 por ser un referente actualizado que respalda la continuación del Programa "Maestría en Gestión e Innovación Educativa", dado que atiende un importante segmento de profesionales de la educación donde recae, en gran medida, el eficaz funcionamiento de la escuela.

Recomendación 23: Capacitar al personal directivo, tanto en el nivel del sistema como de la escuela. A los primeros, para que puedan apoyar y orientar efectivamente a las escuelas en la búsqueda de la calidad de la educación, la promoción de la equidad, el desarrollo del currículo, la evaluación de los aprendizajes, la profesionalización docente y la animación de la sociedad civil a participar. A los directivos de escuela, para que sean capaces de liderar la elaboración y ejecución colectiva de los proyectos educativos, y para que promuevan la participación de la comunidad. La mayor autonomía y participación deberá constituir el mejor mecanismo para que los docentes desarrollen, con la comunidad, proyectos educativos que mejoren la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos.

Diversas instancias de formación han realizado esfuerzos por ofrecer una atención especializada en el ámbito de la gestión directiva. Por ejemplo, en México la SEP diseñó un Curso Nacional de Actualización para directores de escuela de Educación Básica, que reúne una colección de lecturas y planteamientos problematizadores como parte del desarrollo de las actividades integradas. Sin embargo, en muchos casos, los directores

optan por inscribirse al curso, recibir el material didáctico y sólo leer los textos incluidos sin acudir a grupos de asesoría donde puedan confrontar su propia realidad para generar un conocimiento socializado. Este acercamiento a la problemática de la gestión directiva es claramente marginal y corre el riesgo de caer en la rutina al ser un factor más de evaluación del programa de Carrera Magisterial. Hay evidencias de casos que, a unos días de aplicarse el examen, inician con el reconocimiento del material de lectura sin haber considerado la propia práctica como fuente primigenia de todo proceso transformador que conduzca al logro de la calidad educativa.

En este contexto la propuesta que la Maestría en Gestión e Innovación Educativa plantea, se aleja del tratamiento periférico dado generalmente a la formación de directores. No lo considera como un asunto remedial ni compensatorio, sino como una vía accesible para resignificar la práctica a través del análisis crítico de la realidad inmediata, el compromiso por innovar los modos de desempeño profesional, el diseño y la ejecución del Proyecto Escolar como instrumento de cambio y mejora institucional, en suma, por crear una escuela digna.

REFLEXIÓN FINAL

Las repercusiones educativas son susceptibles de medirse en tres niveles: resultados, efectos e impacto. A punto de concluir la formación de los grupos de directores que se conformaron en siete de las ocho delegaciones Regionales de la SEG, se presentan resultados altamente satisfactorios. Existen evidencias cuantitativas (calificaciones registradas, asistencia participativa en reuniones de reflexión y evaluación, registro de eventos desarrollados en sus propias escuelas –reuniones de Órgano Colegiado, por citar un ejemplo–, entre otros) pero también las hay de naturaleza cualitativa como son las expresiones de gratitud que algunos de los participantes han externado (“¿Cuándo iba a cursar una Maestría de esta calidad en Jerécuaro?”) y los testimonios vertidos sobre las mejoras que han introducido de manera gradual en sus escuelas, los reconocimientos a los maestros por propiciar la formación de grupos de discusión que comúnmente llamamos “clase”, el encuentro entre pares que otorga confianza para exponer situaciones críticas que se suscitan al interior de sus escuelas.

Uno de los parámetros que son referencia para medir los efectos del programa es el reporte de investigación que realizan los directores durante la etapa de cierre. Las modalidades que se desarrollan ofrecen la posibilidad de reconocer la magnitud de los cambios presentados en el perfil de egreso definido en el Proyecto Educativo, al considerar, por un lado, la recuperación del proceso de elaboración, desarrollo y seguimiento de proyecto escolar; y, por otro, la recuperación del trabajo de análisis



de la práctica directiva. Los avances registrados en estas modalidades revelan importantes logros al contrastar los registros de experiencia con los indicadores del perfil de egreso mencionados en párrafos anteriores.

En el nivel del impacto, son los propios maestros que comparten el trabajo con los directores, son los supervisores de las zonas donde están adscritos, son los alumnos y padres de familia involucrados, quienes podrían ofrecer una apreciación más objetiva sobre los cambios manifestados por los directores a lo largo de los dos años de experiencia de formación en este posgrado. Porque los impactos tienen que trascender de la propia persona y reflejarse en beneficios comunitarios. Desde los cambios positivos que muestren las escuelas hasta la proyección de éstas al contexto social inmediato. En este aspecto, no se tienen registros que ofrezcan evidencias de logros importantes, pero es posible realizar una investigación de seguimiento de egresados para ser concluyentes en este indicador de análisis.

REFERENCIAS

- Antúnez, Serafín y Gairín, Joaquín. *La Organización Escolar. Práctica y fundamentos*. 5ª edición. Ed. Graó. Barcelona, 1998.
- Bass, M. "El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar", en Pascual, Roberto, coordinador, *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Ed. Narcea, Madrid s/f.
- Ezpeleta, Justa et al (coord), *Investigación educativa, gestión y participación social*, COMIE, DIE. México 1997.
- Fierro, Cecilia y Tapia, Guillermo. *La investigación y la formación para la investigación en los Posgrados en Educación*. Conferencia presentada en el Encuentro Estatal de Posgrados en Educación. ISEPEG, Nov. de 1999.
- Fierro, Fortoul y Rosas. *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. Ed. Paidós. México, 1999.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy. *La escuela que queremos*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1999.
- Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (Comps): *Las instituciones educativas Cara y Ceca, elementos para su gestión*. 5ª edición. Ed. Troquel. Buenos Aires, 1995.

- Guerrero Anaya, Cuauhtémoc. "El apoyo institucional al trabajo directivo en la escuela primaria", en Ezpeleta, Justa et al (coord) *Investigación educativa, gestión y participación social*", páginas 56 a 67, COMIE, DIE. México, 1997.
- López Rupérez, Francisco. *La gestión de calidad en educación*. Ed. La Muralla. Madrid, 1997.
- Lorenzo Delgado, Manuel. *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Ed. La Muralla. Madrid, 1999.
- Nicastro, Sandra. *La historia institucional y el director en la escuela. Visiones y relatos*. Ed Paidós. Barcelona, 1997.
- Ortega Estrada, Federico. "Factores asociados con la dirección eficaz de la escuela primaria", en Ezpeleta, Justa, et al (coord) *Investigación educativa, gestión y participación social*, COMIE, DIE. México, 1997.
- Pérez Gómez, Angel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed Morata. Madrid, 1999.
- Pozner Pilar: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Ed. Aique. Buenos Aires, 1997.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ediciones Aljibe. Madrid, 1994.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 2ª edición. Morata Ediciones. Madrid, 1988.





DIPLOMADO EN GESTIÓN EDUCATIVA PARA DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA, MODALIDAD VIRTUAL

Marcelino Guerra Mendoza*

ANTECEDENTES

El diplomado en gestión educativa para directivos de educación básica surge, en su modalidad virtual, a partir de un convenio institucional firmado entre la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Subsecretaría de Educación Básica para desarrollar una acción de actualización para directivos del nivel básico. Para su desarrollo se toma como base la experiencia de diseñar, impartir y evaluar el mismo diplomado por más de tres años en modalidad presencial, atendiendo a más de 5000 directivos del nivel básico por parte de las diferentes Unidades que conforman a la UPN. Durante la experiencia presencial se ha validado de manera permanente tanto la estructura curricular y didáctica como los contenidos de esta misma acción de actualización de la universidad.

Con la estructura curricular-didáctica y los contenidos validados se estableció el contacto institucional con el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) para realizar el trabajo tecnológico que representa la modalidad virtual. De tal forma que resulta importante destacar que el diplomado en línea es resultado de la colaboración entre la UPN y el ILCE. Como principio se procedió a establecer y desarrollar los criterios requeridos para realizar el trabajo de montar el diplomado en línea.

Es importante hacer notar que en la actualidad la educación y las nuevas tecnologías han avanzado hacia la utilización de las Redes de Comunicación, lo que está teniendo un gran impacto en los procesos de formación y capacitación como Sistemas de Enseñanza no Presencial basados en las plataformas digitales que soportan dichas redes en diferentes escenarios educativos, ubicados en condiciones tecnológicas, culturales y económicas de gran diversidad.

