

SEMINARIO INTERNACIONAL ITINERANTE
DESARROLLO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO:



SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Antonio Bolívar
Oralia Bonilla
Hilda Constantino Castro
María Guadalupe Gómez Malagón
Marcelino Guerra Mendoza
Julián López Yáñez
Paulino Murillo
Pilar Pozner
Lucía Rivera Fierro
Jesús Domingo Segovia
Miguel Ángel Vértiz Galván

**SEMINARIO
INTERNACIONAL
ITINERANTE
DESARROLLO DE LA
GESTIÓN EDUCATIVA
EN MÉXICO:
SITUACIÓN ACTUAL
Y PERSPECTIVAS**

**SEMINARIO
INTERNACIONAL
ITINERANTE
DESARROLLO DE LA
GESTIÓN EDUCATIVA
EN MÉXICO:
SITUACIÓN ACTUAL
Y PERSPECTIVAS**



*Seminario Internacional Itinerante
Desarrollo de la Gestión Educativa en México:
Situación actual y perspectivas*

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

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado
*Política Educativa, Procesos Institucionales
y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer
Diversidad e Interculturalidad

Cuahtémoc Gerardo Pérez López
*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

Diseño: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Revisión: Ma. Isabel Salazar de la Torre

Diseño de portada: Jesica Coronado

1a. edición 2009

© Derechos reservados por la coordinadora María Adelina Castañeda Salgado
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
Núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F. www.upn.mx
ISBN 978-607-413-041-6

LB2805

54.5 Seminario Internacional Itinerante : desarrollo de la gestión educativa
en México : situación actual y perspectivas / Pilar Pozner ... [et al.] --
México : UPN, 2009.
379 p.

ISBN 978-607-413-041-6

1. Escuelas - Dirección y organización 2. Gestión educacional.
3. Gestión escolar. I. Pozner de Weinberg, Pilar; coaut.

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 DRA. SYLVIA ORTEGA SALAZAR	9
INTRODUCCIÓN DRA. MARÍA ADELINA CASTAÑEDA	13
I. PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA	25
INTRODUCCIÓN DE LA PRIMERA PARTE	27
Gestión institucional: marco para la mejora escolar	29
1. Articulación de la educación básica: la importancia de tener la tarea clara	30
2. El sistema de apoyo académico a la escuela. Condiciones de partida.....	32
3. Fortalecimiento de competencias para la gestión institucional.....	33
4. Revisión del marco normativo para la mejora educativa	34
Gestión escolar: cambio para la calidad educativa	39
1. Procesos de cambio y mejora continua en, desde y para la escuela.....	40
2. El seguimiento y la autoevaluación como herramientas para fortalecer procesos de cambio con fines de mejora de la calidad educativa en la escuela	42
3. La escuela como espacio de formación	43
4. Soportes institucionales para el cambio y la mejora escolar: el papel de la supervisión escolar y la asesoría	44

Gestión de la evaluación y la investigación educativa	49
1. Aportaciones de la evaluación y la investigación educativa al conocimiento de las prácticas directivas	50
II. APROXIMACIONES ACADÉMICAS EN TORNO A LA GESTIÓN EDUCATIVA	57
Pilar Pozner	
<i>El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación</i>	59
Jesús Domingo Segovia	
<i>La asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje</i>	101
Hilda Constantino Castro	
<i>La Formación Continua en el estado de Morelos: actores, tensiones y desafíos</i>	127
Lucía Rivera Fierro	
<i>Gestión educativa: ¿campo emergente? Notas para la construcción de una agenda de discusión</i>	165
Miguel Ángel Vértiz Galván y María Guadalupe Gómez Malagón	
<i>La Universidad Pedagógica Nacional en el año 2030: Imaginando escenarios futuros</i>	191
Antonio Bolívar	
<i>La escuela como comunidad profesional de aprendizaje. Formación docente y procesos de cambio educativo</i>	225

Paulino Murillo	
<i>El proyecto institucional: ¿ritual burocrático o estrategia para la gestión escolar?</i>	265
Julián López Yáñez	
<i>Saberes basados en la práctica de escuelas innovadoras</i>	297
Oralia Bonilla	
<i>Gestión escolar en México. Algunos aprendizajes</i>	317
Marcelino Guerra Mendoza	
<i>La Gestión escolar en la educación básica de México</i>	351

PRESENTACIÓN

DRA. SYLVIA ORTEGA SALAZAR*

La investigación educativa ha aportado evidencias suficientes acerca del impacto de los procesos de dirección pedagógica en la consecución de los resultados del aprendizaje, en ese contexto, pocas veces investigadores y profesionales de la educación se han reunido en un diálogo cuyo propósito, más allá de la reflexión, sea reconocer y encarar en forma conjunta los desafíos de la gestión, la supervisión y la asesoría pedagógica.

El libro Seminario Internacional Itinerante está dedicado a quienes cotidianamente enfrentan la compleja tarea de dirigir centros escolares, zonas o sectores de enseñanza, también se encuentra enfocado a los actores clave para la mejora del sistema educativo, voces que frecuentemente no alcanzan a influir de manera vital en el diseño y la implementación de las políticas centradas en el logro de los aprendizajes con perspectiva de equidad.

* Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional.

Generalmente es inusual que una universidad y una red no gubernamental de docentes, expertos y profesionales de la educación sumen esfuerzos para, junto con autoridades educativas de las entidades federativas, propiciar un encuentro en el que sea posible aportar los saberes, experiencias y expectativas que corresponde a cada uno de los grupos para -entre todos-, comprender con mayor profundidad los límites y estilos de gestión y coordinación capaces de ampliar las posibilidades de las escuelas en su esfuerzo por mejorar la calidad de la educación de los sectores que atiende.

La publicación de este libro obedece a la intención explícita y concebida desde la planeación, de una serie de diálogos que le han dado origen de compartir con las figuras directivas escolares el producto del análisis conjunto, así como las sugerencias prácticas para cumplir con mayor probabilidad de éxito la función encomendada.

El contexto de la reflexión es el Sistema Educativo Mexicano y una buena parte de la identificación de los retos actuales de la gestión alude a circunstancias peculiares, incluidas aquellas que se refieren a uno de los nodos problemáticos para la gobernabilidad del sistema, es decir, la relación entre Federación y estados. En este marco se ubica el examen de los problemas de coordinación entre los niveles macro, mezzo y micro, así como de las tensiones en los procesos de toma de decisión e implementación de las políticas, programas y acciones dirigidas a estimular el cambio educativo.

Dentro de este diálogo, el foco de atención principal es la escuela pública, conjugado con el ánimo de proponer estrategias que le permitan ampliar sus márgenes de autonomía, con el fin de servir con pertinencia a estudiantes y comunidades de su entorno.

La convicción compartida es que la mejora de los procesos que favorecen la calidad de los aprendizajes, no sólo requiere de

cambios organizacionales articulados y bien cimentados, sino de decisiones compartidas en los múltiples ámbitos propios de la gestión escolar.

Si bien el énfasis de los diálogos se circunscribe al contexto mexicano, la participación de reconocidos investigadores extranjeros aportó referentes teóricos indispensables que enriquecieron las perspectivas de desarrollo posibles, al tener la oportunidad de examinar en detalle experiencias de construcción de rutas factibles probadas en otros ámbitos que; sin embargo, enfrentan desafíos similares.

Como se desprende de la lectura de los textos, participantes y autores logran proponer una agenda de temas de frontera que merecen atención prioritaria en el campo de la investigación y que convocan a insistir en la producción de alternativas para la profesionalización de los directamente involucrados en las tareas de la gestión escolar y la asesoría a la escuela.

Para los investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional es usual pensar en los problemas educativos en estrecho contacto con los actores, escuelas y comunidades. En esta oportunidad, su reflexión desemboca en la definición de compromisos intelectuales derivados de la agenda que se ha construido considerando los aportes y las voces de otros.

De especial importancia será proceder de inmediato al refuerzo de los programas educativos de la institución, donde se dará cabida al tratamiento de los temas de frontera y enfatizando en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un directivo escolar contemporáneo.

La Universidad Pedagógica Nacional refrenda su compromiso con los profesionales de la educación, con la escuela y con las comunidades educativas. Desde los ámbitos propios, la formación y la investigación de calidad, la Institución continuará en el

empeño de contribuir a garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes mexicanos.

INTRODUCCIÓN

DRA. MARÍA ADELINA CASTAÑEDA SALGADO*

En los actuales procesos de globalización económica y cultural, la exigencia de nuevos aprendizajes y habilidades demandan a las organizaciones educativas mayor calidad y eficacia en sus estrategias para asegurar la formación de ciudadanos. Los cambios educativos orientados a lograr innovaciones en la enseñanza, a renovar contenidos escolares y crear ambientes de aprendizaje atractivos para niños y jóvenes son inseparables del fortalecimiento de una gestión institucional efectiva y transparente que asegure el acceso a los servicios educativos a la totalidad de la población y, al mismo tiempo, promueva el desarrollo de procesos idóneos para que todo aquel que ingrese a un nivel de la educación formal lo termine exitosamente.

Para enfrentar este desafío es imprescindible el estudio y reflexión sobre las políticas de gestión institucional y sus repercusiones en los procesos escolares, reconociendo que la movilidad

* Profesora y Coordinadora del Área Político Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

de conocimientos, las innovaciones científico-tecnológicas y la mundialización de la cultura han puesto en tensión a los sistemas educativos para cumplir el objetivo de proporcionar una formación integral que incluya los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para la inserción social y laboral del individuo y su desarrollo como persona. Por ello, es tarea compartida por profesores, investigadores y directivos aportar un saber de síntesis capaz de ligar conocimientos (teoría) y acción (práctica), ética y eficacia, política y administración, en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas (IIPE, 2007).

Algunos temas nodales para la reflexión e intervención en la agenda de la gestión educativa, en la medida que avanzamos en el Siglo XXI, se refieren a una mayor autonomía de las organizaciones de educación, democracia y equidad educativa, calidad en la formación integral y uso pedagógico de los recursos tecnológicos.

La autonomía como tema de la gestión educativa en Latinoamérica tiene sus referentes modernos en los movimientos estudiantiles universitarios de la década de los sesenta. Baza sus fundamentos en el gobierno propio, el estatus legal, la propiedad de recursos y la inviolabilidad de las instalaciones autónomas. Actualmente, estos fundamentos se discuten para un campo más amplio de organizaciones educativas, incluyendo las de educación básica e inicial, y se incorporan nuevos referentes como son los de responsabilidad social y ambiental, gestión social y local de problemas, participación ciudadana y transparencia en el uso de recursos. Aunado a lo anterior, se discute sobre la mayor capacidad en las funciones y competencias de las organizaciones educativas en la toma de decisiones y la planeación, con base a sus propios diagnósticos locales que incorporen las problemáticas específicas de su entorno.

Uno de los nuevos papeles de la gestión educativa se refiere a la innovación y el trabajo colaborativo entre directivos, docentes

y comunidades escolares mediante formas de gestión con valores y reglas institucionalizadas que erradiquen la discriminación y promuevan las condiciones para la educación de calidad y el trabajo docente encaminado al reconocimiento de la multiculturalidad, la atención a poblaciones migrantes y el respeto al medio ambiente.

La introducción de la democracia en la gestión conlleva la institucionalización de procesos para la participación ciudadana, tanto en la planeación como en la implementación y evaluación de programas y proyectos de política educativa. La rendición de cuentas hacia la sociedad por parte de las instituciones educativas se plantea como requisito para mejorar el funcionamiento de la organización y, al mismo tiempo, generar las oportunidades para un desarrollo profesional equitativo de profesores y estudiantes como base del compromiso social con la tarea institucional primaria de educar.

El tema del uso pedagógico de las nuevas tecnologías continúa introduciendo retos a la gestión educativa para potencializar el acceso a la educación a amplios sectores de la población a través de modalidades no presenciales y utilizar los recursos tecnológicos en condiciones de calidad para todos los usuarios.

Es así que una gestión innovadora en educación que promueve la autonomía y la democracia influye en los modos como los profesores enseñan e impacta favorablemente en el aprendizaje de los educandos, requisito indispensable para una formación integral de calidad.

En nuestro contexto, estos temas han estado presentes en la agenda educativa de los últimos años. La reorganización del sistema de educación básica iniciada a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), contribuyó al surgimiento de la gestión escolar como

línea estratégica de la política educativa. Más recientemente se ha transitado de la gestión institucional a la gestión escolar mediante el diseño de estrategias, apoyo financiero, evaluación de la organización y la coordinación de acciones y recursos encaminados a cambios en la supervisión, jefaturas de sector y apoyo técnico pedagógico y se ha focalizado la escuela como centro de cambio y mejora educativa.

Este desarrollo que ha tenido la gestión educativa justifica la importancia de debatir las políticas de gestión educativa, reflexionar críticamente sobre sus alcances, limitaciones y problemáticas e identificar retos, perspectivas y condiciones de posibilidades que restan por hacer. Para ello, es necesario abordar el tema de la gestión educativa dando voz a los actores de los procesos y prácticas que cotidianamente se desarrollan en la escuela y en las instancias de dirección, de manera que se recuperen las reflexiones en torno a las características específicas de la puesta en acción de los esfuerzos que día a día hacen los profesores, directores, supervisores y apoyos técnicos-pedagógicos.

En el análisis de los temas de gestión educativa, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha sido un agente coadyuvante mediante el desarrollo de investigaciones, foros y programas de formación. Particularmente por su compromiso con la formación de cuadros profesionales y directivos y su labor de acompañamiento a las iniciativas de innovación de modelos pedagógicos y de las prácticas de docentes de educación básica.

A la luz de su experiencia y con el afán de contribuir a la construcción de conocimientos y propuestas sobre la gestión educativa, la Universidad Pedagógica Nacional en coordinación con las autoridades educativas del Distrito Federal y de los estados de Baja California Sur, Nayarit, Sonora y Veracruz, las Unidades UPN y la Asociación Civil Innovación y Asesoría Educativa llevó a cabo

la realización de un Seminario Internacional Itinerante denominado Desarrollo de la Gestión Educativa en México: Situación Actual y Perspectivas, y su implementación, con el propósito de recoger las opiniones, estudios e intervenciones de especialistas, autoridades educativas y académicos sobre este tema.

En cada sede se organizó el Seminario con representantes del gobierno y de la Secretaría de Educación de cada estado, logrando una amplia convocatoria y concurrencia de supervisores, directores y profesores de las distintas modalidades y niveles del sistema educativo estatal. Las ponencias presentadas abordaron los temas del programa del seminario y generaron propuestas y temas para la reflexión, enriquecidas con una apertura a conferencias magistrales dictadas por diversos especialistas.

El Seminario se centró en abrir el debate sobre los temas, problemáticas, necesidades, desafíos y perspectivas de la gestión educativa en México, en contraste con las experiencias, propuestas y aportaciones desarrolladas en otros contextos. Al mismo tiempo, se propuso reflexionar críticamente sobre el diseño e implementación de políticas para la transformación de la gestión y organización de las instituciones, sus alcances, limitaciones y las problemáticas de la gestión del sistema educativo mexicano; así como el rumbo a seguir en el campo de la gestión educativa y en la búsqueda de soluciones basadas en el reconocimiento de que la escuela tiene la necesidad de replantear su función como institución educativa.

Los tópicos generales de discusión propuestos para el Seminario se refieren a las siguientes cuestiones:

- El examen de las necesidades, desafíos y perspectivas de la gestión educativa en México, en contraste con las experiencias, propuestas y aportaciones desarrolladas en otros contextos.

- La reflexión crítica sobre los alcances, limitaciones y problemáticas de la gestión del sistema educativo mexicano en las últimas décadas.
- El análisis de los alcances y desafíos pendientes relacionados con el diseño e implementación de políticas para la transformación de la gestión y organización de las instituciones.
- El intercambio de experiencias innovadoras en la dirección, organización y gestión de instituciones educativas.
- Las directrices que orienten la toma de decisiones para la intervención en la gestión educativa.
- Las políticas y prácticas de evaluación y aportes de la investigación en la gestión de las instituciones y del sistema educativo.

La presente obra reúne las reflexiones y propuestas de los participantes en el Seminario. En la primera parte, se presenta la síntesis de los debates y de las diferentes participaciones en las mesas de trabajo organizadas alrededor de tres temas: la gestión institucional, la gestión escolar y la gestión de la evaluación y la investigación educativa. La segunda parte contiene algunas aproximaciones teóricas e investigativas de académicos, tanto de la UPN como de universidades de España y Argentina.

Los temas de la gestión institucional giran en torno a la necesidad de revisar la normatividad institucional para dar vida a procesos de acceso, promoción y permanencia de los cuadros directivos de la estructura organizativa de los sistemas escolares, de forma tal que se cumpla con las competencias académicas requeridas para la transformación educativa y la formación de los ciudadanos de nuestro país en el contexto de la sociedad global en la que hoy habitamos.

Los temas de la gestión escolar como política de renovación del sistema y de la institución escolar colocaron a la escuela en el centro del cambio y de la mejora de la educación básica. Se planteó en este aspecto adecuar los cambios para que el protagonismo de cada centro escolar refleje no sólo una mejor forma de organización, sino también progreso en los resultados académicos y el combate a las inequidades del sistema, como un desafío de la política educativa y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje

El federalismo y la integración de la educación básica fueron temas presentes en la preocupación de los participantes por renovar la demanda de autonomía y atender las necesidades educativas específicas de cada contexto en las diversas entidades federativas y legitimar de este modo los procesos de autogestión académica de las escuelas.

La investigación y la evaluación se presentan como las tareas pendientes de una agenda que oriente acciones encaminadas a desarrollar una reflexión sobre la práctica, apoyada de manera sistemática y permanente para que se tengan documentadas las experiencias cotidianas del aula y de la gestión escolar.

En la segunda parte de esta obra se presentan algunas de las aproximaciones de académicos, que han sido resultado de procesos deliberativos y de investigación centrados en dos ejes temáticos: I.- Desarrollos conceptuales sobre gestión institucional y experiencias de intervenciones institucionales como la supervisión y la asesoría y II.- Gestión escolar y cambio educativo relacionados con la organización y funcionamiento de los centros escolares, los procesos de formación docente.

Pilar Pozner aborda temáticas vinculadas con la supervisión y la mejora de las escuelas. Inicia con la reseña de algunos de los atributos de los actuales y turbulentos cambios mundiales que han trastocado a las escuelas y las innumerables y nuevas problemáticas

que tienen que afrontar en el contexto de las transformaciones estructurales de descentralización y desconcentración que los sistemas educativos vienen realizando en la búsqueda por generar una mayor equidad, calidad y autonomía. Continúa argumentando a favor de los actuales intentos por apoyar a las escuelas desde los ámbitos de la supervisión con el fin de resolver los problemas que se les presentan y acompañarlas en sus interrogantes sobre cómo lograr más y mejores aprendizajes y mayor gobernabilidad pedagógica. Propone considerar una visión integral sobre las posibles prácticas de supervisión que colaboren a solventar la interacción y evolución de la vinculación entre los aprendizajes y la gobernabilidad pedagógica.

Jesús Domingo Segovia plantea que lo que consideramos asesoramiento no constituye un único tipo de prácticas de apoyo, sino más bien un conjunto heterogéneo de ellas que se desarrollan en diferentes escenarios y con propósitos, agentes y estrategias diversas, constituyendo una multiplicidad de enfoques y modelos. Después de repasar los errores más comunes de la asesoría sugiere los referentes estructurales y estratégicos para repensar la asesoría y proponer un conjunto de slogan que se asocian a prácticas eficaces.

Hilda Constantino ilustra el caso del servicio de asesoría académica a las escuelas del estado de Morelos. Presenta el proceso reciente de transformación, que fue cobrando orden propio a pesar de haber iniciado sin control, destacando como principales tensiones la cultura burocrática tradicional, los paradigmas de los modelos de gestión que permanecen en la actividad cotidiana, las pautas de asignación presupuestal y las relaciones con el sindicato de maestros.

Lucía Rivera Ferreiro identifica cambios en los modelos de gestión en las escuelas a partir de las reformas educativas de la década de los ochenta en Latinoamérica y los replanteamientos educativos bajo la noción de necesidades básicas de aprendizaje y gestión pedagógica enfocada a la innovación en la escuela y el fortalecimiento de

su relación con la comunidad. Sugiere ubicar en el nivel macro de la gestión a las prácticas del gobierno, en el nivel mezo aquéllas prácticas de gestión institucional y en el nivel micro las prácticas escolares. Propone una agenda de discusión en torno a la gestión institucional, gestión escolar y temas emergentes relacionados con la gestión de la violencia en el contexto escolar e institucional y con las tendencias privatizadoras introducidas por los sistemas educativos estatales a partir de la descentralización.

Miguel Ángel Vértiz Galván y Ma. Guadalupe Gómez Malagón presentan un análisis prospectivo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), aplicando la metodología de escenarios propuestos por la OCDE y la delimitación de campo organizacional para la educación básica, que intenta relacionar escenarios posibles para instituciones formadoras de profesionales de la educación bajo la consideración de dos ejes: la consonancia entre el sistema educativo nacional y los campos organizacionales de las instituciones educativas. Identifican las tendencias institucionales en esos escenarios para destacar el papel que la futura UPN jugará en el desarrollo educativo del país en general y de la gestión educativa, mirando el horizonte del año 2030.

Antonio Bolívar destaca la importancia de la formación de profesores y la innovación centrada en la escuela como procesos paralelos y complicados para lograr la mejora educativa, propone las comunidades profesionales de aprendizaje como una configuración práctica del concepto de las organizaciones que aprenden. Señala que una comunidad de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar, con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos.

Paulino Murillo aborda los procesos de innovación en las escuelas para articular iniciativas de cambio a partir de los proyectos

institucionales. Propone el desarrollo de métodos para que la elaboración del proyecto institucional dé inicio con el aprendizaje por parte de los docentes, para que la colaboración propicie el cambio y la innovación del proyecto institucional. Para ello, sostiene que la gestión debe conducirse con autonomía, para provocar el cambio ideológico y conceptual del grupo, el cual es requisito para la mejora.

Julián López presenta los resultados de un conjunto de estudios de caso en centros educativos de Sevilla y Las Palmas de Gran Canaria, en los que identifica las prácticas cotidianas de las comunidades escolares que permiten sostener la innovación en el largo plazo; entre las cuales ubica el liderazgo ampliamente distribuido, el clima organizacional de colaboración, la cultura organizacional abierta a la diversidad de ideas y actitudes y la amplia vinculación con el entorno, así como el funcionamiento institucional con pautas de participación voluntaria y autonomía.

Oralia Bonilla sostiene que los avances en la política educativa, especialmente en los noventa, han generado algunas condiciones para que la gestión educativa se centre en la calidad. Después de hacer un análisis de la implementación de políticas para la transformación de la gestión escolar, la autora explica cómo la introducción de la gestión escolar en la política educativa no siempre aportó a la mejora de la gestión escolar. Concluye señalando que la investigación educativa ha mostrado que la organización y funcionamiento de la escuela podrían hacer la diferencia en los procesos y resultados educativos.

Marcelino Guerra Mendoza destaca la importancia de la participación colectiva de la comunidad y los compromisos para elevar la calidad. Plantea que la educación se ha introducido a la agenda internacional como el mecanismo para palear la crisis económica, pero llama la atención de la actual política de gestión educativa que si bien responde a estos contextos, no ha considerado las necesida-

des reales del país, por lo que propone que estas propuestas sean tomadas sólo como el inicio de un largo proceso. Revisa la clasificación de modelos de gestión de Borrell, agrupados en formales, democráticos, políticos, subjetivos y ambiguos, para destacar la importancia de los objetivos, la estructura, la relación con el entorno y el liderazgo como elementos que condicionan el cambio a un proceso de largo plazo, particularmente por los procesos arraigados por la historia de las escuelas, y con ello la necesidad de una nueva gestión que se sustente en la racionalidad, colegiabilidad y flexibilidad.

Los aportes para la reflexión sobre las necesidades, desafíos y perspectivas de la gestión educativa por parte de los participantes en las mesas de discusión y por los autores de los trabajos aquí reseñados, constituyen los temas de la agenda para continuar el debate y sustentar el diseño de propuestas comprometidas en tareas de gestión institucional y escolar que contribuyan con eficacia a la calidad educativa, la mejora escolar y el mejor desarrollo del sistema educativo.

Un reconocimiento especial merece la tarea comprometida en la revisión y organización de las ideas y propuestas resultado de los debates en las mesas de trabajo y la integración de los textos presentados en este libro, por parte de los académicos de la UPN; Dr. Miguel Ángel Vértiz Galván y Mtra. Patricia Ledesma Vázquez, así como de la Mtra. Oralia Bonilla Pedroza asesora de Innovación y Asesoría Educativa A.C.

I

**Problemas y desafíos
de la Gestión Educativa**

INTRODUCCIÓN DE LA PRIMERA PARTE

En esta parte se presentan de manera integrada los debates y síntesis de las diferentes participaciones en las mesas de trabajo durante las sesiones del Seminario, los cuales se centraron en los siguientes tópicos generales:

El examen de las necesidades, desafíos y perspectivas de la gestión educativa en México, en contraste con las experiencias, propuestas y aportaciones desarrolladas en otros contextos.

La reflexión crítica sobre los alcances, limitaciones y problemáticas de la gestión del sistema educativo mexicano en las últimas décadas.

El análisis de los alcances y desafíos pendientes relacionados con el diseño e implementación de políticas para la transformación de la gestión y organización de las instituciones.

El intercambio de experiencias innovadoras en la dirección, organización y gestión de instituciones educativas.

Las directrices que orienten la toma de decisiones para la intervención en la gestión educativa.

Las políticas y prácticas de evaluación y aportes de la investigación en la gestión de las instituciones y del sistema educativo.

GESTIÓN INSTITUCIONAL: MARCO PARA LA MEJORA ESCOLAR

H ablar de *gestión institucional* en nuestro ámbito educativo, implica hablar de una realidad sumamente compleja en la que sujetos y estructuras se encuentran o desencuentran alrededor de la tarea educativa. En el contexto del Seminario Internacional Itinerante se definió a la *gestión institucional* como el conjunto de procesos, instancias y agentes, a través de los cuales, un sistema educativo se administra, organiza y dirige para orientar, controlar y/o apoyar la labor educativa de las escuelas de educación básica. Los ejes de análisis que se emplearon para trabajar esta temática fueron:

- Articulación de la educación básica.
- Sistema de apoyo académico a la escuela.
- Fortalecimiento de competencias para la gestión institucional.
- Normatividad para la mejora educativa.

Como se puede apreciar, el primer eje tiene que ver con el núcleo y razón de ser de la gestión institucional: la educación básica; los siguientes tres ejes con algunas de las condiciones que se requieren para apoyar, fortalecer y cumplir las tareas de gestión y con la recuperación de experiencias de gestión institucional, así como los aprendizajes y reflexiones que se han generado en el camino hacia la construcción de una gestión institucional encaminada a la mejora educativa.

Con base en estos ejes de análisis, a continuación se exponen *las problemáticas, experiencias y senderos a futuro* que se identificaron a partir de la discusión que se desarrolló en los diferentes foros y entidades federativas en que tuvo lugar el Seminario Internacional Itinerante.

1. ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA IMPORTANCIA DE TENER LA TAREA CLARA

La discusión sobre la articulación de la educación básica en nuestro sistema educativo tuvo, como punto de partida, el reconocimiento de que la escuela tiene la necesidad de replantear su función, ante los cambios que la sociedad ha tenido en los últimos años (Tedesco, 2000; Schmelkes, 2002; Delors, 2004) para encaminarse hacia el desarrollo de competencias que permitan a los educandos, desarrollarse plenamente en su presente y futuro.

En este marco, el *perfil de egreso de educación básica* fue uno de los principales referentes para reflexionar sobre el tema, pues aunque se reconoce su presencia e importancia para orientar políticas educativas, se considera que éste no ha sido suficientemente difundido ni analizado por los diferentes actores e instancias del sistema educativo (autoridades educativas, mesas técnicas,

supervisores, centros de maestros, entre otros); lo que trae consigo un problema central para la gestión institucional: la falta de consenso y claridad sobre la tarea educativa destinada a lograr ese perfil.

Se advierte entonces la necesidad de que los actores de los diferentes niveles que integran la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) tengan clara la tarea que compete a cada uno de ellos para alcanzar el perfil de egreso de cada nivel, es decir, saber con puntualidad el “punto de partida y de llegada” de los aprendizajes que deben poseer los egresados. La desarticulación que a nivel curricular identificaron los participantes, con respecto a los planes y programas de estudio principalmente de la educación primaria, permite plantear un cuestionamiento central: las reformas curriculares de los últimos cuatro años ¿realmente son reformas, o sólo son ajustes curriculares de la reforma ejercida en los años 1992 y 1993?

Más allá del plano curricular, se manifestó la preocupación por una desarticulación de educación básica a nivel de organización del sistema, ya que existe una visión “parcelar” de las problemáticas encontradas en cada nivel y, por tanto, de las acciones emprendidas para su solución.

En este aspecto, fue frecuente escuchar la asignación de responsabilidades de las deficiencias en la formación de los educandos y de los resultados educativos al nivel inmediatamente anterior.

Con respecto a esta temática, se señaló la necesidad de contar con espacios institucionales para trabajar colegiadamente entre los distintos niveles que conforman la educación básica.

2. EL SISTEMA DE APOYO ACADÉMICO A LA ESCUELA. CONDICIONES DE PARTIDA

Entre otros aspectos relacionados con el apoyo a las escuelas se destacaron las reformas curriculares de educación básica, especialmente la que se está planteando sobre el desarrollo de competencias. Al respecto se destacó la necesidad de apoyar académicamente a los planteles escolares, en el sentido de garantizar que maestros frente a grupos de alumnos, directores, supervisores y asesores cuenten con la claridad técnica necesaria para implementar y/o promover estas reformas en los salones de clase.

La concreción del sistema de apoyo académico a la escuela requiere tomar en consideración los siguientes problemas: el primero de ellos consiste en la escasa autoridad académica de varios de los agentes e instancias que ofrecen servicios de asesoría a las escuelas de educación básica, debido, entre otros aspectos, a los criterios de acceso, permanencia y promoción consideradas para desempeñar estas funciones, principalmente para el caso de supervisores y asesores técnico-pedagógicos, lo que conlleva la necesidad de revisar la normatividad relacionada con este aspecto.

Otro punto sensible se refiere a la escasa preparación profesional que varios de estos agentes educativos presentan para apoyar efectivamente a las escuelas en la implementación de las reformas curriculares y de otras iniciativas necesarias para el mejoramiento del servicio educativo. Situación que se ve agudizada por la forma en que se implementan varios proyectos y programas educativos, pues el periodo para la preparación adecuada de la impartición de cursos o desarrollo de asesorías a los maestros o escuelas, son escasos y se caracterizan por la improvisación y la saturación de tareas de los equipos técnicos. Así lo afirmaba uno de los participantes en el Seminario:

“Muchas veces los asesores no vienen lo suficientemente preparados para impartir los cursos y se ven rebasados por los propios participantes, ¿cómo queremos una actualización docente de calidad, si quien la ofrece no está tampoco actualizado?”

Esta problemática de escasa credibilidad académica y condiciones no propicias para desarrollar funciones de asesoría se expresa de diversas maneras en las figuras que buscan desempeñar labores de apoyo académico a las escuelas, desde los asesores técnico-pedagógicos hasta los supervisores escolares, quienes primordialmente desarrollan actividades de carácter administrativo, debido en buena medida, a las propias demandas de la estructura del sistema educativo.

3. FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

Pensar en una escuela donde niños y jóvenes desarrollan de manera paulatina competencias para la vida, requiere de un conjunto de docentes que compartan una visión sobre la tarea educativa y, necesariamente, de figuras directivas que cuenten con los conocimientos y habilidades necesarias para articular los esfuerzos de ellos y de toda la comunidad escolar hacia dicha meta. Este punto de consenso entre los participantes del Seminario derivó en el planteamiento de que los directivos (jefes de sector, supervisores y directores escolares, entre otros) tengan una constante y sólida preparación profesional que los apoye para la consecución de sus funciones académicas. Sin desconocer los esfuerzos que en varias de las entidades se están realizando para profesionalizar paulatinamente esta importante función, en el sentido de la preparación

académica, también es importante la regulación de los criterios para el acceso, permanencia y promoción dentro del sistema educativo.

Por otra parte, en varios de los foros del Seminario Internacional Itinerante se manifestó la inquietud por definir conocimientos, habilidades y destrezas que consideran deseables para que las distintas figuras de la estructura organizativa del sistema desarrollen efectivamente funciones de asesoría académica en las escuelas de educación básica, se mencionan algunas de ellas:

- Conocimiento del sistema educativo mexicano (sus prioridades, normatividad y formas de operación).
- Dominio de los planes y programas de estudio vigentes (desarrollo y evaluación de competencias en los distintos espacios curriculares).
- Conocimiento de la escuela (gestión, organización y dirección de centros).
- Habilidades para la planeación, desarrollo y evaluación de procesos educativos.
- Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Capacidades para la gestión de la propia formación permanente.

4. REVISIÓN DEL MARCO NORMATIVO PARA LA MEJORA EDUCATIVA

El tema de la normatividad apareció de manera constante en la discusión de los diferentes ejes de análisis; sin embargo, dada su relevancia, se consideró necesario abordarlo de manera particular.

Como punto de partida para abordar este aspecto se identificaron aquellos documentos normativos que ya regulan la función de algunas de estas figuras directivas, como los jefes de enseñanza y supervisores (Artículo 3º Constitucional, Ley General de Educación en sus artículos 7º, 24º y 25º, Ley Orgánica de la Administración Pública, Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública y los Acuerdos para los diferentes niveles de la educación básica), con la finalidad de reconocer y analizar aquellas actividades que ya están planteadas para la función directiva, tales como “verificar que el profesor realice su quehacer educativo de acuerdo con las disposiciones reglamentarias y normativas establecidas para la prestación del servicio” o bien “cuidar la relación armónica entre el plan y programas de estudio y el proceso enseñanza-aprendizaje que se realiza en el aula”.

En este mismo sentido, se manifestó la necesidad de realizar una revisión profunda del marco normativo que regula las funciones de directores, supervisores y jefes de sector, de tal forma que se garantice la rendición de cuentas y la permanencia en sus funciones sólo si cumplen con los requisitos que requeriría el ejercicio de la figura con autoridad académica y con capacidad de generar la credibilidad necesaria para conformar equipos de profesionales que efectivamente apoyen a los centros escolares en la tarea educativa que les ha sido encomendada.

Por otra parte, se advirtió la necesidad de redefinir las políticas educativas relacionadas con la formación y actualización docente, de tal forma que se garantice una igualdad de oportunidades para el acceso a programas y materiales de formación continua que apoyen a los diferentes actores educativos en el desempeño de sus funciones profesionales.

Finalmente, una temática que apareció de manera constante en la agenda de discusión fue la autonomía necesaria de las entidades

federativas para atender sus necesidades específicas, en función de las características y demandas de las diferentes regiones que las integran, en el contexto del federalismo educativo. Se destacó la insuficiente participación de los actores de los sistemas educativos estatales en la definición de los planes y programas de estudio, donde aparecen como meros operarios de un programa que considera condiciones homogéneas de implementación, pasando por alto las necesidades particulares de los estados. En este sentido, se planteó la necesidad de revisar la norma académica que regula la relación entre la federación y los estados en materia educativa.

Otra inquietud expresada tiene que ver con ir más allá de la autonomía de los estados para llegar a la autonomía de los centros escolares, con el fin de garantizar la autogestión académica de las escuelas. Al mismo tiempo garantizar el acceso a los recursos financieros que permitan la capacitación y actualización de los maestros y la operación de los programas que se promuevan internamente en las escuelas, según sus propias necesidades.

A continuación se sintetizan algunas ideas, propuestas y experiencias que se expresaron sobre los ejes temáticos relacionados con la gestión educativa:

- La escuela tiene la necesidad de replantear su función, ante los cambios que la sociedad ha tenido en los últimos años.
- Se advierte la necesidad de que los actores de los diferentes niveles que integran la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) tengan clara la tarea que compete a cada uno de ellos para alcanzar el perfil de egreso de cada nivel.
- Se señaló la necesidad de contar con espacios institucionales para trabajar colegiadamente entre los distintos niveles que conforman la educación básica.

- Se destacó la necesidad de apoyar académicamente a los planteles escolares, para que maestros, directores, supervisores y asesores cuenten con la claridad técnica necesaria para implementar y/o promover estas reformas en los salones de clase.
- Se señaló la importancia de revisar la normatividad y los criterios de acceso, permanencia y promoción consideradas para desempeñar las funciones de asesoría técnico-pedagógicas.
- La preparación profesional de los directivos se reconoce como un requisito para la profesionalización de su función académicas mediante la redefinición de conocimientos, habilidades y destrezas para ejercerla.
- Otra inquietud expresada tiene que ver con lograr un grado de autonomía de los estados con el fin de garantizar la autogestión académica de los centros escolares.

GESTIÓN ESCOLAR: CAMBIO PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

La gestión escolar es un tema relevante para el desarrollo del sistema educativo en la medida que es en el centro escolar donde se concretan las aspiraciones de los actores y la aplicación de medidas de la política institucional.

Es por ello que la gestión escolar revaloriza a la escuela como centro del cambio y la mejora educativa, sobre todo cuando ha quedado demostrado que las teorías del cambio dependientes del poder político han sido en parte una tentativa de control de la gestión de aquellos programas planificados de modo central para que vayan a la práctica. Hoy se ha comprendido que ese cambio no puede ser gestionado si no se reconoce que entran en juego un conjunto de dimensiones culturales y la dimensión personal del cambio, es decir, cómo las personas sienten aquello que se les propone (Bolívar, A. 2008).

En el contexto del Seminario Internacional Itinerante se definió la gestión escolar como el conjunto de tareas de orden académico-administrativo que tienen como propósito crear condiciones organizativas

para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Tienen como sustento la gestión del trabajo colegiado, los procesos participativos para la toma de decisiones y el uso de las herramientas de la planeación y evaluación educativa.

En congruencia con los imperativos que impone la agenda de la política educativa en la búsqueda de la calidad de la educación, se analizaron los siguientes temas:

- Procesos de cambio y mejora continua en, desde y para la escuela.
- El seguimiento y la autoevaluación como herramientas para fortalecer procesos de cambio con fines de mejora de la calidad educativa en la escuela.
- La escuela como espacio de formación de los colectivos escolares.
- Soportes institucionales para el cambio y la mejora escolar: papel de la supervisión escolar y la asesoría.

1. PROCESOS DE CAMBIO Y MEJORA CONTINUA EN, DESDE Y PARA LA ESCUELA

A partir de las discusiones realizadas en el Seminario Internacional Itinerante se plantean una serie de problemas que ocurren cuando se pretende realizar cambios o mejoras en una institución escolar.

Se reconoce que entre de los principales problemas que existe dentro de la gestión escolar es la inadecuada comunicación al interior de las escuelas y entre las instancias superiores de la gestión institucional.

Los retos de los docentes y directivos para impulsar, desarrollar y sostener la gestión escolar se enfrentan a una débil formación

teórica en este tema, lo que demanda establecer mecanismos institucionales y estrategias que aseguren la formación y profesionalización sistemática de la totalidad de los docentes y directivos en gestión escolar.

También se encuentra la problemática de la planeación dentro de la gestión escolar, ya que no existe una sola manera de realizarla y en muchas ocasiones no existe una especificación de criterios en cada centro escolar.

Aunado a lo anterior, los sistemas actuales de planeación tienden a ser prescriptivos dejando poco margen al centro escolar para determinar la dirección de sus acciones y contar con espacios para retroalimentar el trabajo educativo mediante la autoevaluación y co-evaluación.

Por ello, resulta necesario consolidar una concepción de gestión escolar que permita transitar a un proceso de cambio en la mejora de la calidad educativa sustentado en enfoques de planeación y evaluación centradas en las necesidades de la escuela.

En este sentido, se considera que para lograr dichos cambios tienen que buscarse la equidad e igualdad en el ámbito escolar, así como fomentar la gestión de las comunidades escolares en donde se haga patente el compromiso de los directores, docentes, comunidad y padres de familia con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Una gestión innovadora que retome el aprendizaje como función principal de la escuela requiere transformar prácticas y formas de organización que aseguren a los alumnos la adquisición de habilidades y actitudes para la vida.

No basta con aplicar un plan de innovación, hay que ver en qué tipo de comunidad y los sujetos que la van a aplicar. La innovación no se contrapone con lo que ya está hecho, sino que lo retoma, lo actualiza y lo transforma, juntando lo conservador con lo progresista.

2. EL SEGUIMIENTO Y LA AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTAS PARA FORTALECER PROCESOS DE CAMBIO CON FINES DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA

Los procesos de evaluación y seguimiento resultan de gran importancia, ya que dan pauta para los cambios y mejoras dentro de la escuela. Se reconoce que aún existe resistencia a los procesos de evaluación y autoevaluación continua, como resultado de la poca participación de los centros escolares en la planeación del diseño de los programas de evaluación educativa.

En las discusiones dentro de la mesa de trabajo se destacaron problemas que no permiten llegar a un cambio para generar la calidad educativa. Se destaca la falta de afinidad de proyectos con las realidades de las escuelas; la falta de apoyo técnico pedagógico a los equipos de profesores para implementarlos, pues en muchos casos los proyectos, sólo quedan en manos de directores y algunos docentes en el mejor de los casos. Al mismo tiempo, existe desarticulación de instancias y actores de la estructura educativa para asesorar y acompañar sistemáticamente la planeación, seguimiento y evaluación de los planes de mejora escolar. La evaluación se determina por decreto en los centros escolares y no está integrada en el quehacer cotidiano de los docentes, debido a que tienen que atender otras tareas que les exige el ejercicio de la docencia.

Otro problema que se presenta es que al ejecutar la planeación se pierdan de vista los objetivos centrales de la gestión escolar, ya que no existe un seguimiento sistemático, lo cual da como resultado que se desvirtúe el sentido de la planeación con el llenado de formatos administrativos que demanda las instancias buro-cráticas.

Para el seguimiento y evaluación de la gestión, hay consenso en que es necesario promover la realización sistemática de procesos

de autoevaluación de la gestión a fin de dar certidumbre a los docentes sobre el qué, cómo, cuándo, quién y para qué se evalúa.

Con ello se podrá progresar en el ejercicio sistemático de la planeación y la evaluación entendida como cultura de la organización para hacer un uso eficiente y adecuado de los resultados de la evaluación en la labor educativa del centro escolar en su conjunto.

3. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

Los nuevos enfoques de la gestión escolar colocan el tema de la formación docente como un eje transversal fundamental para sustentar las acciones orientadas a promover los colectivos de los profesores y su participación en las tareas de gestión en los centros escolares.

Para la discusión de los temas de esta mesa, los participantes consideraron conveniente la introducción paralela de temas vinculados con la formación para el desarrollo profesional y la formación para la vida, como elementos conceptuales necesarios en el desarrollo de proyectos institucionales destinados a la mejora de las prácticas educativas.

Cuando se reflexiona con relación a la escuela como espacio de formación de los colectivos escolares, los actores educativos reconocen que la complejidad y heterogeneidad de la tarea educativa demanda necesariamente el compromiso de los docentes y directivos de todos los niveles en procesos de formación continua y desarrollo profesional. En este sentido, la escuela ofrece condiciones básicas, pero no suficientes para constituirse en el espacio que posibilite estos procesos, debido a que la gestión de colectivos se enfrenta a la limitante que impone la proliferación de actividades administrativas que demandan excesiva atención a docentes y directivos.

Esta dificultad para promover colectivos de profesores se expresa también en la exigencia de “atender con calidad pero con escasos recursos” la labor docente, la cual se realiza contraponiendo cantidad a calidad. Ejemplo de ello es la saturación de alumnos a un nivel tal que no se propicia un ambiente de confianza, seguridad afectiva y física, cruciales para en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje colectivo.

A partir de las reflexiones elaboradas se llega al siguiente cuestionamiento ¿qué sucede de manera cotidiana en la vida de las escuelas? Las respuestas a esta pregunta deben considerar la influencia de las condiciones sociales actuales, en la construcción de nuevas propuestas de trabajo colectivo, de estrategias para dar continuidad al compromiso de la comunidad escolar y acciones para atender con calidad el proceso formativo de docentes y alumnos.

Finalmente, para promover a la escuela como espacio de formación se propone difundir el éxito relativo de algunos centros escolares, que hasta ahora demuestran alcanzar el logro educativo, ya que esto permitirá hacer de estos escenarios, la regla y no la excepción.

4. SOPORTES INSTITUCIONALES PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA ESCOLAR: EL PAPEL DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR Y LA ASESORÍA

Se definió a la supervisión escolar y a la asesoría técnico pedagógica como los soportes institucionales para la mejora y el cambio escolar; sin embargo, el desempeño de estas funciones enfrenta dificultades de diverso orden, como es la percepción de docentes y directivos de que las visitas a la escuela de esta figura obstruyen más

que coadyuvan a la tarea educativa; de manera que sólo una minoría logra experimentar el trabajo de la supervisión y asesoría como un espacio de retroalimentación. A lo anterior se agrega la falta de una autoridad académica para orientar a docentes y directores en forma sistemática y continua.

Se reconoce que otra dificultad es la carencia de un modelo de organización y gestión escolar articulado con los servicios de supervisión y acompañamiento académico a las escuelas, lo que provoca una gestión burocrática institucional que no se constituye como medio para otorgar mayor eficacia a la gestión educativa.

Por lo que se llega al acuerdo de impulsar una supervisión cuyas prácticas sean coadyuvantes y no burocráticas, diferenciando las que son medidas coyunturales o contingentes, de las políticas institucionales orientadoras de la gestión escolar.

Es aquí donde la figura del supervisor cobra fuerza, su tarea es garantizar que las comunidades educativas que él supervisa tengan en su hacer acciones que eviten el desánimo, la simulación, la pérdida de tiempo en actividades que las distraigan de su misión. Se propone que el supervisor sea un profesional que conoce la vida escolar y la función directiva, sea sensible a las carencias de sus comunidades y oriente su trabajo a asesorar con sentido pedagógico y a propiciar a la creación de espacios de formación en la vida escolar, incorporando los apoyos de autoridades externas e internas, como parte del soporte institucional y el equilibrio en la toma de decisiones.

En síntesis los problemas e ideas centrales abordadas en la mesa de gestión escolar son los siguientes:

- Existe una inadecuada comunicación al interior de las escuelas y entre las instancias superiores de la gestión institucional.

- La planeación tiende a ser prescriptiva, pero se realiza sin criterios y de múltiples maneras en cada centro escolar. Con frecuencia los proyectos, sólo quedan en manos de directores y algunos docentes en el mejor de los casos.
- El centro escolar no cuenta con espacios para la planeación que permita retroalimentar el trabajo educativo mediante la autoevaluación y co-evaluación.
- Es necesario consolidar una concepción de gestión escolar que permita transitar hacia nuevos enfoques de planeación y evaluación centradas en las necesidades de la escuela.
- Promover una gestión de comunidades escolares que comprometa a los directores, docentes, comunidad y padres de familia con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Retomar el aprendizaje como función principal de la escuela implica transformar prácticas y formas de organización distinta que aseguren a los alumnos la adquisición de habilidades y actitudes para la vida.
- La proliferación de las actividades administrativas impide centrarse en las tareas académicas. Los profesores viven la exigencia de “atender con calidad pero con escasos recursos” la labor docente.
- Es necesario el compromiso de los docentes y directivos de todos los niveles hacia los procesos de formación y gestión institucional.
- Las estrategias y acciones para atender con calidad el proceso formativo del alumnado. Requieren de una gestión incluyente de los colectivos escolares.
- La difusión del éxito de algunos centros escolares que hasta ahora demuestran alcanzar logros educativos permitirá promover acciones compartidas e intercambio de experiencias exitosas.

- Los servicios de supervisión escolar y asesoramiento académico deben ser considerados elementos clave para la transformación de la gestión escolar y la mejora de la calidad educativa.

GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Cualquier reflexión sobre la gestión escolar y el acontecer de la escuela sólo tiene sentido si descansa sobre un balance riguroso de las experiencias y de un conocimiento sistemático de los logros y dificultades para llevar a cabo un cambio educativo. Una manera de evaluar la calidad de la educación bien puede centrarse en el reconocimiento de la relevancia y significatividad de lo que los niños aprenden para su vida presente y futura y también en la equidad de la oferta de los servicios que ofrece el sistema educativo, de tal manera que la escuela constituya verdaderamente un espacio en el que todos tienen igualdad de oportunidades. Dicho de otro modo, la evaluación de la educación y del desarrollo de proyectos educativos se han convertido en un medio imprescindible para el análisis y comprensión de los problemas y, consecuentemente, para la transformación de las escuelas.

Los procesos de evaluación e investigación educativa han de ser temas transversales dentro de la política educativa y los centros

escolares, dada la importancia de rendir cuentas a la sociedad y contar con información que sea pauta para la toma de decisiones. Sin embargo, resulta necesario reflexionar cómo se está atendiendo una y otra para retroalimentar los procesos en cada escuela.