DESARROLLO DEL DIPLOMADO

Con el fin de contribuir al fortalecimiento del nivel de educación básica y de las escuelas públicas que lo integran, el presente diplomado representa un espacio de reflexión y

* Maestro en Políticas Públicas Comparadas por la Flacso, profesor de tiempo completo en la UPN Ajusco, México DF.



construcción compartido para generar un nuevo marco en gestión educativa y escolar que permita concretar los principios, fines e intencionalidades que éste nivel educativo plantea al interior de las escuelas. Señalando claramente que esta primera etapa de impartir el diplomado representa un proceso de pilotaje de todos los elementos que conforman esta acción de actualización en su modalidad virtual en seis entidades federativas del país. Es decir, además de continuar en la validación de la estructura y contenidos curriculares del diplomado es necesario evaluar el desarrollo tecnológico que se está llevando a cabo.

El Diplomado es una opción educativa a distancia diseñada con base en la modalidad escolarizada, la cual fue puesta en marcha hace más de tres años atendiendo a más de 5000 directivos a la fecha del nivel básico, ello lo convierte en una alternativa flexible en tiempo y espacio, que requiere un total apego a un calendario predeterminado. Es decir, los contenidos por módulo y las actividades de aprendizaje permanecen en línea las 24 horas del día durante el tiempo en que se desarrolla el Diplomado, permitiendo al participante dosificarlo de acuerdo con sus posibilidades, aunque siempre en función de la programación establecida con sus fechas límites.

Para facilitar el proceso de aprendizaje, los estudiantes cuentan con la asesoría de un tutor en línea cuya función es orientar, retroalimentar y acompañar a los estudiantes en este esfuerzo educativo. La labor del tutor también se fundamenta en los criterios de evaluación predefinidos y en las políticas del Diplomado.

El diplomado está dirigido a directivos de educación básica (jefes de sector, supervisores, directores de escuela, apoyos técnicos pedagógicos etcétera.) interesados en procesos de mejora educativa en sus instancias directivas y, por consiguiente, en la mejora de los aprendizajes de los alumnos del nivel básico. Tiene por objetivos:

- Generar un nuevo marco de gestión educativa que permita concretar los principios, fines e intencionalidades educativas del nivel básico al interior de las escuelas públicas.
- Consolidar el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos educativos en las diferentes instancias directivas para lograr la mejora educativa en el nivel básico.
- Contribuir al fortalecimiento del nivel básico y de las escuelas que lo conforman a partir de la reflexión permanente sobre la práctica directiva de los diferentes actores educativos que participan en y alrededor de la escuela pública.

Las actividades de aprendizaje del Diplomado tienen como propósito fundamental recuperar los procesos y prácticas directivas que distintos actores del hecho educativo



realizan para contribuir en el diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento de proyectos educativos dentro del marco de la transformación, cambio e innovación del Sistema Educativo Nacional y de las escuelas del nivel de educación básica.

Como puede advertirse el trabajo para montar en plataforma el diplomado significó reconstruir la estructura didáctica y los contenidos del mismo para que correspondiera a los requisitos didácticos y tecnológicos de dicha modalidad. Para esta reconstrucción se realizaron reuniones de trabajo entre los equipos de la UPN y del ILCE. El equipo de diseño instruccional del ILCE planteó los criterios didácticos requeridos para una modalidad en línea mientras que el equipo de académicos de la UPN reorganizó y adaptó la estructura y contenidos del diplomado.

Después de esta tarea, se llevó a cabo un curso de formación de tutores, con la presencia de 33 asesores de las Unidades-UPN correspondientes a siete entidades federativas: Veracruz, Zacatecas, Jalisco, Aguascalientes, Guanajuato, Chihuahua y Puebla. Impartido por las dos instituciones responsables del diseño y montaje del diplomado en plataforma, en este curso que tuvo una duración de 40 horas, se abordaron de forma práctica los elementos tecnológicos y teórico-metodológicos, mediante la exploración directa en la plataforma Blackboard.

CRITERIOS ESTRUCTURALES

Los elementos e información presentados en la plataforma se estructuraron de la manera siguiente:

- Bienvenida.
- Esquema general del diplomado.
- Calendario y organización de actividades.
- Actividades de aprendizaje. Son las actividades que los participantes tienen que realizar en cada módulo, unidad, tema y subtema.
- Portafolio de evidencias para guardar los trabajos de los participantes.
- Comunicación, incorporando los tableros y foros de discusión.
- Actividades de intercambio e interacción permanente entre los participantes y el tutor.
- Herramientas. Calificaciones.
- Biblioteca virtual. Los documentos de consulta y bibliografía complementaria.
- Ayuda.

CONTENIDO Y ESTRUCTURA

El contenido del diplomado quedó estructurado de la siguiente manera:

Módulo I. Expectativas, innovación y cambio de la función directiva

- Unidad I. La experiencia en la función directiva.
- Unidad II. Transformaciones en la sociedad y en la educación.
- Unidad III. Las expectativas de la gestión para el cambio.

Módulo II. La gestión educativa en la práctica

- Unidad I. Enfoque metodológico.
- Unidad II. Planeación del diagnóstico.
- Unidad III. Desarrollo del diagnóstico.

Módulo III. Diseño del proyecto educativo

- Unidad I. Importancia de la planeación en la instancia directiva.
- Unidad II. Diseño del proyecto educativo.

Módulo IV. Gestión del proyecto

- Unidad I. Implementación del proyecto educativo.
- Unidad II. Seguimiento y evaluación del proyecto educativo.
- Unidad III. Estrategias para el cambio institucional.

Módulo V. Tendencias en la gestión educativa.

- Unidad I. Condiciones de la educación básica en México y en América Latina.
- Unidad II. Tendencias y orientaciones para mejorar la educación.
- Unidad III. Principales reformas educativas en América Latina y en México.

En total los 5 módulos se imparten en 8 meses, con una duración de 210 horas en total, distribuidas en 140 horas teóricas y 70 horas prácticas en la instancia directiva. Cada uno de los módulos se caracteriza por el nivel de complejidad de la acción y del análisis en torno a la gestión educativa, la práctica directiva, el proyecto educativo y/o escolar



y sus relaciones con la calidad. Enfatizando y consolidando de manera permanente el enfoque teórico-metodológico del diplomado. Dicho enfoque se caracteriza por:

- La apropiación de un saber hacer práctico sobre la gestión.
- El conocimiento de marcos conceptuales para analizar y fundamentar la práctica directiva.
- El análisis y cuestionamiento de las condiciones y acciones que posibilitan o limitan ciertas prácticas para el desarrollo escolar y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

ENFOQUE TEÓRICO

Para el análisis y fundamentación de la práctica directiva se plantean las siguientes **dimensiones de la gestión educativa**¹ que se encuentran presentes en los cinco módulos y se articulan a partir del eje conductor Evaluación-Planeación-Evaluación del proyecto educativo.

Las dimensiones son:

- Pedagógico-Didáctica.
- Organizacional.
- Comunitaria.
- Administrativa.

De manera particular, la **dimensión pedagógico-didáctica** se refiere a las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados.

Como aspecto central y relevante que orienta o debería orientar los procesos y las prácticas educativas en el interior y exterior de los centros escolares se encuentra el currículum. A partir de identificar, analizar, reflexionar y discutir colectivamente en las comunidades educativas las finalidades, intencionalidades y propósitos que se plantean

¹ Para esta ubicación de dimensiones de la práctica directiva, se ha tomado como referencia la propuesta de dimensiones para la gestión educativa de Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerro, I. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Serie Flaco. Tróquel. Buenos Aires. 1992.

desde el primer nivel de concreción del currículum, es factible arribar, en primer lugar, al mayor número de consensos para comprender el qué, cuándo, cómo y por qué de los aprendizajes de los alumnos y, por consiguiente, de su evaluación.

En segundo lugar es preciso partir de los planteamientos curriculares para identificar, analizar y sistematizar las problemáticas que requieren ser atendidas para el desarrollo y concreción de los aprendizajes en los alumnos. Finalmente, con esta base de reflexión colectiva, discutir y arribar a consensos sobre la pertinencia de los planteamientos curriculares preescritos y proponer las finalidades e intencionalidades educativas bajo las cuales la escuela y su comunidad orientará su estrategia de intervención educativa.

Con el fin de orientar los trabajos colaborativos en las comunidades de práctica², durante el desarrollo de su proyecto educativo, resulta fundamental que los directivos identifiquen y analicen los planteamientos curriculares determinados para el nivel de Educación Básica y, a partir de ello, ubiquen sus procesos y prácticas (dentro y fuera de las escuelas).

Es importante analizar y reflexionar sobre los niveles de concreción que tiene el currículum. En el primer nivel solo se hacen las prescripciones correspondientes pero no se consideran las características particulares de cada escuela y, mucho menos, las problemáticas que enfrenta para los aprendizajes de los alumnos.

El segundo nivel, es donde se concreta el diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento del proyecto educativo de la escuela. En este segundo nivel de concreción es donde aparecen las interpretaciones, análisis y consensos que la comunidad educativa debe construir sobre las intencionalidades y fines educativos planteados desde el primer nivel de concreción.

Es en la escuela, ubicada como nivel de concreción curricular, de donde parte la necesidad de construir y reconstruir una cultura colaborativa que genere una participación comprometida y responsable en los actores del hecho educativo durante los procesos y prácticas educativas. El tercer nivel de concreción curricular es el aula, en donde con los consensos sobre el qué, cómo, cuándo y porque enseñar y evaluar, los aprendizajes de los alumnos no dependen del azar y de la arbitrariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No se trata de arribar al conocimiento exhaustivo de la teoría curricular, en cuanto al diseño, desarrollo y evaluación, pero si a la identificación de los elementos centrales de éstos planteamientos para estar en posibilidad de contextualizar las problemáticas que se determinen atender.

² Este concepto es recuperado de Wenger, E. en su texto *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Ed. Piadós. 1998.



La **dimensión organizacional**. Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización, juntos con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales, y no en la falacia de una campana de cristal como podría ser el salón de clases. Esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento. Entre estos aspectos se consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes).

En ésta dimensión es pertinente valorar el desarrollo de capacidades individuales y colectivas y la facilitación de las condiciones estructurales y organizativas para que la escuela pueda decidir, de manera autónoma y competente y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto escolar. Este proceso implica una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes participan en él. Provocando la modificación consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas de la escuela como de las percepciones de los directivos, docentes y alumnos sobre sus roles, compromisos y responsabilidades en la compleja tarea de educar a las nuevas generaciones.

Lo fundamental recae en facilitar la consecución de los propósitos educativos a través del esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a modificar las condiciones en el aprendizaje y otras condiciones internas, organizativas y de clima social. Por lo que es necesario hablar de perfeccionamiento, innovación y mejora de los procesos educativos en las escuelas, tomando como referencia el grado de consecución y práctica de los valores que consideramos educativos desde nuestra dimensión ética y profesional.

En este sentido la reflexión sobre la organización, sobre su flexibilidad, sobre la dinámica del cambio organizativo debe estar situada en primer plano y no relegada a uno segundo. Además, las organizaciones que educan requieren desarrollar características como la racionalidad y la colegialidad pero fundamentalmente la flexibilidad, la cual requiere de procesos de sensibilización a la necesidad de cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y más personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo adaptaciones y concretar significativamente las intencionalidades educativas de las escuelas.

Los mejores diseños y proyectos curriculares, si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar y si no plantean las exigencias de cambio a llevarse a cabo en las organizaciones, no tenderán al mejoramiento y transformación.

Por **dimensión comunitaria** se entiende como el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. Se incluye también el modo o las perspectivas culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (vínculos entre escuela y comunidad: demandas, exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos límites, organización; reglas de convivencia). En esta dimensión resulta imprescindible el análisis y reflexión sobre la cultura de cada escuela.

Al tener identificadas, caracterizadas, organizadas, y jerarquizadas las problemáticas educativas de la escuela, zona escolar o de supervisión resulta importante la construcción colectiva de un proyecto que permita atender desde distintos escenarios, ámbitos y niveles las causas y consecuencias de dichas problemáticas. Para tal fin es conveniente considerar la cultura que las comunidades han construido, desarrollado y reproducido a lo largo de su práctica educativa en un tiempo y espacio determinado.

Configurada la cultura de la comunidad que va a poner en marcha un proyecto determinado, se está en posibilidad de seleccionar conjuntamente el tipo de estrategias a seguir durante el desarrollo, evaluación y seguimiento del proyecto educativo en cuestión. En éste sentido, es importante conocer las interacciones significativas, que se producen consciente e inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como lo es la escuela y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar.

Resulta importante decodificar la realidad social que constituye dicha institución para encontrar colectivamente el camino hacia el mejoramiento de los procesos educativos en la escuela. Es decir, entender e interpretar el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social para la concreción de las finalidades e intencionalidades educativas y sociales que tiene asignada y lograr el mayor compromiso y responsabilidad en la atención de las problemáticas educativas diagnosticadas.

Para entender y comprender las interacciones es necesario identificar la relación que existe entre la política educativa y las prácticas escolares que se llevan a cabo dentro y fuera de la escuela, valorando las correspondencias y las discrepancias que provoca la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos.

Las comunidades educativas de las escuelas no aceptan tan fácilmente la imposición de formas y estilos de trabajo distintos a sus tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que se esfuerzan en conservar y reproducir como parte significativa de su identidad institucional, ya que están fuertemente determinados por sus valores,



expectativas y creencias. Por tal razón resulta indispensable que a través de la búsqueda y experiencia reflexiva sobre la cultura de la comunidad educativa se tienda a su reconstrucción para generar de manera natural y espontánea la necesidad del trabajo colaborativo en la concreción de aprendizajes significativos de los alumnos.

Entender lo que sucede en la escuela supone un tratamiento interdisciplinario, ya que las múltiples dimensiones de la misma están conectadas e interrelacionadas a través de las influencias mutuas de muy diversa naturaleza. Estas dimensiones están caracterizadas por elementos particulares que hacen necesario su análisis, reflexión y discusión. Desde luego que para intervenir sobre la realidad escolar es imprescindible partir de esta visión integral y provocar el cambio en este mismo sentido.

Desde la **dimensión administrativa** se analizan las acciones de gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos, así como el manejo de la información significativa que, tanto desde el plano retrospectivo como desde el prospectivo, contribuya con la toma de decisiones.

Esta dimensión se refiere a todos los procesos técnicos que apoyarán la elaboración y puesta en marcha del **proyecto educativo**, así como la **rendición de cuentas** ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Secretaría de la Contraloría.

La dimensión administrativa se vincula con las tareas que se requieren realizar para suministrar, con oportunidad, los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para alcanzar los objetivos de una institución, así como con las múltiples demandas cotidianas, los conflictos y la negociación, con el objeto de conciliar los intereses individuales con los institucionales.

En este sentido, administrar implica tomar decisiones y ejecutarlas para concretar acciones y con ello alcanzar los objetivos. Sin embargo, cuando estas tareas se desvirtúan en prácticas rituales y mecánicas conforme a normas, sólo para responder a controles y formalidades, como se entiende actualmente a la burocracia actualmente, entonces, promueve efectos perniciosos que se alejan de sus principios originales de atención, cuidado, suministro y provisión de recursos para el adecuado funcionamiento de la organización. En este contexto, la dimensión administrativa, es una herramienta para planear estrategias considerando el adecuado uso de los recursos y tiempo disponibles.

Es importante señalar que estas dimensiones no se presentan desarticuladas en la práctica cotidiana, por lo que las acciones o decisiones que se llevan a efecto en alguna de ellas tienen su impacto específico en las otras; la desagregación que aquí se hace es por razones didácticas y de sistematización.

La **Evaluación-Planeación-Evaluación** se conciben como elementos conductores y estructuradores de las acciones que se desarrollan en estas dimensiones. Confieren direccionalidad y evidencia del proceso educativo a la gestión es decir, tanto fijan tanto los

objetivos de la conducción –en el caso de la planeación– como ubican los resultados –en el caso de la evaluación– institucionales, por lo que en este programa se les considera como elementos articuladores de las dimensiones de la gestión. Desde la planeación se consideran las orientaciones y estrategias de dirección/gobierno comprometidos con el mejoramiento de la educación; el contenido del cambio y los procedimientos para lograrlo. Desde la evaluación se hace énfasis, no sólo en técnicas y estrategias de evaluación de desempeños en la globalidad de las dimensiones, sino también en el desarrollo de una cultura de evaluación y transparencia de resultados.