En la agenda de la política mexicana, la evaluación y la investigación son dos temas que han tomado relevancia. Sin embargo, se tiende a realizar mediciones homogéneas que no consideran los contextos en que se desarrolla el trabajo educativo y existe una desarticulación entre las escuelas y las agencias evaluadoras, tanto en la aplicación como en la comprensión y uso de los resultados.

En el Seminario Itinerante se tomaron como ejes transversales de discusión las aportaciones de la evaluación de las instituciones y procesos educativos al conocimiento de las prácticas directivas y de formación y las experiencias de aplicación de la investigación en la toma de decisiones. A continuación se presentan aportaciones y reflexiones de diversos participantes sobre estos temas.

APORTACIONES DE LA EVALUACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA AL CONOCIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS

Ante la actual Reforma Integral de la Educación Básica que plantea una educación basada en el desarrollo de competencias del alumnado, el proceso de evaluación se percibe como un proceso formativo para los sujetos y se pone énfasis en la colaboración, tanto de los directivos como de la planta docente, en desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, donde los alumnos potencialicen sus habilidades.

Esta aspiración se enfrenta a problemas de adaptación al desarrollo de una cultura de evaluación por parte de los directivos

de las instituciones. Esto se debe al hecho que el docente pueda cubrir el puesto de director, supervisor e inspector y contradictoriamente, cuando funge como docente en cierta medida se opone a ser supervisado, y como supervisor insiste en supervisar y evaluar los aspectos que previamente negaba.

Por otra parte, el sistema de evaluación y su gestión presentan insuficiencias referidas a las debilidades técnicas en los procesos de desarrollo y validación de instrumentos de medición. Asimismo, el uso de la información no se ha enfocado con fines formativos para los evaluados ni ha impactado considerablemente los procesos educativos y de gestión.

El interés centrado en resultados cuantitativos y las evaluaciones estandarizadas que se aplican con la intención de valorar el logro educativo y tener parámetros de comparación nacional o internacional se han convertido en la meta a alcanzar en plazos cortos. Esto es un problema importante que se presenta en los centros escolares ya que los resultados no se enfocan hacia una política de autoevaluación sino a satisfacer las demandas de pruebas internacionales estandarizadas.

Aunque la evaluación se ha vislumbrado como una herramienta de control para conocer en qué se utilizan los recursos colectivos o créditos externos aplicados en programas específicos, en la mayoría de las escuelas las evaluaciones son internas y se corre el riesgo de no mirar más allá de lo que se quiere ver. O bien, se asume como una actividad técnica realizada por expertos evaluadores externos, los cuales interactúan poco con el personal responsable de las acciones y se limitan a recoger información, es decir, se vuelven actores ajenos a los problemas y al desarrollo de las actividades escolares.

Es por eso que desarrollar la habilidad de evaluar es de suma importancia. Si el docente tiene un papel esencial en la evaluación

de los procesos de aprendizaje, debe ser investigador de su propio saber, realizar auto-diagnósticos e indagar el contexto y las condiciones en las que laboran la educadoras y los profesores para diseñar sus propias propuestas de innovación.

A pesar de las ventajas que reporta el proceso de evaluación formativa de los programas educativos, es común observar que este proceso es esporádico y discontinuo, limitándose a ser una actividad llevada a cabo por mandato federal, estatal o bien para cumplir con una normatividad establecida.

En México, el proceso de evaluación en el sistema educativo es una actividad que ha generado mucha controversia, dado que los resultados se utilizan con fines políticos más que académicos. Los puntos de vista de los participantes en el Seminario Internacional Itinerante coinciden en que actualmente las evaluaciones estandarizadas se aplican con la intención de valorar el logro educativo tanto nacional e internacional como la meta a alcanzar en plazos cortos.

Las evaluaciones estandarizadas se realizan como respuesta a la exigencia de rendición de cuentas y transparencia en el ejercicio de las políticas públicas y sólo quedan en la valoración, juicio o calificación de la institución escolar.

No existe una política educativa que apoye a la escuela en la realización de evaluaciones de procesos cotidianos, se le deja sola y en ocasiones cuando se le llega a enviar los resultados de las evaluaciones es muy tarde, porque dicha información ya no tiene que ver con los problemas actuales.

También es común encontrar grupos escolares ejercitando la solución de exámenes previo a la aplicación; los docentes y los directivos se concentran en preparar pruebas como Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Exámenes para la calidad y el logro educativo (EXCALE) o Programme for

Internacional Student Assessment (PISA). Pero los resultados de las evaluaciones no se conviertan en un insumo y una fuente de información para la práctica docente.

Sin embargo, también se reconoce que estas evaluaciones estandarizadas han detonado procesos de autoevaluación en los maestros, propiciando la discusión escolar dentro de los consejos académicos encaminados a contar con mayores alternativas para revertir los resultados que no han sido satisfactorios, lo cual lleva a pensar que se necesita una revisión de los criterios con los que se califica a una buena escuela o a una escuela deficiente y preguntarse ¿cómo deben utilizarse los resultados de las pruebas para mejorar el servicio educativo y no sólo atender las preguntas que se les harán a los alumnos sobre español y matemáticas?

Se planteó la necesidad de que para la mejora continua y sistemática de los programas la evaluación sea formativa y periódica, que ayude en la toma de decisiones y permita recoger información y valorarla. Asimismo, tome en cuenta una evaluación de los docentes y alumnos, de procesos académicos y de la organización y funcionamiento escolar; de tal forma que el proceso sea completo y no se vuelva una plataforma para obtener reconocimientos o certificaciones que no aseguran calidad en las aulas. Asimismo, los proyectos y programas educativos deben de rebasar la temporalidad sexenal, pues la continuidad de un proyecto es condición necesaria para lograr una evaluación adecuada.

El papel de los directivos es indudablemente importante considerando que no debe perder de vista su tarea sustantiva que es el liderazgo pedagógico, desde donde es importante impulsar los procesos formativos y evaluativos internos de la institución escolar. Al mismo tiempo, es pertinente que los docentes propicien y fortalezcan el proceso de evaluación como mejora en su formación y en el desarrollo de programas de innovación.

Por ejemplo, el supervisor puede identificar y valorar los procesos de las escuelas en el desarrollo de proyectos de organización y funcionamiento, mientras que el director puede documentar la participación de los docentes y sus formas de enseñanza dentro del aula, el sentido e intención de las acciones didácticas y contrastarlas con los resultados de las evaluaciones externas.

La investigación en centros innovadores permite ver el conocimiento en la práctica y no sólo en la teoría. La identificación de necesidades de formación de asesores y profesores, así como de los resultados dentro de la gestión y evaluación en el centro escolar, permite saber qué está pasando en nuestras escuelas y cuáles son los aportes encontrados para la mejora educativa.

El conocimiento organizativo radica en conocer la cultura institucional: símbolos, mitos, historia, patrones de relación y de comunicación, así como las trayectorias e identidades de los sujetos que participan en la gestión académica de la institución y en los procesos de innovación en las organizaciones. En este conocimiento la evaluación se puede vincular a la investigación, para lo cual hay que promover que los docentes hagan de la reflexión sobre su práctica una responsabilidad profesional y orientar la mejora como un proceso no aislado sino articulado con la investigación.

Si bien la investigación científica corresponde más a las universidades, los docentes pueden reflexionar sobre su práctica, escribir y documentar procesos de mejora y experiencias exitosas, analizar los resultados y su impacto en las escuelas y en los procesos de cambio. Si hay buenos resultados en las escuelas pero no se documentan es difícil mirar en dónde hay aciertos y se están desarrollando procesos que es necesario recuperar.

Para ello se plantea promover una cultura de la confianza en las evaluaciones y sus resultados que conlleven a la calidad y no

solo a la medición, al mismo tiempo que promuevan la lógica de compromiso y la capacidad de llevar al cambio y a la calidad educativa en las escuelas.

A manera de síntesis se presentan a continuación las principales ideas y problemáticas planteadas en la mesa de trabajo sobre este tema:

- En México la evaluación no está presente en todos los procesos educativos, y tiende a la medición con fines políticos más que académicos. También se puede apreciar que su orientación va más a la competencia entre escuelas y no a la autoevaluación.
- El sistema de evaluación y su gestión presentan insuficiencias referidas a las debilidades técnicas en los procesos de desarrollo y validación de instrumentos de medición.
- Es común encontrar grupos escolares ejercitando la solución de exámenes previo a la aplicación. Así la construcción del conocimiento pasa a segundo término pues los docentes y los directivos se concentran en pasar pruebas como ENLACE, EXCALE o PISA.
- Para que los exámenes estandarizados aporten elementos para mejorar la práctica es importante que consideren otros factores asociados a los resultados, como es el trabajo de los maestros y las condiciones de aprendizaje de los alumnos.
- Conviene dar un uso distinto a los resultados de las evaluaciones para que sea la propia escuela la que revise su proceso. Por otro lado es necesario que la administración educativa implemente las evaluaciones para asegurar que avanzamos hacia un mejor desempeño de la gestión directiva y la docencia dentro de la institución escolar, así como

en el diseño e implementación de políticas educativas para la mejora de la calidad con equidad.

- La evaluación debe convertirse en un proceso formativo para los directivos y docentes que participan en ella y no en un elemento de exclusión o de control.
- Es necesario recuperar la confianza en la evaluación articulándola con la investigación para que el análisis de los resultados obtenidos orienten la mejora de las escuelas.

II
Aproximaciones Académicas
en torno a la Gestión Educativa

EL PAPEL DE LA SUPERVISIÓN EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

MAG. PILAR POZNER*

Quienes sean dirigentes en el mundo del futuro deberán ser conscientes de las tendencias nuevas, con frecuencia generadoras de una mayor complejidad, y encontrarles modos de hacerles frente.

Howard Gardner

¿QUÉ NOS CONMUEVE?

Vivimos un mundo en cambio vertiginoso que nos inquieta. Un mundo que muta y se transforma aceleradamente, el volúmen de las transformaciones revela –muy probablemente– que habitamos una nueva revolución tecnológica que impacta en el mundo productivo, social, y político. La revolución tecnológica que se expande desde finales del siglo pasado ha traído aparejada una profunda transformación en la organización social, y en la concepción del mundo y de la vida. Es una transformación que trastoca valores, instituciones, creencias e imaginarios de la vida personal y social, imponiéndose con una energía arrasadora.

* Profesora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Existe en la actualidad un extenso consenso sobre que, en este Siglo XXI, estamos en presencia de cambios de gran magnitud. Esta tercera revolución mundial, –así llamada– es un hecho económico, que impacta más allá de los confines de los cambios productivos, es Revolución Tecnológica que constituye un punto de inflexión y de ruptura, esencialmente, de tipo social y cultural, que se impone con tal energía que revuelve tanto valores e instituciones como creencias de la vida personal y social.

Las profundas transformaciones económicas que se viven en la actualidad tienen su origen en los procesos de globalización que se verifican como resultado de la Revolución Tecnológica (robótica, biotecnología, tecnología de la información, nuevos materiales), la apertura comercial y la desregulación financiera, la organización de la producción a escala mundial, y esto por citar los principales rasgos que definen y configuran el nuevo orden económico mundial. A nadie escapa que las implicancias de la Revolución Tecnológica ya no se agotan en su dimensión económica.

De forma bien acotada –como hemos venido planteando en trabajos anteriores– (Pozner, 2000) puede indicarse que la Revolución Tecnológica se origina en las innovaciones y desarrollos de la robótica, las tecnologías de la información, la biotecnología y los nuevos materiales. La automatización de los procesos productivos, la incorporación de la microelectrónica en el ámbito de los procesos industriales, de las comunicaciones y los servicios, la manipulación de las especies vegetales y animales y sus desarrollos, el descubrimiento de materiales nuevos y su extensa introducción en diversos ámbitos de la vida y de la producción, son elementos que han desatado nuevos formatos de organización socio-productiva, que generan un reordenamiento económico, social y cultural muy distinto a los anteriores.

Un primer rasgo es el que se refiere a la *velocidad de los cambios*. Las tecnologías avanzadas que se incorporan a las telecomunicaciones y al transporte han repercutido directamente en la aceleración de las innovaciones en campos tan dispares como la generación de nuevas ideas en las ciencias básicas (biología, química, física), en las transacciones comerciales y bancarias, la circulación y acceso a la información, la toma de decisiones, y la apertura de los mercados, entre otros, que generan otras condiciones sociales que vivimos como inconmensurables, inestables, incontrolables, y muy volubles. Y debe reconocerse que se asiste a un estallido de las certezas y a una explosión de las incertidumbres. Los cambios globales y veloces de los procesos económicos y productivos que inciden actualmente con tanta fuerza en la organización social, en la concepción de mundo y de la vida misma; inciden en la educación y muy precisamente en el sistema educativo y sus instituciones que reciben el embate de estas transformaciones y se encuentran ante el desafío de dar respuesta a la ciudadanía ante las demandas sociales de ofrecer a las personas una propuesta significativa y adecuada para su vida personal, social y productiva. Precisamos explorar en la situación actual sus posibles perspectivas futuras, para comprender el papel de la educación, el de los sistemas educativos y sus políticas educativas, frente a los cambios que se perciben en la vida de hombres y mujeres.

La internacionalización o globalización de los fenómenos es el segundo aspecto a mencionar. Las migraciones internacionales, el impacto de las tecnologías de la información, piénsese en los satélites y su uso por la televisión, por ejemplo, la agresión al medio ambiente y como consecuencia el deterioro ecológico son pruebas elocuentes de un cierto desdibujamiento de las fronteras tradicionales entre los Estados. Y esto, obviamente, repercute sobre las nociones de Estado, nación, cultura, ideología, identidad,

sentido de pertenencia, etc. La globalización de la economía y la cultura ponen en cuestión los viejos límites del Estado-Nación. Las fronteras geográficas han quedado desdibujadas en varios sentidos. Se mundializan los espacios en los que las personas, los bienes y los capitales se mueven. Por otro lado, dicha universalización permite estar en contacto con todo el abanico de las diferentes culturales y éticas existentes en el mundo. Las diferencias culturales al ampliarse se relativizan. Cada persona está en condiciones potenciales de definir su estilo de vida combinando todos los estilos de vida existentes en el mundo. No sólo el vestido y la música se mezclan; también las convicciones éticas, políticas y religiosas. Nada impide sostener un estilo de vida patriarcal y utilizar Internet. Con este nuevo mapa cultural, el problema de la diversidad se transforma básicamente en un problema de tolerancia, de respeto y de convivencia.

Un tercer rasgo a señalar es *el papel que adquiere el conocimiento* en términos del crecimiento económico y la generación de bienestar social. Resulta evidente en la actualidad afirmar que es la acumulación de conocimientos, y no la acumulación de capital físico, lo que contribuye a explicar cada vez más las diferencias en las tasas de crecimiento de los países; otro tanto ocurre si se mide el nivel de desarrollo tecnológico, o los niveles educativos de la población, o las calificaciones de la mano de obra. En otras palabras: se reconoce ampliamente la importancia decisiva de la producción, difusión y acumulación del conocimiento en la potencialidad del crecimiento de los países. Las ventajas competitivas de los países (o los sectores económicos) no resulta sólo en la posibilidad de producir más unidades de producto, sino en la capacidad de introducir mayores conocimientos y tecnologías a los procesos productivos. Se menciona de la actual “sociedad del conocimiento”. Aunque más bien, estaríamos en realidad apremiados por generar

una “sociedad del aprendizaje” compelida a forjar en los sujetos la capacidad de aprender a aprender continuamente, para comprender lo que ocurre, para actuar, para “criticar, someternos o rebelarnos, aceptar o criticar”. Aprender, en el decir de Marina: “es condición indispensable para nuestra autonomía personal” (Marina, 2000, p. 30).

La heterogeneidad es un cuarto rasgo a puntualizar; pero que es, a la vez, un elemento que limita las posibilidades de desarrollo con equidad. Así es posible verificar que los países donde más ha avanzado la revolución tecnológica, son también aquéllos que han adoptado un nuevo tipo de organización socio-productiva, basado en nuevas formas de producir, con un paradigma organizacional que descansa en la máxima flexibilidad, y en formas inéditas de articulación entre empresas y organizaciones.

Los cambios en la socialización de los individuos es un quinto rasgo a tomar en cuenta toda vez que estas observaciones son realizadas pensando en el sistema educativo y sus propios cambios. Los cambios en la familia se han estado traduciendo en permanentes desafíos y desajustes en una escuela que recibe niños y jóvenes cada vez más diferenciados en sus formas de actuar y de pensar; con diferentes grados de apoyo y seguimiento de parte de sus padres y que, finalmente, vienen con un aprestamiento muy diferenciado a los efectos de desarrollar las competencias que la escuela propone formar. Los conceptos de diferenciación, de desaparición de la niñez y nuevas identidades juveniles son cruciales para comprender a los nuevos niños y jóvenes que se integran a los centros educativos. Estos diagnósticos tienen por consecuencia, la caída de un supuesto sobre el cual fundaba su acción la escuela: que todos los niños eran culturalmente iguales entre sí; que los jóvenes ya traían internalizado el valor de la enseñanza media; que la escuela era la única agencia de socialización. Juan Carlos Tedesco en *El Nuevo*

Pacto Educativo (1995) afirma que la actual situación educativa es que se ha perdido la articulación tradicional entre la socialización primaria y los distintos modos de socialización secundaria tanto a nivel de la escuela primaria, y muy críticamente a nivel de la educación media. Las situaciones de desencuentro, de desentendimiento y a veces hasta de violencia son indicadores que la escuela está siendo empujada hacia la reconstrucción explícita de un discurso y unas prácticas éticas en formas absolutamente originales, donde antes no era necesario plantearse. No sólo contamos con nuevas niñeces sino también con otras juventudes. La enseñanza media comparte el tiempo de los jóvenes con otras agencias, espacios y formas de socialización poco institucionalizados pero de alta impronta.

Muy a simple vista puede observarse que los procesos de modernización e innovación tecnológica no han avanzado de manera unívoca, generalizada y universal. En contraste, estos procesos han contribuido a recrudecer las distancias entre los países más avanzados y los de menor desarrollo relativo, asimismo; ha mostrado hasta el presente una reducida y lenta capacidad de incorporación de hombres y mujeres al sistema cimentado en el uso intensivo de conocimientos y ha agravado y extendido modos de exclusión social y de la pobreza, sellando una nueva división del trabajo, en la que se destacan las economías que ostentan ser altamente competitivas al introducir un elevado contenido tecnológico y nuevos conocimientos a sus productos. En fin, se ha instalado un modelo de hegemonía económica basado en el conocimiento que ha resultado en una alta fragmentación y desarticulación de lo social en las naciones, en los sectores económicos, en las regiones geográficas y en los seres humanos en general.

Y en este contexto tumultuoso de grandes mutaciones, las organizaciones humanas sin excepción se encuentran de algún

modo desorientadas porque su norte depende en buena medida de su adaptación al entorno en el que desarrolla su quehacer, lo que hace que con tantos cambios permanentes y veloces, controlar o reducir la incertidumbre del entorno se ha vuelto imposible. Esto ocurre con las empresas, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones culturales y de servicio, los aparatos estatales, los sindicatos de trabajadores, las iglesias, los organismos internacionales. Todas se encuentran conminadas a revisar sus finalidades y la misión que tienen que cumplir en la sociedad, así como a revisar los modos tradicionales de organizarse y de funcionar para cumplir con esas finalidades. Las instituciones educativas también viven estos cimbronazos. Y por ello es que se explora el rol de la supervisión con relación a la misma escuela, en la búsqueda de respuestas vitales a ambos.

UN LEGADO QUE AHOGÓ EL CAMBIO EN EDUCACIÓN

Los sistemas educativos en los países de la región fueron fundados y desarrollados como aparatos estatales muy centralizados, con una estructura piramidal con vértice en la Secretaría de Educación o Ministerio de Educación –según los países–, que tenía sucesivos niveles jerarquizados –autoridades estatales, supervisores, directivos, docentes–. Desde su origen y casi hasta hoy, la toma de decisiones estuvo concentrada en el nivel central y sus procedimientos de intervención y comunicación operaron en sentido descendente, valorando fundamentalmente el funcionamiento por prescripción y para el control. La autoridad máxima siempre estableció lo que debía hacerse y los cuerpos de funcionarios fiscalizaron el cumplimiento de la labor estipulada. La gran mayoría ejecutó e implementó lo resuelto por otros en

otra parte más elevada del sistema. Este diseño organizacional fue apropiado y eficaz para operar en las etapas de creación y desarrollo de los sistemas educativos, cuando se requería crear la infraestructura y los recursos humanos para cada ámbito nacional. Fue pertinente y, aún más, fue un acto de creación revolucionario para esos tiempos. Y lograron ser eficientes en tanto los sistemas conservaron una dimensión y una escala limitada. Cuando la cantidad de enseñantes era en cierto modo reducida, y contaba con una formación que garantizaba cierta homogeneidad y se podía sostener un estatus social superior a la mayor parte de sus conciudadanos.

En tiempos en que el mundo era menos turbulento y cambiaba a un ritmo más lento que en el presente, ése era un modelo que funcionaba. El paso del tiempo fue desgastando el funcionamiento centralizado de los sistemas educativos. El acopio inconmensurable de normativas a lo largo del tiempo de forma inconexa, trasladada, sobrepuesta, y muchas veces vacía de contenido para regular el sistema convirtió a los mecanismos de control en rutinas administrativas con escasa capacidad de intervención rica y saludable. El funcionamiento del sistema pasó a preocuparse más por generar una reglamentación cuidadosa para el amparo de sus funcionarios y para su control e inspección, que para garantizar los aprendizajes fundamentales para la vida en sociedad.

Aunque los sistemas educativos fueron creados como sistemas centralizados, a partir de la segunda mitad del Siglo XX en la realidad funcionaban más bien de una manera desarticulada y rutinaria, y hasta caótica. Los rituales formales sustituyeron a los lazos y la interacción real. Los establecimientos educativos tenían sus controles, pero éstos no siempre ofrecían apoyo específico. Las instancias centrales tenían muy poco conocimiento de lo que ocurría en las escuelas, su preocupación se centraba

en establecer el currículo que se aplicaba a nivel nacional, con la idea de que garantizaba lo mismo para todos los estudiantes.

Así que, el problema principal del funcionamiento de los sistemas educativos no ha sido sólo el controlar en exceso, de manera centralizada, impidiendo la libertad y la autonomía, sino que este mismo control *le imposibilitó generar capacidad profesional del centro a lo largo y ancho de cada sistema*. Por lo que, el desafío actual no se limita a dar mayor autonomía o romper la centralización. Su mayor reto es concebir un modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos cuya orientación sea el desarrollo de capacidades humanas, profesionales e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en los actuales contextos sociales inciertos, cambiantes y crecientemente inequitativos. Como venimos afirmando, la actual situación no permite más de lo mismo, no alcanza con un mero ajuste o el reacomodamiento de lo existente. El volumen de la transformación exige contar con iniciativas potentes que reorganicen y reestructuren la totalidad del modelo organizativo educacional, que posibiliten modificar a su vez, imágenes y creencias acerca de cómo y con quiénes conducir esos procesos. De lo que se trata es de generar e impulsar una gestión institucional –macro- y una gestión escolar –micro- que supere los viejos esquemas de administración y organización. Se trata de rediseñar las competencias de todos los que asumen responsabilidades directivas en los diferentes niveles de actuación como: supervisores, directores y funcionarios primordialmente. Hoy es necesario asumir las incertidumbres y dificultades, que lejos de convertirse en escollos puedan ayudar a vislumbrar apuestas y desafíos con creatividad. Por ello, es preciso que la educación sea una prioridad en el debate y en la voluntad política y la potencialidad profesional para transformarla.

Estos escenarios diferentes le presentan a los equipos directivos (directores y supervisores) nuevos retos profesionales. En el ámbito educativo ha ganado fuerza el rol clave del establecimiento escolar. Hoy día se asume que a nivel del establecimiento escolar es donde pueden impulsarse innovaciones y calidades, a la vez que es posible evaluar la evolución del sistema mismo, de sus problemáticas y de sus logros. Acompañando estas transformaciones, los procesos de reestructuración y formación, se procura reorganizar la toma de decisiones de los actores: directivos, supervisores y docentes para que aumenten sus espacios de decisión, criterios para gestar, impulsar, asesorar aprendizajes potentes y significativos para todos los niños y adolescentes de las instituciones.

Desde esta perspectiva, la transformación de la escolaridad, y la búsqueda de elevar la calidad de la escuela se relaciona directamente con las competencias de sus profesionales. Hemos venido afirmando estos años (Pozner, 1995) la necesidad de revalorizar la escolaridad y asumir que la escuela es una organización que no da frutos si sólo es administrada, supone refundar el sentido social de la institución educativa, que precisa construir intencionalidades compartidas, desarrollar proyectos de resolución de las problemáticas educativas en las que está enclavada, así como atender el contexto humano. Liderar equipos pedagógicos, incluir a los directivos y de supervisión con toda su capacidad y creatividad para aunar la institución alrededor de esos desafíos, implica un cambio copernicano en la manera de hacer escuela, de concebir la acción de los equipos directivos. Esta concepción requiere de equipos profesionales capaces de impulsar y promover centros educativos integrados alrededor del desafío de adecuar su organización y sus procesos pedagógicos a la producción de una *vida escolar de calidad* para poder producir resultados de aprendizajes de calidad.

Este cambio, de un paradigma burocrático a un paradigma más abierto al aprendizaje, la experimentación, y el desarrollo de una efectiva comunidad académica, requiere de saberes, aptitudes, valores, metodologías y de herramientas que auxilien y sostengan el camino a recorrer. El pasaje de una concepción de planificación estática y alejada de la realidad, a una concepción más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla es fundamental para poder transitarlo.

APRENDER Y CAMBIAR EN ENTORNOS DE INCERTIDUMBRE

La idea de conducción de las instituciones, ligada sólo a la noción de jerarquía y sucesos lineales, sucumbe frente a las nuevas circunstancias de incertidumbre, turbulencias, a los profundos quiebres históricos, así como ante las veloces y reiteradas transformaciones. Esto ha llevado a cambiar también la concepción de que una organización precisaba de varios niveles de jerarquía y control para desplegar proyectos y planes exitosos. Las estructuras de muchas organizaciones comienzan a revertir o transfigurar la tendencia de tener enormes pirámides jerárquicas en las que predominaban las relaciones verticales de subordinación. Tiempos de rápidos cambios exigen rápidas respuestas, cimentadas sobre re-creaciones del saber, múltiples e inteligentemente articuladas en el diseño de un producto o de un servicio. Las jerarquías reconcentradas y propietarias de todas las facultades de diseño, decisiones y ejecuciones, son incapaces de responder con eficacia y eficiencia en la resolución de los nuevos o actuales problemas. Las grandes pirámides incrementan costos de funcionamiento, y básicamente desconocen las competencias y los saberes específicos de los múltiples actores. La jerarquía, en este sentido, tampoco implica comunicación ni consenso.

Por otra parte, hoy día, el rediseño de las organizaciones se tejen sobre otra plataforma: la valoración de una pluralidad de sujetos, incorporación de sus múltiples saberes, la consideración del aprendizaje sobre la misma organización como máximo designio, y la identificación y el despliegue de un futuro que oriente hacia dónde dirigirse. Es decir que la estructura puede llegar a achatarse, se simplifica, y básicamente es una estructura con una dinámica de interacción activa y permanente; lo que hace viable redefinir el sentido de los roles y de las funciones de quienes trabajan en una organización. La identidad de los supervisores y directivos y sus funciones dentro de la lógica burocrática tendía a priorizar y conservar el funcionamiento tradicional; asimismo, el respeto a las reglas del juego instaladas intentaba reducir las discrepancias y optimizar los recursos, esto es, apuntaban al mantenimiento, en cierta manera, del *statu quo*. Su trabajo se orientaba sobre todo a las reformas menores, aquellas que exigen la resolución de una parte de las pequeñas crisis cotidianas mediante la adopción de medidas *urgentes*. No eran –en principio– innovadores al servicio de la institución escolar, sino un actor de neto corte administrativista.

En los actuales contextos de acelerados cambios y de grandes dinamismos sociales y culturales, las organizaciones educativas –y específicamente cada una de las escuelas– se hallan forzadas ante un dilema de hierro: propiciar procesos de mejora continua o dejar de ser visibles o de ser referentes ante las múltiples demandas. En estos contextos *se necesitan nuevos estilos de dirección y de supervisión*: se trata del desafío liderar y asumir el cambio; el aprendizaje y sin duda, la formación en el trabajo en estos contextos tan inciertos y móviles. En ese sentido, ser directivo o supervisor ya no es conducir. La trama es otra, la complejidad también, en definitiva la esencia de sus acciones,

es la aplicación en un presente de energía para modificar la incidencia del pasado en los objetivos futuros.

SER SUPERVISOR Y DIRECTIVO EN ESTOS TIEMPOS

La dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar. La idea de jefe como jerarca ha cambiado o –más justamente– transita hacia un cambio muy relevante. La jerarquía concebida como control desalentó el desarrollo del compromiso, la responsabilidad, y obstaculizó la comprensión, el trabajo creativo de casi todos, al tiempo que nunca concibió el trabajo en equipo. Coordinar no es una práctica restringida al mantenimiento del orden y del control. Las premisas de los procesos de trabajo del modelo Taylorista y las del modelo burocrático se apoyaban en la necesidad de generar rutinas de trabajo, de censurar el desarrollo de criterios propios y explícitos por parte del operador, privilegiando la organización centralizada, la planificación con detalle de los rituales, y las tareas individuales que se encadenaban a través de múltiples procesos de inspección y control. Controlar y ordenar no lograrán que las cosas mejoren. Para “administrar lo dado” se requieren ciertas certidumbres: de tecnologías, de mercados, de calidades, certidumbres con las que ya no contamos. Sacudidos por las fuertes transformaciones de los contextos sociales, políticos, productivos y tecnológicos que dibujan nuevas tensiones y desafíos; en contextos más complejos, dinámicos, exigentes y cambiantes, en tiempos turbulentos donde lo que se sabe no alcanza para comprometerse con decisión a impulsar y generar cambios, es necesario reconocer la necesidad de otras prácticas, saberes y competencias.

Ser supervisor y directivo es trabajar en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando teoría y conocimiento

que proviene de la propia práctica, es unir lo que habitualmente se separa: ética con eficacia; y es primordialmente, mantener vivo el propósito moral de generar aprendizajes para todos. Quien en estos tiempos se involucra como profesional de la educación, necesita hospedar el deseo de cambiar, así como el saber para llevarlo a cabo, y necesita de la paciencia casi infinita y activa para lograrlo. Es asomarse a la incertidumbre, y no ocultarla. Es descubrir en lo cotidiano la pasión por lo que se hace, es decisión, realización, reflexión, enhebrado, sedimentación, evaluación y balance. Gestión y liderazgo articulan las acciones constantes y urgentes, con las prioridades y elecciones de largo plazo cuando de dirección y de supervisión de escuelas se trata. Esto implica trabajar en el presente, reconociendo un pasado, pero apuntando a un futuro de mejora sustentable, trabajando por una *vida escolar rica y poderosa para formar a todos los estudiantes de la institución*.

Ahora bien, si las escuelas son instituciones de enseñanza, habría que preguntarse ¿cómo podrían las escuelas desarrollarse para ser mejor escuela? ¿Qué cambios hacen falta? ¿Quiénes debieran impulsarlas desde la política macro del sistema y desde los otros niveles meso y micro? ¿Podemos pensar que hoy día también las escuelas requieren seguir aprendiendo a afrontar los nuevos problemas y dilemas? Nos estamos refiriendo estrictamente a los aprendizajes de carácter colegiado realizados en el desarrollo y fragor de la práctica; y a los aprendizajes institucionales que, si bien implican el aprendizaje personal de cada uno de los integrantes que componen el equipo escolar, no se limitan individualmente a ellos. Ya no se trata de que cada docente aprenda solo, sino a que aprenda la escuela como institución, en formación continua en el propio trabajo sobre el trabajo. Por lo que es urgente considerar otras cuestiones fundamentales: si no hay tiempo y espacio para aprender juntos a hacer escuela, los valores sobre los que sustenta el trabajo de

formar jóvenes y niños, quedan a la deriva o caerán a su suerte, y esto hace difícil formar niños y jóvenes. Se requiere de una cultura de trabajo que valore la experiencia con conciencia, la exploración de alternativas, la reflexión, la coherencia, la invención o la creatividad sincera, la atención y la resolución de los problemas que se presentan, así como la capacidad de seguir aprendiendo a ser docente de los actuales estudiantes. Y para ello hacen falta tiempos y espacios sistemáticos para orientar la forma de hacer escuela y los valores que la sustentan.

A diferencia de lo que el sistema escolar tradicional esperaba de las escuelas sobre el cumplimiento de lo establecido, que pongan en práctica los saberes instituidos acerca de cómo actuar, que obedezcan, entre otros; hoy día, la institución escolar que puede lograr mejores resultados es aquella que sabe preguntarse, que puede problematizar su realidad, que se cuestiona inteligentemente y colectivamente sobre lo que ocurre y lo que puede hacer para indagar alternativas de solución. En este sentido, una escuela que avanza y aprende es una escuela que transforma las prácticas-rituales obsoletos y estereotipadas –cuando advierte que las mismas no dan respuesta a los problemas que identifica–, por otras más efectivas incluyendo su propio aprendizaje institucional.

AVANZAR EN GOBERNABILIDAD PEDAGÓGICA

Para lograr este cambio que se viene concibiendo será preciso que las distintas instancias y niveles del sistema educativo trabajen juntos para lograrlo: secretarías de educación, funcionarios directivos, equipos de supervisión y de dirección que actúen como reales apoyos muy cercano a las escuelas, para asesorarlas y brindarles orientación oportuna y profesionalizante, de acuerdo a sus

necesidades y respaldarlas ante los problemas contingentes, y así orientarlos hacia la mejora continua de la enseñanza y del aprendizaje.

Habrá que generar una acción integral para apoyar escuelas y elevar su ambición de ser más autónomas e interdependientes de su entorno y más atentas a los desafíos que tiene que enfrentar. Habrá que habilitar culturas democráticas en la participación de los sujetos, que se abran al juego de nuevas perspectivas de interacción con otros actores profesionales. Para ello es condición intervenir en la globalidad de las situaciones institucionales, recuperando la intencionalidad pedagógica y educativa e incorpore a su vez, a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo. En ese sentido, ha cobrado importancia dentro del campo de la educación, la noción de *governabilidad*. Este concepto de A. Rivas (2004) hace referencia al:

Conjunto de medidas y de dinámicas sociales que se desencadenan en un marco democrático y de amplia participación social cuando se busca asegurar que el sistema educativo se organice y funcione de un modo eficaz y eficiente para lograr los objetivos y las metas políticamente establecidas (p. 82).

Esta gobernabilidad remite a lógicas de trabajo más horizontales e interactivas, considerando la complejidad de las actuales funciones los diversos actores educativos y de las propias escuelas. La potencia de apoyo de los diversos *niveles* se amplía cuando se asume esta *governabilidad educativa en cada institución* y cuando docente –en sentido extenso– se asume como actor estratégico, con capacidad de imprimir direccionalidad y sentido al cambio que es su reto fundamental. Para ello, si nos focalizamos en este trabajo con directivos y supervisores tendrán que considerar integralmente la

escuela y la zona e intervenir de manera global en cada una de las acciones que se realicen. La noción de gobernabilidad implica que estos protagonistas asuman el poder de elección y de acción para mejorar las cosas; el poder de impulsar y ayudar a los equipos docentes a transformar con la red de profesionales que entrelaza su zona en organizaciones educativas con capacidad de seguir aprendiendo permanentemente.

Vale la pena revisar las potencialidades no exploradas en las prácticas de supervisión y dirección de escuelas que suscitarían desarrollo profesional, mayor autonomía y criterio, que logren más aprendizajes. La cultura de trabajo de raíces burocráticas, racionalista y mecanicista nos ha llevado a creer muchas veces, que es suficiente con elaborar objetivos y programas para desempeñar una buena gestión; por lo que la comprensión de los fines de los proyectos por parte de los numerosos actores que participan en la gestión no fue ni logrará ser un proceso axiomático ni hay posibilidad alguna de adhesión inmediata. El liderazgo asume el complejo desafío de convocar a participar a los docentes en equipo y en extensas redes de trabajo orientadas *por el desafío moral de influir positivamente en la vida de los estudiantes, en el decir de M. Fullan* (1993, p. 16).

Para que las instituciones sean eficaces requieren de liderazgo y de gestión fértiles. En el actual mundo dinámico se requiere de liderazgo *que ponga en tela de juicio el estado de las cosas*, que desarrolle visiones de futuro, e inspire a los integrantes de los equipo a lograrlos. Así como también se requiere, que la gestión tenga planes claros de acción, cuente con estructuras eficientes y asesore y evalúe las prácticas que se realizan. La centralidad de lo pedagógico constituye su rasgo fundamental en la actual gestión de las escuelas, esto significa asumir desde el conjunto de los actores institucionales, la responsabilidad de garantizar

aprendizajes para todos con equidad, calidad, pertinencia y en función de esta meta, establecer un plan de acción que nuclea a la institución toda, con vistas a una mejora en los aprendizajes. La gestión estratégica consiste en la puesta en marcha de una racionalidad creativa que preside la labor cotidiana. Por lo tanto, llega a ser un proceso práctico, de elaboración y toma de decisiones que guía la acción diaria en función de metas y objetivos claros. Sin profundizar en esto, puede decirse que toda práctica de gestión implica una combinatoria dosificada de una ecuación previsor y sabia que se nutre de la anticipación constante del futuro. Sin gestión y liderazgo centrado en lo pedagógico no hay posibilidad de cambios que impliquen mejora de la formación. Y es en función del juego de interacción entre el pasado, presente y futuro de la institución se plantea un proyecto focalizado en la realidad y ajustado al contexto, rasgo en el cual radica su carácter estratégico.

Este posicionamiento colabora con un mejor ejercicio cotidiano de la gestión, que a veces, no deja tiempo para la previsión, demandando toda la energía para la resolución de problemas urgentes, la satisfacción de las necesidades inmediatas y el cumplimiento de las normas burocráticas. Si bien, gestión y liderazgo pueden llegar a confundirse muchas veces, podemos decir que la gestión se ocupa de la coherencia, el orden y la congruencia con la planeación formal, el diseño de las estructuras organizacionales y con la comparación de los resultados con los planes de acción; en tanto el liderazgo se refiere a las formas de movilizar el cambio en pos de una calidad en los resultados y a los procesos para lograrlos; asimismo, el liderazgo inspira visión de futuro para orientar el cambio y superar los obstáculos. El liderazgo es la capacidad de influir en un grupo para que consiga sus metas (Sergiovann cit. por Day, May y Whitaker, 2002) afirman:

El corazón del liderazgo tiene que ver con lo que una persona cree, valora, sueña y se compromete con...: la cabeza del liderazgo tiene que ver con las teorías sobre la práctica que cada uno ha desarrollado a lo largo del tiempo, y con nuestra capacidad para reflexionar sobre ello... (y actuar apropiadamente en)... situaciones con las que nos enfrentamos a la luz de estas teorías... la mano del liderazgo tiene que ver con las acciones que llevamos a cabo, las decisiones que tomamos, las conductas de liderazgo y de gestión que utilizamos cuando nuestras estrategias se institucionalizan (p. 101).

Muy probablemente, *el mayor enemigo de los procesos de transformación sea la complacencia que encubre frustración y descreimiento en las potencialidades de la acción colectiva* y en las propias potencialidades. Por esta razón, la visión tiene posibilidad de descubrir y develar el fracaso, la ineficiencia, el derroche y la mediocridad. La visión es, de alguna manera, una utopía es un escenario de futuro posible altamente deseable. En este sentido, el liderazgo formativo colabora a crear una nueva realidad deseada a partir de la comunicación de esa visión de futuro, orientando a los actores hacia ese escenario. Sin embargo, lo central de su visión es que comunica y propicia el cambio, su potencialidad es convocar.

La visión es el mensaje que redefine la naturaleza de los asuntos fundamentales, los que son incompatibles con el estado actual de la situación educativa.

Vuelve a plantearse el qué y para qué; se auto-postula como crítica de las realidades y de las mentalidades, planteándose cuestionar los niveles de complacencia e indiferencia predominantes frente a las oportunidades socialmente disponibles a las potencialidades humanas no desarrolladas.

¿QUÉ MOVILIZA A CAMBIAR EL MIEDO O LA ASPIRACIÓN?

En una organización que aprende, el liderazgo formativo enlaza el cambio o le da oportunidad cuando pone en marcha lo que se denomina el *principio de la tensión creativa*. Varios son los autores que nos vienen advirtiendo en esta temática: Maxime Greene, Michael Fullan, Andy Hargreaves, Peter Senge, Fredy Kofman, Ernesto Gore, entre otros. La tensión creativa aflora cuando se identifica con claridad un posible estado diferente de las cosas, como podrían ser los insuficientes aprendizajes, donde se quiere llegar; esa es la “visión” deseada, la cual se contrapone con la “realidad actual o presente”. Los individuos, grupos y organizaciones aprendientes, que trabajan con los principios de la tensión creativa, aprenden a usar la energía que en ella se genera –y a ponerla en uso– para movilizar la realidad existente, hacia sus visiones de futuro. Sin visión de futuro, no hay tensión creativa, pero a su vez, la tensión creativa no puede nacer simplemente de la realidad actual, no alcanzan todos los análisis posibles para concebir una visión. La visión es la anticipación del futuro que deseamos y que vamos a esforzarnos por alcanzar, cuando queremos conocer y cambiar la visión se convierte en una pregunta y las preguntas vitales y reales atraen el afán de saber, y de perseguir el rastro de las soluciones. En este sentido, la visión –como todo proyecto– tiene que portar el deseo tal como propone José Antonio Marina (2000):

Deseos decididos...(que) incluyen un plan de acción. Este ha sido uno de los grandes logros de la inteligencia humana: prever lo que va a suceder, dirigir la acción con arreglo a una meta pensada, evaluada, decidida...la inteligencia es la facultad del despegue y de la liberación... Nos permite ir más allá de lo dado, más allá de nuestras limitaciones... la inteligencia resuelta, la que avanza con resolución... Esta

capacidad para pensar en cosas que podrían existir, pero que aún no existen, nos permite descubrir o inventar posibilidades... la realidad no está decidida del todo. Está aguardando que acabemos de definirla... Todo está, todos estamos, a la espera de nuestra decisión. Apoyándonos en las cosas dadas vamos más allá de las cosas dadas... las cosas adquieren propiedades nuevas cuando vamos hacia ellas con nuevos proyectos (p. 21)

En la expresión de Maxime Greene (2005) es la concepción de un posible estado diferente de las cosas, la que nos mueve:

También tenemos nuestra imaginación social: la capacidad de inventar visiones de cómo debería y podría ser nuestra deficiente sociedad, de cómo deberían y podrían ser las calles en las que vivimos o nuestras escuelas. Al hablar de imaginación social, recuerdo toda una declaración de Jean-Paul Sartre: “El día que somos capaces de concebir un estado de cosas diferentes se proyecta una nueva luz sobre nuestros problemas y nuestro sufrimiento y, entonces, decidimos que son insoportables” (1956, p. 434). Por decirlo de otro modo, nos damos cuenta de la dureza de una situación sólo cuando tenemos en mente otro estado de cosas mejor. Asimismo, puede que sólo cuando concibamos aulas humanas y liberadoras, en las que se reconozca y se sostenga el esfuerzo de todo alumno o alumna por aprender a aprender, seamos capaces de percibir lo insuficientes que resultan las escuelas burocratizadas y descuidadas. Y puede que sólo entonces nos sintamos movidos a decidir entre repararlas o renovarlas (p. 17).

Son muchos los directores y supervisores con experiencia que fracasan y no avanzan porque sitúan al análisis de las situaciones en lugar de apoyarse en la visión de futuro; y permanecen en ese análisis aplastando cualquier posibilidad de transformación. Piensan que con sólo entender la realidad actual, la gente se va a motivar para cambiar. Por lo que, rápidamente se decepcionan cuando

descubren que la gente resiste los cambios necesarios para modificar la realidad problemática. No alcanzan a advertir de donde surge cierta *energía vital* para la transformación de la realidad y cómo ponerla en circulación para el aprendizaje transformador. La energía que surge de *evidenciar una brecha* importante de calidad entre la visión de futuro o de mejoramiento, al ser comparada con la realidad presente o actual.

Por lo que es importante insistir, que la tensión creativa no puede tener su único origen en la visión; exige también un buen retrato de la realidad actual. La visión requiere comprender la realidad actual para descongelar lo reactivo, la complacencia y provocar el desarrollo de la creatividad. Este principio de la tensión creativa muestra que *un cuadro de la realidad actual es tan importante como la imagen impulsora de un futuro deseado*.

Ahora bien, el problema abordado por la tensión creativa puede atenderse de dos formas: subiendo la realidad actual hasta la altura de la visión de mejoramiento, o bajando la visión hasta la realidad actual, lo que es igual a dejar las cosas como están. Lo que muestran diversos autores *es que la energía para el cambio proviene del arrojo y el deseo por salir de una situación o aspecto indeseable o insatisfactorio de la realidad actual*, por lo que en la tensión creativa la energía para el cambio mana de la visión de futuro de lo que queremos crear confrontada con la realidad actual que no alcanza y llega a frustrar. Es en este proceso que impulsa la tensión creativa donde la motivación intrínseca del sujeto contribuye a generar y liberar sentido, compromiso y voluntad para modificar las cosas aprendiendo; el aprendizaje de carácter generativo, de reinención, de riegos nuevos que se asumen que llegan al podio de los desempeños.

Desde esta perspectiva, las personas y las organizaciones no se sienten sólo motivadas al cambio cuando los problemas

los obligan, este modelo que se agota prontamente cuando los problemas dejan de ser muy urgentes e inexcusables, y que lleva igualmente a una gran pérdida de calidad y una cultura aplastante hacia el cambio. Más bien estamos proponiendo utilizar la visión de futuro como una anticipación del futuro que se desea y que vamos a procurar conseguir, así la visión el proyecto se convierte en una interpelación, en genuinas interrogaciones, que jalan el afán de saber y cambiar. Con esta visión que implica un proyecto, buscaremos desde las practicas de liderazgo que sean más que deseos decididos, buscaremos que envuelvan una cultura de trabajo que habilita un *plan de acción compartido*.

Este será un logro de la *inteligencia compartida* y ética al prever juntos lo que queremos que suceda y orientar la acción, la meta pensada, evaluada, resuelta. Es esta destreza la que posibilita contemplar y reorganizar nuestro mundo de modo diferente, con significados inéditos y nuevos en la realidad. Esta capacidad para pensar en cosas que podrían existir, pero que aún no existen, nos permite descubrir o inventar *posibilidades*. No nos contentamos con aceptar lo que hay. No nos basta con conocer o tener lo que hay y es esta insatisfacción la que nos pone en movimiento. La visión como proyecto actúa taladrando la realidad y ampliándola lo más posible. Apoyándonos en lo dado intentamos ir más allá de las situaciones dadas. En el decir de José Antonio Marina (2002):

Nuestros proyectos, nuestras necesidades, nuestras aspiraciones chocan contra la realidad. Unas veces podremos, o deberemos, cambiar nuestras metas, pero en otras ocasiones habrá que cambiar la realidad. Los griegos tenían una palabra aún más dramática para designar estas situaciones. Las llamaban “aporías”, lo que no deja ni un poro por donde pasar. Lo intransitable. La inteligencia ha de entrar en acción para buscar una salida, una solución, una posibilidad”... “no podemos separar la inteligencia de la acción, de los

sentimientos, de la voluntad , del empeño... La valentía, la decisión, el ánimo forman parte de la inteligencia humana (p. 42).

Para convocar a otros a cambiar y cambiar nosotros mismos, para realizar acciones de mejora y de transformación será preciso entonces considerar los siguientes principios de trabajo:

- Identificar la realidad insatisfactoria, a partir de descubrir la diferencia entre lo que existe y lo que se quiere experimentar en un futuro.
- Plantear la visión de futuro deseado, que es inventarla para que se modifique lo que ocurre y es insatisfactorio.
- Estimular la responsabilidad de los protagonistas para orientar la acción hacia esa visión.
- Ponerlo en práctica y realizarlo.
- Reflexionar observando las consecuencias y los impactos de la solución probada.
- Y sin duda, continuar... y continuar, y continuar... continuar.

Y aquí habrá que ampliar la concepción de conocimiento y aprendizaje no restringida a saber más, sino como *potencia de alcanzar los resultados que se desean*. Claro que esto supone entonces, asumir con conciencia lo que no se sabe, habilitar la existencia de esa brecha, y darse cuenta de ese no saber explícitamente, declararlo sin pudor y sin riesgos, porque esta es la única manera de comprometerse con nuevos aprendizajes y exploraciones. El liderazgo moviliza la aspiración, que a su vez, pone en movimiento la capacidad de acción conjunta, y éste la comprensión, el sentido y el compromiso. Así la escuela como comunidad de aprendizaje podría crecer desde su experiencia acumulada al servicio del aprendizaje. En una escuela que avanza aprenden tanto los alumnos como los

docentes. La institución en su conjunto, capta la realidad, encontrando formas de acción que son beneficiosas para el logro de sus objetivos. Hoy día, el aprendizaje es el propio cambio. Es en este sentido que la institución misma aprende. Así, en el día a día, eleva su capacidad de generar experiencias enriquecidas de trabajo para lograr el aprendizaje de todos los alumnos, dado que éste es el verdadero sentido del cambio y la mejora en educación.