La planeación, el diseño, la organización, el desarrollo, la evaluación y el seguimiento de la estrategia elegida por la comunidad educativa son las herramientas requeridas para darle mayor coherencia a la práctica de los distintos agentes dentro y fuera de la escuela. Sin embargo estas herramientas deben estar orientadas, en primer plano, por las finalidades e intenciones educativas de la escuela y, en un segundo plano por las problemáticas detectadas para lograr estos fines y propósitos social y curricularmente determinados.

El proyecto educativo constituye la parte esencial para la conformación de la identidad institucional de las comunidades educativas. En él se expresan la posición filosófica, política, social y cultural de la comunidad para atender los preceptos normativos y legales de la política educativa actual. Esta expresión es lo que constituye, finalmente, el marco de participación en la comunidad para la concreción de las intencionalidades educativas del nivel de Educación Básica.

Una vez realizado el análisis, la reflexión, la discusión y el logro de consensos en la comunidad sobre las prescripciones curriculares, resulta necesario definir el proyecto educativo que se seguirá para atender éstas prescripciones conforme a las problemáticas particulares encontradas. Las herramientas entran en acción. La formulación de objetivos, líneas de acción, estrategias organizativas, tiempos y espacios de reunión para el análisis y discusión colectiva, criterios que orienten las reuniones del trabajo, indicadores cualitativos y cuantitativos relacionados a los objetivos o propósitos del proyecto para evaluar el impacto de las acciones y dar seguimiento a los mismos tienen que ser definidos conjuntamente en la comunidad para trazar el rumbo a seguir dentro y fuera de la escuela.

Cuando la comunidad educativa considera que es pertinente llevar a cabo un proyecto de ésta naturaleza es indispensable determinar quiénes serán las personas encargadas de la elaboración y redacción, cuáles serán los compromisos y responsabilidades durante su ejecución, así cómo será la gestión y participación de las distintas instancias involucradas. Es decir, definir conjuntamente la ruta a seguir y las formas de participación esperadas.



METODOLOGÍA

La metodología a emplearse en el diplomado es la investigación-acción-participativa, porque es un enfoque metodológico que procede de forma reflexiva, sistemática y crítica para estudiar algún aspecto de la realidad. Esto, con la expresa intención de intervenir en la realidad para transformarla a partir del análisis colectivo; es decir, supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción.

El análisis crítico-reflexivo mediante el uso de una lógica inductivo-exploratoria, parte de las prácticas educativas y de las expectativas que generan, y permite promover el ambiente propicio para el auto-reconocimiento y descubrimiento de su quehacer cotidiano y la posibilidad del cambio para mejorar.

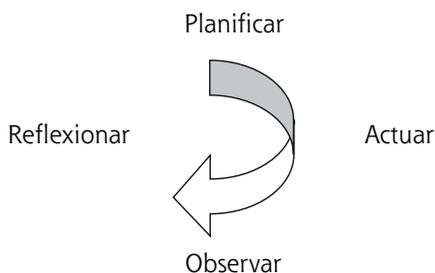
La metodología de la investigación-acción aquí propuesta, tiene como estrategia central la construcción de situaciones cotidianas como estudio de caso en una lógica en espiral, que permita arribar a la construcción-explicitación de una propuesta de gestión educativa expresada en un proyecto educativo.

Los directivos vistos como investigadores o prácticos reflexivos, que integran en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar su práctica educativa, son capaces de analizar su experiencia, cargada de actitudes, valores, simbologías, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales con el fin de generar procesos transformadores que mejoren la educación que se lleva a cabo en el aula, en la escuela y en la instancia de dirección a la que corresponden.

Este tipo de investigación es de carácter colaborativo, en donde se involucra toda la comunidad educativa de la escuela o, bien, de la instancia directiva en la búsqueda de estrategias que permitan mejorar la educación. Por lo que resulta imprescindible que la investigación sea un componente integrador de la cultura generada por cada centro educativo. Es decir, que la investigación-acción no solo forme parte de los procesos y prácticas institucionales, sino que sea el núcleo de trabajo pedagógico-institucional, a través del cual se articulen e integren los distintos procesos y prácticas que se desarrollan al interior de los centros educativos.

Los directivos desarrollarán críticamente un plan de acción para mejorar su práctica actual. Para la construcción de este plan es fundamental iniciar con un diagnóstico de la realidad educativa de la instancia correspondiente. Dicho diagnóstico tendrá que estar basado en una red problemática que articule a las cuatro dimensiones antes señaladas. Posteriormente, el diseño del plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.

Es imprescindible su participación activa, crítica y reflexiva en dicha construcción. Posteriormente, observan la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. Esta observación debe planificarse y llevar un diario para contrastar y constatar la consecución de los objetivos planteados previamente. Llegado el momento se realiza la reflexión sobre la acción registrada durante la observación y se genera la discusión entre los miembros del grupo. El proceso de investigación-acción constituye una espiral dialéctica entre la acción y la reflexión:



EVALUACIÓN DEL DIPLOMADO

Para concluir esta ponencia es importante señalar, de manera general, los elementos que se han previsto para la evaluación de esta modalidad virtual del diplomado son:

Estructura y contenidos

- Propósitos
- Objetivos
- Temas
- Subtemas
- Actividades de aprendizaje
- Herramientas

Aspectos tecnológicos:

- Acceso a la plataforma
- Rutas de interacción
- Ambiente



- Motivación.
- Realización de las actividades de aprendizaje.
- Envío de evidencias.
- Registro de evidencias.
- Comunicación.

Tutores

- Estructura de operación.
- Coordinador nacional.
- Tutores de tutores.
- Tutores y participantes.
- Mesa de apoyo técnico.

En breve, el proyecto será puesto en marcha con un grupo piloto de docentes que se desempeñen como directores, supervisores y apoyos técnicos; considerando la limitada cultura tecnológica que poseen los docente del nivel básico en general, los resultados serán fundamentales para realizar los ajustes necesarios al diplomado.

ESPECIALIDAD EN POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCATIVA

Gloria del Castillo Alemán*

1. PRESENTACIÓN

La Especialidad en Política y Gestión Educativa se creó en el 2003 como parte de una preocupación desde la academia y el sector público por atender la formación profesional de los funcionarios de los sistemas educativos. La idea que subyace en este interés compartido, es enriquecer la experiencia profesional de los funcionarios en el ejercicio de sus actividades con el estudio sistemático de la política y la gestión educativas tanto a nivel nacional como internacional, con un acento especial en América Latina.

En el ámbito nacional, el Programa está orientado por algunas de las principales definiciones del Programa Nacional de Educación 2001-2006, particularmente, aporta elementos para abordar y concretar la Reforma de la gestión institucional, a través del Programa de Formación de Funcionarios, cuyos objetivos son los siguientes:

- Apoyar la formación de los cuadros directivos en los estados, mediante una metodología que combina teoría y práctica, centrada en el trabajo en equipo, la reflexión y la toma de decisiones para la innovación.
- Fortalecer las capacidades de gobierno y de gestión de los sistemas educativos estatales, a partir del impulso de modalidades de trabajo participativo que faciliten una mejor y más eficiente articulación de las estructuras administrativas con los centros educativos.
- Promover la innovación en la gestión de las políticas dirigidas a la escuela.
- Vincular los esfuerzos de reestructuración de la Secretaría de Educación Pública y en particular la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, hoy Subsecretaría de Educación Básica con las necesidades y los esfuerzos similares que están desarrollando las administraciones educativas de los estados.

En el diseño y desarrollo de la Especialidad participan de tres instituciones:

- La SEB de la Secretaría de Educación Pública, instancia responsable de la coordinación del Programa de Formación de Funcionarios de los Sistemas Educativos

* Coordinadora Académica del Programa; gloria@flaco.edu.mx



Estatales, en el cual se enmarcan las principales definiciones de la Especialidad en Política y Gestión Educativa.

- La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Sede Académica de México, institución de educación superior responsable del diseño y la coordinación académica de la Especialidad.
- La colaboración académica del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Con este Programa, se ofrece a los funcionarios participantes la oportunidad de acreditar una Especialidad en Política y Gestión Educativa, que:

- Tiene el carácter de un programa de formación, investigación y acción, destinado a los mandos medios y superiores de las administraciones educativas estatales.
- Se guía por la idea de que las políticas y la gestión del sistema educativo deben tener como objetivo esencial el mejoramiento de la organización, las prácticas y los resultados del trabajo que se realiza en las escuelas y las aulas.
- Se apoya en la experiencia y los conocimientos acumulados por los propios participantes, así como en la realidad y los problemas de las administraciones educativas estatales.
- Permite a los participantes obtener el grado de Especialidad, siempre y cuando cumplan con los requisitos académicos establecidos por la Flacso en el reglamento correspondiente.