LA SUPERVISIÓN QUE ASESORA Y ACOMPAÑA

La reestructuración del sistema educativo a partir de la descentralización ante las realidades complejas, inciertas y ambiguas que fueron planteadas más arriba, llevan a ocuparse del rol y la profesionalidad de los equipos de supervisión como eje destacado de la agenda educativa. Investigaciones realizadas en México y otras investigaciones en el mundo ponen en evidencia transformaciones del oficio de supervisión educativa, marcando la transición hacia enfoques de competencias y desempeño ampliados que se proponen incidir en cambios que produzcan mejora en las instituciones educativas. Y necesitamos escuelas más sostenidas y acompañadas.

Transitar de la lógica del control a consensuar pautas de desempeño centrados en asesorar-orientar-respaldar a los planteles escolares implica asumir otras competencias que atienden la complejidad que resulta hoy resolver los problemas educativos. El nivel intermedio de gestión de los sistemas educativos es designado en los diferentes países a través de distintos términos: *supervisión, inspección o distrito*.

Destaca Michael Fullan (2001) en *Los nuevos significados del cambio en la educación*, y en relación específicamente a la supervisión:

Si el distrito –o lo que es lo mismo, la supervisión– no promueve las comunidades profesionales de aprendizaje de forma deliberada, las socava por defecto. Ahora sabemos que las escuelas no se desarrollarán si se abandonan a su suerte... y resulta evidente que si un distrito es parte de un sistema puede jugar un papel crucial en él, de nuevo, para bien o para mal (p. 189).

Entre las *fortalezas visibles en los integrantes de los equipos de supervisión* que la conceptualizan como asesoría, se destacan:

- Disposición para trabajar con los directores; ofreciéndoles datos específicos sobre la situación de la escuela; estos datos se discutían con ellos y llegaban a establecer niveles de aspiración para luego utilizarlos con metodologías no invasivas y con procedimientos reconocidos por toda la comunidad. También observaron la presencia de actitudes de respeto hacia el criterio de los directores y el personal de la escuela.
- Capacidad de reconocer el buen funcionamiento de un centro escolar y no sólo sus errores, a la vez que, demuestran capacidad para interpretar datos e identificar debilidades y fortalezas.
- Trabajan por el desarrollo de culturas colaborativas y reconocen la importancia de tratar cada escuela como específica, sin recetas iguales para todas.
- Orientan el cambio paso a paso para que sea profundo aun en circunstancias complejas. Alientan el cambio para que llegue a ser realidad.
- Gran capacidad de comunicación, apertura a la escucha, y simultáneamente abren espacios a pedidos y demandas.
- Reconocimiento de que su función es colaborar con la escuela, con sus directivos, con sus docentes a generar más y

mejores aprendizajes para los estudiantes en los aspectos curriculares, en los aspectos ligados a la misma vida escolar, y a la textura de coherencia ética que la misma conlleva.

- Garantizan un plan de apoyo organizado y sistemático para la mejora.
- Establecen y comparten un sistema de información destinado a identificar problemas de las escuelas de su zona de trabajo.
- Establecen previsiones temporales realistas para el desarrollo de la innovación y ofrece ayuda comprensiva, apoyan a los diferentes actores, sosteniéndola a lo largo del tiempo.
- Conciben la escuela como espacios de trabajo y, su vez, como espacios de formación de los profesores.
- Y en este escenario, la supervisión para la mejora de la educación comienza a ser posible para ellos mismos.

El trabajo de quienes se desempeñen en funciones de asesoramiento, asistencia y apoyo de los procesos de desarrollo requiere de ciertas habilidades colectivas orientadas hacia y desde la práctica docentes, e involucra un claro compromiso moral y ético con la mejora del servicio de educación pública.

DESMONTAR EL PARADIGMA DEL CONTROL

Sin dismantlar el paradigma del control no se podrá evolucionar. Para avanzar, hace falta que se habilite de una vez por todas, la confianza, la escucha, el respeto, la colegialidad. Esto requiere inhabilitar el sistema basado en el control. El sistema educativo con base en el modelo burocrático de organizar rutinas y prácticas de trabajo instaló, por un lado, actividades ligadas a la “obediencia

debida”, a acatar y, por otro, la fiscalización y el control, lo que generó:

- Supremacía de lo administrativo y de lo administrativista.
- Respuestas homogéneas a situaciones, problemas y asuntos diversos.
- Valoración de lo urgente, sobre lo importante.
- El cortoplacismo, lo instantáneo.
- Devaluación o distorsión del juicio y criterio personal y profesional.
- Incompetencia para trabajar con otros.
- Énfasis en las anécdotas y no en los problemas.
- Ocultamiento de los conflictos, por ser inoportunos y porque no se ajustan al funcionamiento esperado.
- Falta de focalización en el apoyo y tratamiento de lo pedagógico.
- Sobrevaloración de la “visita” en la creencia de que esta resolvía por sí sola la misión de la supervisión.
- Omisión de devoluciones profesionalizantes.

Estos rasgos en las prácticas de trabajo llevaron a la desvalorización del propio oficio de la inspección. La creencia de que sus acciones tenían poco impacto en el cambio, fue minando su potencia y llegó a sostener que nada puede hacerse desde su puesto de trabajo. Para superar estas huellas habrá que ser consecuente y colaborar a transformar el imaginario acerca de que los problemas, se solucionan con una sola intervención.

En todo caso, el cambio de aquella cultura de trabajo se realiza con intervenciones sistemáticas, sistémicas e integrales; concretado paulatinamente. Por otra parte, es necesario, superar lo anecdótico y no trabajar siempre sobre situaciones urgentes. De

la superación del modelo de control, comienza a surgir una supervisión comprometida con la orientación y acompañamiento de los procesos de desarrollo educativo, una supervisión más que controlar, promueve el desarrollo de las personas y los colectivos escolares o de la zona o región escolar, lo que contribuye a que sean más dinámicos, las prácticas pedagógicas y los resultados académicos. La función de asesoría en supervisión de escuelas consiste en influir en la mejora de las escuelas, proporcionando ayuda y sostén en los procesos de toma de decisiones. Se trata de facilitar el aprendizaje con otras escuelas y otras instituciones sociales de la comunidad, de facilitar el acercamiento y el acceso a novedosos temas conceptuales acerca de las prácticas educativas.

Al reconocimiento y disminución de la carga administrativa de la supervisión, corresponde sumarle procesos de actualización más creativos y dinámicos; así mismo, la utilización de los espacios de intercambio entre pares y la búsqueda de intercambio horizontal entre los cuadros técnicos de la administración y la supervisión. Con elaboraciones de este tipo puede incitarse la mejora de la supervisión escolar. En síntesis, la función de los equipos de supervisión es lograr organizaciones capaces de sobreponerse a los obstáculos, e identificar las amenazas en la incertidumbre. Así como enfrentar las oportunidades para lograr los resultados que se proponen. Para ello, la supervisión tendrá que conocer la particularidad de cada una de las escuelas –identificar sus dilemas, fortalezas, debilidades, cultura de trabajo, tipo de equipos o de problemas– de la zona o región para desarrollar *con* las escuelas estrategias pertinentes y diferenciadas según sus necesidades.

La profesionalización que se viene perfilando y los ámbitos mencionados más arriba habilita el reconocimiento de diversas funciones para los equipos de apoyo y supervisión, unas más conocidas que otras, a saber: educadores; orientadores-impulsores-

asesores; informadores-comunicadores; gestores de medios y recursos; administradores de normativas jurídicas o de la normativa jurídica.

Estas funciones integradas articulan la política pedagógica y académica de la zona de supervisión con vistas a generar su gobernabilidad educativa centrada en el mejoramiento de los niveles de aprendizajes para todos. La supervisión es una unidad de orientación e intermediación entre los distintos niveles jerárquicos del sistema; se presenta como un apoyo y respaldo en decisiones de vital importancia para el logro de la calidad educativa; busca el trabajo en colectivo para el desarrollo de programas conjuntos; su trabajo teórico-práctico se vincula al logro de su misión que se orienta al aprendizaje de los alumnos. Así, la supervisión es una instancia de enlace o intermediación, enlaza el nivel macro de la educación, autoridades y políticas educativas, con directores y maestros en los centros escolares.

UNA VISIÓN INTEGRAL DE LA A SUPERVISIÓN COMO ASESORÍA

Así creada, la tarea de la supervisión es asesorar-orientar la labor de las escuelas, por lo que será menester el desarrollo de competencias y saberes de esta profesión, para permitir lograr un trabajo colectivo con responsabilidad y compromiso entre los actores educativos y la comunidad. Esta interviene principalmente en cuatro dimensiones: pedagógica, comunitaria, de aprendizaje organizacional y administrativa. Muy concisamente, pueden mencionarse las siguientes fases o pautas a considerar por los equipos de supervisión para acompañar a las escuelas. Estas pautas para incorporar la supervisión como asesoría, no se plantean como recetas o

prescripciones; tampoco son de forma alguna un mapa completo del recorrido de la práctica cotidiana. Sin embargo, pueden alentar y orientar los rumbos actuales de los equipos de supervisión, y pueden servir para alentar y generar su propio portafolio de prácticas valiosas. En este sentido, las prácticas de supervisión pueden organizarse en tres grandes fases etapas o momentos (Pozner, 2006), con vistas a habilitar el apoyo y la asesoría, a saber: uno, la fase a considerar antes del inicio; dos, la fase que contempla la entrada al colegio, el inicio de la relación de interacción así como el desarrollo de la asesoría; y tres, la fase más orientada o referida a la culminación de la asesoría, y la institucionalización del saber logrado en este período.

ANTES DEL INICIO

- Conocer la información relevante sobre cada escuela de la zona, y reconocer qué podría incrementar o inhibir el aprendizaje individual o el de cada organización escolar en su zona. Estudie y reconozca el estadio y características de aprendizaje de cada escuela; identificando para cada escuela que tipo de asesoría le supondría aprendizaje o avance de su aprendizaje; imaginando qué requeriría cada escuela para avanzar considerando su heterogeneidad así como los rasgos que tienen en común.
- Identificar el conjunto de escuelas, la cantidad de visitas o reuniones previstas posibles en el año, organice la agenda según la intencionalidad y el carácter de cada una. Preparar el calendario de vistas a presentar a los directivos escolares. Explorar las herramientas de registro que utilizará; así como los guiones de las entrevistas, cuestionarios o de observación

del centro y del aula. Valorar las instancias de trabajo colectivos como los consejos de distrito, el consejo técnico escolar o los consejos técnicos de zona, según la denominación de cada país o nivel educativo o modalidad.

- Reconocer distintas estrategias para iniciar el acercamiento. Identificar –aunque sea provisoriamente– las áreas que requieren introducir cambios para su mejora y como chequeo de los inhibidores y promotores del aprendizaje en cada escuela. Examinar la base, las aproximaciones y el sustento de su información. Estudie cuáles son las acciones que promueven el aprendizaje en asesoría a colegios.
- Asumir la necesidad de generar relaciones de influencia mutua e imagine su repertorio de acciones para liderar su desarrollo. Identifique sus dificultades u obstáculos de aprendizaje para salirse del viejo rol. Es muy importante saber lo que se sabe y qué no se sabe. Cuando uno sabe lo que no sabe, sabe más. Concebir acercamientos y vínculos de confianza que posibiliten iniciar procesos de mejora y favorecer el desarrollo de confianza y respeto mutuo: escuchar, indagar, observar, comprender, interpretar, etc.; estableciendo relaciones basadas en la comunicación abierta en la disposición a escuchar. Mostrarse como un colega crítico y propositivo, recuerde qué hubiera necesitado cuando usted era docente y no sabía qué o cómo mejorar. Estudie sobre balcanización, y sobre cómo actuar en casos de autocomplacencia o dificultad para salir del “anecdótico”. Indagar cómo reconocer las prácticas en uso y el discurso sobre las prácticas; así como su coherencia o incoherencia. Reflexione sobre cómo reconocer las prácticas en uso.
- Investigar y reflexionar sobre cómo valorar los recursos, necesidades y capacidades. Preocuparse sobre cómo identificar

los procesos de formación que se puedan requerir, y como tramitar su realización en caso de que sea necesario.

- Indagar sobre las características de una comunicación asertiva desarrollada a través de distintos medios, con distintos públicos, adecuando sus mensajes para su comprensión.

INICIO Y DESARROLLO

- 1 Acordar, indagar y redefinir con cada escuela qué necesitan, así como el modo de dar la asesoría. Lo que no quiere decir de ningún modo que usted no tenga autoridad y poder. Su poder devendrá de su capacidad de propuesta, acompañamiento, entrega y flexibilidad. La autoridad, no el autoritarismo, estará más vinculado a su saber hacer, y saber sobre lo que se hace; lo que estará vinculado a su propósito moral de querer hacer.
- 2 Pensar y anticipar el conjunto de condiciones específicos al iniciar un proceso de mejora, y llegue a un consenso con la escuela:
 - Establecer los criterios compartidos sobre horarios de reunión, uso de los espacios para el trabajo de cada uno de los equipos, entre otros.
 - Instituir en conjunto criterios sobre la circulación de la información, quién la difunde, a quién, cuándo, por qué medio, y para qué.
 - Crear los criterios de toma de decisiones acerca del proceso de mejora.
 - Constituir con ellos las dinámicas de intercambio, delegación, responsabilidad y cree las pautas de tiempo de seguimiento, revisión y evaluación.

- Crear conjuntamente los indicadores de avance o evaluación, si correspondiese.
1. Potenciar la autorrevisión crítica de la escuela e identificación de ámbitos de mejora y movilice saberes y experiencias no contemplados, propiciar el reconocimiento del propósito moral para liderar el reconocimiento del cambio deseado y posible de alcanzar y en qué plazo.
 2. Analizar los problemas identificados priorice de los problemas a atender colabore en la búsqueda de alternativas de soluciones como preparación para la elaboración del plan de acción identifique los recursos y pida la formación necesaria para encarar el plan y planifique la acción a encarar.
 3. Generar los acuerdos institucionales para el logro del cambio buscado la puesta en marcha y desarrollo del plan, la evaluación periódica y sistemática del proceso.
 4. Generar en el equipo de apoyo y supervisión el repertorio de modalidades que dé cuenta de la evolución de procesos de mejora, considerando tanto los indicadores, como los estilos para la discusión y la autoevaluación. Identificar cómo generar intercambios fértiles entre escuelas similares o de características heterogéneas; reflexionando y trabajando en equipo con otros integrantes del equipo de supervisión de educación básica.

INSTITUCIONALIZACIÓN Y CIERRE DEL PROCESO DE MEJORA

- 1 Finalizar cooperativamente el plan encarado en conjunto en ese plazo. Institucionalice los aprendizajes logrados a partir del cambio, dando cuenta de los trayectos, los cambios a mitad del camino, porqué y para qué se realizaron.

- 2 Difundir a toda la comunidad escolar los aprendizajes recogidos, generando espacios de intercambio para compartir con otras escuelas y habilitando redes de intercambio.
- 3 Estimular la generación de circuitos reflexivos sobre los procesos de mejora.
- 4 Impulsar intercambios entre equipos de dirección de escuelas o círculos de directivos.
- 5 Estimular intercambios para dar a conocer lo realizado. Solicite que cada uno plantee sus problemas y cómo los resolvió.
- 6 Participar y promover la realización de *círculos de supervisores* para reconocer la potencia de las resoluciones alcanzadas por cada uno. Compartir aquello que no es posible aún resolver o encarar con éxito.
- 7 Ampliar la participación de toda la comunidad escolar: niños, jóvenes, familias.

A MODO DE CODA

En definitiva, de lo que trata la supervisión de centros educativos en función asesora, es la de generar una pedagogía de la autonomía (inspirado en el libro de Paulo Freire) que elabore poco a poco un mayor compromiso y capacidad de atender las actuales demandas por parte de todos los actores de las escuelas. Esta reconceptualización de las prácticas de supervisión para orientar, podría gestar y llevar a buen puerto a las escuelas para que desempeñen más eficazmente su misión. Y no podemos aquí dejar de puntualizar y considerar los puntos críticos que surgen en este tránsito de viejos modelos centralizados de operación del sistema, a la búsqueda de otro más flexible y apto para seguir aprendiendo y seguir haciendo la mejor escolaridad posible para nuestros niños y jóvenes. Sin los

apoyos profesionales a la escuela, la escuela sola no podrá atender tantas y diversas demandas. Los supervisores, y otros actores de apoyo y compañía podrían aportar ese plus para seguir aprendiendo a afrontar problemas nuevos que solos y de uno en uno ninguno de nosotros sabemos resolver. Es sistema educativo tendría que identificar y pensar *su necesaria reconfiguración* sin la cual las iniciativas de cambio pueden fracasar o paralizarse. Y más aún crear los dispositivos de formación continua de sus actores que amalgame una masa de saberes ya aprendizajes nuevos para tender tan urgentes y candentes situaciones que afrontan las escuelas. Por último para concluir sin cerrar estas reflexiones, considerar algunas cuestiones principales:

En primer lugar, es relevante marcar un aspecto no menor, en los actuales grandes cambios paradigmáticos, es el de incorporar y comunicar reglas de juego claras y reconocidas por la totalidad de la comunidad académica y de la comunidad escolar, esto exhorta a impulsar transformaciones legales y normativas que posibiliten las mudanzas organizacionales y de estructuras que se demandan. Sin olvidar de generar las condiciones necesarias para fortalecer la supervisión y los equipos de dirección de escuelas.

En segundo lugar, la responsabilidad que nos asigna este momento y salto evolutivo de los sistemas educativos demanda ser abultadamente claros, a la hora de considerar los requisitos para apuntar a una cultura profesional de los funcionarios públicos de los sistemas educativos. Alienta asimismo a no seguir depositando sólo en los espacios de formación todo el esfuerzo a realizar. Habrá que reflexionar otras dimensiones de la búsqueda de la profesionalidad y la valorización de la cultura docente, como el desarrollo de políticas culturales que eleven los niveles de aspiración y de logros, los sistemas de incentivos, de salarios, y considerar profundamente las condiciones de trabajo y la propia carrera profesional.

En tercer lugar, los rasgos de una profesionalidad en la supervisión educativa adecuada a las situaciones que tiene que atender, incluyen el desarrollo y formación de competencias laborales que atiendan las necesidades reales, como la resolución de problemas, la reflexión, la capacidad de diagnóstico, decisión y acción, con creatividad, y ética abstracción, la ampliación de un pensamiento de carácter más sistémico, una gran capacidad de experimentación y de trabajar con otros, entre otros. Y a su vez, estas competencias deben ser capaces de transferirse y aplicarse a todas las situaciones, problemas y procesos de acción reales, es decir deben ponerse en práctica y vincularse con su contexto y con el desempeño colectivo de su profesión. Es decir, buena formación sistémica y coherente a las necesidades de los actuales contextos y nuevas reglas de juego que posibiliten ponerlas en acción en el trabajo cotidiano en las zonas escolares. Las competencias se desarrollan también en la acción concreta, no alcanza con estudiar en los cursos urgentes y cosméticos.

Partiendo de estas iniciativas, pensar en el desarrollo de una supervisión de calidad es pensar en un perfil amplio de profesionalidad que favorezca a quienes se encuentran en actividad. Todo esto implica nuevos saberes de acción y de reflexión que abran el desarrollo de otras identidades institucionales, percepciones y prácticas. Se requieren saberes de liderazgo que impregnen a los actores con las innovaciones, en ampliar sus habilidades para saber-ser; saber-hacer; saber-colaborar; saber-qué; y saber-cómo; y saber-cuándo y dónde. Para poder realizar una actividad profesional, resolver problemas, o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizándolo integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes pertinentes y capacidades diversas para obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias, y capacidad de evaluar la

acción. Supone aprender e innovar, y volver a generar el conocimiento preciso y utilizable para intervenir con “performance” en el logro de los resultados que se persiguen.

Para ello habrá que solventar la capacidad de abstracción, esencial leer la realidad dinámica y compleja que debe ser reconstruida, descripta, explicada en procesos de análisis y síntesis, identificando los distintos patrones que se manifiestan debajo de los diversos fenómenos y casos concretos. Desde aquí será posible que se imaginen y construyan cursos alternativos de acción-intervención; posicionarse como actor y agente de la transformación conociendo las fortalezas, debilidades, oportunidades y desafíos que enfrenta en cada situación particular a la vez que en un proceso de transformación de largo aliento. Por último, habrá que fortalecer el trabajo sobre la capacidad de experimentación por lo relevante de situarlos en las intervenciones que supone alcanzar resultados considerados como deseables, a través de prácticas sistemáticas y reflexivas.

Y, finalmente tendrá que trabajarse sobre la capacidad de trabajar en equipo, ya que emplean mucho tiempo en comunicar conceptos, análisis, alternativas, estrategias, acciones, indicadores de evaluación. La búsqueda de intervenciones estratégicas exigirá que las diversas prácticas queden coordinadas a través de un acuerdo compartido sobre el qué, para qué y cómo. El desarrollo de estas competencias vaticinan una reducción del aislamiento, y la apertura a la complementariedad, a la búsqueda y aceptación de la crítica de los colegas, a solicitar ayuda, a dar crédito a los demás.

BIBLIOGRAFIA

- Argyris, Ch. (1993). *Como vencer las barreras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Arnault S., A. (1996). *La federalización educativa en México. El debate sobre la centralización y la descentralización (1889-1994)*. México: El Colegio de México (Colmex) y El Centro de Investigación y Educación Superior Especializado en Ciencias Sociales (CIDE).
- Atkinson, T.; Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Axelrod, R. (2004). *La complejidad de la cooperación. Modelos de cooperación y colaboración basados en los agentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Block, P. (1987). *El manager fortalecido. Pautas para desarrollar una conducta autónoma en la empresa*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bonami, M.; Garant, M. (Eds.). (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bélgica: De Boeck Université.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Chiffre D., T. J. (1990). *La motivation et ses nouveaux outils. Des clés dynamiser une équipe*. Francia: ESF Éditeur.

- Christopher, E.; Smith, L. E. (1991). *Juegos para líderes. Actividades en equipo para formar excepcionales dirigentes empresariales*. México: Selector.
- Dabas, E.; Najmanovich, D. (2004). *Una, dos, muchas redes: Itinerarios y afluentes del pensamiento y abordaje en redes*. Buenos Aires: MIMEO.
- Day, C.; May, C.; Whitaker, P. (2002). *Promoción del liderazgo en la educación primaria*. Madrid: La Muralla.
- Durán, D.; Vidal V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Elboj, S. C.; Puigdemívol, A., I.; Soler G., M.; Valls, C., R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2001). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma*. Madrid: Akal.
- Fullan, M., (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno S., J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Griéger, P. (1990). *Animar la comunidad escolar. Vivir y construir juntos*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (Eds.). (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S.; Manning, S. (2001). Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Octaedro.
- Heifetz, R., A. (1997). Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles. Barcelona: Paidós.
- Langer, E. J. (1990). La mente creativa. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (Eds.). (1995). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- Marina, J. A. (2000). Crónicas de la Ultramodernidad. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2004). Aprender a vivir. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. (2005). El vuelo de la inteligencia. Barcelona: Debolsillo, Random House Mondadori.
- Meirieu, Ph. (2004). Referencias para un mundo sin referencias. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez, G., A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Erkins, D. La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pozner de W., P. (1995). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires: Aique.
- Pozner, P. (Coord.). (2000). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: Insti-

tuto Internacional de Planeamiento de la Educación-Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Pozner, P. (Coord.). (2006). La supervisión de educación básica: impulsar mejora continua. México: OEI-AFSEDF.

Pozner, P. (1998). La profesionalización des fonctions des personnels d'encadrement des systèmes éducatifs en Amérique Latine en Piloter les Systemes Educatives en Evolution. France: Poitiers-France.

Rivas, A. (2004). Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Buenos Aires: Granica.

Sartre, J. P. (1970). El ser y la nada. Buenos Aires: Losada.

SEB-DGEI (2004). Carpeta del supervisor 2004-2005. México: Secretaría de Educación Pública (SEP), DGSEI.

SEB/DGDGIE (2006). Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión, México: Cuaderno de gestión escolar Nº 1, julio.

Söderqvist, J.; Bard, A. (2002). La netocracia. El nuevo poder en la red y la vida después del capitalismo. Madrid: Pearson Educación.

Stoll, L.; Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.

Zmuda, A.; Kuklis, R.; Kline, E. (2006). Escuelas en transformación, Hacia una cultura de la mejora continua. Argentina: Paidós.

LA ASESORÍA A LA ESCUELA PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

JESÚS DOMINGO SEGOVIA*

Son recurrentes en este momento preguntas tales como: ¿por qué la asesoría adquiere relevancia como una instancia de apoyo a la escuela? ¿Cómo se puede apoyar la mejora de la escuela desde la asesoría? ¿A quién sirve este modelo de apoyo? ¿Cuáles son los modelos que más impactan en esta mejora? ¿Sobre qué contenidos y hacia qué colectivos? ¿Desde qué rol profesional actuar? ¿Existen experiencias exitosas que ilustren caminos y procesos? Las que han llevado a plantearnos “*buscar la magia del mago sin magia*” (Fernández, 2005).

Para abordar tales temáticas debiera resultar imprescindible situar correctamente el tema en unos determinados marcos antes de ir respondiéndolas. Para bien o para mal, todos tenemos experiencias sobre asesoría y acompañamiento. Partimos de que a estas alturas es cada vez más habitual contar con estructuras y agentes (*sistemas de apoyo externo*) encargados de ofrecer ayuda

* Profesor de la Universidad de Granada, España.

y asistencia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como sus resultados. Con estos “determinados” servicios de apoyo y asesoría, que han andado sus caminos, no se puede partir en abstracto de un concepto desarraigado de estas prácticas profesionales. Al tiempo que, debiéramos acercarnos a ellas desde una perspectiva lo suficientemente amplia y flexible como para incluir toda una gama diversa de actuaciones y de agentes que realizan labores de ayuda, apoyo, coordinación, formación, etc. en el sistema educativo. De alguna forma, cuando hablamos de asesoramiento es probable que muchos profesionales y agentes que actualmente desarrollan su labor en el marco de los centros educativos se sientan identificados y concernidos.

Seguidamente debiéramos concertar también desde qué gramáticas y dramáticas del cambio estamos hablando, y sobre qué focos de atención. Realmente, lo que consideramos asesoramiento no constituye un único tipo de prácticas de apoyo, sino más bien un conjunto heterogéneo de ellas que se desarrollan en diferentes escenarios y con propósitos, agentes y estrategias diversas constituyendo una multiplicidad de contextos, enfoques y modelos. Y no todas ellas desarrollan prácticas ni desempeñan roles que pudiesen denominarse con propiedad de asesoría. Desde esta perspectiva, como señala Dean (1997), resulta fácil cometer el error de hablar del asesor como si hubiese una imagen uniforme de lo que es e implica su trabajo. No es infrecuente, pues, comprobar como sobre estas cuestiones también existen ciertos desenfoques que nublan la comprensión y correcta ubicación del asunto.

En este sentido, resulta bastante ilustrativo cómo –recurrentemente– vienen apareciendo en la prensa titulares que hablan de los riesgos de la escuela (violencia, drogas, etc.), de los bajos resultados académicos de los estudiantes o de la promoción de medidas y programas estatales a prueba de maestros para reparar

tales índices, pero sin reconocer la responsabilidad de todos en la búsqueda colectiva de soluciones y de propuestas de mejora. Lo que es, sin duda, un claro síntoma de desconcierto sobre el propósito y la trascendencia de la educación.

En esta investigación trataremos de establecer algunos puentes de comprensión, suficientemente enraizados en las prácticas de asesoría, para proponer líneas de reflexión que ilustren tanto los desenfoces que anunciábamos como los procesos con impacto real en la mejora de las escuelas y de los aprendizajes de sus estudiantes. Y, desde ahí, dejar trazos abiertos, lo suficientemente grandes como para que las Entidades Estatales, los propios servicios de apoyo (supervisores, directivos y ATPs) y las escuelas tengan pistas desde los que analizar su realidad y concretar sus escenarios de trabajo.

1. ALGUNOS DESENFOCOS QUE TERMINAN IMPACTANDO NEGATIVAMENTE EN LA PERCEPCIÓN Y EN LA REALIDAD DEL ASESORAMIENTO

En este momento, debíamos tener claro que no hay una única y definitiva respuesta a las cuestiones iniciales, y que, pese a que no nos guste, tenemos más conocimiento sobre qué no funciona en la mejora de la educación que de qué hay que hacer para promoverla y apoyarla. Así pues, tenemos menos ingenuidad y más conocimiento del tema tras las lecciones aprendidas sobre cómo llevar el cambio en educación (Fullan, 2002; Bolívar, 1999), la alerta de Escudero (2002) a no olvidar en el proceso cuestiones irrenunciables en la defensa de la educación pública o en el reconocimiento de que el primer derecho es el de los niños a un buen aprendizaje frente a derechos profesionales secundarios o meramente administrativos y de gestión; y nos vamos armando de nuevos enfoques teórico-prácticos

para entender y desarrollar la práctica asesora (Escudero y Moreno, 1992; Domingo y otros, 2004; Bonilla y otros, 2006) Desde ellos se deben denunciar y alertar, a modo de avisos a navegantes, de lo disruptivos que suelen ser los siguientes:

1) *Controversias mal resueltas* en cuanto a modos de entender y ejercer la asesoría o acompañamiento pedagógico:

- Instrumentalización y burocratización de su función con demandas y exigencias/dependencias administrativas o de lealtad.
- Confundir acompañamiento con diseñar técnicamente programas y disseminar reformas, consejos y recetas.
- Dejar a los planteles solos en sus procesos de desarrollo confiados en sus posibilidades, esperando confiados que no se descaminen y mantengan el impulso de manera sostenible.
- Problemáticas asociadas a la concepción de que el asesoramiento es un término controvertido, en los márgenes, en disputa...: solapamientos, desarticulación, dobles mensajes.

2) *Olvidar lo pedagógico de la función asesora*. Con realidades complejas, poca liquidez y problemáticas sangrantes, es fácil creer que con la simple dotación y universalización del servicio es suficiente; cuando no suplir la falta de recursos y la desprofesionalización de docentes y agentes de apoyo con más burocracia, autojustificaciones complacientes, mirar para otro lado y encomendarles funciones menos pedagógicas o no asumir el reto de la evaluación y del control social acompañada de procesos de asesoría y de mayor dotación, como primera garantía del derecho de todos a la educación. Y, después volcar sobre los servicios y los maestros su falta de eficacia pese a su interés y esfuerzo, en las circunstancias que le toca desenvolverse profesionalmente.

- 3) *Obviar y despreciar que el saber –frente al dicho popular– ocupa lugar, tiempo y esfuerzo.* El tiempo del profesorado es precioso y ha de rentabilizarse de cara a que trabajen bien lo que se debe, es decir, todo esfuerzo o distracción que los desvíe de garantizar en sus alumnos el que aprendan bien la competencias básicas para ser ciudadanos, va contra la lógica y resulta tener efectos perversos (en el aprendizaje y en producir una quema de naves que impedirá en el futuro andar nuevamente caminos que tengan –o aparente tener– similitudes con éste).
- 4) *Con buena intención, pero sin saber qué hacer.* Acompañar no es sólo compromiso y actitud, requiere sensibilidad y presencialidad, pero también –y principalmente– competencia y formación técnica (en cuanto a procesos y a contenidos específicos sobre los que versa la relación de acompañamiento) “*No nos reunamos más así, por bien que lo pasemos. ¡Díganos algo y hagamos algo!*”. Todo un síntoma. Pero este reto no es para que lo asuma sólo el asesor, mediante procesos de autoformación y esfuerzos adicionales, debe ser una apuesta decidida de la Academia y la Administración Educativa.
- 5) *Saber demasiado.* En no pocas ocasiones el pasarse de experto, el adelantarse a los tiempos y ritmos propios de los planteles a que elaboren y asuman su realidad, o el no oír porque ya sabe el diagnóstico, coarta al grupo, que –desde ese momento– pasa a ser dependiente o desconfiado. Hay que tener mucho cuidado con este asunto, puesto que es fácil que paralelamente al desarrollo profesional del asesor, si no se es consciente de este punto, se vaya incrementando peligrosamente la distancia entre maestros y apoyos.
- 6) *Sin identidad profesional.* Cuando el asesoramiento no es parte sustantiva de la identidad profesional, cualquier otra función o tarea propia del desempeño será la que ocupe el lugar del

acompañamiento, desvirtuándolo. Antes de ser servicios de apoyo, hay una identidad primera de maestro, de gestor, u otras “menos pedagógicas” que son las que dictarán los rumbos de la acción. Sin esta identidad profesional es difícil el propósito moral, la competencia y el actuar de acuerdo a lo que es y se espera de un “profesional” del acompañamiento pedagógico.

- 7) *No ser referente de autoridad académica y ética.* Al confundir la autoridad con el control, –usando un símil policial– se pasa fácilmente de ser colega crítico a “*asuntos internos*”, y a perder la igualdad de estatus (que es imprescindible en una relación de equipo con reparto responsable y complementario de tareas)
- 8) *Con tantas hojas de ruta, que el camino se torna incierto y desconcertante.* En lo relativo a los nortes trazados y los centros de interés que han guiado la acción, múltiples, dispares y contradictorios focos y hojas de ruta eminentemente desagregados, y –en muchas ocasiones– con diversos frentes de choque, hace inviable andar con un mínimo de orientación, perdiendo perspectiva fácilmente de qué es lo verdaderamente importante.
- 9) *Quedar atrapados en los programas,* las técnicas, las dinámicas rutinarias y en las propias estructuras. De hecho, en no pocas ocasiones, las técnicas y herramientas pueden convertirse en mera “*ferretería pedagógica*” si son considerados como sinónimo de innovación y calidad o elementos fetiche más que instrumentos, soportes, plataformas o alternativas que provoquen el desarrollo pretendido. Otra manera de quedar atrapado es por culpa de la tiranía de lo cotidiano, cuando *lo urgente prima sobre lo importante.*
- 10) *Morir en el diagnóstico o pasar de él.* Hay que ser conscientes de las cosas fundamentales que no terminan de ir bien, buscar sus causas y pilares de sostenibilidad de tales situaciones y, seguidamente,

pasar a la acción. Si el proceso se eterniza o no se hace, muere súbita y prematuramente, o está condenado a improvisar.

2. UNOS PRIMEROS REFERENTES ESTRUCTURALES Y ESTRATÉGICOS DESDE LOS QUE REPENSAR LA REALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DE ASESORÍA

Sobre este tema se ha venido hablado recurrentemente (Escudero y Moreno, 1992; Bolívar, 1999; Domingo, 2004; Monereo y Pozo, 2005; Bonilla, 2006; Bolívar, 2007; varios autores (VVAA), 2008), para efectos de la investigación se retomarán algunas dimensiones para repensar y consolidar. Así pues, se debería apoyar la mejora de las escuelas:

- a) Asumiendo el «reto de la profesionalización y estabilización» de los servicios.

El primer factor para que se de la asesoría de manera coherente y pertinente es que los encargados de tales funciones y sus directivos y responsables vayan ajustando su perfil profesional como una cuestión de saber, poder e identidad (Domingo, 2003) Este lineamiento de desarrollo profesional y de apuesta decidida por la calidad de los apoyos es el primer eslabón de la cadena para hacer posible sugerir, instigar, reorientar, apoyar, dinamizar y hacer sostenible el “buen” cambio en la escuela.

- b) Desde un modelo de «asesoría colaborativa y de supervisión críticas» desde una visión de emancipación y de transformación como prioridades de acción.

En este contexto de reflexión, el objetivo del asesoramiento al centro educativo debiera ser, en último término, favorecer los procesos de mejora en la escuela, estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorrevisión de la acción profesional, de análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan toda esta práctica. Este apoyo habría de hacerse de manera escrupulosamente respetuosa con la realidad y posibilidades del centro, razonablemente dentro de las ofertas y cobertura institucional y centrándose en el currículum como contenido prioritario de la tarea. Lo que resitúa el acompañamiento en un nuevo marco de «*respeto crítico*», que huye de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúa bajo los parámetros de colaboración y mediación crítica en *procesos internos de mejora*. Así, será la comunidad de aprendizaje comprometida con su proceso de mejora quien encuentra y asume sus autosoluciones y propuestas. Eso sí, debidamente apoyada –como abogado del diablo y reflejo crítico de la realidad– para alcanzar un justo equilibrio entre estas iniciativas innovadoras locales y lo que –desde un marco objetivo de la comunidad científica pedagógica y unos parámetros de justicia curricular– sea aceptada como válido.

c) Dentro de un «marco organizativo y funcional integrado»

En cuanto al diseño y funcionamiento de las estructuras de apoyo convendría también ir tomando en consideración una política de articulación e integración de estructuras, servicios, enfoques..., formada y visible, para garantizar la coherencia, la profesionalidad y el buen aprendizaje para todos:

- Partir de unos mínimos de formación, recursos, dotación y profesionalización, como para dignificar tanto la función docente como la de apoyo a los planteles, al tiempo que ofrecer escuelas atractivas, dentro de un grado aceptable dentro de lo posible. Pero sin olvidar que lo fundamental no es la presencia o los recursos (aunque también importan), sino que no haya de dejar a un lado el buen aprendizaje por otras necesidades más perentorias y mundanas. En este sentido el Estado ha de ser garante de unos mínimos de calidad y dotación, utilizados con criterios de equidad y de asegurar lo básico para todos antes que otras cuestiones para determinados sectores.
- En línea con lo anterior, sin un mínimo de formación, reconocimiento social, identidad y dedicación (tanto a clase como a tareas de interacción con colegas y atención a padres), como para hacer un desempeño profesional, todo queda en parches.
- Las estructuras por sí solas no bastan, pero hay que tenerlas y en número suficiente como para que lleguen a las escuelas y se impregnen en ellas. Es un proceso costoso, sin duda, que requiere convicción y esfuerzo mantenido, en el que hay que permanecer atentos para ir reconstruyendo estas *«plataformas de apoyo»*.
- Las estructuras, una vez que existen, no pueden seguir dentro de una lógica de actuación de servicios (a cada problema un servicio, descoordinados y desarticulados, con solapamientos y lagunas), sino desde un *«modelo de programas»*. Y en estos últimos deben confluír, primariamente, los objetivos particulares de mejora de cada comunidad educativa emergentes de profesionales procesos de autorrevisión, y, después, con las líneas programáticas de la Administración Educativa y el conocimiento pedagógico relevante a nivel internacional.

- Se debiera, en la medida de lo posible, caminar en la línea de «*integrar y coordinar servicios y programas*» en una “articulada” estructura de actuación en tres niveles:
 - Primario, profesor enlace, directivo o especialistas;
 - Secundario, compuesto por directivos, ATP y supervisores, funcionando a modo de equipos integrados de zona, desde una lógica de programas y un asesoramiento colaborativo y generalista; y
 - Terciario, compuesto por especialistas de diversos campos o áreas de acción, que actúan asesorando técnicamente cuando se precise por desbordar a las estructuras anteriores, se diseñen acciones más globales o se deba asesorar a las propias autoridades educativas. Estos equipos sería una forma de estructuración de los supervisores, responsables de programas, directivos y ATP que, al tiempo que desempeñan sus roles y funciones desde una asesoría colaborativa y generalista hacia sus planteles, pudiese coordinarse, hablar y apoyarse mutuamente para cubrir las otras necesidades más especializadas.
 - Se ha de superar la visión sumamente escolarizada y reduccionista de la escuela y de sus estructuras de apoyo. Sin la promoción del «*eje escuela-familia y comunidad*» (como promueve el *Proyecto Atlántida*), la escuela se torna en una artificial isla, por muy apoyada que esté.
 - Potenciando «*redes*» de intercambio e interacción entre buenas experiencias, en distinto grado de desarrollo y con enfoques estratégicos también diferenciales, pero unidos por un mismo propósito, que

no es otro que ser coherentes con la defensa del espíritu y la llama de la educación pública.

- Habría que atreverse a «*hacer visibles las buenas prácticas*» y someter a juicio público lo que se hace. Sin esta visibilidad, cualquier propósito de mejora queda reducido y testimonial, sin generar marco; o bien, deja importantes flecos sueltos para enmascarar en elaborados discursos una falta real de impacto en el aula o en el aprendizaje.

d) En un «justo equilibrio» y en un «espacio intermedio», como andamiaje de comunidades profesionales de aprendizaje.

Se debería ir caminado en busca de un «*justo equilibrio*», una «*tensión creativa*» dentro de la brecha de necesidad de mejora, y con un punto de «*sentido común*», entre la teoría pedagógica y la práctica, los modelos ideales de funcionamiento y los contextos cotidianos de desarrollo de los planteles, la capacidad técnica (competencia profesional) y el conocimiento experto con otras capacidades de actuación más dinámicas, entre la administración y las comunidades educativas, la escuela y su entorno, entre el oír y el documentar para proponer y actuar.

Frente a otras prioridades ajenas o administrativas, no es un instrumento al servicio de no se sabe bien qué propósitos (de diseminación de reformas externas, control subliminal, o burocracia), ni una estructura marginal y sin presencia real en las escuelas. En coherencia con otras líneas de actuación de asesoramiento y estrategias de innovación, como metodología de trabajo de una formación e innovación centrada en la escuela, normalmente, se utiliza un modelo abierto de “resolución de problemas”, con apoyo de asesores o agentes externos de cambio.

En cuanto al campo del asesoramiento se constituye como una construcción discursiva que va surgiendo de manera paulatina con la integración de las distintas voces y perspectivas que sobre él o sus aportaciones han ido apareciendo. Este proceso de reconstrucción histórica ha dotado de consistencia a algunos enfoques y debilitado otros, lo que ha marcado irremediamente su desarrollo, pero también, como ha seguido un camino incierto, tortuoso y de múltiples focos, ha dado lugar a un gran abanico de opciones en dialéctica competencia (solapamientos, lagunas, competencia, encuentro y desencuentro) y también ha sido percibido, entendido e incluso manipulado de maneras y con intereses dispares. Luego, esta historia y los discursos que ha generado, son tan importantes como la propia delimitación conceptual y fundamentación epistemológica del campo.

En este marco discursivo, se ubica como una función básica de apoyo a la mejora dentro de las tendencias actuales de promoción de la autonomía organizativa y curricular de los centros con democráticos procesos de rendimiento de cuentas. El centro escolar es la base de la mejora en comunidades profesionales de aprendizaje, por lo que el asesoramiento debiera asentarse muy cerca de él, y desde una cultura de colaboración, posibilitar una acción conjunta de mejora para hacer frente a la realidad y a los retos colectivos y sociales de mejora. Contribuyendo, de paso, al desarrollo innovador del currículum y a dinamizar el plural, democrático y participado proceso de desarrollo.

e) «Ir conquistando y construyendo la competencia docente»

Si el fin es lograr autonomía y responsabilidad profesionales debería trabajarse paralelamente su capacidad, que se *dota del proceso de (auto)revisión*: que resuelvan sus problemas y que sean

capaces de dotarse de un modo de trabajar. De partida, se asume que gran parte del conocimiento disponible ya está en el centro y es propiedad del profesorado, por lo que el asesor lo que debe hacer es hacer crecer a este profesorado, que emerjan su voz y su conocimiento, para que esté en condiciones de manejar, utilizar, incrementar o criticar ese conocimiento (Nonaka y Takeuch, 1999). Debe ir creciendo en competencia profesional para encontrar sus autosoluciones, movilizandodiversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, redes, entre otros), para actuar en orden, con pertinencia y eficacia. Es decir, haciendo emerger y florecer aquellas personales y determinadas circunstancias en las que es posible el aprendizaje de los centros y comunidades (Bolívar, 1999, 2000).

f) En un «escenario de responsabilización profesional y de autorrevisión escolar»

En este escenario de reflexión conjunta de los profesores y los colegas de los equipos de apoyo externo sobre sus prácticas, se puede constituir así en proceso y plataforma para el desarrollo y mejora interna de los planteles educativos, en la que habría de quedar integrada la formación continuada de sus profesores y las dinámicas de los propios servicios de apoyo (Bolívar y Moya, 2007). Y, si la cuestión se convierte en cómo reestructurar las escuelas, tanto en la redefinición de las tareas, procesos y funciones del profesorado, como en comprometer a las comunidades escolares en la educación, su función se ubica, en un espacio, una entidad intermedia, entre los centros de decisión y de producción de conocimiento y la comunidad responsable de la práctica. Por lo que se ha de revestir de una nueva identidad profesional y estratégica como *agente crítico mediador* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prác-

ticas docentes y debiera actuar, con *propósito moral*, promoviendo procesos de autorrevisión y de progresiva responsabilización profesional y comunitaria. Asentado en procesos de coordinación y colaboración con otras estructuras y funciones de supervisión y de buenas prácticas docentes, con unos dignos mínimos de recursos y un “verdadero” compromiso de las Administraciones Públicas, como “garantes” y “primeros responsables” de la calidad de educación. Por lo que también debe ser *visible* su trabajo, como garantía de transparencia y coherencia.

g) Dentro de una «visión estratégica de procesos»

Seguir un «*modelo de procesos*» o una «*visión estratégica de procesos*» (Guarro, 2004; Domingo, 2005). Si el cambio en educación se ha descrito como un proceso que necesita de evaluación, apoyo y asesoría, esta estructura de andamiaje sólo es posible si tiene –como piedra angular– una visión estratégica de procesos. La propuesta no es un modelo lineal de fases, ni una tecnología al uso más, sino una plataforma ordenada de reflexión y un marco de referencia desde los que hacer posible la colaboración, el intercambio y la elaboración conjunta de conocimiento y el desarrollo curricular, profesional e institucional.

Se trata de una visión estratégica global, con *perspectiva sistémica*», como para hacer posible que desde cada pequeño paso se vaya haciendo posible el desarrollo y la reconstrucción conjunta de un nuevo y más potente proyecto educativo. Tiene la suficiente versatilidad de usos y de integración de múltiples y muy variadas estrategias de apoyo. Es compatible con los procesos internos de (auto)desarrollo y formación en centros con otros de supervisión y apoyo externo. Posee gran poder de transferencia, pues una vez

que el grupo/centro se dota del proceso, de la visión estratégica de procesos para dirigir sus iniciativas de revisión y de mejora, tiene mayores capacidades y potencialidades. Además permite integrar las iniciativas de aula y de centro, con los procesos de desarrollo de la práctica con los propios del crecimiento del conocimiento y la teorización sobre la misma.

h) «Superando la propia tecnología del proceso»

Sin duda el acompañamiento debe dotarse de «*flexibles maletines de herramientas*» a la par que otros «*recursos de apoyo*». Las intenciones son imprescindibles, pero no bastan. Junto a los proyectos son imprescindibles los recursos y la técnica. En este trípode, todos los palos son básicos, unos sin otros, pueden dar al traste con la mejora. La dimensión técnica es básica en un ejercicio profesional, en el que la mejora del mismo es parte fundamental de la propia función. Que un proceso de mejora debe dotarse de un conjunto de aperos profesionales de trabajo es de una obviedad que no merece mayor detenimiento. Y, entre ellas, sin duda, debiera estar una imagen de la escuela que queremos y que se está construyendo.

No es cuestión sólo de forma y de estrategia, es también de planteamiento ideológico. En el proceso de cambio y en el proceso de asesoría es fundamental tener en consideración tanto el *componente operativo de proceso* (que versa sobre los modos de llevar a cabo los principios de colaboración, análisis y reflexión sobre la práctica, la valoración dialéctica de la misma y la promoción de modificaciones o alternativas), como el de *contenido* (o temas sobre los que trabajar, colaborar, formarse, desarrollarse) para que el proceso no se convierta en un fin en sí mismo y devuelva a la formación su sentido transversal a lo largo de todos los momentos del desarrollo.

Con un *norte de calidad y equidad*, dotarse del “proceso de autorrevisión” podría ser «*un tesoro*» para un centro educativo, pero si la asesoría queda atrapada en su simple tecnología, podríamos estar hablando de un nuevo modelo dulcificado de intervención experta, que la alejaría de nuevas posibilidades de acción o de reacción ante determinadas tendencias o rutinas que pudieran ir instalándose. Cualquier pretensión de creer que la técnica y su correcta aplicación es la clave del apoyo y de la mejora, cae por su propio peso. La técnica es necesaria, pero no suficiente y, puede llegar incluso a ser contraproducente si enmascara o nubla —en su halo de eficacia y pertinencia— la promoción de lo verdaderamente importante: la promoción las buenas prácticas de enseñanza y poderosos aprendizajes para todos, desde el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro en su conjunto.

i) Con unos «mínimos irrenunciables»

Existen unas condiciones mínimas que determinan ciertos niveles de éxito, unas a nivel de entendimiento de qué es asesorar y qué supone, y otras, de cómo organizar y articular esta función. Pero, y sobre todo, tener como referente primero que lo que se pretende en último extremo, de modo irrenunciable y prioritario sobre el resto, es el buen aprendizaje de todo lo que se debe aprender, asegurando unos grados de logro dignos en las competencias básicas de ciudadanía para todos los estudiantes sin exclusión (Bolívar, 2007; Bolívar y Moya, 2007). Es decir, asegurar para todos un zócalo básico cultural común para ser, actuar, progresar y participar dignamente en la sociedad, sin desechar la pretensión de máximos curriculares.