El enfoque pedagógico de la Especialidad está estrechamente asociado a una perspectiva de formación profesionalizante, cuyo propósito es articular las experiencias que desarrollan los participantes como parte de sus funciones en sus respectivos ámbitos profesionales, con el conocimiento y entendimiento que brinda la formación académica. La idea que alimenta este propósito es ofrecer a los participantes perspectivas analíticas y metodológicas que les permitan aprehender su realidad profesional de manera analítica, sistemática, con una visión comparada y orientada hacia la resolución de problemas desde una perspectiva de política pública.

La metodología que conjuga los elementos esenciales de la formación profesionalizante se desarrolla bajo una modalidad pedagógica semi-presencial (a distancia y presencial). Esta modalidad constituye una estrategia de aprendizaje conformada por varios elementos a saber: figura académica central (el tutor a distancia y el tutor presencial), una figura administrativa (el coordinador estatal), actividades académicas presenciales y a distancia y, eventos académicos presenciales.

Con la Especialidad, la Flacso-Sede México, incursionó en un nuevo tipo de oferta educativa distinta a la que ha venido ofreciendo desde sus inicios hace treinta años. El carácter innovador de este tipo de oferta radica en que se trata de un programa orientado hacia una formación más profesionalizante y, adicionalmente se imparte bajo una modalidad semipresencial. Con lo anterior, la Flacso-Sede México, avanza en el diseño y operación de programas de gran calidad que coadyuven a la formación de especialistas de alto nivel académico con el propósito de apoyar el desarrollo del país. Permite además, establecer una mayor articulación entre la investigación y la docencia, buscando impactar de manera significativa las prioridades nacionales y ofrece las condiciones de flexibilidad organizativa necesarias para los estudiantes que ingresan a este tipo de programas académicos, sin tener que dejar sus actividades laborales.

1.1 Objetivos

- Contribuir a satisfacer las necesidades de formación de los cuadros directivos de las administraciones educativas de los estados
- Formar a los funcionarios y equipos técnicos de los mandos superiores de las administraciones estatales como especialistas en política y gestión educativa, para que coadyuven al fortalecimiento de la gestión de los sistemas educativos estatales.
- Ampliar y consolidar la formación de funcionarios educativos para la elaboración de diagnósticos, el diseño de ofertas innovadoras y la elaboración de proyectos de innovación en el marco de los procesos de la política y la gestión educativas.
- Formar a los funcionarios y asegurar un alto nivel de eficiencia terminal para fortalece su desempeño en las instituciones en las que prestan sus servicios.

Además tiene como **objetivos específicos** los siguientes:

- Definir esquemas básicos de análisis para la interpretación de las modalidades de intervención del Estado en la sociedad y la educación en el contexto de las transformaciones mundiales, regionales y nacionales.
- Profundizar la capacidad para el análisis de indicadores políticos, organizacionales, educativos, sociales y culturales, para el diseño, implementación y evaluación de la política y la gestión de los sistemas educativos.
- Analizar algunas de las estrategias instrumentadas en las reformas educativas de los años 90: descentralización, profesionalización docente, programas compensatorios y evaluación para favorecer la calidad y la equidad educativa.



- Identificar las nuevas demandas sociales de la educación en el contexto de las necesidades de equidad, competitividad y nueva ciudadanía en América Latina.
- Establecer marcos de análisis e interpretación sobre los procesos de planeación y organización, identificando la relación entre los procesos técnicos, las variables contextuales, la participación de los actores y las decisiones de gobierno respecto a la política y la gestión educativa.
- Profundizar el conocimiento y análisis de la política, la estructura y la gestión del sistema educativo nacional y de los sistemas educativos estatales.

Los objetivos tanto generales como específicos se logran por el trabajo individual y grupal de los funcionarios participantes en la Especialidad. El individual comprende la elaboración y entrega de controles de lectura cuyo orden lógico se da por el contenido de las Unidades; el trabajo en equipo comprende realizar un diagnóstico y un proyecto de innovación para atender una problemática específica del sistema educativo estatal desde la perspectiva de política pública. Esto implica la identificación de un problema que justifique su atención a través del diseño e instrumentación de una política pública específica.

1.2 Perfil del estudiante

El Programa está dirigido a funcionarios públicos en ejercicio de sus funciones ubicados entre los mandos medios y superiores de los Sistemas Educativos Estatales. Estos funcionarios cursan la Especialidad a propuesta de los secretarios de educación de las entidades federativas, a propósito de conformar un equipo de trabajo de máximo diez integrantes. Uno de los principales rasgos de los integrantes de los equipos es que participen de los procesos de toma de decisiones a fin de incrementar la factibilidad del proyecto de innovación en el corto plazo.

1.3 Perfil del egresado

El egresado de la Especialidad contará con herramientas teóricas y metodológicas pertinentes que le permitirán contextualizar, reflexionar y analizar la relación entre la política educativa y la gestión. Asimismo, desarrollará nuevos conocimientos basados en sus experiencias, lo que favorecerá la búsqueda de soluciones a los retos que enfrenta el sistema educativo estatal.

Se dotará a los egresados de instrumentos teóricos, metodológicos y técnicos provenientes de las ciencias sociales, y en particular del campo de la política pública, así

como de una visión analítica comparada de las experiencias de reforma y cambio en los sistemas educativos de otros países.

Todo ello fortalecerá los conocimientos y capacidades de los funcionarios para mejorar su desempeño en la conducción y gestión de proyectos y programas educativos y facilitará que ofrezcan asesoría en política y gestión educativa a los actores sociales, políticos y gubernamentales.

2. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

La Especialidad en Política y Gestión Educativa está estructurada en cuatro unidades secuenciadas y lógicamente interrelacionadas que cubren los temas de Educación, Estado y Sociedad, Equidad y Calidad Educativa, Innovación de la Política y la Gestión Educativa, y Política y Gestión del Sistema Educativo Federalizado en México, como se muestra en el siguiente esquema.

Mapa Curricular de la Especialidad en Política y Gestión Educativa



El programa de la Especialidad apunta a desarrollar conocimientos referidos a los ámbitos de la política y la gestión de los sistemas educativos. Ambos ejes de aprendizaje se estructuran en contenidos concebidos bajo cuatro líneas de orientación:

- 1) Teoría;
- 2) sistemas y reformas educativas comparadas en América Latina;
- 3) sistema educativo mexicano en sus niveles nacional y estatal;
- 4) competencias empíricas (talleres de aprendizaje).

3. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA

La operación de la Especialidad comprende dos aspectos centrales: la modalidad semi-presencial bajo la cual se ofrece este posgrado y una estrategia de seguimiento y evaluación orientada al cuidado de la calidad del mismo.

3.1 Metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje: modalidad semi-presencial

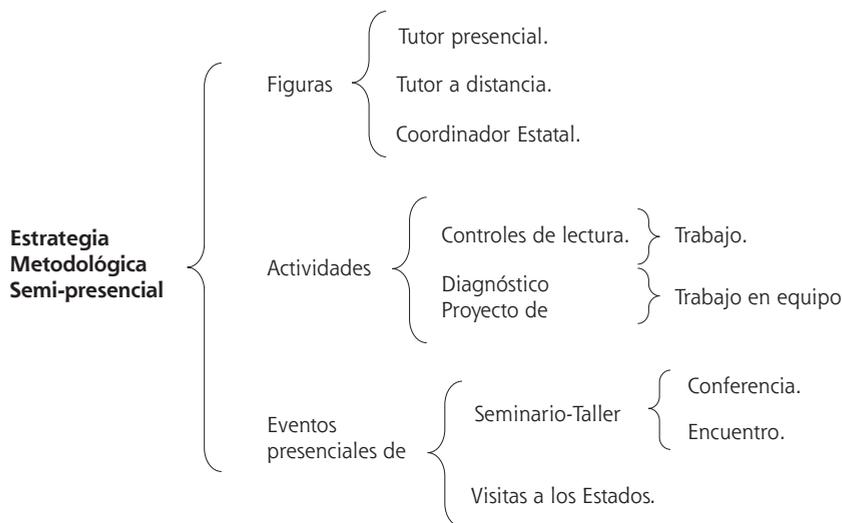
El enfoque pedagógico de la Especialidad está estrechamente asociado a una perspectiva de formación profesionalizante, cuyo propósito es articular las experiencias que desarrollan los participantes como parte de sus funciones en sus respectivos ámbitos profesionales, con el conocimiento y entendimiento que brinda la formación académica. La idea que alimenta este propósito es ofrecer a los participantes perspectivas analíticas y metodológicas que les permitan aprehender su realidad profesional de manera analítica, sistemática y con una visión comparada.