En definitiva, un excelente proceso, un proyecto impecable, una mejora palpable, de nada valen si no inciden significativamente en

lo fundamental: el mejor aprendizaje posible de todos los estudiantes y el desarrollo de una ciudadanía democrática. Asumiendo el reto de repensar el modelo de escuela pública como referente utópico en la perspectiva de *'lo inédito viable'* de Freire (1997). Ante el “abandono” de la responsabilidad social de la familia, las instituciones, la comunidad y la propia escuela de formar a la ciudadanía, sólo *“otra” escuela* –refundada desde un replanteamiento de lo que supone la adjetivación *“pública”*– y sin permitir la desidia del Estado en este asunto, es la que crea ese civismo (Escudero, 2002). Y en ello, la función asesora ha de hacer posible cada particular viaje a la mejora de manera consistente a la promoción de potentes y democráticos estándares de calidad (varios autores, 2003; Darling–Hammond, 2001).

j) «Desde una visión de conquista y de garantía desde la profesionalidad y el sentido común»

A modo de síntesis de todas las dimensiones anteriores, hay que asumir con madurez que, como apunta Escudero (2002, p. 54), para andar estos caminos se hace imprescindible la prudencia y la perseverancia, pero “estratégicamente” ubicadas sobre cuestiones que sean significativas y relevantes.

3. ESLÓGANES DESDE LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ASESORÍA EN ESCUELAS REALES

Pese a saber que no hay caminos ciertos en estos procesos de mejora, ni valen las recetas, puesto que nos ha tocado perder por descalabros la ingenuidad pedagógica y actuar como *magos sin magia*, y desde la convicción de cualquier alternativa que se plantee debe

tomarse con las debidas precauciones, no podemos caer –como alertaba Fullan (2002)– en “*la trampa del tren que nunca sale*”. Así se recogen algunos resultados de un proyecto de investigación I+D (Domingo y otros, 2004; 2007), que bien podrían componer otra nueva novela del asesor –parafraseando a Nicastro y Andrezoti (2003)–, concretada a modo de *decálogo de pistas para seguir indagando* (Domingo, 2007), concretadas en una serie de eslóganes provenientes de los relatos de vida profesional de asesores y asesoras identificados como “prácticas eficaces”, dentro de la línea que se defiende, y con sus propias palabras para que estén preñados de sentido para ellos:

- 1) «*Si participo, me duele y lo valoro*». Los cambios más sostenibles son los que cuentan con reconocimiento social y administrativo y se basan en los principios de participación activa y compromiso entre los profesores y la comunidad y existe un clima abierto que facilita la comunicación y la cooperación, aunque ello pudiera parecer a estas alturas y en determinadas realidades un canto al sol.
- 2) «*Concrete, vayamos a lo importante*». Aunque sea aconsejable que el cambio afecte a todo el centro, mientras estos son posibles hay que ir arraigando cambios en las estructuras que se puedan. Es preferible comenzar con «*pequeñas innovaciones*», que calen, dejen poso, muevan conciencias y concierten acuerdos, que no con grandes proyectos difíciles de mantener en el tiempo con suficiente iniciativa.
- 3) «*Sí, muy bien, pero esto qué impacto tiene en el aprendizaje*», o en otras palabras «*Ir de lo marginal a lo nuclear*». Hasta ahora, ha sido más fácil limitarse a debatir sobre aspectos

generales que entrar en el corazón de la cuestión de qué es lo que cada uno hace dentro de su clase. Para ello hay que recuperar el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje y se necesita repensar cómo conjugar y reequilibrar adecuadamente las dimensiones organizativas, curricular y profesional (Hopkins, 2000). Pues, como apuntan Maes, y Vandenberghe y Ghesquiere (1999), los cambios organizativos (estructuras de colaboración, participación en toma de decisiones, etc.) deben «*focalizarse directamente en aspectos curriculares/didácticos*» y no en variables distantes, y las experiencias, percepciones y demandas de los profesores acerca de su trabajo en el aula deben reflejarse a nivel de centro. De manera que las condiciones organizativas y las dinámicas funcionales y culturales del centro apoyen y estimulen el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, al tiempo que recrean oportunamente los contextos de aprendizaje, y que éstos arrastren al cambio y reajuste de los primeros (Bolívar, 2005).

- 4) «*Echarse a la arena, saltar al ruedo*». En los momentos actuales, en los que se duda del cambio por diseño y de que los cambios estructurales o de centro arrastren necesariamente a los de aula, parece más oportuno pensar con Peterson, MaCarthy y Elmore (1996, p. 151) que se trata de comenzar por qué buenas prácticas necesitamos, para después revisar qué es necesario para que ello ocurra y proveer a estas experiencias de los contextos, estructuras, apoyos, recursos, etc. necesarios. De este modo, aunque el aula es el reducito más sagrado de la individualidad del profesor, también puede ser el contexto con más significado para él en el que arraigar todos los procesos de mejora, de interrelación, de

reflexión, de apoyo y de encuentro profesional. Pero este santuario, para entrar en él de manera sostenible, exige un ritual “sagrado”, basado en los principios de *«sensibilidad, respeto y con contenido»*.

- 5) *«Y esto cómo lo hago o cómo me lo como»*. Abordar situaciones o *«focos de atención particulares, pero con visión sistémica»* y una pertinente dirección, atajando todos los ámbitos y aspectos sobre los que incide. Atender a los pequeños grandes retos del día a día dando respuestas de acompañamiento eficaz, pero
- 6) *«Sin entrar en competencia»*. No se trata de echar un pulso entre servicios, programas, administraciones y sindicatos, con la escuela de campo de batalla, sino de sumar esfuerzos, aunar voluntades, integrar perspectivas y visiones en otra nueva más poliédrica y –tal vez por ello– más ajustada a realidad, más potente, más razonable y más sostenible. Y, para ello, habría que caminar en la línea de concordar unos nudos gordianos (eminentemente) pedagógicos y trazar unas líneas gruesas a seguir, a apoyar y a garantizar su cumplimiento para todos.
- 7) *«Desde las estructuras internas disponibles»* La vertebración de los centros educativos en departamentos didácticos por áreas de conocimiento y en equipos docentes de ciclo o nivel, parece ser una plataforma interesante y un *catalizador de temáticas*, con verdadero impacto en la mejora del centro y de lo que ocurre en las aulas. Lo que hace pensar que será en torno a ellos como se podrá abordar más comúnmente los procesos de mejora (González, 2003). Ahora bien, cuando la realidad coarte tal posibilidad, habrá que

ir caminando en esa dirección, cuidando no vaciarlas de contenido mediante experiencias de colaboración artificial y burocratizada, o por luchas de intereses.

- 8) «*No sean Opnis (objetos pedagógicos no identificados)*» La *colaboración auténtica* necesita –entre otras condiciones obvias y perentorias (como operatividad, tiempos reales y espacios de interrelación)– «*compartir un mismo lenguaje y una misma conceptualización del problema*». Hay que *hablar su lenguaje y en su terreno*, incluso partiendo desde sus realidades y reglas de juego, para después poder aspirar a otras metas (Monereo y Pozo, 2005). Es francamente difícil que se desarrolle productivamente esta labor si, de hecho, existe una considerable distancia entre las percepciones de los asesores y las del resto de los docentes y no se dan paralelamente procesos de acercamiento de perspectivas. Partir en este proceso de acercamiento del conocimiento experto, puede ser un error estratégico fatal. En cambio, hacerlo desde el diálogo, la experiencia, la voz y las concepciones del profesorado, permite acceder al modelo didáctico personal y entrar en su mundo interior y de lo implícito para tomar –ambos– conciencia del mismo; creando, de paso, un espacio para cuestionar, asentar o replantear la nueva identidad profesional. Esta idea, *construida discursivamente* entre todos y en el seno de un equipo es mucho más *sostenible* que la mejor teoría que haya detrás de cualquier propuesta de asesoramiento.
- 9) «*Qué bien que me dio ánimo a levantar la mirada*». Pasar de hablar de los “*problemas*” a las “*problemáticas*”. Con ello se pasa de lo individual, marginal y específico de un tiempo, caso o situación, a una cuestión que nos atañe a todos y sobre la

que debemos actuar colectivamente para su solución. Tal vez se debería prestar atención al cúmulo de conflictos y problemas similares que se puedan venir produciendo, para, a partir de esta primera toma de conciencia, empezar procesos de identificación y delimitación de problemáticas comunes que convendría ir atajando. En este punto, el proceso de desarrollo de un programa de acción parece evidente y fruto de un interés común. En torno al desarrollo del mismo se pueden encontrar las excusas oportunas sobre las que repensar qué se hace, dónde y bajo qué proyecto, cómo y porqué y cómo se podría mejorar todo ello, así como de las consecuencias que se derivan de estas decisiones.

- 10) «El primer paso es fundamental, pero después hay que seguir andando». Sin duda, hay que pasar de la idea y la documentación a la acción, del diagnóstico a la reconstrucción, del proyecto a la integración del mismo en las estructuras y pilares básicos de la mejor. Pero, no basta con tomar impulso, hay que mantenerlo y hacerlo sostenible (Hargreaves y Fink, 2002). Hay que andar los caminos en busca de la utopía, pero también será esta búsqueda la que, en la medida de que se van dando pasos de raciocinio, de sentido común, de alcanzar pequeñas, pero trascendentes metas, de ir integrando y articulando propuestas y esfuerzos, cuando se va concretando la idea y el firme propósito de caminar en pos de ella. En este proceso el caminante debe encontrar en el camino recodos para mirar el discurrir de sus pasos, tomar aire y perspectiva, comentar con otros caminantes y proseguir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arencibia, J. S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife, España: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/ CCPP.
- Bolívar, A. (1999). (2000). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. y Moya, P. (Coord.) (2007). *Las competencias básicas, cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Bolívar, A. (2007). *El centro como contexto de innovación y formación*. En J. Gairín (Coord.). *Asesoría pedagógica*. Madrid: MEC/CNICE, Formato CD Módulo 1, 94 páginas).
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bonilla, O. (Coord.) (2006). *La asesoría a directivos y centros escolares, una nueva función*. México: Organización de Estados Interamericanos (OEI), SM, DGFCMS.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Domingo, J. (2003). *Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación; 1, 2. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf>
- Domingo, J. (2005). *Las prácticas de asesoramiento a centros educativos. Revisión del modelo de proceso*. Education Policy Analysis Archives, 13 (17). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/v13n17.pdf>
- Domingo, J. (Coord.). (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP)/Octaedro.

- Domingo, J. (2007). Apoyo a los procesos de autorrevisión: Una revisión crítica. *Educação e Sociedade*, (en prensa), disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es>
- Domingo, J. (Coord.). (2004-2007). La mejora cualitativa de la Educación Secundaria. Redimensionar el papel de los Departamentos de Orientación. Referencia SEJ2004-07207. Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (I+D+I):
- Escudero, J.M. y Moreno, J. M. (1992). El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. Madrid: CECCAM.
- Escudero, J. M. (2002). La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes? Barcelona: Ariel.
- Fernández, J.D. (2005). Buscando la magia del mago sin magia. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio. Barcelona: Octaedro.
- González, M. T. (2003). Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros; en M.T. González (Coord.): Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos. Madrid, Pearson/ Prentice Hall.
- Guarro, A. (2004). “Modelo de proceso” o “la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración”: una (re)visión desde la práctica; En J. Domingo (Coord.). Asesoramiento al centro educativo. México y España: Secretaría de Educación Pública (SEP)/ Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. Cuadernos de Pedagogía, 319, 16–20.
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change*, 1, (2), 135-154.

- Hopkins, D. (2002). Successful school improvement strategies for schools facing extremely challenging circumstances. 15° International Congress for School Effectiveness and Improvement. Copenhagen, 3-7/01/02. The Centre for Teacher and School Development, the University of Nottingham. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/ppnt/icsei-01-02-sfxce.ppt>
- Maes, F., Vandenberghe, R. y Ghesquière, P. (1999). The imperative of complementarity between the school level and the classroom level in educational innovation, *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 661-667.
- Monereo, C. y Pozo, I. (Coords.). (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Nicastro S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción: La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Nonaka y Takeuch (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press.
- Peterson, P.L., McCarthy, S.L. y Elmore, R.F. (1996). Learning from school restructuring; *American Educational Research Journal*, 33, (1), 119-153.
- Tedesco, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Varios Autores, (VVAA). (2003). Monográfico sobre “Rendimiento de cuentas y desarrollo profesional”; *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1 y 2). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev71.html>
- Varios Autores, (VVAA). (2008). Monográfico sobre “Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?”; *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1 (abril). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev121.html>

LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL ESTADO DE MORELOS: ACTORES, TENSIONES Y DESAFÍOS

HILDA CONSTANTINO CASTRO*

INTRODUCCIÓN

Este Breviario pedagógico analiza algunos aspectos de la innovación desarrollada para hacer efectivo el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) propuesto como parte de la política nacional y estatal la cual, desde nuestro punto de vista, impulsa la construcción de una identidad con esta función, que surge sin control, pero que poco a poco adquiere características propias para dirigir los esfuerzos de transformación educativa desde la formación continua.

El personal que realiza actividades técnico pedagógicas en los estados, reconocidas en la nueva visión como asesoría académica,

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos.

es el responsable de hacer cumplir las acciones de los diferentes programas vigentes que se aplican en las escuelas de educación básica, por lo que su actividad tiene dirección y sentido al atender las necesidades de los centros educativos y de los diversos actores que en ellos participan.

Cabe mencionar que un Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) es un docente comisionado a esta función y su ubicación física es en las Jefaturas de Sector, Supervisiones, en mesas técnicas de las áreas administrativas de los diversos niveles educativos o como responsables de la implementación de programas específicos de apoyo a los aprendizajes de los niños.

Cuando surge un programa nacional se instituye un equipo estatal encargado de esta labor, pero todos los ATP son parte de un equipo técnico de formación continua y dirigen su función a mejorar las condiciones organizativas y de aprendizaje en la escuela.

El equipo técnico de formación continua debe mantener un contacto estrecho con la escuela, conocer sus ritmos y sus modos de actuar; acercarse a los docentes para darles atención y desarrollar asesorías adecuadas a los problemas del nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria), lo que implica para los ATP reconocer que su actividad docente es diferente. Un docente que realiza esta función no da clases magistrales; sin embargo, propicia el diálogo, la interacción, la reflexión e intercambio de experiencias con la finalidad de dar respuesta a las necesidades expresadas en las escuelas.

Los integrantes del equipo requieren para cumplir con sus actividades diversas competencias para el análisis, síntesis y crítica; además, de contar con aquellas que son inherentes a la función pedagógica, la planificación de acciones e investigación de materiales. Asimismo, tienen que comprender cual es la misión y visión de la escuela, participar en diferentes procesos de evaluación de resultados

e identificar implicaciones de las actividades de formación continua, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas sobre los problemas que requieren de una intervención innovadora.

El apoyo técnico pedagógico debe conocer los enfoques pedagógicos, saber de los procesos de aprendizaje de adultos, reconocer las necesidades, estilos y formas de actuación de ellos, pero sobre todo saber dirigir la actividad para generar compromisos y la unidad en torno a los objetivos estratégicos nacionales y estatales.

Caracterizar a un docente que realiza funciones de ATP ha implicado en el estado de Morelos el desarrollo de acciones innovadoras para hacer que este actor educativo cumpla con una misión de asistencia a la escuela, a través de su formación y participación activa en una red con otros docentes que cumplen la misma función en los sectores educativos de educación primaria quienes, de diversa manera, aportan algunos elementos significativos a la formación de los maestros frente a grupo.

Otro aspecto que destaca en este proceso es la construcción de la identidad como apoyo técnico pedagógico, ya que de ser un actor sin una función clara, utilizado sólo para cumplir tareas administrativas: fundamentalmente llenado de formatos, traslado y entrega de documentos, visitas a escuelas para vigilar el cumplimiento de las disposiciones; se apertura una nueva posibilidad para ser un maestro reflexivo con una misión para la mejora continua en las instituciones escolares. Estos aspectos se analizan a lo largo de este breviarío en los apartados de Antecedentes de la formación continua, donde se analiza el desarrollo que ha tenido la atención a los docentes en los centros de maestros. La mejora continua y los modelos de gestión para la formación continua, así como algunos desafíos que se tienen para la construcción de identidad con una función, de un docente formado para estar frente a un grupo

de niños, pero que desconoce en mucho las formas de atención de adultos y de la administración educativa.

Finalmente es necesario destacar que este breviarío es resultado de un proceso de investigación desarrollado a partir de mis actividades en la Subdirección de Investigación y Actualización Magisterial en el Instituto de Educación Básica del estado de Morelos, por lo que en el se manifiestan las conclusiones a las que he llegado en el reconocimiento de este actor del proceso educativo.

ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

La formación de los maestros en servicio es una problemática que se deriva de las políticas nacionales y es un objetivo prioritario de los planes de fortalecimiento de la educación básica.

En la formación y profesionalización de los docentes en servicio se reconocen diversas etapas. En la década de los ochenta se trató de erradicar la división entre aquella que es inicial y la permanente para propiciar una educación que responda a las necesidades sociales. En la década de los noventa hubo un cambio sensible en las prioridades y en el modelo de atención a los maestros establecido desde los años de la posrevolución con la meta de tener maestros con características científicas.

A partir de 1992, cuando se firma el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, se establece que los vínculos entre la escuela y la sociedad son un punto prioritario por lo que se propone la “reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial” (Secretaría de Educación Pública, 1992). Una acción para cumplir con esto es el Programa Emergente de

Actualización del Maestro (PEAM), en el que se combinó la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas y trabajo individual.

En el año 1993 se creó el Programa de Actualización de Maestros (PAM) con una etapa intensiva y obligatoria de trabajo en las escuelas y zonas escolares. Aún cuando el centro de la actualización se ubicó en los Consejos Técnicos de cada escuela, de sector y de zona, se consideró la participación destacada de los Consejos Técnicos Estatales de la Educación.

Como una estrategia para la actualización surgió en esa época el proyecto de Edusat, mediante el cual se desarrollan cursos televisados para los docentes, las transmisiones se utilizaron solamente durante la etapa inicial y posteriormente su uso se limita a teleconferencias cuando se requiere fortalecer algunos temas de cursos nacionales.

En otra etapa la política para la atención del magisterio, que pretendía pugnar por su revaloración, intentó formar a las distintas figuras del hecho educativo, desde los docentes, directivos, apoyos técnico pedagógicos, supervisores, jefes de enseñanza, jefes de sector y autoridades educativas de los distintos niveles de educación básica.

Si bien la formación continua para maestros en servicio se modificó desde 1992 con el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, a partir de ahí se identifican algunas fechas significativas, por ejemplo en 1995, con la creación de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional (UNYDACT); 1999 cuando se transforma en la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAYCMS) y posteriormente en 2005 con el surgimiento de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS).

El programa de formación para maestros desde sus inicios (1995) se construye a partir del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) promovido por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, concretamente desde la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAYCMS) que impulsa la formación de Instancias Estatales de Actualización de las cuales dependen los centros de maestros.

Estos centros se constituyen en la estructura mediante la cual se opera el PRONAP, creándose en cada entidad el número necesario de acuerdo a la totalidad de maestros que requieren actualizarse en el servicio.

Los Centros de Maestros (CdeM) se instituyeron en Morelos con cuatro sedes iniciales en 1996, otra se implementó en 1997 y la última en el 2000; localizadas en Cuernavaca, Temixco, Jojutla, Cuautla, Jonacatepec y Miacatlán. Tienen como objetivo garantizar la actualización continua y permanente del personal directivo, docentes frente a grupo y apoyos técnico pedagógicos de educación básica ofreciéndoles servicios educativos diversos. Entre sus funciones primordiales están:

- Difundir los servicios y las acciones del PRONAP para los docentes frente a grupo, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico.
- Planear y programar actividades de apoyo académico que incluyan asesorías internas y externas, promoviendo y organizando la participación de los maestros en los Cursos Nacionales de Actualización y los Programas Estatales que se desarrollan en el marco del PRONAP como son: Cursos Estatales de Actualización (CEA), Talleres Generales de Actualización (TGA), Talleres Breves de Actualización

(TBA), Talleres Estatales de Actualización (TEA), Diplomados, conferencias y foros.

- Proporcionar a los maestros los recursos materiales y espacios de trabajo necesarios para el desarrollo de sus actividades, así como las facilidades para que puedan consultar, emplear el acervo bibliográfico, videoteca, audioteca, multimedia y audiovisual que se encuentran en las bibliotecas de los centros de maestros (Departamento de Actualización Magisterial, 2003).

El avance en la atención de los docentes a través de los CdeM se reconoce a partir de la información estadística. De 1996 al 2003, se inscribieron en los cursos nacionales de actualización (CNA) 9 mil 802 maestros. En el caso del último año se reinscribieron mil 161 y cambiaron de curso mil 717 docentes. En ese mismo período se otorgaron 2 mil 062 asesorías, con un total de 8 mil 681 asesorados y 3 mil 712 docentes atendidos en centros de maestros. En el total de los servicios se atendió durante el año 2003 a una población de 13 mil 728 docentes (Departamento de Actualización Magisterial, 2003, p. 12).

Otros servicios que proporcionan estas instancias, son los exámenes nacionales que en 2003 fueron presentados por 2 mil 527 maestros. De acuerdo con las estadísticas de la CGAyCMS, sólo un 25.2% de los docentes inscritos recibió asesoría en los centros de maestros y de este porcentaje sólo acreditó el 59% mientras que de la población que no recibió asesoría acreditó el 53.5%. Los resultados de acreditación se mantienen aproximadamente en la media de la población que presenta.

A partir de 2003, cuando se asumió en los estados la responsabilidad completa para el desarrollo de los talleres generales de actualización (TGA), se implementaron además los diplomados sobre

la enseñanza de las Matemáticas en la Escuela Primaria I y II, la adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria, la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria y Planeación de la Práctica Docente (Departamento de Actualización Magisterial, 2003).

En otros resultados en los centros de maestros se tiene que durante el ciclo escolar 2003-2004 se capacitó a 14 mil 700 docentes, mientras que en el ciclo 2004-2005 la cifra se incrementó a 16 mil 500 docentes atendiendo prioritariamente la capacitación pedagógica para el uso del Programa Enciclomedia y los trayectos formativos resultantes del Programa Rector Estatal de Formación Continua (Departamento de Actualización Magisterial, 2005, p. 10).

La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio informa que en el ciclo 2005-2006 por el estado de Morelos se presentaron al examen nacional 3,448 docentes, de los cuales 1829, el 53% resultó acreditado y 1,619, 47% no acreditaron (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2006).

Como punto de contraste de las actividades de formación continua tenemos que en la entidad se registran avances en las escuelas primarias, en las cuales del ciclo escolar 1999-2000 a la fecha se incrementó la eficiencia terminal, ya que pasó de 90.5% a un 93.67% con un crecimiento del 3.17 puntos, mientras que la reprobación bajó de 3.7% en el ciclo 1999-2000 a un 2.96% en el ciclo 2004-2005, decreciendo en un 0.74% (Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos, 2005, p. 6).

La misma situación se observó en el nivel secundaria, ya que su eficiencia terminal pasó de 80.9% en el ciclo 1999-2000 a 87.36% en el último ciclo escolar; mientras que la deserción decreció de 6.7% en el ciclo 1999-2000 a 4.76% en el año escolar 2003-2004

(Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos, 2005, p. 8).

Aún cuando las cifras indican resultados de aprovechamiento en las escuelas, se carece de un estudio que establezca la correlación entre esta variable y la formación continua de los docentes. Los centros de maestros hacen esfuerzos para atender a los docentes en sus necesidades distribuyendo tiempo de las sesiones a la planeación de las diversas áreas o materias, de acuerdo al contexto en el que se ubican las escuelas; pero no está comprobado que esto sea determinante para los resultados educativos.

Los centros de maestros como parte de la estructura y los apoyos técnico pedagógicos son las instancias o actores operativos que llevan a la práctica la formación continua de los docentes en la escuela y fuera de la escuela, por lo que se requiere analizar las formas de cumplir con esa función, los modelos de gestión implícitos, así como los retos que se visualizan para que sus aportaciones a la educación sean significativas.

LOS MODELOS DE GESTIÓN EN LA FORMACIÓN CONTINUA

Las cifras mencionadas anteriormente resultan elocuentes y caracterizan un modelo de gestión que se desarrolla en la educación básica, el cual es necesario identificar con la finalidad de recuperar elementos para la mejora. Mediante la estructura de la instancia de formación continua que tiene al personal operativo en los centros de maestros, se enfrenta el desafío de la transformación educativa ya que, como señalan Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993), las escuelas “tienen problemas de rutina, resistencia al cambio y falta de flexibilidad” además de que estos autores reconocen que “la educación en sí misma tiene un ritmo de cambio

relativamente lento no sólo porque forma parte de los aspectos de la conservación de la cultura, sino porque la cultura en sí misma es un campo en el que las transformaciones toman muchos años” (p. 141)

Cuando hablamos de la formación continua también hablamos de la cultura de los docentes y por ello de la que se manifiesta en las distintas funciones de los actores del sistema educativo; funciones y cultura están relacionadas con la planificación institucional en la que se establecen líneas prioritarias para la acción, como lo es la formación continua de los maestros en servicio. En esta planificación se ubica el Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) cuya elaboración en Morelos adquiere características de una comunidad de aprendizaje que participa en el diseño y proyección con los representantes de cada nivel y modalidad.

El diseño de este documento implica varios procesos paralelos, como es la negociación y el compromiso, pues cada acción forma parte del plan que realizan los niveles, cada evento es propuesto y organizado por ellos, a cada problema atendido se le da respuesta en vinculación con los responsables de la actualización en los centros de maestros. Las autoridades en la entidad se convierten entonces en gestores, coacompañantes, corresponsables y reciben los mismos beneficios que los docentes a los que se dirigen las acciones.

Las características estatales para el diseño e implantación del PREFC implican reconocer que la formación continua es un campo de acción que en Morelos se ubica entre dos paradigmas de la gestión (Casassus, 2000). Por un lado, se identifican los factores de permanencia en la que se observan estructuras viejas que rechazan cualquier posibilidad de cambio y por el otro, aquellas acciones que impulsan la innovación y la incorporación de la gestión desde un punto de vista pedagógico y participativo.

Además, en los paradigmas existen dinámicas y tensiones (Braslavsky y Cosse, 1996; Casassus, 2000) que influyen en su cumplimiento y modelos de gestión predominantes en el desarrollo de los servicios de actualización.

En cuanto a las dinámicas de innovación, gracias a que se incorporaron investigadores y académicos en los niveles de autoridad, se dio apertura a nuevas formas de gestión participativa y al trabajo en equipo. Cabe reconocer que al mismo tiempo se identifican en la estructura puntos de tensión, debido a los grupos en los que es evidente la tendencia a la permanencia y el rechazo a cualquier cambio lo que genera un doble discurso en el que se da importancia a la eficiencia y calidad del servicio, la apertura a conocimientos pedagógicos, filosóficos y sociológicos con la intención de mejorar los servicios pero, en igual forma, resultan evidentes las acciones de simulación porque tiene que seguirse el camino vertical y el respeto de jerarquías.

Otro punto de tensión a nivel autoridades en Morelos se debe a que se pierde energía para conseguir recursos económicos y se trabaja con un déficit considerable del presupuesto, además de que en la entidad son recurrentes los conflictos porque la parte sindical pide mayores beneficios económicos para los maestros sin manifestar un compromiso por la calidad.

Por otra parte, es evidente la tensión que existe por los distintos tiempos en los que se desarrollan las acciones de formación continua que son políticos, académicos y burocráticos. Destaca la falta de cursos de inducción a los puestos y en general los profesionistas que se incorporan a este servicio carecen de características polivalentes que les permitan incorporarse a un equipo de trabajo.

Estas tensiones identificadas tienen estrecha relación con los modelos de gestión que se muestran en la entidad, dado que

tenemos una cultura burocrática que nos ubica en un paradigma concreto, rígido, estable, el cual corresponde a un tipo normativo mientras que en otro calificado como prospectivo se hacen planes de desarrollo y se generan escenarios para el avance educativo.

En sentido contrario tenemos el paradigma que Casassus (2000) califica de “B” que es un contexto inestable, indeterminado, concreto, diverso, y multidimensional. En este caso se ubican los modelos de calidad total, comunicacional y estratégico situacional.

Es menester reconocer que al interior del sistema educativo estatal tenemos rasgos de todos los paradigmas de la gestión, según la autoridad, su formación y del sentido que da a su actividad en el campo de trabajo. Esto puede significar una tendencia errática en donde a veces el poder y la fuerza está en el modelo normativo y en la eficacia que muestra el cumplimiento de los planes estratégicos, aunque se intensifican las acciones hacia la atención de la diversidad y destacan los procesos para la calidad.

Las tensiones manifiestas en el sistema educativo estatal y los modelos de la gestión que permanecen en su actividad cotidiana influyen en el desarrollo del Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) e implican el retardo en el cumplimiento de metas establecidas en su planificación. Por ejemplo, el seguimiento del PREFC se ubica en la estructura estatal en una dirección que impulsa procesos participativos y atiende a la diversidad; sin embargo, el manejo de los recursos financieros está en otra dirección que es normativa, burocrática, tradicionalista y –en suma– es un obstáculo para el avance de las acciones.

De manera similar ocurre en las relaciones con el sindicato, que se constituye en una fuerza a favor de los maestros y en contra de la autoridad. En algunas ocasiones se ubica como un grupo de vanguardia y en otras, es un factor que rechaza cualquier cambio porque afecta su campo de autoridad o de poder.

Por las tensiones descritas se reconoce que la estructura del sistema educativo en Morelos tiene cambios lentos además de que conviven varios modelos de gestión, con grupos innovadores y otros que se mantienen en contra. No obstante, en la coincidencia pueden impulsarse las innovaciones del PREFC que es una herramienta para la articulación y para la planeación estratégica y situacional a favor de la formación de los maestros de educación básica. Este tipo de planeación tiene relación con el modelo de la gestión participativa desde el que generan condiciones para el trabajo colaborativo a fin de dar una atención adecuada a los problemas del sistema educativo. En esta dinámica la formación continua de los docentes es un reto para propiciar procesos de cambio y mejora continua con calidad y equidad.

LA MEJORA CONTINUA

Contribuir a la formación de los docentes en servicio tiene relación con la mejora continua de la escuela, lo que según Escudero Muñoz (Segovia, 2004) se construye a partir de: entender los centros escolares como lugares para el aprendizaje de los profesores, suponer que el profesorado puede aprender y desarrollarse analizando, reflexionando y construyendo proyectos de mejora en y para sus propias prácticas y decisiones; considerar que la colaboración entre los profesores, con o sin apoyos externos, puede constituir un espacio social y profesional que contribuya al desarrollo de centros escolares vivos y presuponer que los centros y profesores han de ser protagonistas claves en la mejora de la educación (Segovia, 2004, p. 20).

Esta visión del cambio y sus protagonistas obliga a pensar el concepto de centros escolares vivos, lo que ubica a la escuela en una

dinámica de transformación constante, en un movimiento sinérgico con la vida de las personas que interaccionan en sus aulas.

Lo anterior permite reconocer la complejidad del tema que nos ocupa, pues como el mismo autor establece “la renovación desde dentro, suele discurrir a través de vaivenes que muestran reiteradamente la enorme complejidad y los conflictos, el logro de metas parciales y la persistencia de asignaturas pendientes” (p. 23).

La manera de atender la formación continua y la mejora escolar es diversa y las estrategias son tantas como los contextos para los cuales se proponen, pero, en todo momento deben destacarse aquellos aspectos que se ponen de manifiesto desde los colectivos docentes, los contenidos, la planeación, el seguimiento, entre otros. Desde el punto de vista de Escudero, “nos estamos refiriendo a un conjunto de procesos articulados en torno a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, la formación del profesorado y la creación de algunas condiciones y dinámicas institucionales” (p. 43).

Cabe señalar que el papel y funciones de los agentes de apoyo externo a la escuela dependen en su conceptualización del movimiento de “Mejora de la escuela” promovido desde los años ochenta lo que permite, de acuerdo con Antonio Bolívar (Bolívar cit. por Segovia, 2004), redimensionar el asesoramiento en el contexto actual.

Desde la visión de este autor, “la tradición de mejora de la escuela... se ha visto reformulada tanto por la eficacia escolar como por nuevas demandas de calidad, como satisfacción de clientes” (2004, p. 14) y complementa esto al señalar que “los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro” (2004, p. 17).

Los comentarios de Bolívar abren la oportunidad de reconocer la importancia de la asesoría académica, el acompañamiento

técnico pedagógico que puede hacer el ATP mediante su cercanía al colectivo escolar y una participación diferente, como mediador, entre el currículo, el contexto y las instancias encargadas de la formación continua.

Al ubicar el trabajo de asesoría a la escuela como un efecto del largo proceso de modernización educativa iniciado en 1992, se reconoce que también se debe impulsar “una cultura de la evaluación que favorezca la elevación de la calidad y abrir espacios de autonomía en que cada escuela pueda desarrollar sus propios proyectos innovadores” (Latapi, 1995, p. 66). De esta manera se reorientan los esfuerzos de los ATP como enseñantes reflexivos que dirigen su actividad hacia los maestros en primera instancia y en un segundo momento al aula. En ese proceso de modernización, que implica calidad, eficiencia, eficacia, atención a la diversidad, integración educativa, innovación y autonomía entre otros conceptos, es necesario ubicarse en la escuela, que tiene el aprendizaje como razón de ser y protagonistas diversos.

En ella el docente frente a grupo y el directivo tienen la necesidad de cumplir con la misión fundamental de la escuela a partir de la implementación del currículo vigente en la educación básica. Existen además otros actores encargados de dar asistencia técnica a la escuela, entre ellos, el ATP, el supervisor, el jefe de sector, los comisionados en mesas técnicas de nivel y aquellos que laboran en los centros de maestros que también contribuyen a esa misión.

En su trabajo es importante el reconocimiento de su función y la importancia de cumplir con una tarea que exige el desarrollo de procesos de confianza y los saberes de la micropolítica escolar (Bardisa, 1997) para identificar las relaciones de poder y el liderazgo en la práctica docente cotidiana; estos elementos permiten evaluar los avances en la mejora institucional y el grado de cola-

boración del conjunto de participantes. Al respecto Bardisa señala que “la perspectiva micropolítica plantea que el orden en las escuelas está siendo siempre negociado políticamente y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna” (1997, p. 20).

Hernández (2004) recomienda que una asesoría debe considerar por lo menos dos elementos: “un marco de negociación en el que se sitúe la intervención y que el tipo de intervención que se lleva a cabo, se caracteriza por no ser prescriptiva y plantearse desde un modelo de cambio” (2004, p. 96).

En el caso de los ATP desde las jefaturas de sector, el centro de la negociación se da en las reuniones mensuales, que se transmitirá a las supervisiones, cuando se impulsen los acuerdos con otros ATP y estos a su vez transfieran ese punto de intercambio con la escuela porque una asesoría debe tener metas concretas que surgen a partir de la demanda de los profesores, quienes a su vez son los responsables de hacer propuestas y encontrar soluciones para sus problemas.

En el contexto donde los ATP realizan su práctica profesional es necesario ayudar a los docentes a establecer una relación entre los referentes teóricos y la práctica que responde a sus necesidades, sin que esto represente que el asesor sea protagónico, sólo es animador de una situación reflexiva y motiva a los profesores al cambio y a continuar destacando siempre sus avances.

Desde el punto de vista de Segovia (2004) “los cambios son complejos y los centros también. Existen en ellos una serie de componentes que constantemente se ponen en juego, dinámicamente, tanto como elementos potenciadores o estímulos hacia el cambio, como en rémoras a él” (2004, p. 107) y recuperando a Hopkins (1998) señala que la mejora supone abordar tres dimensiones básicas “centrarse en el currículo, atender a las características del profesor y tomar como foco de atención al centro en su conjunto” (1998,

p. 109); en este trayecto se hace referencia a los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes, a las formas de aprendizaje de los docentes y aquellas de interactuar con sus iguales, a la cultura del centro en el que se dan las relaciones de poder, el conflicto, la negociación y el liderazgo, aspectos que todo ATP tiene que conocer para desarrollar el asesoramiento adecuado a cada centro educativo.

Con relación a el asesoramiento, Rodríguez (2004) señala que podría considerarse cualquier práctica profesional que tuviera como rasgos: un servicio indirecto dirigido hacia el profesional, una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda, no limita la capacidad de elección y decisión del asesorado o asesorada, se produce entre profesionales del mismo status, los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones, se tratan asuntos y problemas procedentes de la práctica profesional, se trabaja sobre la base de acuerdos negociados y la resolución del problema va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares (Segovia, 2004, pp. 70-71).

El asesoramiento implica el trabajo con otros profesionales del sistema educativo y en el caso del apoyo técnico pedagógico son diversos actores que están en relación a partir de procesos de aprendizaje en dos sentidos y en los cuales se desarrollan acciones de cooperación. Los actores educativos encargados de esta función son profesionales reflexivos que Shön (1997) califica como “enseñantes que colaboran en comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso actuación en el cual se reconoce el valor educativo de las situaciones, se medita sobre las finalidades y se argumenta sobre los avances y consecuencias” (Contreras, 1997, p. 101).

Bolivar (Bolívar cit. por Segovia, 2004) señala que “el trabajo conjunto entre el profesorado no se ha de entender sólo en el

interior de un centro, el asesoramiento se ha de dirigir a establecer redes, ligas y acuerdos de cooperación entre centros, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias, puedan contribuir a crear nuevas fórmulas de aprendizaje continua, mediante estructuras más orgánicas, dentro de las comunidades profesionales de trabajo” (Segovia, 2004, p. 68).

Los conceptos que enmarcan los diversos autores, permiten reconocer que en el estado de Morelos el apoyo técnico pedagógico realiza su labor de asesoría y poco a poco transforma sus formas de actuar, para pasar del hacer individual, burocrático, a un hacer y ser colectivo, reflexionado con sus iguales, y comienza a desarrollarse una gran red, con acuerdos de cooperación, entre los docentes que realizan esta función.

DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL ESTADO DE MORELOS

La relación entre la política educativa nacional y las acciones que se desarrollan en las entidades es estrecha; existe una clara tendencia hacia la construcción de un modelo de formación continua vinculado a las organizaciones efectivas y a la mejora permanente, por lo que en esta dimensión cabe destacar la sinergia que promueve el Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) que se encuentra en el cuarto año de aplicación.

En la estructura del sistema educativo los Centros de Maestros son las instancias encargadas de llevar a cabo el programa de actualización en servicio a partir del modelo de formación continua propuesto por el PREFC y desde el cual se reconocen los problemas en la escuela y se atienden en el campo de la acción misma, al identificar que se tienen dominio teórico,

conocimientos prácticos y destrezas para promover la generación de ambientes para el aprendizaje.

Sin embargo, la formación se realiza desvinculada de las necesidades de la escuela y fundamentalmente se ubica fuera de la escuela predominando el interés por los puntajes que los docentes reciben al relacionar la actualización con el Programa de Carrera Magisterial. En el caso de la entidad se carece de registros que muestren las competencias de los maestros en su desempeño en las aulas además de que por estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional no se otorgan puntajes para Carrera Magisterial, por lo que es más productivo hacer cursos de 40 horas que una licenciatura o especialidad universitaria o incluso un diplomado en los Centros de Maestros.

En los últimos cuatro años se funcionó con base en el Programa Rector Estatal de Formación Continua, que en las emisiones 2004 y 2005 obtuvo por su diseño los máximos puntajes a nivel nacional en una evaluación efectuada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) En la entidad permitió que los responsables de atender la actualización, así como las áreas educativas en los distintos niveles, tomaran acuerdos para hacer efectiva la actualización de los docentes, buscar una mayor inscripción en los cursos, cumplir con los trabajos de los colectivos docentes en las sesiones de consejo técnico y atender problemas significativos de las escuelas de manera diferenciada.

En todo momento se establece una vinculación y articulación con los requerimientos federales y las políticas estatales para atender las prioridades y las cuestiones regionales que se plantean en cada nivel. Como resultados del ciclo escolar 2004-2005 tenemos la formación de un Equipo Estatal de Formación Continua en el cual participan activamente representantes de los distintos niveles y modalidades educativas. Este cuerpo da seguimiento a las

actividades y se reúne frecuentemente con los actores educativos implicados en la actualización.

Otro logro del PREFC es la coordinación, vinculación y comunicación establecida a partir de reconocer las necesidades de los niveles y de hacer una reflexión participativa para la búsqueda de soluciones viables. Un avance significativo fue la formación continua que se ofertó para cada uno de los actores en sus diferentes ámbitos de acción y el reconocimiento que se hace sobre los apoyos del programa a las escuelas.

Por último, un logro más fue la recopilación de información, ya que se realizó la encuesta para ATP, se hizo un seguimiento de las reuniones de trabajo y se inició un trabajo significativo sobre la función supervisora, caracterizando a estos docentes.

Respecto al impacto en la preparación profesional, se reconoce que los Centros de Maestros, encargados de las actividades de PRONAP, realizan una oferta diversa en atención a las necesidades detectadas y priorizadas desde las áreas educativas en sus diversos niveles, con un alto sentido de calidad.

Pese a los avances se reconocen debilidades importantes, entre ellas, se pueden ubicar la carencia de estudios de evaluación en los cuales se identifique la correlación entre la formación continua de los docentes y los aprendizajes escolares. Como una parte del modelo tradicional, la formación continua todavía se realiza aparentemente desvinculada de las necesidades de la escuela por lo que tampoco tenemos una evidencia registrada de que las mejoras en los aprendizajes sean un reflejo de la misma.

Otro problema es que las actividades de formación se efectúan fundamentalmente fuera de la escuela ya que en virtud de la concepción utilitaria que se le dio al modelo, los maestros se interesan en la formación por los puntajes que reciben, se observa escaso interés de los docentes en sus diversas funciones, si no

repercute en su puntaje en carrera magisterial o en el escalafón vertical.

Un aspecto que también debe superarse es que los maestros tienden a la acumulación de información y conocimientos y pocas veces muestran el desarrollo de competencias en el campo educativo, esto es, en su desempeño en las aulas.

Como una respuesta a los problemas que se identifican con las debilidades señaladas y que surge como un desafío es la formación continua centrada en la escuela la cual comienza a caracterizarse como un nuevo movimiento pedagógico que se impulsa en el estado en dos direcciones, desde la autoridad y desde el trabajo en el aula, que implica a los trabajadores que de manera efectiva implementan las políticas educativas.

En esta nueva circunstancia se abre la opción de la participación desde la cual el docente muestre sus competencias profesionales básicas y la atención que da a las necesidades que surgen en el aula.

Entre otros aspectos se considera que un profesor debe desarrollar el dominio de los contenidos que se imparten en las distintas asignaturas, la profundización de sus conocimientos respecto a los enfoques pedagógicos y los planes de estudio, además de traducirlos en el diseño de actividades para el aprendizaje.

En cuanto a las competencias, tenemos que se requiere una alta capacidad de comprensión del material escrito, la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas diversos, así como la de localizar, seleccionar y emplear la información que procede de fuentes variadas, entre otras.

Para impulsar el modelo de formación centrado en la escuela se requiere, además, un servicio de asistencia a la institución en aspectos sustantivos técnico pedagógicos. Aquí se implica a otro actor educativo que tradicionalmente se reconoce como un

apoyo para aspectos administrativos. Se trata del Apoyo Técnico Pedagógico, motivo de nuestro estudio, que surge en los niveles de preescolar y primaria por una comisión que se otorga y para el cual se carece de una normatividad específica.

A partir del año 2004 las autoridades educativas nacionales se interesaron por definir la tarea que corresponde a estos actores, su perfil y su normatividad. En respuesta se tiene la propuesta del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) que pretende impulsar ese apoyo en la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2005).

La asesoría centrada en la escuela implica desafíos importantes para los actores encargados de esta función, los Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP) son quienes deben contribuir para que los docentes conozcan, interpreten y den significado a los acontecimientos favoreciendo los procesos de innovación. Para hacer efectiva esta aportación el ATP tiene que reconocerse en su actuar y sentir, para después constituirse con una identidad precisa en la que reconozca retos y movimiento a la mejora constante.

Es importante destacar que estos profesionistas tienen que superar la costumbre de intervenir en las aulas, actuación que se promovió en diversos programas vigentes desde hace varias décadas, es preferible asumir una actitud de colaboración entre iguales, facilitar experiencias para la reflexión y en grupo o entre pares, discutir el trabajo y los efectos que tiene. Tampoco corresponde al apoyo solucionar las demandas de los docentes, sino que junto con ellos procura encontrar respuestas, además de mantener una estrecha comunicación y entender las necesidades e intereses de los docentes frente a grupo.

Como una parte significativa consideramos que el ATP requiere construir un nexo de trabajo en el cual se impulse al grupo a conocer

las expectativas respecto a las funciones que desempeñan cada uno de sus miembros y analizar el impacto de las acciones junto con el grupo evitando calificar por anticipado los hechos. El desarrollo de habilidades para diseñar estrategias para la acción, el desempeño de los líderes y la consolidación de liderazgos académicos son parte significativa del asesoramiento que se requiere del ATP y de otros actores del sistema educativo.

Schmelkes (2001) menciona que “la calidad requiere un nuevo tipo de liderazgo, basado en la experiencia y en la convicción personales, y no necesariamente en la escolaridad, edad o rango” (2001, p. 65), con lo cual destaca que quienes participan de la educación logran más cuando están convencidos de lo que hacen y tienen apertura al cambio.

Un punto importante, que surge de los análisis realizados por las autoridades educativas, es la existencia de diversas figuras que tienen la función de apoyo técnico pedagógico, entre ellas se identifica también al supervisor, jefe de sector, las mesas técnicas y los Centros de Maestros; en estos últimos la asesoría se da con algunas variantes.

En principio debe reconocerse que el coordinador de grupo en el Centro de Maestros, desarrolla sesiones de asesoría, no clases magistrales. Lo que implica superar el deseo de llenar la sesión de dinámicas grupales que distraen la atención del punto medular. En esta situación el actor principal es el docente o director quienes deben aprender a aprovechar las situaciones que surgen eventualmente en el aula y la escuela, además de propiciar los aprendizajes situacionales y motivar al grupo a que presente alternativas de solución.

Un aspecto que ha costado desarrollar en la asesoría desde los Centros de Maestros es evitar que el asesor se erija como el poseedor de todo el conocimiento, dando la oportunidad a los docentes de proponer y actuar además de valorar las aportaciones de

los integrantes del grupo desde diversas perspectivas hasta llegar a conclusiones. El ATP aquí funciona como un animador quien también declara, de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer.

Como miembro de un equipo técnico responsable de la formación continua estatal el profesional que realiza funciones de asesoría técnico pedagógica debe, en primer lugar, evitar el protagonismo y dar la oportunidad a los docentes de que diseñen y estructuren sus propias propuestas de formación. En apoyo a esta actitud desarrollar situaciones de colaboración con los coordinadores de grupo y los docentes y evitar descalificarlos: todos saben y él también.

Con esta nueva forma de mirar la asesoría, quien es miembro del equipo técnico responsable de la formación continua debe estar abierto a las críticas y mantener la comunicación estrecha con las áreas educativas, los supervisores, los ATP, los directores y los docentes.

En esta primera aproximación, podemos establecer que la viabilidad de un proyecto (Rivera, 2006) de formación continua centrada en la escuela implica identificar la alineación de la política educativa, evidente en el Plan Nacional de Educación, Plan Estatal del Sector y el Plan Estratégico Rector del IEBEM, como un punto esencial que muestra la pertinencia del programa para impulsar y consolidar un nuevo modelo de formación para maestros en servicio.

El papel de los tomadores de decisiones, que corresponde a las autoridades educativas estatales es tan importante como su sensibilización y toma de conciencia respecto a las bondades de un modelo que atienda las necesidades evidentes desde la escuela y relacionadas con los aprendizajes de los alumnos. Del mismo modo implica reconocer que el maestro más preparado no es

aquel que obtiene los mejores resultados en la evaluación que desde Carrera Magisterial se hace con sus alumnos y que obtenga los mayores porcentajes en dicho programa, por lo que la autoridad debe privilegiar el apoyo en la atención de la población infantil.

Con el cambio de modelo en la actualización de los docentes, los apoyos técnico pedagógicos que participan en equipos técnicos estatales, tienen que redistribuir sus tiempos y funciones para dirigir su interés a las necesidades de la escuela que se atienden en la formación continua pero también un punto esencial es la construcción de una identidad con el nuevo papel que les toca desempeñar.

El equipo técnico de formación continua debe mantener un contacto estrecho con la escuela, conocer sus ritmos, sus modos de actuar, acercarse a los docentes para darles atención y desarrollar asesorías adecuadas a los problemas del nivel. Un asesor no da clases magistrales, pero en cambio propicia el diálogo, la interacción y la reflexión e intercambio de experiencias. Estos aspectos unidos a la identificación de características identitarias pueden servir de impulso a los procesos de innovación que se pretenden desde la política nacional respectiva.

LOS RETOS

Los problemas y retos planteados se relacionan con los compromisos y metas que se establecen en el PREFC (2004, 2005, 2006, 2007) y durante el ciclo escolar se trabajan de acuerdo a lo proyectado. Algunos de los principales retos que deben atenderse, a partir del modelo que se establece en el Programa Rector Estatal de Formación Continua, son los siguientes:

- Incorporar a los docentes a las nuevas tecnologías de la educación con la finalidad de obtener un uso adecuado de los equipos de Enciclomedia instalados en todas las escuelas oficiales.
- Consolidar los colectivos docentes para la formación continua esto permitirá avanzar en la participación de los docentes para que la actualización sea propuesta desde la escuela y sea un compromiso de corresponsabilidad.
- Formalizar el Sistema de Asesoría Académica a la escuela (SAAE) lo que implica concluir, aprobar e implementar la normatividad para los apoyos técnico pedagógicos y generar estrategias para la asistencia a las escuelas, en lo que se ubica la Red de ATP enlace de Sector de preescolar y primaria.
- Propiciar que los docentes dominen los contenidos de las asignaturas y profundicen sus conocimientos de los enfoques pedagógicos y los planes de estudio a fin de que los traduzcan en actividades de aprendizaje.
- Para ello, se requiere que los docentes muestren una alta comprensión del material escrito así como una mejor comunicación oral y escrita. Los docentes en función de Apoyo Técnico Pedagógico tienen que desarrollar sus capacidades para localizar, seleccionar y emplear la información que procede de fuentes variadas, dejar de intervenir en las aulas y asumir una actitud de colaboración entre iguales, esto es tampoco corresponde al ATP solucionar las demandas de los docentes, sino que junto con ellos encontrar las respuestas.
- En el caso del personal que trabaja en Centros de Maestros un reto es mejorar las sesiones de aprendizaje y superar el deseo de llenarlas de dinámicas grupales que distraen la atención de los puntos medulares, además de

que los docentes deben tener la oportunidad de proponer y de actuar.

- Un nuevo reto es transformar la imagen de los Centros de Maestros para hacer que formen parte de la vida cotidiana de los docentes, en su formación, planeación, entretenimiento y hasta para la promoción social.
- Un reto también es que el Sistema de Formación, capacitación, actualización y superación profesional para maestros de educación básica, sea una realidad operativa, como ya lo es en los documentos que lo crearon.

Existe una tarea pendiente en el Programa Rector Estatal de Formación Continua del Estado de Morelos, esta es la evaluación del impacto en las aulas. Al realizar el análisis de su consistencia interna y la viabilidad política e institucional (Rivera, 2006) se reconoce que existen dos componentes que requieren fortalecerse:

El primero de ellos es el diagnóstico, en el que hasta la fecha en la entidad se han incorporado las propuestas de las áreas educativas responsables así como los programas federales que se aplican sustantivamente en educación básica. A pesar de ello, es notoria la carencia de información básica importante que de respuesta a indicadores sobre la formación continua. Se reconoce que existe la información histórica pero tampoco se le da una utilidad y las áreas educativas hacen sus aportaciones con una base empírica sin una aplicación de instrumentos de investigación.

En el análisis de viabilidad, al referirse al diagnóstico propone incorporar características del contexto actual pero que al mismo tiempo identifique problemáticas y necesidades escolares a partir de las propuestas de los colectivos docentes. La propuesta para este componente es comenzar con una encuesta dirigida a los directores a fin de que realice una reunión del consejo técnico y con

sus docentes proporcione las necesidades que están presentes en la escuela. Otra encuesta debe ser aplicada a los supervisores y jefes de sector y finalmente las mesas técnicas también deben proporcionar información de acuerdo a los indicadores establecidos previamente.

En cuanto al costo, se considera que el diagnóstico puede recibir una buena valoración en la evaluación nacional que realiza el COMIE cuando se recuperen las estadísticas y evaluaciones que se tienen en el estado y se tome en cuenta a los colectivos para establecer las estrategias de formación continua.

El segundo componente a desarrollar en el PREFC es el trabajo en colectivos docentes, el cual tiene una alta viabilidad política pero media a nivel institucional ya que requiere intensificar la actividad con los ATP de sector desarrollando con ellos un trayecto formativo en colectivo y tomando acuerdos para que apliquen la teoría e impulsen esta actividad con otros ATP de zona escolar y a su vez con directores de las escuelas a su cargo.

El personal de ATP se compromete y entusiasma cuando se realizan intercambios de experiencias pero algunos actores directivos prefieren no apoyarlos. La viabilidad institucional es media, porque todavía tiene que desarrollarse un proceso de compromiso con las autoridades estatales y modificar la intencionalidad negativa de algunos miembros del staff en oficinas centrales. Ambos rubros tienen una viabilidad alta en cuanto a lo político pues el PREFC está alineado con las políticas nacionales, estatales e institucionales.

Ambas alternativas tienen un costo mínimo pues representan el uso de la estructura existente para mejorar la acción y pretenden dar mayor calidad al programa rector con una viabilidad política alta y media en el nivel institucional. En ambas es un nivel alto de sustentabilidad. Pese a este reconocimiento, aún falta consolidar un

proceso de evaluación de resultados e impacto con una base científica en el análisis de la ejecución del programa y la construcción de indicadores precisos para sustentar la trascendencia de las acciones de formación continua así como el desarrollo de la red de ATP enlace de sector.

En la experiencia del Estado de Morelos con los ATP de sector se reconocen diferentes rasgos en el proceso de identidad con la función:

- En un primer momento es el reconocimiento de que pertenecen a un grupo de actores educativos con una labor importante relacionada con la mejora de las escuelas y los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Un segundo momento es la identidad con los propósitos del PREFCE en el cual se promueve la formación continua de los docentes desde la escuela, por medio de los colectivos docentes, y la articulación de programas y proyectos para dar sentido a una visión de cambio.
- En tercer lugar, se caracterizan como actores educativos protagónicos para el cambio, dejando a un lado la visión de ser apoyo del jefe de sector o supervisor, para ser un asistente de la escuela para mejorar la atención de necesidades y problemas específicos a través de la formación continua de los docentes.
- En cuarto lugar, la identificación del ATP con las dimensiones de la gestión educativa y del proceso de mejora en la escuela.

En cada fase del desarrollo histórico en la transformación del modelo de formación continua, el ATP ha mostrado su compromiso con la educación y destaca su apertura al cambio y su deseo de

mostrar sus competencias, por ejemplo en el desarrollo de acciones previstas en el PREFEC, en la gestión, la organización, desarrollo y evaluación de resultados. Este es un último aspecto que muestra el desarrollo profesional de los apoyos técnicos cuando destacan la necesidad de un seguimiento y evaluación.

El aprendizaje es colaborativo y toca a los ATP y a quienes impulsan las actividades desde una posición de autoridad.

LA IDENTIDAD EN CONSTRUCCIÓN

Hasta el momento hemos reconocido el espacio y el tiempo en el que se desarrolla la función del ATP, pero como señalamos en un principio esto ha dado lugar a un principio de construcción de la identidad del actor que desarrolla esta función en el sector educativo.

Para este reconocimiento partimos del concepto de existencia en su tercera acepción. Según el Diccionario de Filosofía de Abbagnano, “ El tercer significado específico es el que lo restringe a la indicación del modo de ser del hombre en el mundo” y esto ha sido objeto de estudio por filósofos de los Siglos XVIII y XIX (ABBAGNANO, 2004, p. 444).

Con esto nos remiten al análisis existencial, que en la misma obra, lo identifican como “ el análisis de las situaciones más comunes o fundamentales en que el hombre llega a encontrarse” (2004, p. 446) por lo tanto “Existir significa hallarse en relación con el mundo, o sea, con las cosas o con los otros hombres... las situaciones en que toma forma pueden ser analizadas solamente en términos de posibilidad” (2004, p. 446).

Las relaciones no son de naturaleza estática; no son por ejemplo, solamente relaciones de identidad o de semejanza, sino que están constituidas por posibilidades para las cosas o en su relación con

otros hombres en donde manifiesta colaboración, solidaridad, comunicación, amistad, con grados diferentes según las condiciones, naturales, sociales o históricas. Entre los diferentes representantes del existencialismo, se analiza la existencia como posibilidades, potencialidades y una relación entre ambas, aspectos que conviene recuperar para la identidad del ATP en construcción ante un nuevo modelo de formación continua.

En principio partimos de que se trata de un modo de ser del ATP en la educación y de manera concreta nos remitimos a sus relaciones que si bien son posibles formas de mostrar su forma se actuar, también son potencialidades, esto es lo que puede llegar a ser una vez que identifica su misión en el hecho educativo.

Algunas de las cualidades posibles las identificamos al considerar las fortalezas y debilidades de los ATP en su actuación dentro de los modelos de gestión propuestos y como parte de un movimiento pedagógico que viene desde las bases del magisterio.

Así tenemos que en el estado tenemos 32 jefes de sector, 181 supervisores y 415 Apoyos Técnico Pedagógico ubicados en los distintos niveles y modalidades educativas. Entre el personal de ATP se reconoce como parte de su ser manifestado las características siguientes:

Carece de formación específica para desarrollar su tarea lo que hace necesario diseñar y desarrollar un programa sistemático de formación. Esto último se constituye en la base para una potencialidad.

La función principal de los ATP es administrativa que nos implica desarrollar sus competencias y habilidades para que transforme su ser ante una necesidad de las escuelas, la formación continua de calidad en cada centro educativo.

No existe articulación en las líneas de actualización que realizan equipos técnicos de las supervisiones lo que hace que se dupliquen acciones. A esta

forma de actuar debe anteponerse la vinculación y articulación de actividades.

Necesario ampliar el trabajo colegiado en los colectivos docentes para lo que se requiere un ATP conciente, comprometido, formado para realizar un trabajo colaborativo.

La principal debilidad es como acompañar al colectivo la formación para mejorar su actitud ante el mundo en el que desempeña sus funciones.

Además se observan las siguientes fortalezas:

- Se realiza trabajo colegiado para el fortalecimiento de las competencias profesionales.
- El equipo de asesoría y supervisión; jefes de Sector, inspectores y jefes de enseñanza, se propuso la tarea de reforzar las actividades; la estructura por sector permitió conocer y aplicar una diversidad de acciones sobre gestión escolar, para mejorar la calidad en las escuelas.
- Se formaron consejos técnicos de directivos con el supervisor y acordaron estrategias de actualización.
- Se tiene oferta de formación continua.

Los apoyos técnicos enfrentan otros problemas en su función como es que algunos no pueden estar en la tercera vertiente de Carrera Magisterial, se les proporciona sólo capacitación por programa y no general, no les proporcionan materiales, carecen de una normatividad, les impiden el ingreso a las escuelas, falta vinculación con el trabajo del supervisor y algunas zonas escolares carecen de apoyos, entre otros.

Como puede observarse, a partir de identificar las características del contexto en el que se encuentran los ATP existe una relación estrecha entre la posibilidad y la potencialidad, que también

implica reconocer la visión del hecho educativo, de la formación continua en particular y de una continuidad en la política educativa para formalizar esta función que tuvo comienzos erráticos pero que poco a poco se institucionaliza y se valoran sus aportaciones en los cambios pedagógicos.

Los resultados de las acciones de formación continua a partir de los colectivos escolares empiezan a dibujar una transformación, a partir del compromiso de los ATP de sector y de supervisión que ya recibieron cursos sobre su función, también por los directivos que empiezan a reconocer que son factor de cambio para que su escuela se convierta en una institución que aprende y que es centro de aprendizajes para maestros y alumnos.

Se necesita que los supervisores y directores de centro recuperen su liderazgo académico a fin de que las actividades del Consejo Técnico se realicen a partir de un proyecto escolar con metas comunes y que impacte en el aula. Como parte de las estrategias desarrolladas en el país para atender la formación continua están las redes, concepto que se recupera desde la comunicación organizacional y que se ubica como una línea de acción estratégica a partir de la década de los años noventa mediante el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Las redes son una tendencia que tiene su origen en el proceso de globalización y la sociedad del conocimiento que impacta en la educación en los diversos niveles. En las universidades, muchos profesores forman redes de comunicación y estudio (Porter, 1999) la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL) formó un sistema de redes para la formación de docentes impulsando; diversos programas estratégicos (Torres, 1996; Perrenoud, 2004; Bolívar cit. por Segovia, 2004).

Es una estrategia que se ha utilizado para compartir experiencias y generar nuevos conocimientos. En México destaca su

uso en algunas entidades como Guanajuato, en donde “se han constituido redes de apoyo con supervisores, apoyos técnicos, directores y maestros, se ha realizado una planeación conjunta para su organización y desarrollo; además, se ha tratado de mantener una comunicación permanente” (Finoccio, 2006, p. 22). La autora destaca que el problema de una escasa participación de directivos se está trabajando a partir de redes, las cuales surgen de diversas maneras en las entidades y a través de ellas se promueve la realización de actividades diversas y la producción de materiales.

El modelo de formación continua propuesto desde la DGFCMS exige la participación activa de los sujetos para acceder a una formación que fomenta el diálogo profesional entre iguales alrededor del currículo y de la propia cultura escolar. Por esto dice Finoccio (2006) “más allá de las estructuras, puede considerarse al proceso de construcción de una política federal como una red de conversaciones” (2006, p. 32), en la que existen encuentros y desencuentros.

El concepto de red se recupera en el estado de Morelos para dar la idea de interacción y diálogo entre iguales, por lo que se genera un grupo de apoyos técnico pedagógicos ubicados físicamente en las jefaturas de sector y cuya función es la de ser enlace entre las autoridades centrales, la jefatura, las supervisiones y las escuelas.

Esta innovación generada desde 2004 desde la Subdirección de Investigación y Actualización Magisterial lleva implícitas las acciones de reconocimiento y construcción de identidad de los ATP, del ser que los impulsa, de las actitudes y conceptos que dirigen y dan sentido a su actuación.

Como proceso esta construcción es un trayecto, un continuum, que se manifiesta diversificado, diferenciado pero que en conjunto proporciona características específicas de un actor educativo en una función determinada y no acabada.

CONCLUSIONES

Dado que se reconocen múltiples aprendizajes tanto para estos actores educativos como aquellos que son directivos o autoridades educativas implicadas en el cambio, se destacan las siguientes conclusiones:

- El aprendizaje en colectivo implica apertura, conocimiento del sistema educativo, de la cultura escolar y de los resultados de los centros educativos.
- El trabajo colaborativo implica un liderazgo compartido como una forma de reconocer los saberes personales y colectivos, además de que propicia la construcción colectiva del conocimiento empírico y teórico.
- Como ya se indicó en apartados anteriores permite el desarrollo de un proceso de identidad con los iguales, además de caracterizar a un grupo básico para la mejora educativa.
- En el caso de los ATP de sector se promueve la identidad con los propósitos del PREFC y el interés por atender a los colectivos docentes articulando programas y proyectos educativos.
- Los ATP en su mayoría, y como consecuencia de las acciones de cuatro años, han dejado a un lado el concepto de apoyo administrativo del jefe de sector o supervisor para transformarse en actores protagónicos del cambio educativo como un movimiento pedagógico que tiene su base en los docentes desde el aula.
- Los ATP muestran su compromiso con la educación y destacan su deseo de cambio, además de que en estos cuatro años han adquirido responsabilidades de formación continua con otros profesionistas que desempeñan esta labor y mostraron el interés por desarrollar otros aprendizajes.

- Como recomendaciones tenemos que las redes de ATP así como de otros actores educativos permiten el intercambio de experiencias y son motivo de animación al cambio por lo que son proyectos adecuados para impulsar la formación continua con el modelo centrado en la escuela.
- Después de una primera experiencia de los ATP en el nivel primaria, el PREFC amplió sus acciones con las docentes de pre-escolar que han mostrado su entusiasmo por su formación y el compromiso de llevar proyectos de intervención a las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola. Diccionario de Filosofía. Actualizado por Fornero Giovanni. 1998. México. Reimp. 2004. 1103 pp. Fondo de Cultura Económica
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Braslavsky, C y Cosse, G. (1996) Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. No. 5. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) Buenos Aires. 23 pp.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre dos paradigmas de tipo A y el tipo B) 42 pp. UNESCO, Santiago de Chile.
- Contreras, J (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- Frigerio, G., Poggi y Tiramonti. (1993) Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su comprensión. Serie FLACSO.
- Finoccio, S. (2006). La formación de los maestros mexicanos en clave PRONAP (1996- 2006). Centro de Estudios en Políticas Públicas.

- Editorial, Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Fullan, M y Hargreaves, A. (2001). La escuela que queremos. Biblioteca para la actualización del maestro. México. 191 pp.
- Instituto de la Educación Básica en el Estado de Morelos (2005). Informe de Actividades. México. Departamento de Actualización Magisterial. (2003). Informe de actividades. México. Departamento de Actualización Magisterial (2005). Informe de actividades. México. Minutas de reuniones 21/01/05, 05/05,30/08/05, 2/09/05, 13/01/06 y 23/02/06.
- Latapí, P. (1995) La modernización educativa en el contexto neoliberal. En UPN, Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional.
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. SEP /Ed. Graó.168 pp.
- Porter, L. (1999) Crisis en el gobierno de nuestras universidades públicas. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 1. No. 1. 1999. <http://redie.ens.uabc.mx>
- Rivera Ferreiro, Lucía (2006) Estrategias y herramientas para la sistematización, seguimiento y evaluación de programas y proyectos educativos. Documento de trabajo. 34 pp.
- Schmelkes, S. (2001) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. 134pp.
- Segovia, J. D. (2004). Asesoramiento al centro educativo. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. Ed. SEP/Octaedro. 358 pp.
- SEP. (2005) Orientaciones generales para constituir y operar el servicios de asesoría académica a la escuela. México. 51 pp.
- Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. (2006) Estadística de Exámenes para maestros en servicio 2005-2006. 10pp.

Torres, R. (1996) Formación docente: clave de la reforma educativa. En UNESCO-OREALCII, Nuevas formas de aprender y enseñar. Santiago de Chile: UNESCO-OREALCII.

GESTIÓN EDUCATIVA, ¿CAMPO EMERGENTE? NOTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA DE DISCUSIÓN

LUCÍA RIVERA FERREIRO*

ANTECEDENTES

Fenómenos como la globalización económica, la intensificación de movimientos migratorios, el acelerado desarrollo tecnológico, la conformación de sociedades multiculturales y el deterioro ambiental han traído consigo cambios profundos, inestabilidad e incertidumbre en las sociedades contemporáneas, trastocando los modos de producción, las formas de organización del trabajo y la vida social, las relaciones entre los grupos y sujetos e incluso, la propia identidad individual.

En este mar de turbulencias, la educación escolarizada ha sido al mismo tiempo, reivindicada y vilipendiada. Por un lado, gobiernos, grupos, organizaciones e individuos de distinto signo político y extracción social continúan depositando en ella la responsabilidad de

* Profesora adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica 1. Política Educativa, Procesos Instituciones y Gestión de la UPN, (Ajusco).

formar a las generaciones jóvenes para su participación en la vida pública y su incorporación al mundo del trabajo. Es cierto que otras agencias socializantes como la televisión compiten fuertemente con la escuela en la tarea de educar a niños, jóvenes y adultos, aún cuando los modelos que ensalzan no sean precisamente aquéllos que más convienen a su desarrollo. No obstante, continúa vigente la idea de que la educación escolarizada es importante y necesaria para transmitir determinados contenidos y producciones culturales considerados valiosos e incluso fundamentales para asegurar la supervivencia, reproducción y desarrollo de la humanidad. Al mismo tiempo, justo es decirlo, la escuela también ha sido objeto de severas críticas, especialmente por su incapacidad de adaptación y respuesta a los acelerados cambios de todo tipo, en especial, con relación al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, cuestión en la que muchos docentes prácticamente analfabetas informáticos en tanto sus alumnos son expertos en el manejo de esas herramientas. Para decirlo de forma más ilustrativa, tenemos alumnos del Siglo XXI con maestros del Siglo XX en escuelas del Siglo XIX.

El entorno cambiante en el que vivimos hoy día, considerado por muchos como un verdadero cambio de época histórica (Giddens, Bauman, Luhmann y Beck 2004; Mato y Santamaría, 2001) ha provocado un aumento considerable de las demandas procedentes de diferentes sectores sociales hacia la escuela. Al multiplicarse, muchas de ellas son a menudo irreconciliables provocando principalmente entre docentes y directivos escolares, conflictos y tensiones que se viven como irresolubles.

Para hacer frente a los desafíos de este cambio de época, gobiernos y organismos internacionales se dieron a la tarea de organizar sendas convenciones y conferencias para discutir la situación educativa en los países pobres; la más destacada por sus repercusiones políticas fue la realizada en Jomtien, Tailandia en

1990, de donde surgió una declaración conocida como *Educación para todos*. Estas reuniones, lideradas las más de las veces por organismos económicos como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), enarbolaron la bandera del desarrollo educativo de los países pobres del orbe ante las recurrentes crisis económicas por las que atravesaban. Cabe señalar que antes de identificar como problema central el de la calidad educativa, la escasez de recursos públicos y la crisis del modelo de Estado benefactor en el marco de la globalización económica, habían comenzado a repercutir en otros sectores donde ya se habían iniciado reformas estructurales; el sector educativo no se encontraba al margen de correr la misma suerte.

Los diagnósticos presentados en estas reuniones fueron sumamente preocupantes, los resultados educativos obtenidos en prácticamente todos los indicadores de calidad (acceso, permanencia, relevancia y equidad) se habían estancado o retrocedido, como en el caso del acceso a la educación primaria. Para afrontar este sombrío panorama se adoptaron una serie de acuerdos y se suscribieron diversos compromisos por parte de los gobiernos de los países participantes, convirtiéndose en la práctica, en pautas para diseñar y poner en marcha una serie de políticas y programas.

La descentralización de los sistemas educativos surge así como la solución para reorganizar los sistemas educativos, redistribuir el poder de decisión de los diferentes niveles de gobierno en la operación de los servicios educativos y propiciar el involucramiento y participación activa de diversos sectores sociales, comenzando por los propios padres de familia, bajo el supuesto de que esto permitiría solucionar el problema de la calidad al mismo tiempo que contribuiría a generar condiciones más apropiadas y respuestas más pertinentes ante el nuevo escenario internacional.

Los sistemas educativos latinoamericanos comenzaron a experimentar desde fines de la década de los ochenta (Namo de Mello, 1990) una serie de reformas homogéneas en sus objetivos y estrategias aunque diversas en su forma de operación. En este contexto, la noción de necesidades básicas de aprendizaje fue colocada en el tapete de la discusión con la intención de recordar a propios y extraños algo obvio pero al parecer olvidado: la tarea fundamental de los sistemas educativos es lograr que todos los alumnos, sin distinción de raza, género o condición económica, cultural o de otro tipo, adquieran una serie de aprendizajes, conocimientos y habilidades indispensables para desenvolverse en la vida pública y el mundo del trabajo.

Si bien la atención a las necesidades básicas de aprendizaje dependía de manera importante de las condiciones sociopolíticas y económicas, del contexto sociocultural y del progreso tecnológico de cada país, se fue generando cada vez mayor consenso alrededor de la idea de que para recuperar esta misión fundamental era necesario enfatizar la adquisición de habilidades para la lectura y la escritura, la resolución de problemas y el aprendizaje continuo a lo largo de la vida; esto a su vez demandaba un currículum flexible que promoviera un aprendizaje autónomo. De igual forma se reconocieron como aspectos vinculados a esta tarea la necesidad de una mayor apertura e interacción de la escuela con el medio social, una planificación curricular sobria en cuanto a la diversidad de las disciplinas pero más ambiciosa en la construcción de objetivos cognoscitivos.

La gestión pedagógica, enfocada en una elección de objetivos estratégicos, surgió como un medio que permitiría encontrar un equilibrio razonable entre equidad y calidad, crear y asegurar oportunidades de acceso a la escuela, ampliar la comprensión de ideas y valores, adquirir conocimientos y habilidades sociales

básicas, desarrollar actitudes y habilidades para mejorar de manera inteligente los instrumentos de la racionalidad tecnológica y formar hábitos y valores encaminados a favorecer la convivencia con la inestabilidad y el cambio constante. Para priorizar como función central de la escuela el aprendizaje y vencer el fracaso escolar, la repetición y la deserción, los programas y políticas educativas para el nivel básico en toda la región latinoamericana, adoptaron como una de sus líneas estratégicas la transformación de la gestión.

En México, el tema comienza a cobrar interés en los círculos académicos a principios de los noventa; por ejemplo, en el año de 1991 se organizó un seminario internacional con el tema “La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas” convocado entre otras instituciones, por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) y contando con el patrocinio de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Los planteamientos transformadores de la gestión surgieron así asociados, vinculados estrechamente a la atención de los aprendizajes de los alumnos, de ahí el uso del término *gestión pedagógica*.

Como puede verse, la noción de gestión emerge en este contexto de cambios acelerados y es aplicada inicialmente para referirse al interés de conseguir la mejora en la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los alumnos; paulatinamente fue adquiriendo mayor relevancia como un factor importante para incidir en la atención de las necesidades de aprendizaje ya señaladas. Sin embargo, este sentido ha variado a través del tiempo; si en sus inicios aludía a unas determinadas preocupaciones e intenciones, éstas no han permanecido inamovibles.

Como política educativa, el tema de la gestión se incorpora explícitamente como una línea estratégica en el Programa de

Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000. Sustentada en la idea de revalorar a la escuela y situarla en el centro de la reforma educativa bajo el argumento de que había permanecido largo tiempo como el último eslabón de una larga cadena burocrática, la noción de gestión se desplaza del ámbito pedagógico al ámbito escolar. Si bien comienza a hablarse de gestión escolar, las declaraciones y argumentos utilizados para justificar su incorporación en la agenda de las políticas educativas, parecían nutrirse predominantemente en perspectivas y propósitos eminentemente pedagógicos. Inspiradas en las corrientes reformistas identificadas con la mejora escolar, las acciones y proyectos de innovación de la gestión adoptaron inicialmente como su foco de atención a la escuela, considerada como núcleo del sistema, centro de cambio educativo y unidad básica hacia la cual tendrían que dirigirse las decisiones y acciones de política educativa en esta materia. Fue entonces que comenzaron a proliferar diversos programas y proyectos de innovación de la gestión escolar en varias entidades, sobre todo del centro y norte del país (García, 2004 y Tapia, 2006), predominantemente enfocadas en los directores y supervisores, contribuyendo a afianzar la idea de que eso de gestionar era un asunto exclusivo de la autoridad formal.

Esta tendencia, identificada por Braslavsky y Cosse (1996) como una lógica de innovación, se mantuvo como dominante durante un par de administraciones, hasta que como resultado del proceso electoral del año 2000, el ala conservadora de la oposición accedió al poder y con ello al gobierno de la educación. Obviamente, este cambio político trajo consigo cambios en la educación, ésta comenzó a tomar un giro distinto y junto con ello, la noción de gestión. Las perspectivas empresariales que ya habían comenzado a ser aplicadas en la administración pública, paulatinamente fueron cobrando presencia en las instituciones educativas del gobierno.

Tanto el contenido como las acciones concretas de política educativa de este período dan cuenta de ello (Rivera, 2005).

En la vertiente pedagógica, los programas que apostaban a la transformación de las prácticas, como un proceso de largo aliento que no podía someterse a los tiempos políticos, fueron progresivamente desplazados por otros inspirados en el movimiento de escuelas eficaces al igual que en enfoques como el de calidad total, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) es un buen ejemplo de ello. Cierta tipo de lenguaje común en la administración privada, comenzó a permear el discurso de funcionarios, mandos medios, directivos escolares y docentes; la lógica empresarial fue imponiéndose cada vez más a la lógica de innovación (Braslavsky, 1996) Ya sea de forma velada o abierta, las prioridades económicas terminaron por imponerse en las decisiones de política educativa, la atención de las necesidades básica de aprendizaje y los objetivos vinculados con un compromiso de justicia social, con la calidad y la equidad educativa, pasaron en los hechos a un segundo plano, el lenguaje de la eficacia y la eficiencia se hizo omnipresente.

En este nuevo entorno político, la noción de gestión fue objeto de un nuevo desplazamiento extendiendo su uso más allá de la escuela. Comienza a hablarse entonces de gestión institucional relacionándola directamente con otros temas tales como el de la evaluación de resultados, la rendición de cuentas y la toma de decisiones de política educativa.

Lo que hemos intentado destacar con este breve recorrido es que una noción utilizada hoy día profusamente en el medio educativo, particularmente en el nivel básico, surgió inicialmente con un significado, éste último ha sufrido desplazamientos importantes, giros y variaciones que a nuestro entender, no son un simple cambio de palabras, representan una transformación, una diversi-

ficación significativa de los objetos, propósitos y medios que hoy día han adquirido carta de naturalidad; de este modo coexisten términos tan diversos como gestión de calidad, competencias para la gestión, innovación de la gestión, o gestión por resultados y procesos, sin que nos tomemos el trabajo de pensar sobre sus implicaciones. El recorrido nos ha parecido necesario justamente para –sobre esta base– arribar a la pregunta que sirve de título a este texto: ¿es la gestión educativa un campo de conocimiento emergente?

Si adoptamos un criterio cronológico, la respuesta sería negativa. Pero si se mira el asunto desde una perspectiva menos ingenua encontramos que, no obstante su corta vida al igual que su uso corriente tanto por parte de prácticos, expertos y políticos, el análisis de las transformaciones ha tenido su significado hoy día más cerca del mercado y más lejos del sentido pedagógico que le dio origen en nuestro contexto. Esta perspectiva nos permitiría identificar con alguna claridad sus implicaciones institucionales, sociales y políticas. De ahí la necesidad de hacer un alto en el camino para reflexionar acerca de estas cuestiones, eso es precisamente lo que intentaremos hacer en las siguientes líneas.

NOTAS SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE LA GESTIÓN COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO

Las fuentes de las que se ha nutrido lo que hoy se denomina gestión educativa son muy diversas, pero puede decirse que las fuentes con mayor influencia son principalmente tres: la administración pública y privada y más específicamente empresarial, los aportes de las ciencias políticas para el estudio de los procesos de reforma de los sistemas educativos y las políticas educativas, y por

último están las aportaciones procedentes de diferentes tradiciones de investigación sobre la escuela.

Indudablemente, la primera fuente de influencia –la administración pública y privada–, es la que cuenta con mayor presencia en el campo, al grado en que para muchos y hasta hoy, administración y gestión son sinónimos. Sin embargo, esta es una primera distinción a nuestro juicio necesaria para abonar a la consolidación del campo.

Cassasus (2000) identifica como modelos de gestión de uso corriente en el ámbito educativo, cuyo origen es claramente administrativo-empresarial, los siguientes: visión normativa de la gestión, visión prospectiva, gestión estratégica, enfoque de calidad total, reingeniería y perspectiva lingüística. El autor agrupa estos modelos en lo que denomina paradigma de tipo A, de carácter más objetivo-racional-técnico y otro de tipo B de corte más subjetivo, relacional y situacional. El ejercicio de agrupar modelos en dos paradigmas es útil para señalar diferencias de fondo en dos aspectos sustantivos que son la manera de reconstruir el contexto y de representar el mundo que cada uno sostiene; esto tiene implicaciones en el terreno práctico en tanto cada uno demanda de los responsables de la gestión, competencias de distinto tipo. Otro aspecto que nos parece importante señalar es que coincidiendo con Casasus, el concepto de gestión educativa relacionado con la idea de gobierno en sentido amplio, se distinga del que portan los modelos agrupados en el paradigma de tipo A, y en todo caso, puede identificarse mucho más con los modelos agrupados en el paradigma de tipo B.

En cuanto a la segunda fuente de influencia, tenemos que las tendencias internacionales con respecto a las políticas educativas de los últimos veinte años han enfatizado los procesos de descentralización, bajo el supuesto de que el cambio educativo ocurriría en el

marco de la transformación institucional, tomado éste del discurso económico. Sin embargo, al advertir la pérdida de control sobre los resultados, esta política de *descentralización* en muchos países ha sido acompañada de una política de (re) centralización.

El principal problema en los enfoques de gestión basados en estas dos vertientes –administrativa y económica– es la ausencia de la dimensión educativa, ya que esta solo aparece como soporte para contener los conceptos de gestión. Otro problema es la reconceptualización de la educación desde la economía con la aparición de términos como eficacia, eficiencia, productividad, competitividad e incentivos, despojándola por la vía de los hechos de una necesaria dimensión ética que le otorgue direccionalidad y significado a preguntas cruciales tales como el tipo de alumnos que queremos formar, o las características de una educación valiosa para el desarrollo individual y social de los sujetos que forman parte de una sociedad como la nuestra. Resulta difícil pensar en cómo el predominio de la lógica del mercado puede contribuir al mantenimiento de reglas y valores tales como la igualdad y la democracia como forma de vida, indispensables para asegurar la convivencia y la estabilidad social.

Con respecto a la tercera vertiente, existen dos grandes tendencias de la investigación sobre la escuela con influencia importante en el campo de la gestión (Maureira, 1997; Alvariño, Arzula, Brunner y Vizcarra 2000). La primera de ellas, asociada al movimiento de escuelas eficaces, ha estudiado con un enfoque entrada-salida la capacidad de la escuela para superar las desigualdades de origen de sus alumnos; al inicio de este movimiento de investigación el tema de la gestión aparecía sólo de manera subordinada pero posteriormente evoluciona en el sentido de identificar factores de incidencia escolar y luego variables relevantes de gestión. Paulatinamente las estrategias de análisis de esta vertiente se han

ampliado hacia el estudio de los métodos de toma de decisión, la solución de problemas ambiguos, el juego de racionalidades limitadas o la concepción de las organizaciones educativas como canchas lodosas, basureros o caos controlado. En resumen, las tres variables de gestión consideradas por esta vertiente como las más relevantes en el proceso de cambio de las escuelas son la descentralización, la rendición de cuentas (accountability, traducido del inglés como “responsabilidad”) y el fortalecimiento de la relación entre las escuelas y la comunidad.

La segunda tendencia está relacionada a la investigación sobre la mejora escolar, la cual se caracteriza por la búsqueda de explicaciones sobre los procesos educativos, es decir, hacer visible la caja negra. Este tipo de investigación, más influenciada por la sociología cualitativa y ciertas corrientes de la psicología social, busca arrojar luz sobre los procesos que tienen lugar en los establecimientos educativos; tradicionalmente su objeto ha sido la innovación educativa, mientras que por el contrario, las escuelas eficaces están centradas principalmente en la medición de resultados de escuelas y sistemas escolares.

En síntesis, el concepto de gestión en teoría, es para nosotros mucho más amplio y abarcativo que el de administración, va más allá de la mera planeación, ejecución y control de recursos, tiene como *objeto fundamental a la acción humana desplegada al interior de las organizaciones* (Casassus, 2000, Wenger, 2001) *para conducir las instituciones educativas y conseguir que ciertas cosas relacionadas con la distribución de la educación como un bien común, sucedan* (Blejmar, 2007). Esta precisión, sin duda alguna necesaria, no resulta suficiente para derivar propuesta de intervención alguna ni mucho menos reorientar la investigación para poder incidir con mayor certeza en la modificación de prácticas concretas en todos los niveles del sistema educativo, especialmente aquéllas que

obstaculizan justamente la consecución de ciertos fines y compromisos relacionados con la educación como un bien común.

Existen otros problemas que resulta necesario desentrañar para explicar esta situación de desencuentro entre el conocimiento producido por la investigación y sus posibilidades de aplicación. Al respecto, es preciso señalar en primer lugar, la ausencia de la dimensión educativa en el proceso de formalización de la gestión como disciplina; en segundo lugar, la forma en que se ha realizado la investigación y en tercero, las divergencias entre los valores, significados, objetivos y propuestas de gestión a nivel macro o institucional con los de gestión a nivel micro en las escuelas y las aulas.

Con respecto al primer problema, Casassus (2000) cuestiona el hecho de que en no pocos casos, lo educativo aparece como mero soporte para contener términos procedentes de otros campos como la administración pública o la economía. En cuanto al segundo problema, pese a que la investigación producida ha servido cada vez más para elaborar políticas educativas, con frecuencia éstas se convierten en prescripciones homogéneas carentes de una contextualización en la realidad local que se quiere modificar. Finalmente, el tercer problema alude a la ausencia de un análisis relacional de los diferentes niveles de gestión, lo que acentúa la divergencia o desencuentro entre la gestión a nivel macro y micro.

Esta breve descripción sobre los diferentes campos de conocimiento que nutren a la gestión educativa, muestran por un lado que en su proceso de configuración le ha sido inherente una perspectiva multidisciplinaria. Precisamente por este carácter, y considerando la presión que conlleva la operación cotidiana de un sistema educativo tan grande y complejo como el nuestro, existe el riesgo permanente de adoptar acríticamente un sinnúmero de enfoques y tendencias que no harán sino agudizar las tensiones que ya de por sí enfrentan las escuelas.

Por otro lado, además de la configuración del campo de la gestión educativa con base en fundamentos tan diversos, se han generado un verdadero torbellino de propuestas que más allá de los resultados obtenidos, evidencia un asunto crucial a nuestro juicio. En su proceso de desarrollo, y dada su estrecha vinculación con las políticas educativas, la gestión educativa se encuentra configurado más como un campo de intervención que de conocimiento, lo cual explica en parte que la prescripción se haya impuesto a la explicación-reflexión; el saldo de este desequilibrio es la acusada incompatibilidad de no pocas propuestas y enfoques con objetivos sociales que mantienen una fuerte vigencia histórica, están consignados en el artículo tercero constitucional, como son el carácter laico, gratuito y público de la educación. En consecuencia, la línea divisoria entre la educación como un derecho y una mercancía es cada vez más débil; ciertos enfoques sobre la gestión educativa han contribuido de manera importante a ello.

ELEMENTOS PARA REPENSAR LA GESTIÓN COMO ACCIÓN: NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO Y TIPOS DE GESTIÓN

Como se ha venido señalando, la transformación, mejora o modificación de las formas de gestión educativa es un tema que surge estrechamente vinculado a las discusiones sobre la calidad de la educación. Considerando que la calidad no depende únicamente de la escuela sino de todos los niveles de gestión involucrados en el funcionamiento de los sistemas educativos en su conjunto, una de las líneas estratégicas de las políticas educativas recientes es la redefinición de las tareas y responsabilidades de gestión que le corresponden a cada uno de los niveles del sistema educativo para concretar las finalidades de la educación básica; de esta forma, la noción de

gestión se emplea actualmente tanto para aludir al ámbito escolar como al institucional, y en menor medida, al ámbito del aula.

Esta ampliación de miras implicado en cierto modo un reconocimiento de la necesidad de prestar mayor atención al papel que juegan todos los actores dentro del sistema educativo como hacedores de políticas educativas, unos a nivel macro, otros a nivel mezo y otros más a nivel micro, pues finalmente, como bien dice Pozner: *“todos construyen, diseñan y desarrollan política educativa”* (Pozner, 2006, p. 4). Los actores involucrados en cada nivel realizan acciones y producen prácticas, no necesariamente congruentes entre sí; sin embargo, son en sí mismas maneras de concretar las decisiones políticas en los distintos niveles de los sistemas educativos: el central, intermedio y local o escolar. Esta distinción de niveles permite a su vez reconocer tres tipos de gestión, y junto con ello, la ubicación de los ámbitos y actores que en un momento dado estarían involucrados en un proceso de intervención.

Así tenemos que en el nivel macro se localizan las prácticas de gestión relacionadas con el gobierno de la educación, tales como la definición de políticas, programas y proyectos de alcance nacional así como la asignación, distribución y vigilancia sobre el uso de recursos públicos destinados a solucionar problemas y atender las necesidades sociales en materia educativa; todas estas son tareas responsabilidad de la administración central, a través de instancias tales como el órgano central de la SEP y la Subsecretaría de Educación Básica. Por otro lado, en el nivel meso o intermedio del sistema educativo se ubican aquéllas prácticas de gestión institucional como la planeación, evaluación y realización de las acciones necesarias a nivel estatal, regional o municipal. En una entidad también puede considerarse como gestión intermedia al conjunto de acciones y decisiones encaminadas a facilitar la operación de las escuelas así como el trabajo de los directores

escolares y profesores de los diferentes niveles educativos, tareas todas ellas de las que se supone son responsables instancias tales como direcciones operativas, coordinaciones y jefaturas de sector. Por último pero no menos importante tenemos que en el nivel micro o local es donde se localizan las prácticas de gestión escolar, es decir, las decisiones y acciones que directores, docentes y padres de cada plantel llevan adelante en forma cotidiana, interpretando, adaptando y adecuando los modos de alcanzar las políticas educacionales según las particularidades de su contexto (Pozner, 2006).

NOTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA DE DISCUSIÓN SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Dado el desarrollo singular que ha tenido este campo en nuestro país, cuando se habla de gestión educativa puede estarse aludiendo a marcos referenciales, políticos y éticos no solo completamente distintos, sino incluso opuestos. Esta situación justifica ampliamente la importancia de dialogar, reflexionar, identificar retos, problemas y perspectivas de este campo en los tres niveles del sistema antes mencionados, sin perder de vista su estrecha conexión con los procesos de reforma y las políticas educativas recientes. Esta es la convicción de partida para formular las siguientes líneas de discusión con sus respectivas temáticas generales, susceptibles de ser abordadas por prácticos, expertos e interesados en general en este campo.

Los propósitos centrales de esta agenda de discusión son reflexionar críticamente sobre los alcances, limitaciones y problemas para gestionar la educación básica en México, la articulación que existe entre los distintos tipos de gestión que coexisten al

interior del sistema educativo, a la luz de la experiencia acumulada desde la firma del Acuerdo de modernización educativa a la fecha. Así mismo, analizar los alcances, limitaciones y riesgos relacionados con la aplicación de políticas educativas nacionales homogéneas y examinar las necesidades, desafíos y perspectivas de la gestión educativa en México, en contraste con las experiencias, propuestas y aportaciones desarrolladas en otros contextos.

GESTIÓN INSTITUCIONAL

Actualmente, como parte de las políticas educativas dirigidas a elevar la calidad de la educación básica, existen una gran cantidad y diversidad de programas, proyectos e iniciativas que son percibidas por los docentes y directores de las escuelas como cargas de trabajo adicionales, meros trámites a cumplir, y en el menor de los casos, como un apoyo efectivo a las escuelas. Esto habla de una especie de divorcio entre quienes diseñan las políticas y sus destinatarios finales, que son los alumnos, las escuelas, los profesores y directivos escolares; frente a esta situación de recurrentes desencuentros, ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia el papel de la gestión institucional que desempeñan las instancias intermedias responsables de “bajar” las políticas a los centros, es decir, de propiciar condiciones, proporcionar información y facilitar los apoyos necesarios a las escuelas para el desarrollo de las políticas, procurando mantener un equilibrio razonable entre la lógica de quienes diseñan las políticas y quienes se espera que las apliquen. En este tenor, algunas preguntas para guiar la discusión en este terreno, son: ¿qué tipo de soportes institucionales proporcionan las instancias intermedias del sistema educativo para el desarrollo

sostenido de innovaciones en la escuela? ¿Qué estrategias, mecanismos y apoyos institucionales han mostrado efectivamente ser capaces de reducir la carga administrativa y propiciar que los directivos dediquen más tiempo y esfuerzo a la gestión pedagógica? ¿Qué cambios estructurales y normativos se han introducido en los sistemas educativos estatales, cómo se han modificado o reorganizado las instancias y formas de supervisión de la educación para reducir la duplicidad y ambigüedad de funciones y fortalecer el carácter académico de la supervisión escolar? ¿Qué propuestas han desarrollado los sistemas educativos estatales para fortalecer las capacidades de planeación, sistematización y evaluación de políticas educativas federales y/o estatales? ¿Qué capacidades y habilidades de gestión requieren desarrollar o fortalecer los equipos técnicos para contribuir al mejoramiento de los servicios de apoyo a la escuela? ¿Qué alternativas, experiencias y/o propuestas existen para su formación?

Detrás de este tipo de preguntas se vislumbran un conjunto de problemas que revelan un crecimiento notable de problemas relacionados con la gestión e implementación de las reformas y las propias políticas educativas; el primero de ellos tiene que ver con tensiones entre la gestión externa o política y la gestión interna o administrativa. Otro es el uso (o desuso) de la investigación en la toma de decisiones políticas; un tercer problema tiene que ver con los mecanismos de acceso y permanencia en cargos directivos -jefes de sector, supervisores y directores escolares- y la formación de mandos medios y equipos técnicos. Un conjunto más de problemas tienen que ver con los modelos y estrategias de asesoría a las escuelas, la gestión de la formación continua centrada en la escuela y la dificultad para crear y sostener redes escolares dentro de un sistema educativo bastante endógeno que mantiene una lógica de funcionamiento en compartimientos estancos.

GESTIÓN ESCOLAR

La idea de adoptar a la escuela como el centro de mejora continua de la calidad educativa, al mismo tiempo que núcleo del sistema educativo, ha sido uno de los presupuestos en los que se sostuvieron múltiples iniciativas de innovación de la gestión escolar desde su aparición en la escena educativa mexicana a principios de los noventa. Si bien esta idea continúa vigente y es ampliamente aceptada entre académicos y prácticos, también es cierto que su concreción en la práctica continúa siendo un enorme desafío, ya que para iniciar y más aún sostener innovaciones desde, para y por las escuelas, no existen recetas ni caminos únicos, sino principios generales que para ser puestos en práctica requieren de la concurrencia de tres aspectos fundamentales: que exista un grupo de personas interesadas en propiciar un cambio, que cuenten con los conocimientos y las capacidades mínimas necesarias y también, con las condiciones institucionales básicas para hacerlo.

Sin embargo, rara vez concurren espontáneamente estos tres aspectos, lo cual es debido por un lado a que las escuelas no cuentan con las condiciones ni los soportes institucionales necesarios para ello y por otro, a que los directamente involucrados en las escuelas carecen de herramientas y elementos suficientes, además, dada su propia naturaleza, los procesos de este tipo no están exentos de dudas, tropiezos y dificultades que con frecuencia desalientan a los docentes y colectivos en las escuelas.

Además de los tópicos ya mencionados, recientemente han cobrado fuerza otros problemas como el uso de la evaluación externa en los procesos de gestión escolar, la evaluación interna de las escuelas como parte del ciclo de intervención de los equipos docentes y directivos en la escuela escolar y el sostenimiento y diseminación de procesos de mejora de los aprendizajes escolares.

TEMAS EMERGENTES

La evaluación y la investigación son dos temas que si bien pueden ser considerados como transversales por sus diversas conexiones directas e indirectas con los ejes de discusión antes comentados, ameritan una atención particular cuando de gestión educativa se trata.

En el contexto mexicano, la evaluación se incorporó recientemente en la agenda de la política educativa nacional, y paulatinamente se ha ido concretando en cada vez mayores y más diversas estrategias cuyos usos van desde la rendición de cuentas o la medición de la eficacia del sistema hasta la obtención de información relevante para la toma de decisiones relacionadas con la operación de los servicios educativos y el diseño mismo de la política educativa; sin embargo, estas intenciones parecen desdibujarse en la realidad cotidiana, lo que obliga a examinar hasta qué punto son mayores sus riesgos que sus beneficios.

Como parte de este tema, la aplicación cada vez más extendida de pruebas estandarizadas para medir el rendimiento escolar, plantea diversos desafíos al campo de la gestión educativa; uno de ellos es el análisis hasta ahora inexistente sobre las repercusiones de este tipo de evaluación en la gestión de los aprendizajes y del currículum escolar, sobre todo considerando que por su carácter externo, si bien los resultados son entregados a las escuelas y los profesores, eso no garantiza que sean utilizados como información útil para comprender, explicar ni mucho menos tomar decisiones para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

En cuanto al tema de la investigación sobre la gestión, tomando en cuenta que se trata de un campo de conocimiento reciente, existe actualmente una producción considerable que recoge los resultados de experiencias de innovación de las formas de organi-

zación del trabajo escolar, la función directiva, el diseño de proyectos y el desarrollo del trabajo colegiado en la escuela. A estas alturas, resulta necesario hacer un balance sobre la importancia concedida a la investigación en los distintos niveles de gestión del sistema educativo, comenzando por las escuelas; los siguientes cuestionamientos pueden servir como guía para la discusión. ¿Qué aporta la investigación educativa al conocimiento y comprensión de los distintos tipos de gestión educativa? ¿Puede hablarse de la existencia de temas o problemas relacionados con una “gestión oculta” que aún no han sido reconocidos ni abordados por la investigación educativa?

Algunos de los temas específicos que podrían configurar esta línea de discusión son los alcances y limitaciones de las políticas y modelos de evaluación de la educación básica; repercusiones de la evaluación del rendimiento escolar en el trabajo de los docentes y en la gestión de las escuelas; alcances y limitaciones de la investigación sobre la práctica directiva y la formación de directivos.

Dos temas emergentes de gran relevancia por sus posibles repercusiones en la forma y el contenido de la educación básica es el de la gestión de la violencia en el contexto escolar e institucional y el de las tendencias privatizadoras latentes ó manifiestas a partir de las formas de gestión institucional introducidas por los sistemas educativos estatales a partir de la descentralización.