La metodología que conjuga los elementos esenciales de la formación profesionalizante se desarrolla bajo una modalidad pedagógica semi-presencial (a distancia y presencial).

Esta modalidad constituye una estrategia de aprendizaje conformada por varios elementos, a saber: figuras académicas centrales (el tutor presencial y a distancia), una figura administrativa (el coordinador estatal), las actividades académicas presenciales y a distancia y los eventos académicos presenciales. La estrategia se ilustra en el diagrama 1 en la página siguiente.

Las actividades virtuales y presenciales se complementan para atender puntualmente los aspectos específicos de la formación como se ilustra en el cuadro 1 (página 230).

Diagrama 1. Estrategia Metodológica de Enseñanza-Aprendizaje semi-presencial



3.2 Metodología Virtual

La metodología virtual está constituida por herramientas de educación a distancia que tienen el objetivo de: a) mantener una comunicación permanente y fluida entre los distintos participantes que intervienen en la operación del programa (alumnos, profesores y autoridades) y, b) apoyar y supervisar las actividades académicas de la Especialidad, a fin de asegurar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos centrales de la modalidad virtual son:

El Portal de Internet

El Portal tiene el propósito de que a través de él se realicen las actividades de tutoría, sesiones de intercambio (*chat*), foros de debate y para los procesos de evaluación académica de los estudiantes así como de seguimiento y evaluación de la Especialidad.

En el Portal se ubican las siguientes herramientas: la biblioteca virtual como centro documental que integra el conjunto de textos que constituyen la bibliografía básica y los documentos básicos que todo participante deberá conocer para el buen funcionamiento del Programa.

Cuadro 1. Metodología didáctica del Programa

MODALIDAD SEMI-PRESENCIAL	
METODOLOGÍA VIRTUAL	METODOLOGÍA PRESENCIAL
<p>Objetivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer y sostener una comunicación permanente y fluida, entre profesores, alumnos y autoridades académicas del Programa para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Apoyar y supervisar a los participantes en las distintas actividades académicas que constituyen el programa de Especialidad (controles de lectura, elaboración de diagnósticos y proyecto de innovación). 3. Proporcionar el conjunto de materiales (guías, lecturas básicas y complementarias) que forman parte del diseño académico de cada Unidad. 4. Construir una red virtual entre los participantes y entre éstos y los académicos, a fin de mantener una retroalimentación continua. <p>Componentes de la modalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portal Educativo en la Red • Tutorías a distancia • Centro Documental Virtual • Foros Temáticos de Debate • Tele-Conferencias • Chat 	<p>Objetivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforzar, estimular y monitorear el proceso de aprendizaje que se construye a través de la modalidad virtual. 2. Acompañar al participante en la elaboración de los trabajos de Diagnóstico y el Proyecto de Innovación. 3. Facilitar un acercamiento más específico cuando se trate de temáticas de alta complejidad y cuestiones novedosas que serán expuestas por conferencistas de primer nivel. 4. Establecer un espacio para la integración y síntesis de los aprendizajes. 5. Ubicar espacios para el intercambio de experiencias profesionales y de opinión entre los participantes y entre éstos y sus tutores presenciales y a distancia. 6. Contribuir a mantener activa la integración de la red de intercambio virtual entre participantes y académicos <p>Componentes de la modalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutorías Presenciales • Seminario-Talleres presenciales • Encuentros presenciales como espacios de retroalimentación académico-profesionales • Visitas a los estados: asesorías metodológicas.

Tutorías a Distancia

Las tutorías a distancia están a cargo de profesores investigadores de la planta académica de la Sede, así como de profesores invitados, cuya principal responsabilidad es el acompañamiento académico, tanto en el trabajo individual como en el trabajo en equipo.

En la metodología virtual, a través del Portal de Internet, las tutorías a distancia a cargo de profesores de medio tiempo funcionan como un mecanismo de enlace y

comunicación entre participantes y profesores lo cual favorece el seguimiento académico personalizado a los estudiantes a lo largo del posgrado. Cada participante tiene asignado un tutor a distancia.

Los tutores a distancia deberán sumar una sólida formación metodológica a los conocimientos propios en sus áreas, así como tener una formación profesional afín al enfoque de política pública y/o a la gestión educativa y/o a la problemática educativa nacional. Sus responsabilidades se centran en acompañar a los participantes en el proceso de formación a partir de la asesoría personalizada y retroalimentación a sus aprendizajes sustentados en las evaluaciones de los controles de lectura sobre la bibliografía básica¹. Los tutores a distancia junto con los tutores presenciales también acompañan al participante en sus avances en la elaboración de los trabajos finales (Diagnósticos y el Proyecto de Innovación), especialmente cuando tienen lugar las visitas a las entidades federativas.

Se contempla que cada Unidad esté acompañada por una Guía de Lecturas en la cual se especifica el objetivo general de la misma, así como la articulación entre ellos, a fin de ubicar la pertinencia de los contenidos de cada Unidad en el conjunto del mapa curricular de la Especialidad. Asimismo, las Guías desarrollan reflexiones y preguntas que orientan al participante en la comprensión y aprehensión del contenido de cada texto.

Adicionalmente a la Guía de Lecturas, se ha diseñado una Guía para la realización del Diagnóstico y el Proyecto de Innovación, cuya función es apoyar y orientar metodológicamente a los participantes a fin de asegurar una orientación sólida y ordenada desde el inicio, en el proceso de elaboración y en la conclusión y presentación de los trabajos finales.

Foros Temáticos de Debate

Además de mantener un contacto individual con los participantes, se contemplan, a través del Portal, contactos individuales y colectivos en forma periódica a través de foros de debate virtuales que están organizados en función de las temáticas que se abordan en las unidades que constituyen el conjunto del programa de la Especialidad. El propósito de estos foros es intercambiar puntos de vista entre los participantes y tutores sobre temáticas específicas y, también en momentos previamente calendarizados, de tal forma que los participantes conocen con anticipación los días y horas en que tendrán la oportunidad de participar con sus opiniones en los distintos foros virtuales.

¹ Esta constituye una selección articulada de textos clásicos y de reciente producción asociada a las temáticas centrales de las unidades que constituyen el plan de estudios.



De esta forma se busca asegurar que los tutores mantengan un contacto continuo con los funcionarios participantes constituyendo un espacio de consulta, análisis y apoyo a los trabajos académicos previstos, y su aplicación e interrelación con los trabajos a elaborar.

4.3 Metodología Presencial

Las actividades académicas presenciales pretenden reforzar, estimular y monitorear el proceso de aprendizaje virtual y acompañar académicamente al participante en la elaboración de los trabajos de Diagnóstico y Proyecto de Innovación.

Tutorías Presenciales

Los tutores presenciales son académicos que generalmente laboran en las instituciones de educación superior de los estados, cuya principal función radica en el acompañamiento académico de los trabajos de diagnóstico y proyectos de innovación que realizan los equipos estatales.

El objetivo de las tutorías es acompañar al funcionario en proceso de formación académica y de elaboración del Diagnóstico y el Proyecto de Innovación. Para la realización del primero se aborda la realidad del sistema educativo en cuestión y, el Proyecto de Innovación, está orientado estratégicamente a la resolución de un problema educativo específico de la entidad federativa correspondiente, previamente detectado a partir del Diagnóstico.

La forma de organización consiste en reuniones quincenales entre los participantes y los tutores presenciales. Se contempla que dichos encuentros sean de 4 horas quincenales o dos veces por mes y, conforme vayan avanzando los participantes en sus Diagnósticos o Proyectos de Innovación se prevén reuniones con mayor frecuencia para atender preguntas y problemas particulares, a fin de lograr homogeneidad en los avances de esos trabajos.