COLOFÓN: EL PROBLEMA DE LAS ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN

Es común escuchar a responsables de programas y proyectos educativos de todos los niveles institucionales quejarse de lo mucho que trabajan y los pocos resultados obtenidos. Las situaciones diversas,

inestables y complejas son el común denominador tanto en el sistema educativo en general como en las escuelas y las aulas; no obstante, es común pretender aplicar recetas y soluciones simples para problemas generalmente complejos.

La persistencia de problemas educativos crónicos y los sucesivos fracasos educativos nos enseñan que no existen fórmulas mágicas generalizables a cualquier situación, por el contrario, existen factores, condiciones y circunstancias intra y extra institucionales siempre cambiantes que influyen y modifican la realidad social y educativa, las cuales tenemos que aprender a leer. En las últimas décadas, el cambio, la inestabilidad y la incertidumbre que ambas provocan, se ha convertido en el signo de nuestro tiempo, los agentes educativos extraescolares se multiplican y los sistemas educativos son duramente cuestionados por su falta de capacidad para responder a las necesidades de individuos y grupos con carencias de todo tipo, de ahí que hoy menos más que nunca, resulta fundamental hacer a un lado las rutinas y fórmulas gastadas de siempre para intervenir en la realidad educativa, y en su lugar, adoptar una perspectiva de la intervención como un ciclo enfocado en una gestión educativa integral.

Consideramos que se ha subvalorado, o cuando menos se ha prestado reducida atención al quehacer analítico teórico así como a la formación metodológica sobre la gestión educativa y escolar, predominando una perspectiva preescriptiva y pragmática con escaso o nulo ejercicio reflexivo. Esto nos lleva a considerar la pertinencia y necesidad de abrir espacios de intervención y formación que generalmente las modalidades de actualización ya institucionalizadas no desarrollan. De manera específica se requiere de mayor claridad sobre las implicaciones educativas, políticas e institucionales que tiene el desarrollar un proceso de gestión al interior de las propias escuelas e instituciones. Lamentablemente

los tiempos políticos generalmente se imponen, o mejor dicho, se oponen al desarrollo y sostenimiento de estrategias de este tipo.

No obstante, nos parece necesario insistir en la importancia de reflexionar sobre las prácticas de gestión de manera sistemática, abordando temas diversos y complejos como es la revisión crítica del funcionamiento de los sistemas, instituciones y la misma escuela a través de su relación con el exterior, de su organización, del currículum en su segundo nivel de concreción, de la participación social, del proyecto escolar, del cambio y de la innovación educativa. Otros temas de análisis, delicados por sus implicaciones políticas pero igualmente importantes son las formas de ejercicio del poder y la autonomía de escuelas y profesores, la democratización del sistema educativo o el papel del sindicato magisterial en la gestión educativa. Otros temas importantes situados en una dimensión más intersubjetiva y simbólica de la gestión son por ejemplo el estudio de las formas y estilos de interacción para el trabajo colectivo, la socialización, la comunicación, y por supuesto la cultura institucional y escolar.

Únicamente en el ámbito escolar encontramos que existe una diversidad enorme de agentes que se relacionan entre sí de determinada manera, influyendo las más de las veces sin tener conciencia de ello en el proceso educativo de los alumnos. En la actividad diaria de la escuela los maestros, directores, alumnos y padres de familia establecen códigos determinados que orientan los procesos estilos y formas de relación, interacción y participación al interior de los espacios y tiempos escolares. Sin embargo, tanto la cultura escolar como sus códigos, estilos, formas, símbolos y significados, no son solo producto del aquí y ahora, sino también del proceso histórico de la escuela como institución encargada de la socialización de la población en edad escolar.

Tanto en las escuelas como en las diferentes estructuras que componen el sistema de educación básica, existen tradiciones y formas de comportamiento que surgieron, se establecieron, se naturalizaron y sobreviven al paso del tiempo; no por insistir en que ya no coinciden ni responden a las condiciones cambiantes de la sociedad actual van a desaparecer. Si estas cuestiones no son objeto de reflexión y análisis por parte de docente y directivos, difícilmente pasarán al plano de la conciencia objetiva; de esta manera, las posibilidades de reconstruir y en su caso modificar las prácticas y la realidad educativa, se reducen considerablemente.

Los obstáculos encontrados al interior de las comunidades escolares muestran, de manera por demás lógica, una gran resistencia al cambio. Y es que nadie está dispuesto a cambiar a menos que exista una necesidad imperiosa, una motivación fuerte o una contingencia que sacuda desde sus cimientos las formas de hacer las cosas ya establecidas y convertidas en rutina.

Con base en las consideraciones precedentes, y toda vez que el objeto fundamental de la gestión educativa es la acción humana desplegada al interior de las organizaciones, cuestionar las creencias, los prejuicios y las prácticas fuertemente arraigadas “porque siempre se ha hecho así” como único argumento, es una tarea a nuestro juicio, ineludible y completamente necesaria; sólo así será posible dotar a la gestión de un verdadero sentido educativo como proceso potenciador de las relaciones e interacciones entre diferentes sectores de la comunidad escolar que coadyuven al logro de los fines e intencionalidades formativas que la escuela tiene encomendadas.

En este sentido, resulta oportuno concebir a la gestión educativa como un conjunto de intenciones y acciones articuladas encaminadas al logro de los fines formativos de la educación básica en general y de los aprendizajes escolares, sociales y culturales de los

alumnos. Las capacidades analítico-reflexivas para problematizar la realidad educativa cotidiana, pueden aplicarse para investigar o intervenir en objetos tan diversos como la formulación, desarrollo o evaluación de proyectos educativos en contextos institucionales particulares, el desciframiento de las claves de la cultura escolar e institucional o las repercusiones de las políticas educativas en los procesos y prácticas cotidianas, por mencionar solo algunos de los muchos tópicos que han sido propuestos en este escrito como parte de una agenda de discusión sobre la gestión educativa, a muchos de los cuales se les ha prestado escasa atención.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alvariño, C., Arzola S., Brunner J.J. y Vizcarra R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Arciga S y Guerra, M. (1995). Organización y Cultura Escolar. *Revista Pedagogía*, 10, (4) , 8-17.
- Blejmar B. (2007). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. *Novedades Educativas*. Buenos Aires.
- Braslavsky C. y Cosse G., G (1996). Las actuales reformas educativas: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones, Documentos PREAL N° 5, PREAL, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.oreal.org/cosse5.pdf> , consultado el 20-02-05
- Braslavsky, C. (1999). Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana, Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Braslavsky C. y Acosta F. (2001). El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina, IPE Buenos Aires.
- Casassus J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el de tipo B).

- México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Santillana.
- Ezpeleta J. y Furlán A. (Comp.) (1992). *La Gestión Pedagógica en la escuela*. México: Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- García G., J. M. (2004). *La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 26, (1). Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/
- Gidenns A.; Bauman Z.; Luhmann N. y Beck U. (2007), *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. España: Morata.
- Mato B., M. A.; Santamaría G. J. (2001). *La Dimensión de Gestión en la Construcción de la Sostenibilidad Institucional, Serie Innovación para la Sostenibilidad Institucional, Proyecto ISNAR "Nuevo Paradigma"*. San José, Costa Rica.
- Maureira F. (1997). *Aportes de la investigación anglosajona y francesa a la Gestión Escolar*, en Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/gestionescolar.htm>
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca para la actualización del maestro/ Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas*. Buenos Aires: IPE- Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

- Pozner, P. (2006). Avanzar en gestión educativa y gestión escolar o cómo educar sin dejar de aprender, ponencia presentada en el Segundo Foro Nacional de Experiencias de Investigación, Intervención y Formación en Gestión de la Educación Básica. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Rivera F., L. (2005). El programa escuelas de calidad. Nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa. En César Navarro (Coord.). La mala educación en tiempos de la derecha. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN)/ Porrúa.
- Rodríguez Romero M. (1997). Las comunidades discursivas y el cambio educativo. En Revista Electrónica Heuresis. España, (1). Disponible en: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis>
- Santos G., M.A. (1994). Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar. España: Aljibe.
- Souza S.; J. (2006). ¿Quo Vadis, Transformación Institucional? La innovación de la innovación, del cambio de las cosas al cambio de las personas que cambian las cosas. San José de Costa Rica: Red Nuevo Paradigma para la Innovación Institucional en América Latina.
- Tapia G. (2006). Aportes y necesidades de investigación en el campo de la gestión educativa. Ponencia presentada en el 2° Foro Nacional Experiencias de Intervención, Investigación y Formación en Gestión Educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Wenger E. (2001). Comunidades de práctica. Barcelona: Paidós.

LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EN EL AÑO 2030: IMAGINANDO ESCENARIOS FUTUROS PARA LAS IES*

MARÍA DE GUADALUPE GÓMEZ MALAGÓN**
MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN

RESUMEN

Se presenta un análisis prospectivo de la “Universidad Pedagógica Nacional” (UPN), que intenta relacionar escenarios posibles para instituciones formadoras de profesionales de la educación teniendo como ejes la consonancia entre el sistema educativo nacional y los campos organizacionales de las instituciones educativas. El análisis que se desarrolla toma como referencia escenarios propuestos por la OCDE para la reflexión de las *posibilidades, probabilidades e idoneidades* de la transformación de la UPN en un horizonte temporal de 20 años. Se propone esta estrategia de autoestudio para la UPN con la finalidad de trascender el énfasis que actualmente se otorga a la calidad y a la evaluación de resultados e impacto en el desarrollo de la política de gestión educativa.

* Instituciones de Educación Superior.

** Profesores adscritos al Área Académica 1. Política educativa. Procesos Institucionales y Gestión, UPN.

Esta imaginación rigurosa del futuro de la UPN, desde el presente, dio como resultado algunas propuestas específicas relativas a su política, al currículo y a la organización institucional en los escenarios antes mencionados, y representó para los autores, no sólo retos a la imaginación en su elaboración sino el replanteamiento de la estrategia metodológica de autoestudio con miras al análisis y desarrollo de nuevas perspectivas analíticas para el estudio prospectivo de las Instituciones de Educación Superior.

1. INTRODUCCIÓN

La gran cantidad de argumentos sobre las innovaciones sociales y educativas que demanda la sociedad del conocimiento, y lo que podríamos llamar una globalización sustentable, obligan a repensar las universidades a la luz de sus contextos específicos, del despliegue discursivo de y sobre ellas mismas, de sus tiempos y dinámicas, de las relaciones de fuerza establecidas como instituciones particulares con el Estado, la sociedad y los agentes que las conforman (Ibarra, 2007).

El ejercicio de repensar las Universidades desde las mismas Universidades y la relevancia de la educación en el contexto actual, constituye una oportunidad para analizar, discutir e imaginar, el futuro de las “Instituciones de Educación Superior” (IES) dedicadas a la formación de profesionales de la educación, como es el caso de la UPN.

Desde el contexto educativo que prevalece en nuestro país sabemos que las reformas y transformaciones en este sector toman tiempo, también sabemos que a cada cambio de administración se suelen proponer y poner en práctica proyectos emergentes que revelan el disenso actual respecto al proyecto educativo; sin

embargo, los diagnósticos y evaluaciones en los diversos niveles del sistema educativo¹ dan cuenta no sólo de los problemas y brechas educativas, sino de que las propias instituciones han empezado a confrontar su propósito de largo aliento con el que fueron creadas.

A nivel mundial, también se ha observado que existe una falta de aceptación de lo que se hace en las escuelas de educación básica, al grado de cuestionarse si tal y como han sido diseñadas podrían cubrir o no las necesidades de las futuras generaciones (ACEL, 2006). En lo que refiere a educación superior, ya es lugar común señalar que en la región Latinoamericana, sin instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas competentes, calificadas y cultas que enfrenten los retos de las nuevas formas de relación globalizadas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sustentable (UNESCO, 1998).

Es así que desde la perspectiva de una institución centrada en la formación de profesionales de la educación en particular e investigación y extensión sobre el sistema educativo en general, la paradoja de diferenciar entre el futuro de una universidad como la UPN y la UPN futura, nos obliga a indagar desde lo educativo, *los cómo*s de muchas de las certezas que la investigación en este campo ha proporcionado en años recientes tales como (ACEL, 2006):

- Si el *aprendizaje a lo largo de la vida es esencial para sobrevivir*, ¿cómo la gente de todas las edades aprende cómo aprender, desaprender y re-aprender?

¹ Esta es una constante tanto en el discurso oficial de los Programas Nacionales de Educación de las últimas administraciones como en el tratamiento de este tema en estudios especializados.

- Si los retos de la sociedad actual implican el uso de habilidades para lidiar con la complejidad y con retos que antes no existieron, ¿cómo favorecer la adquisición y/o desarrollo o fortalecimiento de dichas habilidades o competencias?
- Si la población estudiantil cada vez es más diversa y demanda necesidades no sólo diferentes sino diferenciadas, ¿cómo las instituciones educativas creadas bajo el conocimiento y la perspectiva del pasado, podrán cubrir tales necesidades?
- ¿Cuáles serán las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que las instituciones educativas deberán ofrecer a los estudiantes en el futuro?
- ¿Cuáles serán las prácticas pertinentes de enseñanza y aprendizaje, el currículo y las nuevas formas y niveles de participación de *la clase del futuro*?

Estas y otras posibles preguntas desde y para la práctica e investigación educativas enmarcan como asidero institucional el ejercicio de autoanálisis que aquí presentamos. Para ello procedimos a identificar el estado actual del campo organizacional de una institución formadora de profesionales de la educación y sus escenarios futuros, de igual manera, nos propusimos vislumbrar posibles líneas de acción desde las IES en general y la UPN en particular a partir de los asuntos emergentes y futuros de la agenda pública y gubernamental.

Consideramos que una actividad de análisis como la que proponemos, basada en los escenarios desarrollados desde una de las agencias internacionales con mayor experiencia en estudios prospectivos, permitirá trascender el énfasis que actualmente se otorga a la calidad y a la evaluación de resultados e impacto en el desarrollo de la política educativa para instituciones formadoras de profesionales de la educación, permitiendo replantear la

concepción actual de su calidad y pertinencia. De igual manera se pretende *facilitar arreglos institucionales para enfrentar los desafíos considerando su nuevo significado en el imaginario social y las funciones que le demandan el desarrollo económico y social del país* (Ibarra, 2007).

El ensayo de imaginar desde el presente propuestas específicas relativas a la política educativa, al currículo y a la organización institucional de la universidad en los escenarios antes mencionados representa retos a la imaginación y a la creación de nuevas perspectivas analíticas para la comprensión de las IES. Este autoestudio se inicia con algunos datos históricos y contextuales de la UPN a fin de proporcionar información que permita ubicar las características de esta IES en el sistema educativo nacional y en el concierto de las instituciones de educación superior. Posteriormente se ofrecen las coordenadas metodológicas y conceptuales que permitieron el ejercicio de imaginar los escenarios futuros para la UPN, finalmente se ofrecen líneas de desarrollo institucional posibles para desarrollar transformaciones institucionales pertinentes en consonancia con los escenarios deseables.

2. ANTECEDENTES Y CONTEXTO

La UPN nace en 1978, como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con la intención de consolidar las vías de superación académica del magisterio nacional, acorde con las demandas del sistema educativo, así como formar cuadros de profesionistas vinculados a la educación que se aboquen a resolver problemáticas educativas, a través de servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país Universidad

Pedagógica Nacional, 1976), cubriendo funciones de docencia de tipo superior; investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

En la UPN actualmente se imparte educación superior a niveles de licenciatura, especialidades, maestrías y doctorado, además de cursos y diplomados de actualización a través de sus 76 unidades en todo el país, de las cuales la unidad Ajusco se ha constituido como la sede nacional y es donde se concentran la mayoría de los trabajos de docencia e investigación.

Esta universidad, como proyecto gubernamental para la formación de cuadros para el sistema educativo nacional después de una trayectoria de treinta años, enfrenta el reto de diferenciarse del sistema de normales y de establecer la nueva relación con el gremio magisterial que le permita tomar un papel protagónico dentro del campo organizacional de la educación pública en México (DiMaggio y Powell, 1999) que se encuentra en transformación como efecto de la consonancia entre el sistema educativo nacional y la consolidación de los paradigmas de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Actualmente, desde el propio discurso institucional se afirma que si bien la universidad ha ganado experiencia y dominio en el campo educativo que puede caracterizarla como una institución de excelencia, se acepta que requiere mejorar los niveles de formación de su planta docente, la innovación y flexibilidad de sus programas, la dimensión de su producción científica y las tareas de difusión y extensión, pues su constitución es muy heterogénea (Universidad Pedagógica Nacional, 2007, p. 6). Esta heterogeneidad está en gran medida basada en la disparidad de condiciones tanto de recursos humanos calificados como materiales y financieros que tienen su mayor expresión entre las Unidades UPN de

estados con menor presupuesto educativo comparados con los de la Unidad Ajusco del Distrito Federal.

En el mismo sentido, existen brechas significativas entre las Unidades UPN en lo relativo a la planeación y gestión institucional. Las diversas evaluaciones que se han hecho en los ejercicios de elaboración de Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional dan cuenta amplia de estas disparidades evidenciando avances poco adecuados y significativos en estos rubros. “La valoración realizada pone en evidencia los avances desiguales entre las Unidades y destaca la fragilidad de la cultura de autoevaluación y planeación. Las Unidades UPN, consideradas ahora como Dependencias de Educación Superior (DES), reportan avances poco significativos en lo que hace a capacidad y competitividad académica” (Universidad Pedagógica Nacional, 2007, p. 8).

Esta condición dispar aunada al debate actual del estatuto jurídico de la UPN, en el que se plantea la transición de un organismo descentralizado a uno desconcentrado con autonomía o incluso autónomo, nos obligó a considerar para este estudio a la UPN desde su ámbito central, es decir sólo se considera a la Unidad Ajusco, ya que la heterogeneidad permite múltiples lecturas regionales y locales lo que problematiza el ejercicio de escenarios.

3. ESTRATEGIA Y REFERENTES CONCEPTUALES

De acuerdo con Michael Fullan: “no es suficiente con que los responsables de tomar decisiones en el ámbito educativo piensen en el futuro, sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo” (Fullan cit. por OCDE, 2006, p. 2). Este autor distingue entre

problemas técnicos, que tradicionalmente se solucionan con base en conocimientos existentes, y *problemas de adaptación*, que por su naturaleza compleja el conocimiento actual no puede resolver. Estos últimos son aquellos abordados desde los análisis prospectivos en educación y para lo que se hace necesario “reflexionar sobre los sistemas”.

Es bajo esta perspectiva que el ejercicio de *imaginación rigurosa* que hemos dispuesto para reflexionar sobre el futuro de la UPN nos obligó a realizar inicialmente un análisis del sistema educativo para insertar el autoestudio de la Universidad Pedagógica Nacional como institución directamente vinculada a la educación nacional. Esta reflexión sobre las características del sistema educativo y de la UPN como sistema implicó ubicar sus vínculos como instituciones, así como las características del campo organizacional, los cambios que han sufrido y aquellos posibles de realizarse en escenarios diversos.

ESTRATEGIA

Como estrategia para imaginar de manera rigurosa el futuro de la UPN se consideró inicialmente el estudio y selección de aquellos escenarios que se consideraron pertinentes para realizar dicho autoanálisis; a partir de la elección de tales escenarios se seleccionaron temas eje para el estudio de las posibilidades, probabilidades e idoneidades de transformación de la Universidad Pedagógica Nacional en un horizonte temporal de 20 años. Dicho ejercicio derivó en la elaboración de propuestas de acciones institucionales que podrían formar parte de una agenda del presente para construir el futuro de esta universidad.

REFERENTES CONCEPTUALES

Entre los elementos que permitieron el análisis prospectivo de la UPN destacan en primer lugar los escenarios, el sistema educativo, el campo organizacional, el estatus normativo, la agenda y política educativa, la cobertura, la calidad, el financiamiento y la pertinencia de las funciones universitarias.

ESCENARIOS

Como resultado de la revisión de estudios prospectivos (OCDE, 2006; Ibarra, 2007; Didriksson y Herrera, 2006; Prawda y Flores, 2001; Miklos y Tello, 1991; Miller y Bentley, 2002) se eligieron los escenarios desarrollados por la OCDE para el análisis de la educación. Particularmente, entre los escenarios de resultados que comparan dos momentos en el tiempo, hemos optado por los escenarios que distinguen entre lo posible, lo probable y lo deseable. Lo posible se estima como lo factible entre la totalidad de escenarios concebibles; lo probable es aquello que tiene mayores posibilidades como subconjunto de los escenarios posibles; y lo deseable hace referencia a los escenarios positivos, sean éstos posibles o probables (Ibarra, 2007, p. 30).

En los escenarios propuestos por la OCDE (2001) se consideraron estrategias para elaborar visiones sobre futuros posibles, probables y deseables de las instituciones educativas. Estos referentes destacan como herramientas para la reflexión futura por su carácter y aliento de corte internacional, son seis escenarios para las instituciones educativas del mañana que se presentan como alternativas desde la continuidad, pasando por la re-escolarización hasta la des-escolarización:

I. ESCENARIOS DE “STATUS QUO”-“TRADICIÓN”

1. *Burocracias Robustecidas* / En este escenario se contempla la continuidad de los sistemas burocráticos institucionalizados que resisten cambios radicales pero que cumplen con funciones sociales encubiertas. Específicamente se vislumbran universidades, muy similares a las que hoy tenemos formando a poblaciones relativamente pequeñas de estudiantes, con el propósito de tener credenciales para obtener trabajo. La docencia y la investigación, como ahora, se desarrollan sin dependencia excesiva del sector privado, y las autoridades universitarias continúan con roles prominentes en financiamiento, regulación y administración. El marco de la transparencia y la equidad de recursos dejan poco espacio para iniciativas de autogeneración de recursos. El aprendizaje a lo largo de la vida y mediante internet persiste fuera de la esfera universitaria.
2. *Extensión del Modelo Mercantil /Empresarial* / Escenario que supone un mayor incremento de las aproximaciones de mercado existentes en educación con resultados tanto positivos como negativos. Un reducido grupo de IES forman jóvenes en su preparación inicial para la vida y el financiamiento tanto de IES privada como públicas responde a esquemas diversos que tienen una orientación basada en el mercado y con fuertes nexos con la economía local. Se espera que la tecnología sea ampliamente usada en los métodos para el ejercicio de la docencia, la investigación y la difusión.

II. ESCENARIOS DE “RE-ESCOLARIZACIÓN”/ EDUCACIÓN ABIERTA-PARA LA VIDA

1. *IES como Centros Sociales Nucleares* /Escenario en el que el rol de las instituciones educativas se considera como centros de formación de la comunidad, cuyo capital social posee reconocimiento público, soporte y autonomía propios. Las IES ofrecen acceso universal enfocadas a la satisfacción de demandas de la sociedad con apoyo de tecnologías.
2. *Escuelas como Organizaciones Centradas en el Aprendizaje* /Desde esta perspectiva de organizaciones, se enfatiza la transformación de las IES como organizaciones para el aprendizaje flexibles con un fuerte énfasis en el conocimiento y con docentes altamente motivados. IES marcadas por el acceso universal para todas las edades y mucho menos investigación. La economía del conocimiento hace de las IES fuente de desarrollo profesional demandado por las empresas, la mayoría de la investigación se realiza fuera de los sistemas universitarios con los mejores investigadores trabajando para empresas privadas. IES más orientadas al aprendizaje y a la demanda, a la docencia, con cursos cortos, más educación a distancia y más e-aprendizaje. Los gobiernos y organismos acreditados se encargan de asegurar la calidad y la certificación. Se responde a las fuerzas del mercado, con inversión orientada a los negocios en el aprendizaje.

III. ESCENARIOS DE LA “DES-ESCOLARIZACIÓN”

1. *Redes de Aprendices y la Sociedad de Redes* /Difusión de redes de aprendizaje no-formal, facilitadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el ambiente de la sociedad de redes. Estudios post-secundarios más demandados y dirigidos por los mercados. IES con dos innovaciones principales: 1. los estudiantes definen su propio curso de estudio y diseñan por sí mismos sus grados; y 2. se multiplican las asociaciones con la industria. La capacitación es más especializada y la investigación es realizada fuera de las IES. Los programas y los cursos importarán más que las instituciones.
2. *Éxodo de Maestros. El Escenario de la Disolución.* El peor caso como éxodo de maestros ante la falta de respuesta a las medidas concertadas de política educativa. La formación terciaria desaparece, se aprende desde la casa o el trabajo, las empresas proveen la capacitación necesaria. El conocimiento y la experiencia adquiridos en toda situación de la vida se reconocen a través de evaluaciones formales de acreditación por cuerpos evaluadores especializados. Las redes de trabajo globales son importantes pero fuera de las IES. La investigación se torna menos especializada en campos que requieran poco financiamiento (humanidades-matemáticas) pero aquella en la que se requiere mayor inversión se desarrolla en centros de investigación públicos en conjunción con divisiones de investigación y desarrollo corporativas.

IV. EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y LA UPN

La UPN mantiene una fuerte carga de dependencia histórica con el sistema de educación básica en México, lo cual ha construido un conjunto simbólico que la asocia a la formación y profesionalización de docentes, esta condición le daba un lugar claramente definido dentro del campo organizacional de la educación básica cuando el sistema de normales no se incluía en la educación superior. La lenta, pero clara tendencia de insertar en la educación superior a las escuelas normales, primero por la vía normativa, y posteriormente por el posicionamiento de su reconocimiento inter-organizacional como campo en la educación superior, ha ido generando tensiones contextuales en torno a la UPN y su reconstitución dentro de la educación superior, así como su reinterpretación por la educación básica, marcando una pauta por la que se trazan las tensiones institucionales que se prevé que la UPN tendrá que ir rompiendo o distensando como organización educativa.

Para vislumbrar a la UPN futura resulta provechoso imaginar el futuro del campo organizacional del sistema de educación básica en que se encuentra inserta, dada su función de formación y profesionalización de los profesionales que integran éste sistema, por ello intentaremos definir los elementos del campo organizacional (DiMaggio y Powell, 1999) que constituyen la estructura institucional que nos permita la interpretación de las tendencias futuras que afectaran a la UPN.

V. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EN EL CAMPO ORGANIZACIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Un campo organizacional puede definirse por el grado de interacción de las organizaciones que lo integran, la estructura organizacional y los patrones de coalición, la carga de información de que se ocupan las organizaciones, y la conciencia de los participantes de las organizaciones de estar en una empresa común (DiMaggio y Powell, 1999).

El sistema educativo mexicano, estructura en su marco institucional dos grupos de organizaciones coordinadoras según el nivel gubernamental: a) el nivel federal, donde se diseñan las políticas educativas nacionales y se establecen los mecanismos de regulación y evaluación de la educación; y b) el nivel estatal, donde se administran los diferentes servicios educativos. Cada uno se constituye de sus propias organizaciones que se interrelacionan entre sí y con el otro nivel, con base en el marcos institucionales que determinan sus competencias particulares².

La principal organización federal es la Secretaría de Educación Pública (SEP), en cuya estructura hay tres subsecretarías, de acuerdo a como tradicionalmente se han clasificado y especializado las organizaciones educativas en México: educación superior, educación media superior y educación básica. Por otra parte, cada entidad federativa cuenta con una secretaría o instituto responsable de la administración de los servicios educativos, que si bien pueden ser estructurados con base en los criterios que cada Estado decida priorizar, de forma mimética (Meyer y Rowan, 1999) todos se estructuran con base en estos conocidos niveles educativos,

² Artículo 3º Constitucional; Ley General de Educación y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.

excepto por un corto periodo entre 1992 y 1997 en el Estado de Nuevo León, cuando se estableció una estructura organizacional por funciones (Cervantes, 1998).

Este mimetismo organizacional, que estructura al conjunto de las organizaciones encargadas de administrar y regular la educación, que aglutinan a la SEP y las dependencias estatales de educación con base en los niveles educativos, se puede explicar tanto por factores estructurales del propio campo organizacional, como por las redes epistémicas de la educación (Meyer y Rowan, 1999). El primer grupo de factores se constituyen por el conjunto de arreglos institucionales por medio de los cuales se vinculan los diferentes programas y regulaciones de la Secretaría de Educación Pública, tanto con las dependencias estatales como con la estructura organizacional del SNTE, la cual fue diseñada para funcionar como sindicato nacional con un patrón federal y vinculado tradicionalmente con base en niveles educativos, que a pesar de haber sido los mismos actores sindicales signatarios del acuerdo por el cual se descentralizó la educación básica y normal, en defensa del espacio de poder (Crozier y Friedberg, 1990) que se desprende del control discrecional por las dirigencias del SNTE de las relaciones laborales del magisterio a nivel nacional, han mantenido una lid para continuar con su interrelación con las autoridades educativas, nacional y estatales, como lo hacían tradicionalmente (Cervantes, 1998). Reforzando lo anterior, las redes epistémicas han aglutinado especialistas, investigaciones y estudios de posgrado, bajo el paradigma de la educación por niveles educativos, encontrándose plenamente legitimados y suficientemente conceptualizados como campos de conocimiento específicos.

El sistema de educación básica ha construido el conjunto simbólico de la profesionalización y formación de docentes en la

UPN, institucionalizando en el conjunto de ceremonias del campo organizacional (Meyer y Rowan, 1999) a la Unidad Ajusco como el centro rector administrativo y generador de conocimiento para la profesionalización docente. La reforma que entregó las unidades UPN del interior de la república a los gobiernos de las entidades federativas, no desvinculó a éstas de los ritos respecto a la Unidad Ajusco, unidad a la que se le reclama, por las unidades y el conjunto del magisterio, un liderazgo académico.

Por otra parte, el campo organizacional de la educación pública es definido en gran medida por el papel del Estado y los códigos institucionalizados para la función docente como profesión (DiMaggio y Powell, 1999). La relevancia de que en el campo organizacional exista ésta estructuración institucionalizada por niveles educativos, radica en la posibilidad de definirlos como sub-campos organizacionales, con un marco institucional compartido, pero con arreglos institucionales más específicos en cada uno, por lo tanto diferenciar procesos de mimetismo y grados de homogeneidad en los códigos y procesos sedimentados (Zucker, 1999) entre los docentes; así como formas diferentes de influencia y vinculación entre los grupos organizacionales que constituyen el campo (Cervantes, 2003). El sub-campo organizacional del sistema de educación básica supone una mayor cantidad de escuelas para niveles educativos más elementales, pero con mayor tamaño de las organizaciones de niveles superiores³.

La interacción de las organizaciones. Se pueden identificar dos ámbitos institucionalizados de interacción entre las organizaciones

³ Con cálculos propios hechos con base en datos del INEGI, el 92.2% de las organizaciones educativas de todo el sistema educativo nacional en 1997 (considerando a las normales) son de educación básica, de las cuales (incluyendo preescolar) las escuelas primarias constituyen el 41.2%, mientras que las secundarias el 13.9%; relación inversa se observa en el tamaño de la organización, pues el promedio de docentes de las primarias es de 5.7%, mientras que en las secundarias es de 10.9%

del sistema educativo nacional, por una parte el de las relaciones intergubernamentales, que definen los procesos decisorios de las políticas públicas y por otra parte el de las organizaciones que implementan las políticas públicas que son las encargadas de brindar directamente educación pública. Los primeros son unidades administrativas de las políticas públicas, mientras que los últimos son las escuelas. En el primero de estos ámbitos, excluyendo los contenidos curriculares, existe concurrencia en las políticas públicas, por lo cual se han establecido un conjunto de acuerdos entre cada uno de los gobiernos estatales y el federal para que las políticas públicas diseñadas por el gobierno federal se implementen con apoyos diferenciados de las entidades federativas. Por otra parte, en la interacción de las organizaciones que imparten educación pública en el nivel básico, las relaciones laborales y la dotación de infraestructura se da a través de las autoridades estatales de manera directa, y a través de los acuerdos de coordinación con las autoridades federales en cuanto a instrumentos institucionales de políticas como el currículo, y el diseño de los programas educativos, sólo la educación pública del Distrito Federal sigue administrada en su totalidad por el gobierno federal.

Estructura y coaliciones. Desde el año 2004 se constituyó el consejo de secretarios de educación que preside el secretario de educación de la federación, donde se acuerdan los mecanismos de implementación de las políticas públicas. En este organismo se mantienen coaliciones de carácter político entre las diferentes entidades federativas y ha constituido una simplificación en las negociaciones para la implementación de programas federales que antes se hacía *bis a bis*. El conjunto de escuelas en una entidad federativa puede entenderse como un sistema de organizaciones flojamente acoplado (March y Olsen, 1999) a través de un conjunto de

prescripciones normativas coordinadas por una secretaría estatal u organismo equivalente y la sobre posición estructural del SNTE. Las coaliciones del sindicato con los gobiernos estatales son muy diferenciadas, En el nivel de las escuelas, la influencia del SNTE es muy relevante, aunque el apego institucional a las autoridades constituye un elemento característico de la cohesión del sistema educativo en todo el país.

Carga de información. La información que fluye entre las escuelas como organizaciones, es a través de las estructuras administrativas o de las estructuras del SNTE, por lo que los docentes, como miembros de las escuelas, se apropian del principio de pertinencia (March y Olsen, 1999) y de los derechos de propiedad de la decisión (Felman y March, 1981) como los principales procesos que estructuran su vinculación con las estructuras administrativas y el SNTE, y con el resto de las escuelas a través de la intermediación sindical y administrativa. De igual manera, los docentes tienen una fuerte conciencia de pertenecer a un sistema educativo público, particularmente derivado de una identidad profesional y de la pertenencia a un gremio aglutinado en un sindicato nacional.

Desde el campo organizacional de la educación pública, tanto con el SNTE como las organizaciones estatales y federales de educación, legitiman sin tensión a la UPN en su papel de profesionalización docente en postgrado. Sin embargo, en el nivel de licenciatura presenta una tensión institucionalizada derivada de la re-nivelación de los estudios de las normales a licenciatura, por una parte, y de la cuestionada vinculación de éstas últimas a los campos laborales de la docencia. Lo anterior impone una doble tensión para la UPN, por un lado el replanteamiento de la pertinencia y campo de formación para estudios de licenciatura, y por el otro, la reorganización de las unidades UPN que se encuentran en un estado de descentralización

formal pero con centralización académica, y en mayor tensión, por ser para muchas de ellas la formación docente en el nivel licenciatura su principal fuente de legitimidad organizacional.

La perspectiva que se desprende de las anteriores tensiones, plantea los ejes de análisis desde el rompimiento o distensión de la centralidad académica con las unidades UPN de las entidades federativas: la suspensión o rediseño de las licenciaturas orientadas hacia competencias laborales que se diferencien claramente de la docencia, la consolidación del postgrado como espacio de profesionalización especializada, y el impulso de las actividades de investigación e intervención en torno a la política y gestión educativas.

VI. A PROPÓSITO DEL RÉGIMEN ADMINISTRATIVO DE LA UPN

La UPN como subsistema de educación superior desconcentrado, dedicada a formar profesionales e investigadores en el campo de la educación con 76 Unidades en todo el país, tiene un carácter desconcentrado que le permite ejercer un control académico a nivel nacional apoyado en las estructuras oficiales de la Secretaría de Educación Pública estatales hacia las Unidades de UPN, tanto al nivel central como en las Secretarías de Educación de cada uno de los Estados.

Sin embargo, este optimista escenario nos permite afirmar que se podrán construir arreglos institucionales alternos que se dirijan a transformar la universidad a fin de enfrentar los retos que resultan de los contextos emergentes sin abandonar su compromiso con el desarrollo y la equidad social, ni su papel histórico como la máxima institución cultural de la sociedad (Ibarra, 2007).

VII. CAMBIO INSTITUCIONAL Y PROSPECTIVA

En la medida que sea posible anticipar los mitos institucionalizados que se consolidarán hacia el futuro, y los elementos del campo organizacional de la Universidad Pedagógica Nacional y, asumiendo la hipótesis de la vía de la dependencia (North, 2001) bajo la cual las ideologías dominantes en la sociedad determinan la vía de la transformación de las instituciones, será posible imaginar el marco institucional futuro. Por otra parte, resulta claro que las instituciones pueden ser rápidamente modificadas sea por cambios en el sistema social externo, en las fuentes de legitimidad organizacional, o la visión que el ápice estratégico de la organización, aunque en congruencia con el marco institucional vigente.

A pesar de ello, si incluimos las limitaciones informales, así como los procesos y códigos construidos socialmente, además de los espacios de control que los individuos utilizan en su interacción para negociar, encontramos que si bien mantienen una relación simbiótica con la estructura organizacional, no pueden ser transformados completamente al modificar la estructura, como también los procedimientos formales que los actores han mantenido con satisfactoria eficacia para resolver sus problemas de incertidumbre, convirtiéndose en fuente importante de estabilidad en la organización (North, 2001).

Para DiMaggio y Powell (1999) el cambio organizacional está definido por el isomorfismo en los campos de organizaciones, a través de los procesos de difusión de una innovación donde existe un umbral, a partir del cual, su adopción genera más legitimidad. En esta dirección Meyer y Rowan (1999), señalan que las estructuras formales de muchas organizaciones reflejan marcadamente los mitos de sus ambientes institucionales, más que las demandas de sus ambientes de trabajo. Estos mitos se generan por prácticas

organizacionales particulares difundidos mediante redes de relaciones y basan su legitimidad en la suposición de que son racionalmente efectivos, estabilizándose al crear acuerdos a través de estas redes formadas por asociaciones de comercio, sindicatos, asociaciones profesionales y coaliciones entre las organizaciones.

Una metodología que incorpore el análisis institucional en prospectiva, fundamentalmente debe aportar una razonada explicación de qué elementos del marco institucional cambiarán y en qué sentido lo harán. Así el cuerpo teórico del análisis institucional puede ser utilizado para analizar el cambio institucional en prospectiva.

Considerando que, los cambios inducidos por las políticas públicas y los cambios en la normatividad y en los liderazgos de las organizaciones, pueden parecer pequeños comparados con los cambios producidos de forma continua y gradual, aún cuando esto último puede ocurrir primero y su formalización después.

En prospectiva, estos procesos de largo plazo sostenidos por las ideologías han sido denominados como la vía de la dependencia (North, 2001), donde los mitos sociales y las creencias sobre las problemáticas y sus soluciones delimitan las posibilidades para las trayectorias legítimas a seguir por las organizaciones.

VIII. AGENDA Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Por otro lado, la escuela de políticas públicas nos brinda un esquema analítico para determinar los asuntos a los que el gobierno debe dedicar interés, aunque existen fuertes debates sobre cuándo un asunto se considera dentro de la agenda pública. Las instituciones son el producto de la interacción de las organizaciones que, en la búsqueda de aprovechar una oportunidad, utilizan sus

recursos para orientar el cambio institucional, el cual siempre es incremental (North, 2001). Lo relevante al destacar la percepción del Estado desde esta perspectiva, es entender el proceso en que se gestan las políticas públicas y diferenciarlas de los espacios organizacionales del Estado donde se implementan.

La actual discrepancia sobre el proyecto modernizador para la educación básica, donde la lucha por la hegemonía en la definición de un proyecto enmarcado por la Alianza por la Calidad de la Educación Básica como marco básico para el diseño de políticas públicas y de gestión, se encuentra restringida por la vía de la dependencia bajo la cual las formas tradicionales de formación docente e intervención se deslegitiman a favor de mecanismos más incluyentes, transparentes y de rendición de cuentas, que demandan mayores capacidades de gestión.

De principio, las políticas públicas están integradas por instituciones, ya que se refieren a reglas que enmarcan las actividades que el Estado considera necesario regular, entre ellas cada vez más se introducen los asuntos de las competencias docentes y las capacidades organizacionales de las escuelas. Las políticas públicas que emanan de estos asuntos influyen en la definición de algunos derechos de propiedad o los costos de transacción, definiendo para los diversos *stakeholders* de la educación las actividades rentables o de interés.

Por lo tanto, dado que las instituciones determinan las oportunidades que hay en una sociedad, los centros escolares, entendidos como organizaciones que integran a un conjunto de personas, desarrollan estrategias para aprovecharlas y, conforme evolucionan estas organizaciones escolares alteran las instituciones. De aquí, que los cambios institucionales en las políticas públicas de educación estén conformados por: a) el entrelazamiento que es producto de la relación simbiótica entre las instituciones y las organizaciones educativas y su evolución como consecuencia

de la estructura de oportunidades que proporcionan esas instituciones; y por b) el proceso de retroalimentación por medio del cual los humanos percibimos y reaccionamos a los cambios que se dan en el conjunto de oportunidades.

IX. ¿EL FUTURO DE LA UPN Y LA UPN FUTURA?

Desde el análisis del campo organizacional, se pudo identificar una fuerte vía de la dependencia hacia la consolidación ideológica de la UPN Ajusco como centro académico y profesionalizador de docentes. Lo anterior, no sin una tensión entre las unidades UPN y las normales por el campo de la formación docente, dado que las redes organizacionales tienden a favorecer la consolidación de las normales como mecanismo legítimo para acceder a las plazas laborales del sistema de educación básica, por la fuerte dependencia que tienen los trabajadores de las normales respecto del SNTE. Sin embargo, la descentralización de la educación básica y normal y sus potencialidades hacia el futuro, abre la posibilidad de que en algunas entidades federativas se desarticule la vinculación directa entre las normales y el campo laboral de la educación básica pública a través del SNTE, mediante la implementación de mecanismos meritocráticos para el acceso a las plazas de los sistemas educativos estatales. Esto permitiría a la UPN Ajusco y Unidades insertarse en el escenario de reescolarización a través de la formación docente, aunque para ello deberán pasar por un proceso de rediseño de sus licenciaturas.

La tendencia de la política educativa seguirá consolidando los temas de calidad, multiculturalidad y el uso de nuevas tecnologías para la educación básica, por lo que la profesionalización que la UPN ofrezca deberá aumentar sus contenidos en estos temas, así como explorar la posibilidad de incorporar las nuevas tecnologías

en los procesos educativos para consolidar el liderazgo, o incorporarlos cuando éstos no sean una innovación sino una re-nivelación competitiva. En el primer caso se inserta en el escenario de la re-escolarización al incorporar a sus programas una mayor cantidad de profesores de educación básica del interior de la República, así como una trayectoria de construcción de legitimidad hacia la formación y profesionalización de docentes de la educación media y media superior, el segundo supone un desplazamiento a favor de otras organizaciones de educación superior.

La tensión más importante y que involucra al conjunto de las unidades de la UPN es la presión sobre las búsquedas de legitimidad de las licenciaturas, pues el mito institucionalizado en el campo organizacional que ha mantenido su legitimidad es la re-nivelación de docentes en servicio, el cual se agotará en no más de un lustro. En la franca competencia entre las unidades UPN con el sistema de normales por la formación de docentes, el resultado se bifurca ante una variable no controlada: si en una década el SNTE se consolida como regulador del acceso al campo laboral de la docencia en educación básica, se re-institucionalizará con mayor fuerza el mito de las normales como mecanismo de ingreso a la docencia del sistema formal público. En el caso contrario, dadas las condiciones favorables a la UPN para legitimarse en el campo organizacional de la educación superior a partir de un mayor control de la variable de la calidad, las unidades UPN verían una expansión y relegitimación como formadores de docentes, particularmente en los escenarios estatales donde se transite hacia modelos de ingreso de docentes al sistema de educación pública por concursos de oposición.

El eje de la centralización-descentralización académica de la UPN y sus unidades se vislumbra correlacionado a un cierto grado de fortalecimiento de las entidades federativas sobre sus

facultades regulatorias del sistema educativo, de ahí que podamos incorporar la posibilidad de que se fortalezca la federación o las entidades federativas en este campo como escenario posible. El fortalecimiento de la federación traería una mayor centralización y con ello la reivindicación del SNTE como regulador del acceso laboral del sistema de educación básica, lo contrario permitiría el desarrollo de mecanismos alternativos y diferenciados en cada entidad federativa posibilitando la competencia de las unidades con las normales estatales.

Estas consideraciones sobre las tensiones que impone el campo organizacional a la UPN en el marco de los tres escenarios básicos desarrollados por la OCDE para las organizaciones educativas (status quo; re-escolarización y des-escolarización), nos permite sugerir algunas características de los escenarios probables con base en el entrelazamiento del continuo reeducación y deseducación con las tensiones que enfrenta esta institución, mismas que esbozamos a continuación.

ESCENARIO I

En el estatus quo, el asumir como constante la actual influencia del SNTE en la regulación del acceso de los docentes al sistema de educación pública básica, lleva como consecuencia que las licenciaturas de las unidades UPN perderán importantes niveles de legitimidad. El espacio de relegitimación de la UPN se podrá dar a partir del posgrado, la educación continua y la capacitación docente; reclamando tanto las unidades UPN como las entidades federativas mayor protagonismo de la UPN Ajusco en su liderazgo para reinventar la función de las unidades en el campo organizacional de la educación, asumiendo un liderazgo académico-político más centralizador.

ESCENARIO II

El escenario de la re-escolarización, se vislumbra bajo la condición de que la regulación del acceso al sistema de educación pública para los docentes, termine bajo control de las entidades federativas, o sistemas de certificación regulados por actores no sindicales. En este planteamiento, la UPN se consolida como actor competitivo frente a las normales en la formación docente; así mismo se consolida en el postgrado con un paulatino proceso de descentralización político académica de las unidades UPN respecto a la unidad Ajusco.

ESCENARIO III

Bajo el escenario de la des-escolarización, asumiendo el supuesto de un control amplio por parte del SNTE sobre el acceso al sistema de educación básica y la consolidación del mito de las normales como mecanismos de acceso a la educación pública, las unidades UPN enfrentarían una necesaria crisis de reinención curricular. En esta situación, serían pocas las unidades que tendrían la capacidad de identificar con claridad competencias laborales alternativas a la docencia para sus profesionales de la educación de nivel licenciatura. La misma unidad Ajusco vería la deslegitimación de sus licenciaturas, centrándose en el postgrado y cuestionando la viabilidad de los programas educativos de licenciatura más débiles. Este panorama haría de la UPN una organización educativa, que buscando su legitimidad en el campo organizacional de la educación superior, se encuentre sumida en una entropía organizacional negativa, derivada por los procesos institucionalizados internos y negando la necesidad de mirar al mercado laboral, siendo superada en ello por

organizaciones de educación superior privadas. De igual manera, podría encontrar su legitimidad organizacional siguiendo los modelos curriculares exitosos por otras organizaciones, aunque necesariamente, con un postgrado consolidado.

X. LÍNEAS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL / RETOS DEL PRESENTE PARA UNA AGENDA FUTURA

Los escenarios descritos anteriormente nos permiten enunciar posibles líneas de trabajo para una agenda de la UPN. En el corto plazo consideramos pertinente:

- Impulsar y generar las condiciones para el cambio de personalidad jurídica de la institución, consideramos que el cambio del carácter desconcentrado al autónomo, transitando por la descentralización con autonomía permitirá a esta universidad enfrentar los retos que cualquier escenario impone respecto de su articulación con las unidades UPN en los estados, a la vez que le posibilitaría reaccionar rápidamente en las necesidades de incorporar los modelos educativos de alto modelo tecnológico por decisión propia de sus miembros y ser institución líder en vez de reactiva en la oferta educativa del campo de la educación.
- Certificación de competencias para el ejercicio de profesionales de la educación. La consolidación del mito institucional de la calidad supone la creación de organismos certificadores y, en el supuesto de la Autonomía de la UPN, ésta podrá consolidarse como un actor regulador de la certificación al legitimarse como líder del campo de las competencias docentes, en cuyo caso contrario, esto se

convertirá en uno de los factores de deslegitimación como organización formadora de docentes.

- Una nueva interacción entre la competencia laboral y la competencia profesional y académica (Sensu Samperio, 2007), donde la búsqueda de legitimidad de las IES se fundamente en los paradigmas de la sociedad del conocimiento y la globalización, se encontrará en la capacidad que muestren las universidades para penetrar con sus egresados la mayor cantidad de campos laborales. Desde esta perspectiva, consideramos que desde ahora se torna necesario que la UPN desarrolle las acciones siguientes:
- Rediseñar las licenciaturas tradicionales que más demanda tienen en la Unidad Ajusco como Psicología y Pedagogía, cuya obsolescencia resulta limitante en la actualidad. Aquí suponemos indispensable transitar hacia currículos basados en competencias profesionales y académicas que requerirán los educadores en el futuro y que a la vez, impidan a la institución seguir la vía de la dependencia que deslegitime a la UPN como un campo organizacional sobre-determinado por la sociedad del conocimiento.
- Diseñar nuevas licenciaturas con competencias laborales vinculadas a la profesión docente que respondan a las nuevas condiciones educativas y sociales. Un referente a considerarse aquí serían la evaluación del impacto y la pertinencia de las áreas terminales que la Licenciatura en Intervención Educativa actual que se oferta a nivel nacional.
- Rediseñar los programas curriculares con la flexibilidad necesaria para integrar acciones estratégicas de atención a grupos indígenas. Se considera relevante la reformulación de los programas curriculares y acciones estratégicas para atender las múltiples necesidades educativas de los

diversos grupos indígenas y combatir las prácticas discriminatorias. Aquí pensamos en acciones que fortalezcan el desarrollo y reconocimiento del mosaico cultural que representan los diversos pueblos y comunidades indígenas, que actualmente se encuentran en situación de abandono y ausencia de oportunidades educativas por la falta de estrategias que les permitan su integración y absorción en los diferentes niveles de educación. De allí que, la generación de mecanismos que ofrezcan la transición de los niveles de educación básica a la educación media superior y superior a los integrantes de estos pueblos indígenas, sigue siendo una tarea sin realizar y podría constituir un campo no explorado hacia la nueva legitimidad de la UPN en su campo organizacional.

- Fortalecer la infraestructura y las condiciones laborales y materiales de trabajo para mejorar el desempeño de su principal recurso, a saber el personal académico; invirtiendo la sobredeterminación de las áreas administrativas para ubicarlas en su justa dimensión de actividades coadyuvantes y no determinantes de la universidad. El éxodo de los mejores recursos humanos de docencia e investigación de la UPN, y la consolidación de prácticas rentistas entre los académicos, sólo podrá revertirse con la nivelación de las condiciones laborales respecto del resto de las organizaciones de educación superior, más aún en escenarios donde la UPN se vería inmersa en una fuerte tensión por legitimarse en el campo organizacional de la educación básica.

XI. REFLEXIONES FINALES

La elaboración de este ensayo de proyección de escenarios futuros para las Instituciones de Educación Superior nos llevó a preguntarnos en un primer momento, sobre los aspectos que debieran ser contemplados en el desarrollo de políticas educativas y propósitos o metas a seguir en el futuro. En otro momento nos permitimos pensar utopías y contribuir con el propósito de “incrementar el número y calidad de *proyectos radicales, heterodoxos*, como vías eficaces para romper tradiciones viciadas y abrir nuevos horizontes” (Latapí, 2007).

Desde nuestro punto de vista, las tendencias más comprometidas con los fines últimos de la educación que incluyen educación de buena calidad y con equidad para todos, así como el federalismo, la gestión institucional y la participación social en educación, podrían plantearse como objetivo el transformar e innovar sus perspectivas de trabajo para avanzar en la construcción de los escenarios de re-escolarización mencionados en los apartados tres y cuatro anteriores. También vislumbramos la pertinencia de incluir la cada vez más imprescindible participación de las comunidades en la implantación y desarrollo de cualquier proyecto, programa o acción institucional.

Como esfuerzo por imaginar el futuro, este trabajo pretendió asumir los problemas que la complejidad y la incertidumbre imponen, pero que invitan a la reflexión particular, especialmente por la intención de innovar el método para aportar una visión diferente. Aunque partimos del camino, que inicialmente parecía seguro, de los escenarios de la OCED, el recorrido de este ejercicio de imaginación, apoyado en referentes conceptuales de las perspectivas organizacional e institucional, nos permitió la construcción de una inicial propuesta para el futuro posible de la UPN bajo

lo que, en nuestra opinión, resultó una óptica novedosa, pero que finalmente el lector deberá reinterpretar conforme la información y los acontecimientos vayan ganando espacio al futuro.

REFERENCIAS

- Cervantes G., E. (1998). Una cultura de calidad en la escuela. Liderazgo para el cambio educativo. Monterrey, México: Ediciones Castillo.
- Crozier, M y E. Friedberg (1990). El actor y el sistema. México: Alianza.
- Didriksson, A, y Herrera, A (2006). Manual de Prospectiva para la Transformación de las Instituciones de Educación Superior. México: Centro de Estudios Superiores Universitario (CESU), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- DiMaggio, Paul J. y Powell, W. W. (1999). Retorno a la jaula de hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio (Coords.). (1999). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
- Feldman, M.S. y March (1981). Information in Organizations as Signal and Symbol. *Revista Administrative Science Quarterly*, 26, 171-86.
- Gómez M., M. G. (2003). Las tecnologías de la información y la comunicación. Estudios de caso OECD México. Tesis no publicada de maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Ibarra C., E. (2006). Mexico's Management & Organization Studies Challenges in the 21st Century: Practices, Knowledges and Re-

- encounters. *Management Research: The Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 4, (3), 179-190.
- Ibarra C., E. (2007). *Universidad 2030: escenarios de futuro. Proyecto de investigación interdisciplinaria e interinstitucional*. México: Universidad Autónoma de México (UAM).
- Inspiring Educational Leaders (ACEL) (2006). So what is the future of school? and What is a future school? Conferencia presentada en The 2nd Australian Council for Educational Leaders, Noviembre 13-19, ACEL/Microsoft Online Conference.
- Latapí S., P. (2007). *Reflexiones Finales. Palabras en el Seminario sobre Políticas Públicas: La educación que tenemos y la educación que queremos*. México: El Colegio de México (COLMEX).
- March, J. G. y J. P. Olsen (1999). The institutional dynamics of international political Orders. En P.J. Katzenstein; R. O. Keohane y S.D. Krasner (Eds.). (1999). *Exploration and Contestation in the Study of World Politics*. Cambridge, Ma: The MIT Press.
- Meyer, J. W. y Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En Powell, W. W. y DiMaggio, P. J. (Coords.). (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
- Miklos, T. y Tello, M. E. (2002). *Planeación prospectiva*. México: Limusa.
- Miller, R. y Bentley, T. (2002). *Unique Creation: Possible Futures. Four scenarios for 21st century schooling*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Murthi, M. (2006). *Informe sobre el desarrollo mundial*. Septiembre, 2006. Banco Mundial: Singapur. Recuperado septiembre 10, 2007, de <http://www.worldbank.org/wdr2007>
- North, D. (2001). *Instituciones, cambio institucional desempeño económico*, México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

- OECD (2001). *Education Policy Analysis*. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: OECD.
- OECD (2006) *Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education*. 92-64-02364X © OECD: Paris www.oecd.org/rights/
- Prawda, J. y Flores, G. (2001). *México educativo revisitado*. México: Océano.
- Salmi, Jamil (2007). *Developing education in developing nations*. Interview by Loveland Elaina. Recuperado septiembre 10, 2007, de http://www.nafsa.org/_/File/_/voices_ie_2006.pdf.
- Samperio, L. M. (2007). *Evaluación y certificación de competencia*. Conferencia dictada en la Primera Jornada de Evaluación Educativa: Una nueva mirada a la metodología de la evaluación. México: Instituto de Investigación de Tecnología Educativa de la Unitec.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. Paris. recuperado octubre, 1998, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (1976). *Decreto de creación*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2007). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*. PIFI; PRODES y PROGES. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Vértiz G., M. A. (2007). *La política educativa como proceso de cambio en los sistemas educativos*. En Pedraza C., D. (Coord.). *Política educativa. Sociedad y conocimiento*. México: Pomares, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Zucker, L., (1999). *El rol de la institucionalización en la estabilidad cultural*. En DiMaggio, P. J. y Powell, W.W. (Coords.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/ Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

LA ESCUELA COMO COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE

FORMACIÓN DOCENTE Y PROCESOS DE CAMBIO EDUCATIVO¹

ANTONIO BOLÍVAR*

“Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos”
(OCDE, 2005).

“La formación del profesorado sigue teniendo el honor de ser uno de los problemas más graves y, al mismo tiempo, la mejor solución de la educación... La cuestión es si la sociedad y demás miembros de las instituciones educativas se tomarán en serio la formación y el desarrollo continuado del profesorado”
(Fullan, 2002, pp. 122 y 149).

INTRODUCCIÓN

Los profesores, efectivamente, cuentan e importan (Moreno y Marcelo, 2006) Las investigaciones educativas muestran que hay una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos (Darling-

* Profesor de la Universidad de Granada, España.

¹ Ponencia presentada en el Foro: Retos y Perspectivas de la Educación Básica en México, octubre de 2007, también publicada en: “Supervisión, Asesoría y Formación Continua para la mejora Escolar”, UPN, SEPEN, IAE, A.C. (2008).

Hammond, 2005; Day, 2007), siendo una de las dimensiones internas a la escuela que explica el rendimiento de los estudiantes. La formación del profesorado (inicial y permanente) es un *pilar irrenunciable* para la mejora de la enseñanza, por lo que tiene que situarse como una condición y base. Pero también, como señala Fullan, es preciso reconocer, por una parte, lo difícil que es hacerla bien; por otra, que su potencialidad es limitada (en unos formatos mayor que en otros) para incidir en la práctica docente en el aula; por lo que debe verse acompañada por otros factores contextuales, organizativos y de política educativa para que, efectivamente, suceda.

Toda una tradición de estudios sobre mejora y eficacia de la escuela, así como la teoría del cambio educativo, ha situado la formación del profesorado como una de las claves de la *mejora de la educación*. Esta mejora puede, inicialmente, ser entendida como “la movilización del conocimiento, destrezas, motivaciones, recursos y capacidades en las escuelas y en los sistemas escolares para incrementar el aprendizaje de los alumnos” (Elmore, 2003, p. 20) también el desarrollo profesional, en el que se inscribe la formación del profesorado, ha de ser juzgado con estos parámetros, como ha puesto de manifiesto Elmore en el excelente trabajo citado. Por último, el núcleo de la acción docente es lo que el profesorado, en conjunción con sus colegas, hacen y promueven en clase, dado que es lo que, en último extremo, marca la diferencia en las *buenas experiencias de aprendizaje* proporcionadas a los alumnos.

De lo que se trata, plantea Escudero (2006), es cómo “garantizar a todos con eficacia una buena educación” y, con relación a esta meta, qué formación sería más congruente. Esto significa que lo que se pretenda hacer en formación del profesorado debiera tener como parámetros en qué grado contribuye a una mejora de la educación de la ciudadanía. Como estableció Darling-Hammond (2001):

“El *sine qua non* de la educación es si los profesores son capaces de conseguir que todos y cada uno de los alumnos diferentes accedan a contenidos relevantes, y consiguen trabajar en cooperación con las familias y otros educadores para favorecer su desarrollo. Ahora bien, si sólo son unos pocos los docentes capacitados, la mayor parte de los centros jamás ofrecerá una educación de calidad para todo el abanico de estudiantes que acuden a los mismos. El éxito para todos depende del desarrollo de una base de conocimientos ampliamente compartida por toda la profesión, así como de su compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos” (pp. 369-370).

México tiene el reto de asegurar una escolarización de toda la población escolar durante toda la etapa obligatoria; actualmente el reto es que los centros escolares garanticen a *todos los alumnos*, equitativamente, la adquisición de las *competencias básicas* que les permitan integrarse como ciudadanos en la esfera pública. Las políticas sociales de discriminación positiva, así como los apoyos educativos, deben incrementarse en los centros escolares con riesgo de vulnerabilidad social, para atacar el fracaso escolar, impidiendo el peligro de que puedan convertirse en “guetos” que refuerzan escolarmente la propia exclusión social.

De acuerdo con lo que se me había solicitado en mi intervención en este foro sobre “Retos y perspectivas de la educación básica”, voy a vincular la Formación del Profesorado y los procesos de cambio y mejora de la escuela, haciendo una revisión de las perspectivas internacionales. En particular, plantearé en primer lugar el enfoque de los centros como comunidades profesionales de aprendizaje y qué modelos de formación pueden potenciarla; en segundo lugar, qué implicaciones tiene para la formación de docentes que el cambio y la mejora deba estar centrada en los procesos en el aula. Por último, analizaré cuáles son algunas de las tendencias de la formación del profesorado actualmente.

1. EL CENTRO ESCOLAR COMO COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE

1.1 PLANTEANDO LA CUESTION

La innovación centrada en la escuela y la formación continua del profesorado son dos procesos educativos paralelos, no sólo por realizarse dentro de la escuela, sino porque uno y otro se compli- can. Si una enseñanza innovadora implica aprender nuevas ideas y formas de hacer, la formación es intrínseca al propio proce- so de desarrollo del currículum y no sólo un medio para apli- car currículos diseñados externamente. Esto comporta, además, una determinada concepción de los profesores como profesiona- les reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el esta- blecimiento escolar –con los recursos y apoyos necesarios– como *comunidad profesional de aprendizaje* para los alumnos, los profe- sores y la propia escuela como organización.

Crecientemente se ha extendido un cierto desengaño o pérdida de credibilidad de que las reformas o cambios impuestos externa- mente puedan, por sí mismos, mejorar la educación. Si no cabe esperar una mejora por prescripciones de nuevos programas cu- rriculares, parecería que sólo cuando el centro escolar se convierta en **unidad básica del cambio y de la innovación** ésta repercutirá, sin duda, en el aprendizaje y educación de los alumnos, misión última del sistema educativo, pero también en los agentes provo- cadores de dicho cambio: el propio profesorado. Por ello, se confía en movilizar la *capacidad interna de cambio* de las escuelas para re- generar internamente, por integración y coherencia horizontal, la mejora de la educación. Lo que la política educativa pueda dar de

sí, dependerá de cómo es movilizado y concretado por los actores locales, es decir, de las particularidades de cada escuela, que deberá conjugar las demandas externas con sus propias prioridades. Es entonces cuando se argumenta que la transformación de las organizaciones tiene que producirse por un *proceso de autodesarrollo*, llegando incluso a reclamar que sean “organizaciones que aprenden” (Bolívar, 2000).

De este modo, a partir de los ochenta, cuando emergen perspectivas que reivindican y ponen de manifiesto que *el centro escolar importa* en la calidad de la educación ofrecida, se considerarán estrategias privilegiadas de mejora todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica: el trabajo colegiado en torno a un proyecto conjunto, desarrollo curricular basado en la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en el centro, asesoría al centro educativo como unidad básica, etc. En suma se trata, en último extremo, de cambiar de una cultura de la conformidad, de la dependencia y de la ejecución individual de propuestas externas, por una cultura de la autonomía, del trabajo colegiado y de la innovación internamente generada. La formación no es algo limitado exclusivamente a la persona del profesor individual, debiendo incluir dimensiones colegiadas, profesionales y organizativas.

Una escuela que, además de lugar de trabajo se configura como unidad básica de formación e innovación, desarrolla en su seno un aprendizaje institucional u organizativo, donde las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende. *Pensar la escuela como tarea colectiva* es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabaja juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración

entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad profesional de aprendizaje.

El modelo de las organizaciones que aprenden (*Learning organization*, en la terminología originaria) puede tener interés para cómo hacer de las escuelas instituciones que mejoran. No obstante, he advertido en otras ocasiones (Bolívar, 2000) sobre la necesidad de reconstruir educativamente estas propuestas, de forma que pueda estimular iniciativas educativas de mejora, en lugar de distraernos con teorías novedosas o hacer transferencias infundadas a las escuelas, asimilándolas –sin más– a las organizaciones empresariales. Las *comunidades profesionales de aprendizaje* se pueden entender actualmente como una configuración práctica de las Organizaciones que Aprenden, así como de las llamadas “culturas de colaboración”. Apoyar un desarrollo de los centros educativos como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores.

Como ha escrito Sarason (2003, pp. 138-391): “*No es posible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un aprendizaje efectivo para los estudiantes cuando, al tiempo, no se consiguen que existen para el desarrollo profesional de sus profesores*”. Si a menudo se propone crear una nueva cultura de aprendizaje para los alumnos, es preciso resaltar que esto no sucederá del todo si no se ha generado también una cultura de aprendizaje para los propios profesores. De ahí que, de modo creciente, se hable de “reculturar” la escuela para conformarla como una comunidad profesional de aprendizaje.

Si los profesores individuales pueden hacer poco cuando se enfrentan a las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos

institucionales establecidos, promover el cambio educativo como resolución de problemas significa ir construyendo *comunidades profesionales de aprendizaje* (Morrissey, 2000; Hord, 2003; Stoll, Fink y Earl, 2004), a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, que incrementen su propia satisfacción y efectividad como profesionales en beneficio de los alumnos. Esta innovación organizativa es vista como un poderoso enfoque para el desarrollo profesional y una potente estrategia para el cambio y mejora escolar. Si los beneficios son indudables y están documentados por la literatura, también los problemas para establecerlos son paralelos, pues supone un cambio organizativo e individual de lo que se entiende por el ejercicio profesional.

1.2 UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE EFECTIVA

Las actuales teorías del “aprendizaje situado” enfatizan que la cognición y el aprendizaje son procesos socialmente construidos y organizados en torno a redes o comunidades de práctica, donde los nuevos miembros aprenden por su participación en dichas comunidades. Una comunidad de práctica supone el compromiso mutuo de los participantes, como empresa conjunta que ha sido negociada, con unos modos o historias compartidas de hacer las cosas, en que unos aprenden de otros, acordando significados comunes de las situaciones. Como señala Wenger (2001):

“Las comunidades de práctica constituyen el tejido social del aprendizaje de una organización... En consecuencia, la capacidad de una organización de profundizar y renovar su aprendizaje depende de fomentar la formación, el desarrollo y la transformación de comunidades de práctica” (p. 300).

Como comunidad de práctica, y no un agregado de profesionales, comparten el conocimiento adquirido sobre buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del centro configura una identidad a los participantes. Apoyar un desarrollo de los centros educativos como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores (Bolívar, 1999; 2000). Un *profesionalismo ampliado* se construye e incluye, como un componente básico, en interacción con otros colegas en el contexto de trabajo. En lugar de una organización burocrática se rediseñan contextos y modos de funcionar, que optimizen el potencial formativo de las situaciones de trabajo y la acerquen a una *comunidad de aprendizaje*.

Pero las comunidades profesionales de aprendizaje no existen sólo para que los profesores trabajen más a gusto o para que haya un mejor ambiente en los centros (Morrissey, 2000), sino para incrementar la capacidad del profesorado como profesionales, en beneficio de lo que importa como misión de la escuela: la mejora del aprendizaje de todos los alumnos. Por eso queremos comunidades de aprendizaje *efectivas*. En una buena investigación sobre el tema (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas y Wallace 2005) definen que:

“Una comunidad de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos”.

Una escuela configurada como una comunidad profesional de aprendizaje (Louis y Kruse, 1995; Bolam, McMahon, Stoll, Thomas y Wallace, 2005) se estructura en torno a estas dimensiones:

- *Valores y visión compartidos*: conjunto de valores y visiones construidas y compartidas en torno a las metas de la escuela, comprometidas y centradas en el aprendizaje de los alumnos, donde predominan altas expectativas y hay una cultura de mejora.
- *Responsabilidad colectiva* por la mejora de la educación ofrecida: el personal está comprometido por el aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección.
- *Focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores*: centrada en la misión de incrementar las oportunidades de aprender de los alumnos; lo que conlleva que los profesores se preocupen por aprender de modo continuo, mediante la planificación, trabajo y enseñanza en equipo.
- *Colaboración y desprivatización de la práctica*: relaciones cooperativas que posibiliten tanto un apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla, dentro de unas relaciones profesionales, donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación.
- *Aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo*: todo el personal, incluidos los asesores, están implicados y valoran la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas a tal finalidad. Se desarrolla una *práctica reflexiva* mediante la indagación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), los datos se analizan y usan para la mejora.

- *Apertura, redes y alianzas*: las iniciativas externas son empleadas para analizar lo que sucede internamente, el personal está abierto al cambio y por establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje.
- *Comunidad inclusiva, confianza mutua, respeto y apoyo*: las relaciones de trabajo están basadas en una confianza mutua, respeto y apoyo. Se cuida en extremo que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promuevan el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

Una comunidad profesional no pretende alcanzar mayores niveles de colaboración entre los profesores como un fin en sí mismo, es un medio para la finalidad básica de la institución escolar: el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Además, una comunidad profesional respeta el “derecho a la diferencia” de sus miembros, donde la individualidad no supone individualismo, sin que esto impida una acción común, pues la colegialidad es también una virtud profesional; por lo que, como pautas organizativas de las relaciones en un centro, el *trabajo en colaboración y equipo* se combinan con el ejercicio de la autonomía profesional.

El cuestionamiento que tenemos delante es cómo las culturas escolares, dominadas por normas de privacidad, pueden ser transformadas en lugares en los que predominan las características anteriores. Esta cuestión ha sido la “piedra de toque” de numerosas propuestas de mejora que han recorrido los últimos tiempos. Reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados

por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es –en efecto– tarea fácil, como muestra el reciente libro editado por Stoll y Louis (2007). Y sin embargo, abre una amplia avenida para la mejora.

1.3 PROCESOS PARA DESARROLLAR UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE

Las líneas de acción se deben dirigir, conjuntamente, a *rediseñar* los lugares de trabajo, y a *(re)culturizar* los centros. La primera pretende un nuevo diseño organizativo, pensando –razonablemente– que no podemos esperar cambios relevantes en la cultura dominante en la enseñanza sin alterar los roles y estructuras, que incrementen –conjuntamente– la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad. Si es difícil actuar directamente en la cultura escolar, por ser algo intangible, los cambios estructurales a nivel organizativo parecen ser, además de manejables, una condición para provocar cambios culturales, pues los individuos cambian, cambiando el contexto en que trabajan.

Se trata de desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Se pretende, entonces, rediseñar los *roles y trabajo del profesorado* para promover un sentido de comunidad en el centro, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte del personal con las misiones consensuadas del centro. Trabajar en proyectos

conjuntos puede ser un medio idóneo inicial para efectuar la transición del individualismo a la comunidad profesional.

No obstante, como acabamos de subrayar, el asunto es complejo, no está exento de *tensiones y conflictos*, siendo clave conjugar la dimensión individual (independencia en unas tareas) y los aspectos conjuntos (interdependencia en otras). Hay además factores imprevistos e impredecibles, externos (iniciativas de la administración) o internos (por ejemplo, cambio de personal), que siempre amenazan –hasta dar al traste con alguno de ellos– al desarrollo de proyectos de cambio. Sin ir demasiado lejos en la utopía es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir –desde dentro– espacios socio-políticos de decisión sobre los que colaboran.

Crear y desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela como los siguientes (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas y Wallace 2005): centrarse en los procesos de aprendizaje, utilizar del mejor modo los recursos humanos y sociales, gestionar los recursos estructurales, y el apoyo de agentes externos.

- a) *Centrarse en los procesos de aprendizaje.* Se ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional permanente, que será más efectivo si está basado en el contexto de trabajo y en las oportunidades incidentales que ofrece la práctica (aprendizaje experiencial, práctica reflexiva, socialización profesional, investigación acción, asesoramiento). La autoevaluación es una de las principales fuentes de aprendizaje, a partir del análisis de datos y toma de decisiones en planes de acción. Por último, del aprendizaje individual se pasa al colectivo mediante la transferencia y creación de conocimiento que

supone el intercambio con los compañeros en una empresa colectiva.

- b) *Liderar las comunidades profesionales de aprendizaje.* Es difícil desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje en una escuela sin el apoyo activo de liderazgo a todos los niveles. Esto incluye la creación de una cultura favorecedora del aprendizaje, asegurar el aprendizaje en todos los niveles de la organización, promover la reflexión e indagación, y prestar atención a la cara humana del cambio. En esta tarea, el equipo directivo (Bolívar, 2001b) tiene un papel de primer orden, apoyado por agentes internos o externos de cambio como los asesores. Dado que queremos que todos los profesores sean agentes de cambio, el liderazgo debe tender a ser distribuido o múltiple.
- c) *Desarrollar otros recursos sociales.* Como empresa humana resulta clave el uso efectivo que se hace de los recursos humanos y sociales. Unas relaciones colegiadas productivas se basan en la confianza y el respeto. En esta dirección es preciso cuidar la dinámica de los grupos para que, en lugar de grupos enfrentados, predomine una colaboración.
- d) *Gestionar los recursos estructurales: tiempo y espacio.* Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y tiempo en un centro escolar. De ahí que planificar el tiempo para que dicho aprendizaje ocurra en la escuela, en las aulas o en las reuniones, es un factor crítico (Stoll, Fink y Earl, 2004). Igualmente factores espaciales pueden incrementar o inhibir las oportunidades de aprendizaje colectivo.
- e) *Interacción y relación con agentes externos.* Una comunidad profesional no puede subsistir aislada, precisa de apoyo externo, relaciones y alianzas. En primer lugar, está documentado

(Fullan, 2002; Domingo, 2001) que el asesoramiento externo es crítico en los procesos de cambio. Además, en el contexto actual, los centros deben establecer alianzas y relaciones con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones. Por último, en la sociedad red, los centros escolares tienen que establecer redes con otros centros educativos de su zona para apoyo e intercambio mutuo.

Al final, para que haya una comunidad profesional, el aprendizaje individual o grupal debe ser extendido a la escuela como totalidad, lo que no deja de presentar *aspectos no resueltos*. En la investigación realizada por Kruse y Louis (1997) las autoras descubren un conjunto de dilemas relativos a la tensión entre conjugar pertenecer a un equipo (ciclo o departamento) y, al tiempo, a la comunidad más amplia de todo el centro educativo. Los profesores y profesoras se identifican, en primer lugar, con el equipo al que pertenecen y sólo –en segundo lugar– con el centro. Los dilemas que experimentan los profesores son: conjugar tiempo para el equipo y tiempo para el centro, centrarse en el currículum diseñado en el equipo con el del centro, organizar el equipo y el diálogo reflexivo de todo el centro, autonomía del equipo con los estándares establecidos por la escuela, preservar la paz en el interior del equipo con el análisis crítico de la práctica. Por tanto, concluyen las investigadoras, el desarrollo de fuertes equipos interdisciplinarios no deja de presentar graves problemas para desarrollar un sentido de comunidad profesional del centro, base de una organización que aprende. El asunto es que puedan ser identificados y gestionados.

1.4 ORGANIZAR LOS CENTROS PARA EL APRENDIZAJE DEL PROFESORADO

De acuerdo con los nuevos modos de entender la organización escolar y el trabajo docente, la asesoría y formación debe dirigirse a articular las necesidades de desarrollo individual y las de la escuela como organización, donde los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, los lugares de acción puedan ser –a la vez– lugares de aprendizaje. En lugar de limitarse a cursos escolarizados de formación, como un medio instrumental –normalmente– para aplicar cambios externos, estas nuevas perspectivas abogan por el aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. La formación permanente del profesorado es un proceso de aprendizaje resultante de las interacciones significativas que tienen en el contexto temporal y espacial de su trabajo y que da lugar a cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica.

El “modelo escolarizado” en la formación continua de adultos, realizado de manera puntual como complemento o reciclaje de la formación inicial y poco articulado con las situaciones de trabajo, como hemos visto en España con motivo de la puesta en marcha de la LOGSE, ha tenido un carácter marginal y escasos efectos en relación con los problemas de las escuelas y con la actividad docente en el aula. Por eso, de acuerdo con las tesis que se desprenden de tomar el centro como lugar del cambio y la formación, ha llegado el momento de repensar qué se pueda hacer con la formación del profesorado, para incidir en otras propuestas alternativas (el lugar del trabajo como contexto formativo), que contribuiría a insertar la formación en las propias trayectorias y proyectos de escuela.

La formación permanente del profesorado no puede estar desconectada de los contextos de trabajo, como profesionales adultos debe articularse con ellos. Una experta en el tema señala las siguientes líneas de acción para organizar los centros de modo que hagan posible el aprendizaje del profesorado (Little, 1999):

1. *Poner en el núcleo del trabajo docente las indagaciones colectivas sobre el aprendizaje de los alumnos.* Se deben compartir, de modo sistemático y sostenido en el tiempo, las observaciones sobre el progreso del aprendizaje de los alumnos.
2. *Organizar el trabajo diario de modo que apoye el aprendizaje del profesorado.* Tiempos para el diálogo común, por ejemplo, suelen ser imprescindibles.
3. *Desarrollar enfoques alternativos al aprendizaje del profesorado.* En lugar de cursos de formación, suele ser más productivo otras formas (equipos de investigación, reuniones, planificación común, observación en clase, etc.) que pueden promoverlo.
4. *Desarrollar una cultura que apoye el aprendizaje del profesorado.* Así, entender el centro como una organización que aprende o el equipo docente como una comunidad profesional.

La formación ha de ir dirigida a cómo mejorar lo que se hace, desde un análisis de la situación, en que los propios procesos de trabajo sean en sí mismos generadores de cambios. Una *formación centrada en la escuela* se inscribe, como tarea colegiada y en equipo, en el propio proceso de mejora del currículum; por otra, debe contribuir a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela. Todo induce a que la *asesoría* debe dirigirse a cómo *reestructurar, en nuevos modos, el trabajo docente* para constituir el

centro en un espacio de aprendizaje e investigación no sólo para los alumnos, sino para los propios profesores: compartir conocimientos, preocupaciones y experiencias, en un aprendizaje de la propia práctica; actuando *el asesor como dinamizador del propio proceso* que, a la larga, asuma el propio profesorado. La asesoría tiende, por un lado, a maximizar el potencial de los equipos existentes; por otro, a desarrollar el liderazgo en otros profesores, compartiendo capacidades.

Por tanto, hacer de los centros educativos unidades básicas de cambio significa resituar la formación continua de los profesores de modo que contribuya a incrementar sus propios saberes y habilidades profesionales. Una escuela que mejora se va configurando como *comunidad profesional de aprendizaje*, a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, que incrementen su propia satisfacción y efectividad como profesionales en beneficio de los alumnos. Esta innovación organizativa es vista como un poderoso enfoque para el desarrollo profesional y una potente estrategia para el cambio y mejora escolar. Si los beneficios son indudables y están documentados por la literatura, también los problemas para establecerlos son paralelos, pues supone un cambio organizativo e individual de lo que se entiende por el ejercicio profesional.

2. EL NÚCLEO DE LA MEJORA: LOS APRENDIZAJES DE “TODOS” LOS ALUMNOS. SUS IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN

He dado cuenta en otros trabajos (Bolívar, 2005) sobre cómo en las últimas décadas el *locus* de los esfuerzos de mejora ha ido desplazándose progresivamente de la política educativa a tomar

el centro escolar como unidad de cambio para pasar a situarlo a nivel del espacio del aula (enseñanza-aprendizaje de los alumnos) Algunos de los esfuerzos emprendidos a nivel de centro (tanto dentro los procesos de *mejora de la escuela*, como de *reestructuración escolar*) no han incidido significativamente en el aprendizaje de los alumnos; lo que ha motivado que el aula se haya constituido en un nivel central, al que deben subordinarse los esfuerzos de mejora emprendidos; aún cuando precise el apoyo congruente de los restantes (Creemers, 1994; Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West 2001).

Estamos, pues, revaluando si no ha existido una cierta ingenuidad y pobre conceptualización de los modos precisos en que rediseñar la estructura organizativa de los centros o la colaboración entre el profesorado podría impactar en el nivel de la enseñanza en el aula. Si ya es un lema aceptado, como ha repetido Fullan (2002), que “la política no puede cambiar lo que realmente importa” y, por otra parte, los esfuerzos emprendidos a nivel de centro no siempre han tenido impacto –por su “débil articulación”– en lo que se hace en el aula, convendría situar *la práctica docente* (lo que se hace y podría hacer en la enseñanza de cada docente en su materia o área con el grupo de alumnos respectivo) en el *núcleo de mejora*, aún cuando, para ello, deba verse acompañada por una acción conjunta a nivel de escuela, que la haga sostenible, más allá de individualidades o voluntarismo.

A mitad de los noventa comienzan crecientes síntomas de que dicha labor conjunta a nivel de centro escolar o la gestión basada en la escuela no está afectando –como se esperaba– suficientemente en las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Es decir, los cambios de “segundo orden” (estructura y cultura de la escuela), por decirlo con la distinción de Cuban (1988), no siempre aseguran los de “primer orden” (efectividad de la escuela); aunque,

a la larga, sean necesarios para hacerlos sostenibles. Además, a nivel internacional comienza una presión por los resultados de aprendizaje, lo que hace que *el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje* se erigen en el núcleo de cualquier propuesta de cambio (Bolívar y Domingo, 2007).

No obstante, en esta puesta en primer plano de la acción docente en el aula, se recogen las lecciones aprendidas a nivel de escuela, por lo que el aula aparece ahora anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones. Y, por tanto, si el blanco central es el aprendizaje y rendimiento del alumno, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. El aprendizaje no debe ser visto como un producto en resultados cuantificables en materias básicas; sin desdeñarlos, deben entrar otras dimensiones requeridas en la educación actual de la ciudadanía.

Los cambios organizativos a nivel de centro (estructuras de colaboración y procedimientos de toma de decisiones) deben ser aquellos que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase, y no en variables distantes o remotas, como frecuentemente ha ocurrido. De este modo, como ya se ha señalado, uno de los grupos que —en otro tiempo— centraba la mejora a nivel de centro, estipulan ahora (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West 2001):

“Adoptamos un enfoque del cambio educativo que se centra en el rendimiento del alumno y en la capacidad de la escuela para afrontar el cambio. Denominamos a este enfoque concreto *mejora de la escuela*; consideramos la mejora como un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno *así como* la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* y en las condiciones que lo respaldan” (p. 11).

La práctica docente debe constituirse en el *núcleo de mejora* y, para ello, si bien debe verse acompañada por una acción conjunta a nivel de escuela, ésta última debe focalizarse en lo que se hace y podría hacer en la enseñanza de cada docente en su materia o área con el grupo de alumnos respectivo. Se trata de partir –como núcleo básico de mejora– de las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, compartirlas reflexivamente en el colectivo docente, para pasar después a qué es preciso hacer para que acontezcan las prácticas que pretendemos, y –en tercer lugar– qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos.

Si la mejora de la enseñanza se ve potenciada cuando un equipo de profesores trabaja en torno a un proyecto común, también es preciso resaltar que dicho proyecto ha de tener su *foco de incidencia en lo que cada uno hace en su clase*. En caso contrario, se produce una distracción sobre dónde situar los esfuerzos de mejora, como ha ocurrido –en parte– cuando el centro escolar se ha constituido en el núcleo y base de la mejora (Bolívar, 2005). En primer lugar, pues, habrá que identificar qué aspectos de la práctica docente deben alterarse y cómo; luego, en un “diseño retrospectivo”, como lo llama Elmore, en qué dimensiones hay que trabajar a nivel de centro o qué haya que reclamar de la política educativa. Determinado que este es el núcleo, paralelamente habrá que actuar en los otros, entre ellos que la mejora del aprendizaje de los alumnos no ocurrirá si no se da un aprendizaje de los profesores (conocimientos y habilidades) y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros.

La mejora escolar es una estrategia para el cambio educativo que se focaliza en el aprendizaje y niveles de consecución de los estudiantes, modificando la práctica docente y adaptando la gestión del centro en modos que apoyen la enseñanza y el proceso de aprendizaje que queremos (Hopkins, 2001). Por eso, el blanco o núcleo duro al que deben tender todas las acciones es a la mejora de

la práctica docente, de modo que las *buenas experiencias de aprendizaje* proporcionadas afecten al progreso educativo de todo el alumnado. Todas las labores a nivel de centro, en último extremo, tiene que contribuir a incrementar la educación y el aprendizaje de todo el alumnado. Es cierto que dichos resultados no pueden limitarse a los niveles de consecución académica para, sin desdeñarlos, incluir también dimensiones afectivas, sociales y personales (capacidades y habilidades sociales y personales, educación cívica y responsabilidad social, etc.) Se tienen que valorar, además, no sólo los niveles finales de consecución obtenidos sino también los procesos como los han alcanzado (calidad de la enseñanza ofrecida) y cómo son atendidos los alumnos más desventajados socialmente.

Como señala Alma Harris (2002, p. 82): “la investigación ha puesto de manifiesto que es preciso situar la mejora escolar enfatizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que el desarrollo del profesorado. Los factores a nivel de aula son extremadamente importantes para generar y mantener la mejora escolar”. Si una innovación no incide en la calidad de *aprendizaje de los alumnos*, difícilmente podríamos calificarla de mejora. No tiene sentido hacer hincapié en los cambios organizativos o curriculares a nivel de centro, si no es porque van a tener un impacto positivo a nivel de prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje en el aula. En fin, en un cierto viaje de ida y vuelta, estamos volviendo a lo que siempre es el núcleo de la acción docente: lo que los maestros hacen y promueven en clase es lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Esto significa que los asesores deben conocer diferentes modos de gestionar el aula y de plantear actividades que tienen una incidencia positiva en las tareas y experiencias de aprendizaje y tareas.

Quedan, pues, dos prácticas directas de mejora: incidir en los modos como los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así

como crear comunidades profesionales de aprendizaje. La primera es, al fin y al cabo, el núcleo del trabajo docente. Es verdad que deba ser rodeada por otros círculos que lo apoyen, pero de poco valdrá si, al final, no tiene su impacto en lo que se hace en el aula. La segunda alternativa al individualismo de la política competitiva intercentros por alcanzar estándares de rendimiento o conseguir clientes es crear comunidad profesionales de docentes que trabajan conjuntamente, lo que exige unas condiciones organizativas y laborales que refuercen las oportunidades para aprender unos de otros.

El “núcleo” de la formación permanente debe dirigirse al modo como los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en la enseñanza-aprendizaje en el aula. Sin duda este “núcleo” incluye también una reordenación de los centros, tales como distribución de las clases, agrupamientos de alumnos, responsabilidades de los profesores, relaciones entre los profesores en su trabajo cotidiano, así como el proceso de evaluar el aprendizaje y comunicarlo a otras partes.

El rendimiento de los alumnos depende, entonces, de la interacción de un conjunto de factores. Si la competencia del profesorado –y su incremento, mediante el aprendizaje profesional– es el fundamento de la mejora de la práctica docente, para que de modo continuado afecte al alumno a lo largo de los cursos escolares, debe integrarse en un trabajo colectivo de todo el centro. Todo ello enmarcado en un contexto organizativo, en unos contextos familiares y comunitarios y en una determinada política educativa, que pueden favorecerlo o impedirlo. Knapp, Copland y McLaughlin, (2003) establecen cinco áreas de acción:

a) *establecer el foco en el aprendizaje*, b) *construir comunidades profesionales que valoren el aprendizaje*, c) *comprometer el entorno externo en lo que importa para aprender*, d) *actuar estratégicamente y compartir el liderazgo* y, finalmente, e) *crear coherencia*. Estas cinco áreas están, lógicamente, interrelacionadas y se aplican, conjuntamente, a los tres niveles del sistema (aprendizaje del sistema, aprendizaje profesional, aprendizaje de los alumnos).

En último extremo, si el objetivo deseable es *hacer de cada escuela una buena escuela* (Hopkins, 2007), paralelamente, habría que pensar qué hacer para que haya un buen profesor en cada aula (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2005). Al respecto, uno de los parámetros para juzgar la formación del profesorado es cómo contribuye a mejorar el aprendizaje de los profesores y, en última instancia, el aprendizaje de los alumnos. La formación del profesorado se dirige a generar procesos de mejora que conviertan al centro escolar en un lugar donde el aprendizaje no sólo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar unos niveles educativos deseables para todos los alumnos. Además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas.

La asesoría debe generar procesos de mejora que conviertan al centro escolar en un lugar donde el aprendizaje no sólo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar unos niveles educativos deseables para todos los alumnos. Para *hacer de cada escuela una buena escuela*, además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas. Mientras tanto, entre unos y otros, si los grandes cambios tienen el peligro de no “calar” ni afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos; pequeñas innovaciones pueden ser un

buen modo de comenzar, catalizadores –a su vez– de cambios más profundos.

Desde otra mirada es difícil imaginar cómo el sistema educativo puede garantizar el *derecho de aprender para todos* o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas metas o estándares a alcanzar y no hay arbitrados dispositivos para garantizar que los centros den cuentas de la educación ofrecida. Otro asunto es cómo hacerlo, para que no quede en una estrategia de amenazar a las escuelas fracasadas ni caer en una estandarización para la elección de los clientes, sino en formas que potencien la mejora con los recursos oportunos. Por eso, un factor crítico del éxito es la adecuada combinación de serias exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna.

3. ¿HACIA DÓNDE TIENDE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO HOY?

En una revisión que hacía (Bolívar, 2007a) basándome en dos grandes especialistas del campo² (Cochran-Smith y Zeichner, 2001, 2005; Darling-Hammond, 2006), se concluía que, frente a otras preocupaciones que dominaron décadas anteriores, preocupa la cuestión: *¿cómo podemos asegurar que los profesores en ejercicio y los nuevos docentes conocen y saben hacer lo que deben conocer y saber hacer?* Para esto, tanto la investigación como la política educativa, están interesados en desarrollar dispositivos que posibiliten diferenciar cuáles son los docentes con buena práctica docente de sus colegas

² Ambas han sido, por lo demás, coeditoras de los dos mayores (y mejores) manuales sobre el estado de la cuestión, de los que los escritos anteriores son tributarios. Nos referimos a Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (2005). Y a Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). El tercer manual es el coordinado por Tony TYowsend y Richard Bates (2006).

que no la tienen, así como saber cómo, dónde y cuándo estos docentes eficaces llegan a serlo. Por eso, mantiene Cochran-Smith (2005) que la formación del profesorado se ha constituido, en la mayoría de países, en un problema político, en el sentido fuerte del término.

Ahora se trata de cómo la administración educativa puede controlar aquellos parámetros que incrementen la calidad del profesorado y, consecuentemente, los resultados de los centros educativos. ¿Es esto bueno o malo?, se pregunta. *Bueno* es que la política se tome en serio asegurar que todos los niños tengan buenos profesores y que la investigación esté siendo usada para la toma de decisiones. *Malo* es que se subordine al simple incremento de resultados de los alumnos, sin tener en cuenta otros factores mediadores que afectan a los resultados, subordinándola a un modelo mercantil.

En segundo lugar, la nueva formación del profesorado debe basarse en la *investigación y en la evidencia*. Los efectos que tengan la nueva formación (coherencia y rigurosidad, estándares de acreditación, conocimiento profesional base) se constituyen en el principal parámetro. Los programas formativos, en lugar de permanecer como una cierta “caja negra”, son juzgados ahora según los estándares de lo que constituye una buena enseñanza. Esto hace que, en los últimos años, lo que preocupe sean los *resultados* en la formación del profesorado, es decir, cómo contribuye a asegurar un incremento de los aprendizajes de los alumnos: “a lo largo del país, los proveedores de formación del profesorado están luchando por demostrar, documentar y medir los resultados, consecuencias y efectos de la preparación del profesorado en la escuela y otras consecuencias” (Cochran-Smith, 2005, p. 9).

De focalizarse a mediados de los noventa en los procesos o “input” (cómo los futuros profesores aprenden a enseñar, cómo

sus conocimientos y creencias cambian en el tiempo, qué aspectos del conocimiento didáctico y disciplinar son necesarios, y qué contextos apoyan el aprendizaje) se ha pasado a los resultados “output”. Si bien puede ser bueno, comenta Marilyn, que las Facultades de Educación reconceptualicen su enseñanza en términos de lo que pueda contribuir para mejorar la educación que puedan llevar a cabo sus futuros profesores; sin embargo, todo se vuelve peor cuando los resultados se reducen a lo que miden los tests en los alumnos. Ni los profesores tienen en exclusiva tal responsabilidad, ni menos pueden igualar poblaciones desfavorecidas, ni es el único propósito de la educación. Los nuevos vientos “performativos”, en que el conocimiento se subordina a su uso pragmático o su valor en el mercado, también llegan aquí.

En este contexto, continúa comentando Cochran-Smith (2005), es lógico que se generen un conjunto de tensiones: si los programas formativos han de ser uniformados o hay que seguir apostando por la diversificación, qué peso haya que otorgar a la didáctica y a los contenidos disciplinares; si además de la universidad otros contextos o instituciones pueden dedicarse a la formación del profesorado; en fin, qué grado de regulación o no deba tener la formación del profesorado. Ante esta situación, *¿qué futuro nos espera?* Desde luego sería un negro panorama, que todo quedara cifrado a medir la preparación del profesorado, por instituciones públicas o privadas. La comunidad académica tiene la responsabilidad de, trabajando en este contexto, redirigirlo en dimensiones más justificables. Por ejemplo, si la formación del profesorado ha de tener su norte en el aprendizaje (no en los resultados), éste tiene que ir más allá de lo que puedan medir evaluaciones externas, para pasar a cómo garantizar una educación equitativa a toda la población en el dominio de las competencias básicas.

Por su parte, Linda Darling-Hammond (2006) señala que, por las experiencias y la investigación, hemos aprendido un amplio conjunto de cosas como para poder diseñar programas de formación del profesorado relevantes y eficaces. Tres componentes críticos de semejantes programas incluyen: alta coherencia e integración entre cursos y entre éstos y el *practicum*; vincular bien la teoría y la práctica, tanto en un trabajo clínico supervisado intensa y extensamente al tiempo que integrado en el trabajo del curso; y, finalmente, relaciones proactivas con las escuelas donde aprendan a desarrollar modelos de buena enseñanza. Habría que ponerse de acuerdo en qué *conocimiento para la enseñanza* (el “qué” de la formación del profesorado), así como en *diseñar los programas adecuados* (el “cómo”). Con relación a este segundo, importan tres aspectos (Darling-Hammond, 2006):

“Aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores lleguen a comprender la enseñanza en modos bastante diferentes de sus propias experiencias como estudiantes; en segundo lugar, que aprendan no sólo a gustarle ser profesor sino también a actuar como profesor; por último, comprender y responder a la densa y multifacética vida en las aulas” (p. 305).

3.1 LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES Y LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA, MEDIADA POR UN CONJUNTO DE FACTORES CONTEXTUALES

En un proceso de desarrollo profesional, la formación inicial tiene un papel de primer orden en la configuración identitaria primera del profesorado, así como para dar un sólido fundamento para que pueda desarrollar una buena enseñanza. A su vez, la formación inicial del profesorado debe estar debidamente articulada con la

formación continua o permanente (Montero, 2002). La formación permanente comprende todo el conjunto de actividades en que los docentes se implican a lo largo de su carrera, realizadas tanto para incrementar su competencia en el oficio como para una mejor vivencia de la profesión. Como tal, la formación inicial es un proceso de aprendizaje resultante de las interacciones significativas que tienen lugar en el contexto temporal y espacial de su trabajo y que da lugar a cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica (Day y Sachs, 2004).

Uno de los problemas principales de la formación del profesorado (permanente o en servicio) es cómo vincular la teoría y la acción o práctica. Desde luego, determinados formatos no lo consiguen (y, en esa medida, son poco eficientes), pero hay otros, como la formación centrada en la escuela, trabajo en torno a proyectos comunes, etc., con mayor poder de incidencia. Si en sus formatos más tradicionales se ha limitado a cursos escolarizados de formación, nuevas perspectivas han abogado por el aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. Desde esta perspectiva, apostamos por una formación que articule las necesidades de desarrollo individual y las de la escuela como organización, donde los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, en que los lugares de acción puedan ser —a la vez— lugares de aprendizaje. Además, la propia formación del profesorado deberá estar basada en una visión curricular, y no en un catálogo de actividades dispersas, a escoger según preferencias.

Lo importante es no perder la visión de para qué queremos la formación y cuáles deban ser los propósitos y fines que la deban guiar. En formación del profesorado de lo que se trata es, pues, de —por un lado— determinar las metas o propósitos (el “para qué”) de la formación; por otro, aquello que necesitan los profesores

(el “qué”) para moverse con eficacia en el aula y contribuir, en conjunción con sus colegas, a la educación de la ciudadanía. Por último, estaría el “cómo” lograrlo: buenas prácticas que posibilitan la formación y políticas formativas que la apoyan (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2005).

La construcción de una identidad profesional es un proceso continuo desde la “socialización preprofesional” de las primeras edades en el ámbito familiar, social y, sobre todo, escolar hasta la formación inicial. En especial la larga historia escolar (una media de 16 años) ha marcado su socialización como alumnos que, en parte, va a condicionar su saber hacer como profesionales en el futuro, como muestran las historias de vida profesionales. Como dice Tardif (2004, p. 54): “los saberes experienciales del docente profesional se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar”, por lo que ya están aprendiendo el oficio antes de iniciarlo.

Hay un conjunto de factores mediacionales en la socialización docente que filtran la formación inicial recibida: cultura escolar o “gramática básica”, subculturas de departamentos o ciclos, códigos pedagógicos dominantes, etc. Los modelos y estudios empíricos (Brouwer y Korthagen, 2005) ofrecen diversos factores que condicionan lo que, finalmente, llegue a los alumnos. Todo ello, como igualmente resaltan, lleva a situar el problema en el ámbito de la socialización y contra-socialización, contextualmente delimitadas. A falta de programas específicos de “inducción profesional”, como iniciación a la práctica en la transición de estudiante a profesor, se suele imponer la cultura dominante en los centros con todo su poder conservador.

La literatura ha destacado en las últimas décadas un conjunto de dimensiones que explican el saber hacer del profesor como agente individual (Day, 2005; Marcelo, 2002): experiencias durante

la carrera y el propio ciclo de vida, creencias sobre la educación y enseñanza, conocimiento (general, didáctico del contenido, práctico), estrategias y habilidades de enseñanza, implicación emotiva y afectiva, así como el propósito moral con que afronta su trabajo, la motivación para seguir aprendiendo, sentido de interdependencia y trabajo en equipo, entre otros. Tenerlas en cuenta es clave para que la formación pueda incidir en los modos de hacer (Bolívar, 2007a).

La formación inicial universitaria ha de ser de calidad: configura una “identidad profesional”, proporciona conocimientos teóricos, modelos de enseñanza y una primera visión de la práctica profesional. Como señala Fullan (2002):

“La formación inicial del profesorado debe aportar a los futuros profesores el conocimientos, las habilidades y las actitudes que les proporcionen un sólido fundamento para una enseñanza efectiva, y para un aprendizaje y un desarrollo permanentes a lo largo de su carrera profesional” (p. 132).