En estas reuniones también asisten los coordinadores estatales, cuya función primordial está asociada a la organización operativa del trabajo en equipo. Del coordinador estatal se espera que coadyuve a que se establezcan las bases mínimas necesarias que propicien, en los ámbitos de la administración, la logística, el apoyo al desempeño académico y el seguimiento, una participación exitosa del equipo estatal en el Posgrado.

Coordinadores Estatales

Se contempla un coordinador estatal por cada equipo, generalmente la coordinación estatal es asumida por un miembro (alumno) de los equipos estatales. Su principal fun-

ción consiste en mantener la cohesión del equipo, así como coordinar trámites de tipo administrativo con la Coordinación Académica del Programa.

Seminarios-Taller presenciales

Su propósito es ofrecer una plataforma introductoria previa a los principales temas que constituyen cada unidad y un momento de cierre y síntesis de las unidades concluidas. También tienen como objetivo crear espacios presenciales en los cuales interactúen los tutores a distancia con sus alumnos y éstos últimos entre sí. Estos encuentros se llevan a cabo en la sede de la Flacso-México que se ubica en el Distrito Federal.

Los encuentros presenciales están pensados para ofrecer: a) conferencias magistrales a cargo de los profesores-investigadores de la Flacso y de académicos y funcionarios provenientes de otras instituciones, nacionales e internacionales y, b) seminarios y talleres plenarios con el objeto de promover la interacción directa entre participantes y académicos. Se celebran un total de 4 Seminarios presenciales (uno al empezar la Especialidad, otros dos durante las Unidades II y III y, otro más al finalizar el posgrado donde se presentan de manera oral los Proyectos de Innovación de cada entidad federativa.

Encuentros: espacios de retroalimentación académico-profesional durante la celebración de los Seminarios-Taller Presenciales

Estos tienen lugar durante los Seminarios-Taller presenciales. Para lo anterior, se programa en las agendas de trabajo de cada uno de los Seminarios un espacio especial para que se reúnan cada uno de los tutores a distancia con sus respectivos alumnos, a propósito de aclarar dudas, atender preocupaciones singulares, etcétera. Además durante estos espacios también se prevén reuniones entre autoridades académicas con tutores presenciales y coordinadores estatales, a fin de intercambiar experiencias, supervisar avances, identificar problemas de carácter académico y de operación.

Visitas a las entidades federativas: asesorías metodológicas

Tienen el propósito de apoyar a los participantes en aspectos específicos de los contenidos metodológicos de la Especialidad, a través de visitas rotativas a los estados por parte de por lo menos dos tutores a distancia.

En cada generación se programan y realizan dos visitas a los estados, una en el mes de julio después de la entrega del primer avance del Diagnóstico y, otra, hacia finales del mes de octubre, posterior a la entrega del primer avance del Proyecto de Innovación. Estas visitas se aprovechan para revisar avances, aclarar dudas y trabajar con el equipo completo en algún aspecto donde se registre un menor desarrollo en el Proyecto de Innovación.



4. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA ESPECIALIDAD

4.1 Evaluación Académica de los Alumnos

Se lleva a cabo a través de la aplicación sistemática de evaluaciones a través de controles de lectura, participación en los seminarios-taller, y entrega de avances parciales y de la versión final del Diagnóstico y el Proyecto de Innovación. Los docentes (tutores a distancia y presenciales) califican a los participantes en una escala del 0 al 10, siendo el mínimo para aprobar 7 (suficiente), 8 (bueno), 9 (muy bueno) y 10 (excelente). Los tutores a distancia son los responsables de evaluar los controles de lectura en tanto que los presenciales son los responsables de valorar la participación individual en los trabajos de Diagnóstico y Proyecto de Innovación.

Con relación a los controles de lectura, éstos se evalúan a través de un conjunto de preguntas que están orientadas a cuatro aspectos específicos del aprendizaje:

- a) la comprensión de la lectura, es decir, las tesis y conceptos centrales de cada texto;
- b) el manejo por parte de los estudiantes de conceptos básicos para describir de forma ordenada y analítica una situación particular de su ámbito profesional;
- c) la capacidad de comprensión en función de ejercicios de comparación entre distintos casos del contexto nacional e internacional; y
- d) la capacidad de argumentación de los participantes a través de la emisión de opiniones sobre aspectos relacionados con su experiencia profesional en el ámbito del sector educativo estatal y/o nacional.

Con el propósito de llevar a cabo un proceso ordenado y sistemático de las evaluaciones a través de la entrega de controles de lectura, se establece desde el principio de la Especialidad un calendario académico por Unidad, en el cual se contemplan las fechas de entrega de los controles de lectura así como de los avances y entregas finales de los trabajos de Diagnóstico y el Proyecto de Innovación. El tutor debe comunicar mediante el Portal la calificación de sus alumnos, así como adjuntar recomendaciones y comentarios que consideren pertinentes.

Con relación al trabajo de Diagnóstico y el Proyecto de Innovación, se aplican dos evaluaciones intermedias que consisten en: a) una entrega parcial durante la primera unidad, en la que se valora un avance del trabajo de Diagnóstico y, b) la segunda entrega parcial al finalizar la tercera Unidad sobre el avance del Proyecto de Innovación. Las versiones finales del Diagnóstico y del Proyecto de Innovación quedan concluidas en la segunda y cuarta Unidades respectivamente.

4.2 Estrategia de Evaluación y Monitoreo del Programa

En todo programa educativo la preocupación por la calidad ocupa un espacio central. Para asegurar la calidad de este Programa se contempla el diseño de una estrategia integral de evaluación y seguimiento tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de la operación del mismo programa de la Especialidad. La evaluación se refiere a la valoración en un momento determinado mientras que el seguimiento se traduce en la suma de las distintas evaluaciones, con el propósito de identificar aciertos y debilidades en el desarrollo de la Especialidad.

La estrategia comprende las siguientes dimensiones:

- Evaluación y seguimiento al desempeño de la planta docente a través de instrumentos expresamente diseñados para ello que se aplican a los participantes al finalizar cada unidad.
- Evaluación y seguimiento de los seminarios-taller ofrecidos en cada unidad.
- Evaluación y seguimiento del plan de estudios. Se contempla una evaluación global del plan de estudios en función de los productos entregados por los participantes, así como una evaluación del mismo, con el propósito de que al finalizar cada generación se introduzcan modificaciones y ajustes al plan de estudios y de esta manera asegurar un proceso de mejora continua del Programa.

5. DURACIÓN DEL POSGRADO

La Especialidad en Política y Gestión Educativa tiene una duración de 36 semanas (9 meses aproximadamente). El cuadro 2 (página siguiente), describe los créditos y tiempos de trabajo académico que se requiere destinen los funcionarios participantes.

6. ALGUNOS RESULTADOS²

De 2003 a 2005 contamos con una matrícula de 277 funcionarios de las 32 entidades federativas, con una eficiencia terminal del 83.2% en las tres generaciones.

En la primera promoción del Posgrado se contó con la participación de funcionarios de las administraciones educativas de los estados de: Baja California, Campeche, Duran-

² Actualmente está en proceso un seguimiento del Programa a través del proyecto "Un análisis de la innovación y cambio en los sistemas educativos estatales a partir de la experiencia académico-profesional de los tomadores de decisiones", que tiene financiamiento de fondos sectoriales de la SEB-SEP Conacyt.



Cuadro 2. Esquema de Organización Académica del Posgrado

	CRÉDITOS	TIEMPO MÍNIMO DE DEDICACIÓN	DURACIÓN
Unidad I	12	12 Horas / Semana/mes	10 semanas
Unidad II	10	12 Horas / Semana/mes	9 semanas
Unidad III	10	12 Horas / Semana/mes	9 semanas
Unidad IV	13	Horas / Semana/mes	8 semanas

go, Guanajuato, Jalisco, Morelos, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco y Yucatán, con una eficiencia Terminal del 82.9%.

En la segunda promoción se contó con la participación de funcionarios de las administraciones educativas de los estados de: Baja California Sur, Chiapas, Coahuila, Colima, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo y Sonora, con una eficiencia Terminal del 85.1%.

En la tercera promoción se contó con la participación de funcionarios de las administraciones educativas de los estados de: Aguascalientes, Chihuahua, Distrito Federal, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas, con una eficiencia Terminal 81.3%.

¿Quiénes son los alumnos?

La población de los estudiantes se caracteriza por los siguientes rasgos: el 60% son hombres, el 48% cuenta con una edad de entre 40 y 50 años, poco más del 60% se ubican en mandos superiores y mandos medios superiores y el 40% cuenta con estudios previos de posgrado, en su mayoría de maestría.

Es importante mencionar que de los 33 proyectos de innovación elaborados por los equipos estatales se han logrado implementar el 61%, cuyos temas son:

- Reestructuración de las oficinas estatales de la SEP (36%)
- Supervisión escolar (17%)
- Profesionalización docente (11%)

- Diseño de estrategias de evaluación y creación de instancias *ad hoc* (9%)
- Actualización de la normatividad (9%)
- Rezago, deserción y reprobación (9%)
- Diseño de sistemas de información para la toma de decisiones (6%)
- Impacto de la migración en la calidad educativa (3%)

Asimismo, se destaca que la implementación de los proyectos de innovación, se explica por las siguientes razones:

- Continuidad de los integrantes del equipo
- Conformación estratégica del equipo participante
- Apoyo y liderazgo del Secretario
- Presupuesto necesario para la implementación
- El proyecto forma parte del plan de desarrollo de la Secretaría
- Pertinencia del proyecto con las estrategias de la Secretaría de Educación del Estado
- Seguimiento y evaluación del proyecto



CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de ambos foros se expresaron opiniones e inquietudes de diversa índole; en este apartado aparecen estructurados, según su afinidad, por ciertos ejes temáticos. Cabe aclarar que lo escrito aquí no es resultado de una elaboración personal, lo que se pretendió fue documentar lo más fielmente posible las inquietudes vertidas por los asistentes, destacando de manera especial, los planteamientos formulados por los ponentes, especialmente por parte de la maestra Justa Ezpeleta que son recuperados íntegramente para cerrar estas conclusiones, por considerar que sintetizan muy acertadamente el conjunto de inquietudes expresadas a lo largo de estos foros.

La gestión educativa desde la perspectiva estatal

- ¿Cómo han asumido los estados la responsabilidad de la educación básica?
- ¿Qué capacidad existe para resolver problemas localmente, qué tipo de problemas se resuelven y de qué forma?
- ¿Cómo construir la capacidad de gestión institucional de los equipos técnicos estatales responsables de la gestión institucional de programas y proyectos educativos?
- ¿Cómo enfrentar los problemas y retos derivados de la falta de continuidad institucional, la permanencia de cuadros y proyectos, la capacidad técnica, financiera y política de los estados?
- ¿Cuánta autonomía tienen los estados para gestionar la educación?
- Estudiar elementos sistémicos tales como la legislación local en materia educativa, ¿qué vale la pena legislar para los gobiernos estatales?
- ¿Cuál ha sido el papel del SNTE en la gestión de la educación básica en los estados a raíz de la descentralización educativa?

Gestión institucional: el papel de las instancias intermedias

- ¿Cómo puede atenderse la profesionalización en gestión educativa de instancias intermedias como las mesas técnicas, los apoyos técnicos u otras figuras similares?

- ¿Qué papel juegan las estructuras intermedias de gestión, cómo influyen en la gestión escolar y en el trabajo que realizan los docentes y directores en las escuelas?

El trabajo colegiado: realidades y necesidades

- Reiteradamente se señaló que con frecuencia los esfuerzos genuinos de los docentes para promover el trabajo colectivo se ve obstaculizado por instancias intermedias como supervisores y ATPS; frente a esta situación, ¿el trabajo en equipo puede hacerse realidad solo con base en un discurso emanado de las políticas?

Sobre las reformas y la gestión como política educativa

- Desde los 90, bajo un modelo de cambio homogéneo común para todos, las escuelas viven en estado de reforma permanente. ¿Qué puede hacerse para que quienes diseñan las políticas se sensibilicen sobre las condiciones y necesidades de las escuelas, y tomen en cuenta los espacios, ritmos y tiempos pedagógicos de apropiación de las reformas?
- La relación entre diferentes iniciativas y programas de política educativa no es clara; los directores viven esta avalancha de iniciativas más como un problema que como una solución.
- Atender puntos de partida no ha sido el lado fuerte de las políticas. Las estrategias para promover el cambio han sido a partir de tener el cumplimiento de metas casi como la única referencia, no así los procesos.

Sobre la centralidad de la escuela, la atención a la trama de la escuela como contexto y condición del cambio, tiene un status que antecede a la política. Conforme se han ido sucediendo y avanzando las reformas, la noción de la escuela como unidad del sistema educativo y centro del cambio, comenzó a vaciarse de contenido.

Uno de los supuestos de la reforma es que los cambios a la macroestructura repercutirían directamente en las escuelas. Parecía que las políticas estarían dirigidas a cambiar las formas de gobierno de las escuelas como efecto o consecuencia de los cambios al nivel educativo. Otro supuesto es que la evaluación externa cambiará la forma de evaluar de las escuelas cuando en realidad éstas adecuan sus prácticas a las exigencias de la evaluación externa.

Un problema serio radica en la ausencia de políticas diferenciadas propias de un nivel de otras propias de las escuelas que lo integran. La homogeneidad que caracteriza a las políticas tiende a omitir los matices y diferencias.

Por otro lado, históricamente los gobiernos definieron los programas; junto con ello debieron definir también las formas de organización, las condiciones laborales y las respectivas normatividades, ya que todos estos aspectos proporcionan el marco de contención y soporte del currículum; se trata de ajustes no pedagógicos que constituyen las bases duras que siendo inseparables de lo pedagógico, lo condicionan y subordinan.

Las políticas implementadas de 1992 al 2000, pretendieron enfatizar la dimensión pedagógica del trabajo escolar, pero al hacerlo dejaron fuera el resto; las acciones se concentraron en ella dejando de lado otras que la condicionan. Las estructuras institucionales no fueron tocadas. La reforma iniciada en el año 1992 quiso ir más allá que las anteriores, pero muy pronto mostró sus limitaciones para modificar la organización y las condiciones institucionales, laborales y sindicales que determinan las relaciones entre docentes y de los docentes con el sistema, cuestiones todas ellas que hasta el momento permanecen sin cambios sustanciales.

Al dejar de lado que la configuración de las escuelas es resultado de la interacción de diferentes factores y dimensiones intra y extra escolares; el cambio pedagógico terminó por ser asumido más como una cuestión de voluntad y convicción que es a todas luces insuficiente; una consecuencia de ello es la "activitis" que caracteriza el trabajo de los docentes y directivos.

Las dimensiones organizativa, administrativa y laboral implicadas en la gestión del sistema de educación básica en sus distintos niveles y modalidades, plantean el desafío de establecer formas claras y concretas de articulación entre los diferentes niveles de la administración (federal, estatal, operativa y escolar), ya que ésta ha sido más bien confusa y débil. Esto provoca que desde el aparato administrativo se reduzcan drásticamente las posibilidades de la autonomía escolar y profesional de los docentes.

Al interior del sistema educativo existen diferentes grupos de dependencias, algunas de ellas con mayor orientación técnico pedagógica, sin que esto signifique ni se traduzca en una coordinación entre sí. Por ejemplo, desde las estructuras, los TGA no disponen de tiempos ni condiciones mínimas necesarias para trabajar todo aquello que se pretende sea procesado en las escuelas.

Ante la generación de una gran cantidad de proyectos e iniciativas desde el nivel federal y estatal pasando por las administraciones por nivel acompañados de una serie de controles para garantizar resultados, los supervisores han comenzado a seleccionar qué sí y qué no informar e impulsar en las escuelas; esta es un arma de doble filo, puede resultar muy bien para las escuelas y los docentes si se cuenta con los respaldos políticos y administrativos necesarios, pero también puede resultar muy mal cuando esa filtración se realiza conforme criterios estrechos e intereses particulares. El problema es que el sistema educativo no dispone de un sistema de coordinación para resolver esto.





Como claramente lo señalara Justa Ezpeleta en su intervención, no se trata de minimizar lo pedagógico, pero también hay que exigir la innovación y transformación del sistema educativo en su conjunto, no limitándose a una demanda de mayor democracia en abstracto, sino a través del compromiso cotidiano concretado en acciones, reflejado en las prácticas, para obligar a las estructuras burocráticas anquilosadas a que cambien.



Esta primera edición electrónica de *Experiencias de Investigación, Intervención y Formación en Gestión de la Educación Básica*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de editar en diciembre de 2010.