3.2 LA FORMACIÓN PERMANENTE: DE UNA RACIONALIDAD TÉCNICA (MODELOS ESCOLARIZADOS) A UNA FORMACIÓN BASADA EN LA ESCUELA

Repensar la formación permanente del profesorado supone articularla con las propias trayectorias profesionales, como hemos estudiado en otro lugar (Bolívar, 1999), en modos que posibiliten reapropiar la experiencia adquirida en conexión con las nuevas situaciones de trabajo; en lugar de establecer una ruptura, como –muchas veces– ha sucedido con la formación continua al uso. En este segundo caso, las estrategias y formatos de formación se ponen al servicio de la implementación de los cambios externos; con lo que implícitamente –y, sin duda, así ha sido percibido por

los docentes— se trata de adaptar a los profesionales a los cambios ya previamente diseñados, desligando formación y acción. En general, se han gestionado según una lógica adaptativa a posteriori a los cambios propuestos, como una condición para persuadir al profesorado para aplicarla. Con una teoría del cambio educativo “ingenua”, propia de los sesenta (cuando Mialaret declaraba “dar-me enseñantes bien formados y haré no importa qué reforma”), se pretendía garantizar el éxito en la aplicación de las Reformas.

Este “modelo escolarizado” en la formación continua de adultos, realizada de manera puntual como complemento o reciclaje de la formación inicial y poco articulado con las situaciones de trabajo, ha tenido escasas transferencias y efectos muy reducidos sobre las escuelas y en la actividad docente en el aula. La reproducción de este modo escolar de formación por parte de las ofertas institucionales ha llegado a tales límites de saturación en nuestro país, que —tal vez— haya llegado el momento de repensar qué pueda ser la formación permanente del profesorado, para incidir en otras propuestas alternativas (el lugar del trabajo como contexto formativo), que puedan contribuir a insertar la formación en las propias trayectorias de vida y proyectos de escuela.

De acuerdo con el modelo dominante, se ha entendido que, para que un nuevo currículum funcione es preciso suplir déficits en los modos tradicionales del saber hacer de los profesores, aportando los nuevos conocimientos/habilidades requeridos, mediante los correspondientes cursos de formación. Este *modelo de déficit* asume que: (a) la formación continua del profesorado puede ser concebida como un proceso definido y determinado externamente al centro y al profesorado; y (b) que hay un cuerpo de conocimiento generalizable, universal y validado externamente, que todo profesor puede aplicar en el lugar en que esté, con el que llevar a cabo la innovación, su implementación y la consiguiente mejora de la

práctica. Por eso, han predominado, en la práctica, formatos de formación continua del profesorado como una formación inicial “retardada”, para lo que es preciso “actualizar” con nuevos conocimientos que suplen carencias iniciales, al margen de las necesidades individuales de profesionales adultos (con una experiencia profesional, que debiera ser punto de partida) y de los contextos organizativos donde trabajan.

Formarse primero para aplicar los currículos después, en espacios y tiempos separados, es la materialización de una epistemología de la práctica, como aplicación técnica de la teoría, que criticara bien Donald Schön (1992). La formación se convierte en un *deus ex machina* (el pilar fundamental de la reforma, creían sus gestores), que venga a resolver todos los problemas, ocultando sus limitaciones internas. Es un profesionalismo “gestionado” al servicio de la lógica del cambio institucional, al margen de la identidad profesional (Day y Sachs, 2004).

Si la formación tradicional continua, en sus diversas modalidades, se ha mostrado —es una crítica común y compartida— inadecuada para resolver los problemas de la clase o del centro escolar, contamos con un amplio saber acumulado sobre otros modos de llevarla a cabo. A título de ejemplo, una investigación sobre las formas más eficaces de aprendizaje del profesorado (Garet, 2001), basada en una amplia muestra de profesores de Secundaria, destaca seis aspectos:

- *Forma*. Redes de profesores o trabajo en grupo son más efectivas que los cursos tradicionales y conferencias.
- *Duración*. Programas sostenidos e intensivos tienen mucho mayor impacto que aquellos limitados y cortos.
- *Participación colectiva*. Son mejores las actividades diseñadas para profesores que trabajan juntos en el mismo centro, grado o disciplina.

- *Contenido.* Es clave focalizarlas tanto en lo que se enseña como en el modo de enseñarlo.
- *Aprendizaje activo.* Son más relevantes estrategias que impliquen la observación mutua de los modos de enseñar, planificar y poner en práctica en el aula.
- *Coherencia.* Los profesores deben percibir el desarrollo profesional como parte coherente de otros programas de aprendizaje y enseñanza que se reflejan en sus centros, tales como la adopción de nuevos currículos.

En lugar de acciones puntuales sin conexión directa con las situaciones de trabajo, el proceso formativo debe movilizar los saberes poseídos en los contextos de trabajo a los momentos formativos, de modo que permitan reapropiar críticamente y recursivamente éstos a las nuevas situaciones de trabajo. Una relación de adecuación entre formación y trabajo puede provocar su reutilización, en las nuevas situaciones, de los saberes adquiridos anteriormente. Si bien sea consistente reconocer que los alumnos aprenden experiencialmente, construyendo a partir de lo que saben, hemos supuesto –por el contrario– que el problema de los profesores es que carecen de conocimiento, habilidades o destrezas, que deben ser remediadas por cursos de expertos, descontextualizados de su experiencia, para cada profesor como individualidad.

Por último, hablar, ante cualquier dificultad en la puesta en práctica de los nuevos currículos, de que el problema es debido a la falta de formación del profesorado suele ser una excusa para no entrar en cómo deban estar organizados los centros escolares y el ejercicio de la profesión docente. Se transfiere a otro lugar lo que es parte del propio problema. La formación del profesorado, en este sentido, llega a desempeñar la función de desviar –ocultando sus límites– donde está la verdadera cuestión. Además,

silencia que el problema creado puede estar en el propio diseño externo, en su desconexión con la cultura profesional y escolar, o en la falta de medidas organizativas o políticas adecuadas como para que la formación sea una exigencia –no un prerrequisito– de la propia dinámica de cambio. Como señalaba Sarason (2003, p. 139): “los profesores han llegado a darse cuenta de que si no se consiguen las condiciones para su propio crecimiento, entonces no pueden crearlas y mantenerlas para los estudiantes”.

En efecto, para la mejora escolar, no bastan cambios parciales en el currículum o en elementos aislados de la estructura de los centros educativos, sin afectar al propio desarrollo profesional de los docentes. Sin una seria apuesta por reestructurar los centros y por rediseñar la profesión docente en la estructura organizativa de los centros, la añorada mejora educativa no ocurrirá, provocando –si acaso– la aversión del profesorado. Y es que, finalmente, la innovación educativa no puede consistir en cómo implementar mejor sobre el papel buenos diseños externos, para pasar –más básicamente– a ser un nuevo modo de ejercer el oficio o profesión de enseñar y de funcionar las propias escuelas, como organizaciones y lugares de trabajo.

Tomar en serio la idea de los establecimientos educativos como unidades básicas del cambio significa resituar la formación continua de los profesores de modo que, por una parte, contribuya a incrementar sus propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela; por otra, promover una *formación centrada en los espacios escolares*, de modo que permita inscribirla en el propio proceso de construcción del cambio como tarea colegiada y en equipo.

El problema de las Reformas educativas deja de ser el problema de la formación, para trasladarse en cómo reestructurar los establecimientos escolares.

REFERENCIAS

- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D. y West, M. (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S. y Wallace, M. (Dir.). (2005). *Creating and sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Departament of Education and Skills. Research Report nº 637. Disponible en: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (Dir.). (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001a). *Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento*. En J. Domingo Segovia (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro/ Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Bolívar, A. (2001b). *La dirección como agente promotor de la innovación curricular*. En P. de Vicente (Coord.). *Viaje al centro de la dirección de las instituciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2005). *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula*. *Educação e Sociedade*, (92), 859-888. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Bolívar, A. (2007a). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A. (2007b). *La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad*. En Romero, J. y A. L. (Eds.). *La formación del pro-*

- fesorado a la luz de una “profesionalidad democrática”. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Brouwer, N. y Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-222.
- Cochran-Smith, M. (2001). *Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls*. *Educational Policy Analysis Archives*, 9 (11). Recuperado mayo 8, 2006 Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html>
- Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: for Better or for Worse? *Educational Researcher*, 34 (7), 3-17.
- Cochran-Smith, M. (2005). *Studying Teacher Education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Cuban, L. (1988). Constancy and change in schools (1880s to the present) En Phillip W. Jackson (Ed.). *Perspectives on research and practice*. Chicago: McCutchan Publishing.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005). *Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (42). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>.

- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing in world: Report of the committee on Teacher Education of the National Academy of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Sachs, J. (Eds.) (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead (Berkshire): Open University Press.
- Day, C.; Sammons, P.; Stobart, G.; Kington, A. y Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Conecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Domingo S., J. (Coord.). (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Elmore, R.E. (2003). *Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado (Grupo Force, Granada), 7 (1-2), 9-48. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>
- Escudero, J.M. (2006). *La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos*. En Escudero, J. M.; Luis A. (Eds.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Tres Cantos, Madrid: Akal.
- Garet, M., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. y Yoon, K.S. (2001). *What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers*. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.
- Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?* Londres-Nueva York: The Falmer Press, Routledge.

- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres. The Falmer Press.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Maidenhead: Open University Press
- Hord, S.M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Disponible en: <http://www.sedl.org/pubs/change34/>
- Knapp, M.S., Copland, M.A., McLaughlin, M.W. (2003). *Leading for learning: Sourcebook: Concepts and Examples*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Kruse, S.D. y Louis, K.S. (1997). Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community. *Educational Administration Quarterly*, 33 (3), 261-289.
- Little, J.W. (1999). Organizing schools for teacher learning. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.). *Teaching as the learning profession: Handbook of teaching and policy*. San Francisco: Jossey Bass, 233-262.
- Louis, K.S. y Kruse, S.D. (Eds.). (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Sage Pubs.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (35). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- Montero, L. (2002). La formación inicial ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, 30, 69-98.
- Moreno, J.M. y Marcelo, C. (Coords.). (2006). Monográfico: “La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado”. *Revista de Educación (MEC)*, (340) Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340.htm>

- Morrissey, M. S. (2000). *Professional Learning Communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Disponible en: <http://www.sedl.org/pubs/change45/welcome.html>
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris.
- Sarason, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L. y Louis, S.K. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Townsend, T. y Bates, R. (Eds.) (2006). *Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Dordrecht: Springer.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

“EL PROYECTO INSTITUCIONAL: ¿RITUAL BUROCRÁTICO O ESTRATEGIA PARA LA GESTIÓN ESCOLAR?”

PAULINO MURILLO*

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer al Comité General de Organización del Seminario (Autoridades Educativas Estatales, Universidad Pedagógica Nacional, Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, Innovación y Asesoría Educativa A.C.) la invitación para participar en este encuentro. Para mí es una gran satisfacción poder estar aquí y compartir con ustedes este tiempo de reflexión conjunta con el objetivo de intentar contribuir a la consecución de los deseos de transformación educativa planteados por los organizadores de esta iniciativa. Considero que cualquier metodología de discusión, de participación, de intercambio de experiencias y de búsqueda de acuerdos, resulta fundamental para tal propósito.

La discusión del tema merece un tono de diálogo, de reflexión y también de prudencia, entendiendo que estamos viviendo un

* Profesor de la Universidad de Sevilla, España.

proceso de cambio y de transformación profundo tanto en la educación, como en otros campos. Después de tiempos de cierta incertidumbre, existe un consenso bastante general en admitir que lo central en la nueva estructura social es el conocimiento. Y en la sociedad actual, la educación, entendida como el sistema que lo produce y distribuye, vuelve a ocupar un lugar fundamental. Afortunadamente, cada vez se toma más conciencia de la necesidad de formar a las nuevas generaciones para esta sociedad, lo cual requiere una forma distinta de pensar sobre el currículo, las instituciones educativas, la enseñanza y el papel del profesorado en la educación.

Las personas que no dominan las habilidades que imponen los grupos más privilegiados, son las que corren el riesgo de quedar excluidas de los diferentes ámbitos de la sociedad actual. La educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción se está convirtiendo en un elemento clave que dota de oportunidades, y contribuye a la equidad, o bien que agudiza situaciones de exclusión.

Considerando estos supuestos, la investigación se centra en plantear algunas cuestiones sobre los procesos de elaboración de los proyectos institucionales, lo que irremediamente nos llevará a hablar de las dinámicas sociales en los centros educativos. Esto significa que tengamos que abordar en algún momento algunas consideraciones sobre los procesos de innovación en los centros, así como sobre qué estamos aprendiendo de los mismos. También la necesidad de aprender a innovar. Para ello, el análisis parte de aspectos más generales, para ir acercándonos al proceso de aprendizaje que supone toda innovación educativa, entendiendo que el diseño, implementación y evaluación del proyecto institucional, como proceso no universal ni permanente, sino sujeto a continua revisión, es el que puede permitir articular las iniciativas de cambio de todo centro.

INTRODUCCIÓN

El estudio parte del supuesto de que la elaboración del proyecto institucional supone aprendizaje, por lo que al referirnos a dicho tema no podemos pasar por alto la sociedad en la que se aprende, ni la escuela en la que se enseña y aprende.

Puede ser cierto que cualquier reforma entendida como cambio impuesto no cambie demasiado la cultura profesional de las instituciones educativas, y que éstas sean más fuertes que los poderes innovadores que a ellas llegan, o que de ellas surgen, pero no menos cierto es que su éxito o fracaso va a depender en un grado importante de las expectativas que la sociedad proyecte sobre las instituciones educativas. Ya no vale decir que éstas siguen dominadas por una mentalidad y una cultura tradicionales, así como por unos métodos de trabajo antiguos. Hay que buscar la manera de que esto no siga siendo así. Los problemas educativos actuales deben ser resueltos en cooperación entre la sociedad y las instituciones educativas.

Y es que si nuestras instituciones, tradicionalmente, se han concebido como organizaciones adaptativas, que se acomodan a las demandas externas, hoy tenemos que considerarlas como generadoras de aprendizaje de los docentes que en ellas trabajan. Es por lo que hay que preparar para la innovación y el cambio y para ello la colaboración se convierte en estrategia importante, junto a la motivación, el interés y una actitud positiva, entre otros factores.

Durante los últimos tiempos se ha producido un auténtico afán reformador, pero como han demostrado las más recientes investigaciones, dichas reformas y contrarreformas no han alterado de forma significativa los propios procesos y resultados de aprendizaje, fundamentalmente porque:

- El patrón de las reformas se suele centrar en los docentes.
- Los modelos burocráticos y científicos de gestión de la enseñanza son estructuras impermeables a los cambios.
- Las estructuras y pautas organizativas del trabajo educativo también son inmunes a dichos cambios.

Ahora bien, ¿qué entendemos por cambio? ¿Qué papel juega el currículo en los procesos de cambio? ¿Cómo se producen los procesos de planificación? ¿Podemos identificar criterios que permitan discriminar proyectos de calidad? ¿Cómo cambian las personas? ¿Y las instituciones? En definitiva ¿Qué estamos aprendiendo de las innovaciones? Y también, ¿por qué no? ¿Cómo aprendemos a innovar?

La búsqueda de respuestas a algunas de estas preguntas va a constituir el contenido de mis siguientes reflexiones y cuestionamientos.

1. CONSIDERACIONES SOBRE EL PROYECTO INSTITUCIONAL

La elaboración de todo proyecto institucional supone una toma de decisiones. Su planificación, desarrollo y evaluación suponen una tarea profesional que cada escuela debe afrontar con la autonomía suficiente, como para garantizar los procesos de deliberación necesarios para dar respuesta adecuada tanto a las diferentes exigencias sociales, como a las propias del contexto. Así concebido, el proyecto institucional puede ser considerado como instrumento de innovación que puede planificarse para intervenir y transformar la realidad, y no sólo para analizarla o diagnosticarla. En definitiva, un proceso compartido que comprometa a toda la institución con su contexto para la consecución de la deseada mejora escolar.

Un proyecto institucional que de respuesta a los presupuestos anteriormente expuestos debe convertirse en un proyecto intencional integrador de los diferentes intereses existentes, que se encamine hacia las siguientes metas:

- a) Cambio actitudinal y motivacional, que promueva interés sobre el ejercicio tanto docente, como de la función directiva, motivando y creando actitudes favorables.
- b) Cambio ideológico, que privilegie los aspectos de e-a /o-d, sobre los tecnoburocráticos y administrativos.
- c) Cambio conceptual, que transforme las prácticas a través de su análisis y fundamentación.
- d) Cambio técnico, que permita la adquisición de conocimientos y destrezas sobre técnicas concretas.
- e) Cambio reflexivo, que a través de la información y del análisis permita una interpretación flexible de normas y leyes, al margen del legalismo burocrático, colaborando así a la mejora del clima de los centros y a favorecer los procesos de aprendizaje.

Con relación a estas finalidades, entiendo que el proyecto institucional es un proceso de definición, construcción y participación social. Me refiero a que difícilmente se puede plantear al margen de las tensiones y contradicciones del mismo sistema social y de sus líneas de fuerza hacia el futuro, sino que debe ser ampliamente debatido y avalado por todo el cuerpo social. Requiere, por tanto, una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué hacer, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué política de recursos. Se trata de una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Y para ello, ha de parecerse más a

un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y de sujetos, que a otro, bien distinto, de implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones.

Así pues, desde esta óptica, hablar de proyecto institucional como instrumento de innovación significa hacer referencia a proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada y no descuidando una serie de principios que por obvios no dejan de ser importantes.

Pero no todas las consideraciones anteriores son igualmente compartidas en los centros. En general, existe cierto consenso en la consideración del proyecto institucional como el documento que permite la mejora del centro y de las relaciones en el seno de la comunidad educativa, no obstante suelen existir importantes discrepancias a la hora de interpretar y traducir a la práctica el mencionado consenso. Sin ánimo de generalizar podemos encontrar las siguientes formas de entender la mejora:

- Utilización de técnicas eficaces en los procesos institucionales de los centros, es decir, la mejora pasa por utilizar la técnica más eficaz a la hora de planificar, evaluar o coordinar una acción.
- Planteamiento adecuado de las relaciones humanas, entendido como buena “mano izquierda” que ayude a evitar conflictos y tensiones.
- Minuciosa regulación legal y estricto cumplimiento de las normas.
- Reforzamiento de la autoridad y apoyo firme de la Administración.

- Introducción de cambio en la estructura y en la organización de los centros.
- Cambio en los protagonistas que pase por una mayor preocupación por los fines, por el propio diseño y por una nueva o diferente capacidad para entender, analizar y plantear problemas, así como por una renovada actitud y habilidad que permita utilizar la energía de los conflictos para ir construyendo la organización. En definitiva, un cambio ideológico, conceptual y actitudinal de los actores.

Esto significa, que existen diferentes formas de entender no sólo el sentido del proyecto institucional, sino también su proceso de elaboración. En este sentido Antúnez (1995) presenta distintas metáforas para explicar, precisamente, tales procesos de elaboración.

- Para satisfacer demandas administrativas y normativas; antes que para atender necesidades sentidas tras procesos de reflexión y análisis que asuma toda la comunidad educativa (metáfora del “salvoconducto”).
- Para la obtención de reconocimientos (sexenios, méritos) o la homologación de algunos Centros (metáfora de la “moneda de cambio”).
- Igualmente visibles son algunas elaboraciones que se limitan a reproducir proyectos editoriales o diseños de otros Centros, con ligeros retoques (“producción de facsímiles”).
- O las que parten de un modelo sólidamente elaborado (por parte de especialistas, de la administración, etc.) con algunas matizaciones, frente a planteamientos que parten de la práctica cotidiana del Centro (“prêt-à-porter” con arreglos).
- Presunciones de que no se deducen algunos costes (tiempo, esfuerzo, clima de los Centros, formación, disposiciones, conflictos) en la elaboración (metáfora del “viaje gratuito”).

- Elaboraciones que llegan a aceptarse y aprobarse sin las implicaciones previas de toda la comunidad educativa; y, por esto mismo, con un débil compromiso en su desarrollo (“representación teatral”).
- Con el pretexto de la autonomía conferida a los Centros, limitaciones que están por encima de las posibilidades de estos pueden condicionar el alcance del Proyecto, resultando poco ética la posible delegación de responsabilidades (“coartada”).

En términos generales son discrepancias que se producen entre quienes buscan procedimientos o “recetas” tecnológicas y/o administrativas, para la resolución de problemas y mejora de las prácticas, frente (o junto) a quienes perciben el cambio ideológico-conceptual como el requisito imprescindible de cualquier mejora.

1.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS ENTONCES POR PROYECTO INSTITUCIONAL?

El Proyecto Institucional es un instrumento de planificación que enumera y define las notas de identidad del Centro, establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos que lo definen y distinguen, formula las finalidades educativas que pretende conseguir y expresa su estructura organizativa. Su objetivo es dotar de coherencia y personalidad propia a los Centros. Y, en tanto que marco general de planificación educativa, tres principios directores van a orientar su realización:

- a) autonomía pedagógica y organizativa;
- b) consideración del entorno y adaptación al mismo; e
- c) identidad.

Por el primero, los equipos docentes -y los distintos sectores de la Comunidad Educativa, en su caso- procederán en el diseño del Proyecto como mediadores relevantes entre las orientaciones y prescripciones legislativas, de una parte, y la realidad propia, de otra. La consideración de los entornos y contextos -internos y externos- resulta, por ello, insustituible; de tal forma que el Proyecto Institucional engarce con la realidad propia y contribuya -a partir de las propuestas de cada uno de los instrumentos de planificación que lo integran- a la eficacia de las actuaciones educativas. Finalmente, la “identidad de la institución” será la resultante de los dos vectores anteriores; casi la “oferta educativa” que el propio Centro hace después de haber operado, en su diseño, con los antepuestos principios de autonomía y adaptación.

En este sentido, los elementos principales que sustentan la concepción del Proyecto Institucional que estamos manteniendo serían los siguientes:

- Es el resultado de un proceso de elaboración conjunta, en el que se implica toda la comunidad educativa.
- Se adapta, en todo momento, al diagnóstico de la realidad y necesidades del Centro, contando con la naturaleza de los recursos (humanos, materiales, entre otros) disponibles.
- Define la identidad del Centro, al establecer un marco de planificación educativa ajustada a cada realidad, particular y distinta.
- Orienta, de forma general y global, la planificación de la actividad educativa.
- Debe ser práctico en sus formulaciones y asequible en la consecución de los objetivos.
- Compromete a todos los sectores en su ejecución y seguimiento.

- Precisa revisiones que, por su carácter flexible, lo adecuen a nuevas circunstancias a partir de los análisis que sugiera su proceso de aplicación.

1. 2. ¿QUÉ NO VAMOS A ENTENDER POR PROYECTO INSTITUCIONAL?

En coherencia con lo anteriormente expresado, el Proyecto Institucional no debería ser considerado desde una concepción que lo asuma como:

- Una elaboración realizada a partir de la propuesta preferente de un sólo sector de la Comunidad Educativa (Equipo Directivo, Seminario), sin asegurar la participación y el análisis.
- La recopilación de normas de planificación e instrucciones de carácter general que no hayan sido completadas con el diagnóstico de la propia realidad.
- Un diseño poco asequible que permita la ambigüedad y la indefinición, precisamente por formular intenciones genéricas y escasamente desarrolladas.
Será difícil, así, conocer cuáles son los compromisos y las posibilidades reales de consecución.
- Su carácter cerrado (“guardado en el armario”), impidiendo la orientación permanente de la actividad educativa y las necesarias revisiones.

Y es que los problemas no pueden resolverse con “recetas”. Al ser las situaciones problemas casi infinitas, un posible “solucionario” también tendría que serlo. Por último, en un contexto ideológico

plural y democrático, también parece evidente que las transformaciones pasan por canalizar dialécticamente el conflicto; no evitarlo y/o solaparlo. Por todo ello, la mejor manera para mejorar debe pasar por un proceso de reflexión que conduzca a una adecuada fundamentación que, aparte de hacer conscientes los sistemas de creencias e ideologías, devuelva a los verdaderos protagonistas la profesionalidad, a veces perdida.

2. EL PROYECTO INSTITUCIONAL COMO INNOVACIÓN Y ESTRATEGIA PARA LA GESTIÓN

Una planificación de los centros orientada al cambio supone gestionar la educación de manera comprometida y participativa, donde los equipos docentes se conviertan en auténticos “motores” en pro de la mejora. No se trata de impulsar proyectos basado en normas o destinados a administrar la institución, sino dirigido a reconducirla hacia su transformación.

La planificación normativa pone el énfasis en la necesidad de introducir elementos de racionalidad en la gestión institucional. Una planificación orientada al cambio se compromete con la transformación de los centros, es decir no se contenta sólo con “administrarlos”, sino que se centra en mejorar sus prácticas, lo que implica sacarlo de sus rutinas e introducir nuevos objetivos que les lleve a que su acción sea más eficaz en cuanto a la mejora de los resultados de aprendizaje.

Una institución con autonomía puede establecer qué quiere hacer y hacia dónde se quiere dirigir, y eso es lo que constituye su proyecto, que surge en razón de su propio contexto, de su historia institucional y de su cultura organizativa.

2.1 ESTRUCTURAS Y PROCESOS

Los centros educativos no sólo tienen un lado formal, explícito, reconocible, sino que también un lado oculto, implícito, oscuro, no declarado, que cuesta reconocer, pero que reúne lo verdaderamente importante, lo que está cargado de significado, lo influyente en la vida de la organización. Se trata de aquello de lo que no se habla pero que siempre está presente, lo que permite o impide llevar a cabo un proyecto, un cambio, una innovación. Y cuando sacamos a la luz lo oculto de los centros es cuando verdaderamente llegamos a comprenderlos. De ahí que desde un enfoque institucional se deriven diferentes implicaciones que suponen una concepción múltiple sobre las organizaciones educativas:

- a) Como un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento contruidos socialmente a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción entre los miembros de la organización y de éstos con su contexto.
- b) Como una red de relaciones de poder en la que están implicados no sólo los que oficialmente lo detentan en el centro, sino todos sus componentes e incluso algunos que sin ser miembros del centro pertenecen a distintos sistemas de influencia que operan sobre él. Esta concepción implica un análisis del poder como un sistema global, como una estructura paralela que opera más allá del sistema formal de autoridad, aunque interacciona con él.
- c) Como sistemas en permanente transformación. Sólo una pequeña parte de esta dinámica transformadora es intencional; la mayor parte responde a requerimientos internos del propio sistema, que así desarrolla su particular y permanente búsqueda del equilibrio y de la adaptación a las cambiantes

circunstancias del medio en que se desenvuelve. Esta concepción nos lleva a un análisis de las dinámicas de cambio y resistencia al cambio que operan dentro de los sistemas sociales, a la forma que esas dinámicas toman en cada institución en particular.

Cada uno de estos tres presupuestos está emparentando con conceptos que están presentes en nuestra reciente tradición de estudio e investigación, pero que al mismo tiempo requieren una nueva perspectiva, una nueva mirada sobre ellos. Se trata, al menos, de los conceptos de cultura, poder y cambio.

2.1.1 La Cultura organizativa como “germen” del Proyecto Institucional

La cultura organizativa actúa como un telón de fondo de las instituciones educativas en el que se entremezclan tanto componentes tecnológicos, como sociales e ideológicos, y que se produce como consecuencia de un proceso histórico, que no tiene un centro productor, sino que todos los miembros de un colectivo sin excepción la producen o, más apropiadamente, la construyen mediante su continua interrelación.

En este sentido, para Schein (1988) la cultura sería “un conjunto de asunciones básicas -inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo determinado en el curso de su aprendizaje sobre cómo hacer frente a los problemas de adaptación externa e integración interna- que han funcionado lo suficientemente bien como para ser consideradas válidas y, por lo tanto, ser enseñadas a los nuevos miembros”. Este autor identifica tres niveles básicos en la cultura, que se diferencian en función de la facilidad con la que se percibe cada uno de ellos, así como del impacto que generan en la propia organización y que son: los

artefactos, los valores defendidos y compartidos y las asunciones básicas.

Los artefactos son las manifestaciones observables de una organización, el lenguaje, los símbolos, los modelos de comportamiento, las creaciones artísticas, los productos, en definitiva, que son fáciles de aprehender pero difíciles de interpretar sin el conocimiento de los otros niveles más profundos.

Los valores son declaraciones que los miembros de una organización hacen acerca de las metas del grupo y de las personas encargadas de orientar dichas metas. Aunque a un nivel de profundidad mayor que los artefactos, los valores están todavía sujetos al análisis racional y a la racionalización sobre lo que se dice pero no se cree.

Las asunciones básicas son difíciles de comprender puesto que aparecen como dadas por supuesto y son las que otorgan al grupo fuertes y consistentes orientaciones comunes sobre cómo actuar y, además, son las que proporcionan continuidad ante las circunstancias cambiantes. La cuestión es que aquello que los miembros de una institución dicen y hacen no siempre se corresponde con sus asunciones básicas, ya que tanto los artefactos como los valores pueden estar condicionados por circunstancias y presiones que provengan tanto del interior como del exterior de la organización y es importante alcanzar el nivel más profundo de la cultura para llegar a comprender al colectivo –en nuestro caso, la institución escolar– que la sustenta (Firestone y Louis, 1999).

Pero la dimensión cultural en las organizaciones no se agota tomando la cultura únicamente como el componente aglutinador. En realidad, esta idea de un pegamento que integra y cohesiona a la organización, ha sido en ocasiones puesta al servicio del tratamiento de la cultura como una variable que puede ser controlada para aumentar la eficacia organizativa. Un enfoque más profundo debe

completar este punto de vista con el de la cultura como agente diferenciador, que genera diversidad. La cultura permite diferenciarse a cualquier colectivo del grupo más amplio del cual forma parte. Ese subgrupo iniciará imperceptiblemente un proceso de revisión y crítica de la cultura general y de sustitución por asunciones propias, construidas en el curso de su propia interacción como grupo. En otras ocasiones ocurrirá sencillamente que los miembros de una subunidad del centro escolar –por ejemplo un ciclo o un departamento– por el hecho de trabajar juntos y de relacionarse más intensamente, desarrollarán una cultura propia que puede ser compatible o no con la cultura del conjunto de la organización.

Por eso, aunque hablamos de la cultura de modo genérico, más bien hemos de referirnos a las culturas o, mejor incluso, a procesos culturales. Hemos de tomar en consideración los efectos cohesionadores de la cultura tanto como su potencial para generar conflictos y diversidad organizativa.

Pero, como también venimos comentando, los centros son diferentes unos de otros y, por tanto, requieren diferentes estrategias de asesoramiento y mejora. Como señala Hopkins (1996), cuando las circunstancias no apoyan el cambio, resulta necesario concentrarse mucho más en el trabajo encaminado a la creación de aquellas condiciones internas del centro que facilitan su desarrollo. Con referencia a la cultura escolar, por ejemplo, Hopkins (1996) señala cuatro tipos diferentes de centros (estancado, paseante, desencaminado, dinámico) en el sentido no tanto de clasificación como de guía sobre cómo trabajar. Las fases por las que pasan los centros dependen de su historia previa y organización anterior, siendo necesario un diagnóstico para conocer la problemática existente, comprenderla y apoyarla, facilitando los procesos tendentes a su resolución. En definitiva, adaptar las estrategias más convenientes de acuerdo con el “estado de crecimiento” de cada centro.

Los centros ESTANCADOS /QUE SE HUNDEN son con frecuencia centros en los que ha arraigado un sentimiento de fracaso y los profesores se han recluido en la soledad de sus aulas, practicando la enseñanza de manera aislada. Esta cultura no está capacitada para emprender procesos de cambio; las expectativas del colectivo docente son bajas y se suele culpar de la situación a las circunstancias externas; existe una falta de confianza en el trabajo que realizan. Necesitan emprender acciones significativas y les vendría bien contar con un apoyo externo. Se podría considerar el centro inactivo en varios sentidos. Generalmente se oyen frases del tipo “hemos hecho lo que hemos podido”, “no se puede hacer mas con estos chicos” o “hemos intentando cambiar pero no funciona”.

Los centros PASEANTES /QUE CAMINAN son habitualmente centros que viven de los éxitos pasados y que, si se mueven, lo hacen más para “exhibirse” o “de cara a la galería” que para alcanzar determinados objetivos.

Suelen ser centros tradicionales, que disponen de una plantilla estable que consiguió éxitos notorios en el pasado y ahora vive en buena medida de aquellos éxitos, siendo reticentes a los cambios, ya que para ellos las cosas marchan bien y obtienen el reconocimiento social que necesitan sin grandes esfuerzos. Como aparentemente son percibidos por los padres y la comunidad en general como eficaces, no ven la necesidad de desarrollar proceso de cambio alguno.

A los centros DESENCAMINADOS /QUE LUCHAN les sobra movimiento pero necesitan una orientación precisa y estable para dicho movimiento. Experimentan mucha innovación pero en muy diversos ámbitos y de forma algo dispersa, sin determinar con claridad las metas a conseguir. Por tanto, son centros que se mueven pero no en la dirección adecuada o en muchas direcciones a la vez, de

manera que no llega a instalarse nunca entre el colectivo de profesores la sensación de satisfacción y orgullo por los logros alcanzados. En muchas ocasiones se encuentran inmersos en procesos de cambios que no modifican el núcleo central de las prácticas tradicionales, a pesar de que gastan una gran cantidad de energía en mejorar. Son centros receptivos a la influencia de agentes externos que proporcionen asesoramiento y apoyo ya que los miembros de la institución reconocen la necesidad de promover procesos de cambios orientados.

Los centros DINÁMICOS/QUE AVANZAN son aquellos centros activos que han encontrado el equilibrio entre desarrollo y estabilidad. Saben donde van y disponen de los elementos para hacerlo: trabajo en equipo y de forma activa del personal. Estos centros procuran hacer continuos ajustes entre los procesos de cambio que emprenden, por un lado, y su cultura y sus tradiciones, por el otro, modificando cualquiera de ellos cuando se hace necesario.

2.1.2 La innovación educativa como punto de mira del Proyecto Institucional. ¿Pero, quiénes aprenden (mos) de las innovaciones?

Desde la mirada amplia de que innovar es “hacer lo que no solemos hacer habitualmente” o bien “hacer lo que solemos hacer pero de forma diferente”, todos podemos aprender de las innovaciones, tanto de forma individual, como colectiva. En este sentido, aparecen dos grandes dimensiones de la innovación: la individual (las personas) y la colectiva (los equipos, la organización y la comunidad) Y como partida, puede estar bien, pero no debemos conformarnos con cualquier cosa. De manera más clara, pienso que innovación no lo es todo. No basta siempre con hacer cosas distintas, o estar siempre cambiando. Tampoco contentarnos sólo con dar cumplimiento formal y burocrático a los requerimientos de

la administración. Innovar supone algo más. Innovar es introducir cambios, pero justificados. Innovar es aplicar algunas condiciones básicas, entre ellas: apertura, actualización y mejora. Y también innovar es tomar decisiones vinculadas desde su inicio a procesos de evaluación. Estas cuestiones, junto a la practicidad, la combinación de componentes ideológicos, personales, organizativos y culturales, así como la consideración de lo planificado y lo imprevisible de tales procesos, es lo que nos puede llevar a la concreción de cambios en las personas y las cosas, así como a la institucionalización y sostenibilidad de sus proyectos.

Todas las dimensiones de la innovación son igualmente importantes, pero por razones de tiempo, y por la temática en sí, me voy a centrar más en la institucional, pero siempre percibiéndose en estrecha vinculación y complementariedad con las demás.

2.2 LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO CLAVE DEL CAMBIO Y LA MEJORA. Y UN PASO MÁS PARA SEGUIR CONSTRUYENDO (LA ESCUELA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE)

Hemos visto que ha sido en el Siglo XX cuando ha habido un intento sistemático de construir un cuerpo de conocimientos sobre las instituciones educativas y sobre lo que ocurre dentro de ellas y a su alrededor. En realidad, se pasa de una preocupación por saber qué estrategias metodológicas del profesorado en sus aulas conseguían más resultados en sus alumnos, a entender que es la labor conjunta del centro la que nos va a dar la clave de la 'mejora' y 'eficacia' del mismo. De otra parte, se constata que los cambios de arriba abajo tienen poca, por no decir ninguna, incidencia en los centros, ya que se pueden prescribir, pero no llegar a incorporarse a la vida de tales instituciones.

Si los cambios quieren tener una incidencia real en la vida de los centros, han de generarse desde dentro de los mismos y han de poder capacitarlos para el desarrollo de su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y profesional con el fin de implicar al profesorado en un análisis reflexivo de lo que hace.

Considerar el cambio desde la perspectiva de los centros educativos significa entender que ha de ser cada uno de ellos el eje en torno al cual se estructure cualquier propuesta. El tema del cambio es clave para construir una base de conocimiento desde la cual analizar y desarrollar la dimensión que presta un mayor sentido a los cambios educativos: la dimensión institucional. Así pues, la dimensión institucional es una dimensión intrínseca de las innovaciones educativas, y probablemente la más delicada a la hora de valorar la eficacia, utilidad o éxito de los procesos de cambio. Implica reconocer que cada centro funciona como un microcosmos, con sus rasgos, con su cultura peculiar. Y eso afecta a la forma en que se desarrollan los procesos de cambio.

Pero significa también el reconocimiento de que la construcción del cambio requiere la puesta en juego del potencial de la organización, de sus propios recursos humanos y materiales y que se ve condicionado por todo el conjunto de reglas, procedimientos, convenciones, etc., que regulan la conducta humana en el marco de la institución. La dimensión institucional resalta también la idea del cambio como proceso, no como evento, que afecta y, al tiempo, se ve afectado por todos los procesos y características organizativas.

Todo ello, sin olvidar, como vengo planteando, las dimensiones social y personal, dado que los cambios educativos se producen en contextos sociales, políticos y culturales determinados, y en unas coordenadas históricas particulares, así como que son los individuos, finalmente, los que participan en los procesos de cambio o responden

a sus exigencias. El hecho de que los centros sean la clave del cambio, incluso de que haya que ir más allá, no significa que tengamos que olvidarnos del aula y de los procesos que se desarrollan en ella. Hoy día, que tanto se habla de calidad y de mejora –como decíamos hace unos momentos–, lo verdaderamente importante es crear las condiciones necesarias para que esa mejora pueda ser realidad y para que esa calidad se pueda conseguir.

Por otro lado, hablar de innovación, significa hablar de resistencia a la misma. Sin embargo, no siempre las resistencias al cambio han de ser vistas como un condicionante negativo o como un problema a resolver. Antes que nada tendríamos que preguntarnos por el tipo de cambio al que nos estamos refiriendo. Si hablamos de cambios que se desarrollan desde el interior de los centros, que benefician a todo el alumnado, que parten de un amplio consenso y que buscan el desarrollo del propio centro y de cada uno de sus integrantes, la resistencia a los mismos sí va a constituir un obstáculo a superar. Si por el contrario nos referimos a cambios impuestos en los que no se deposita confianza alguna, cambios superficiales o guiados por valores que no sean exclusivamente educativos, cambios que no benefician a todo al alumnado o que perjudican a los más desfavorecidos, entonces la resistencia a los mismos no sólo ha de ser percibida como aspecto positivo, sino que además, como señala Maurer (1996), puede convertirse en una gran virtud profesional.

También quiero hacer referencia a que la innovación puede ser controlada desde la planificación y el diseño organizativo, no obstante, por paradójico que pueda parecer, el inicio, el desarrollo y la conclusión de los procesos de cambio escapa a menudo a nuestro control y descansa con mucha frecuencia en sucesos imprevistos. Esto se vuelve cada vez más claro mientras más complejos son los contextos a los que nos referimos. La idea de que el cambio sólo

cobra su auténtica dimensión si está planificado de forma intencionada, constituye uno de los muchos estereotipos con los que nos podemos encontrar en este campo. Si realmente queremos caracterizar y comprender el cambio en la educación, hemos de atender también al cambio no planificado. Se trata del cambio característico de todos los sistemas complejos y en las organizaciones educativas encontramos este tipo de sistemas.

Etkin y Schvarstein (1997, pp. 297-298) han definido el cambio no planeado como “un apartamiento del proceso de reorganización permanente y se exterioriza a través de crisis y conflictos. Éstas no son causas de la disrupción sino momentos, cuando se interrumpe el proceso de compensación homeostático. La desestabilización se explica por la confrontación en el ámbito de las relaciones de poder, los propósitos enfrentados, cuestionamientos a las tecnologías e ideologías vigentes o proyectadas. La perspectiva de la autoorganización destaca que se produce un orden distinto, un desplazamiento hacia una estabilidad basada en condiciones diferentes pero creadas por las interacciones en el propio sistema. Es un caso de coexistencia de lo contingente y lo necesario; frente a la perturbación, la organización mantiene su autonomía y cohesión, que son sus determinantes internos.

Quizás la característica más importante de los sistemas vivos, sometidos permanentemente a procesos de cambio, donde en ellos funciona el principio de autoorganización: no dependen de fuerzas externas que produzcan el cambio, ni de acciones deliberadas, ya sean de orden interno o externo. El cambio se produce mediante complejos mecanismos de adaptación y estabilización que se desarrollan a partir de las relaciones establecidas entre los miembros del sistema. Se ha venido agrupando recientemente a las teorías que estudian estos mecanismos bajo el epígrafe genérico de paradigma de la complejidad (López y Sánchez, 1999).

Snow (1977) en su obra “Las dos culturas” publicada en 1959, describía su sensación de moverse entre dos grupos opuestos: los intelectuales en letras y los intelectuales de ciencias. Algo después, en 1963, añadió un ensayo a su obra en el que de manera optimista vaticinaba la denominada tercera cultura como aquella que llenaría el vacío de comunicación entre humanistas y científicos. La emergencia de la tercera cultura introduce nuevas formas del discurso intelectual que se sitúa precisamente alrededor del paradigma de la complejidad.

Por último, entendida la escuela como espacio de aprendizaje, voy a comentar algunos aspectos relacionados sobre el propio aprendizaje de la escuela como institución y la manera particular de entender dicho proceso.

El A.O. lo entendemos como una construcción que realizan los sistemas complejos a través de los procesos mediante los que enfrentan la complejidad tanto de su entorno como de sus propias estructuras. Dado que supone una estructura de atribución de sentidos que permita la interpretación de los hechos, se basa en la comunicación pero, a la vez, la modifica. El aprendizaje se vincula, en definitiva, con la identidad de la organización, por lo que todo esfuerzo intencional de cambio que pretenda resultar sostenible se ve obligado a contemplar ésta –tanto en su dimensión situacional como histórica– para así redirigir el proceso en marcha (Weick y Quinn, 1999).

La concepción del aprendizaje organizativo aquí presentada se diferencia, como es obvio, de aquella otra más difundida que lo entiende como un estado ideal, una serie de capacidades o habilidades que las organizaciones deben adquirir para convertirse en organizaciones que aprenden. Desde este punto de vista, el aprendizaje constituye en sí mismo un valor y sus resultados son siempre favorables para el desarrollo de la organización, pues

una “organización que aprende es aquella en la cual los miembros expanden continuamente su capacidad para lograr los resultados deseados y aprenden a aprender juntos”.

3. RETOS Y ALTERNATIVAS

Los tiempos han cambiado y los retos, tanto internos como externos, que debe afrontar la educación son más numerosos, más complejos y más diversos. En ellos intervienen con más fuerza elementos procedentes de otros sectores y ámbitos sociales. La institución educativa tiene que cambiar para poder responder al cambio. Pero el resto de agentes sociales también deben redefinir sus funciones en sus relaciones con tal institución. Cada vez es más necesario desarrollar lazos de unión entre los centros educativos y la sociedad. Y si bien es verdad que para ello se necesita un incremento de recursos, éste por sí sólo no es garantía de éxito. Junto a la búsqueda de recursos materiales se deben incorporar otros humanos y estructurales que garanticen la interrelación centro-sociedad.

Algunos de los desafíos para los centros educativos con vistas a su (re)organización para la consecución del éxito pueden ser los siguientes:

1. La institución educativa debe intensificar su función educativa con objeto de convertirse en el motor de cambio de la realidad, para lo que debe considerar la sociedad de la que forma parte y responder a sus expectativas de forma crítica.
2. La institución educativa no puede permanecer aislada ignorando las transformaciones producidas en los ámbitos

empresarial, familiar y de los medios de comunicación. Por el contrario, ha de abrirse a los requerimientos de la sociedad, redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores. Para ello debe exigir desde la comunidad educativa los medios necesarios a la Administración, propiciando una mayor participación en el proceso educativo, impulsando la actualización metodológica y didáctica del profesorado y propiciando en el alumnado motivación, autoestima y autocontrol. En definitiva, desarrollo de la autonomía como estímulo para la vinculación y no para el aislamiento.

3. Hay que tomar conciencia de la complejidad y del dinamismo de la propia organización educativa, organización que debe funcionar de la forma más coherente posible y con una base fuerte en acuerdos lo más consensuados posible.
4. Es fundamental el hecho de intentar comprender la cultura de los centros sin caer en interpretaciones poco fundadas o con evidencias insuficientes. La cultura hace referencia a las personas en las organizaciones y se manifiesta en los comportamientos, las relaciones y las actitudes y valores. Existe un equilibrio entre los aspectos internos de las personas y el mundo externo, pero se nos olvida cuando queremos innovar y modificar los modos de actuar de la organización.
5. Hay que dar prioridad a la democratización del acceso a los circuitos en los que se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo, lo que conlleva una formación básica y universal, capaz de dotar a todas las personas de los instrumentos y competencias cognitivas necesarias para un desempeño ciudadano activo.

Ante estos desafíos, situaciones de conflicto, retos si se quiere, los centros deberían de realizar su propio diagnóstico de la forma

más acertada posible e intentar diseñar un proyecto institucional que diera respuestas a tales situaciones y previnieran o se anticiparan a otras que pudieran venir. Hoy día hablamos de organizaciones que aprenden y cambios o respuestas como las esbozadas se podrían y se deberían considerar aprendizaje, tanto desde la perspectiva individual como desde la colectiva. De esta manera, cada vez estaríamos en mejor disposición de contar con la capacidad suficiente como para actuar de modo ajustado a las nuevas necesidades.

Al mismo tiempo, es necesario propiciar una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad en nuestros estudiantes, comprometida con la innovación y la actualización. Que supere el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente. Una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de redes de profesores e instituciones y que facilite el aprendizaje flexible e informal. Una formación, en definitiva, que contribuya a reprofesionalizar la docencia frente a aquellos que pretenden simplificar la complejidad de la acción de enseñar.

3.1 APRENDIENDO A INNOVAR. LA TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMBIO

Cada vez es más necesario el desarrollo de competencias para que tanto individuos como organizaciones se cuestionen su propia capacidad de aprendizaje, o lo que es lo mismo, que aprendan a aprender para generar conocimiento. Y la tarea no es fácil, menos aún si pretendemos procesos que tengan sentido y sean útiles, además de que resulten agradables y placenteros. Aprender a cambiar es una tarea compleja.

Los cambios difícilmente se producen de forma inmediata, y no todos los que se acometen se pueden conseguir. De todas formas, los cambios planificados existen y seguirán existiendo, aunque en la mayoría de las ocasiones no son más que la formalización y estructuración de un proceso anterior que se convierte en intencional en un momento determinado. En caso contrario, estaríamos ante cambios prediseñados desde fuera que si no van acompañados de la negociación y del diálogo suficientes están abocados al fracaso, o bien son percibidos como elementos externos que se deben integrar en el funcionamiento rutinario, tratando de ajustarlos y adaptarlos para que causen el menor impacto posible. Así se desprende de una de las investigaciones que hemos finalizado hace algunos años (Murillo, López, Sánchez, Lavié, y Altopiedi, 2002), en cuyos resultados, además, se pone de manifiesto el efecto devastador de este tipo de cambios, que llegan incluso a interferir en los auténticos procesos innovadores de los centros, provocando precisamente el efecto contrario: la ausencia de cambios. ¿Qué podemos hacer entonces? ¿Existen alternativas? Lógicamente existen importantes procesos alternativos que pueden pasar por la cabeza de todos, pero que en realidad no son procesos únicos y válidos para todas las situaciones. No seríamos coherentes con algunos de los principios formulados hasta ahora si nos manifestáramos en esa línea. Aunque sí es cierto que determinadas acciones o decisiones resultan indispensables para asegurar el éxito de cualquier proceso de cambio.

Siguiendo a Hargreaves (2001), vamos a referirnos a algunas de ellas:

a) Adentrarse en el cambio y llegar a comprenderlo

Cualquier protagonista o miembro de una comunidad educativa no sólo puede participar en el proceso de cambio emprendido,

sino que además puede aprender del, con, durante y después del mismo. En definitiva, hay que adentrarse en el cambio para, una vez dentro, intentar comprenderlo.

b) Comprometerse con el cambio

Pero no basta con comprender el cambio, también hay que comprometerse con él en la práctica, tomando conciencia de sus condicionantes. Algunos profesores participantes en la investigación a la que ya hemos hecho referencia (Murillo, López, Sánchez, Lavié, y Altopiedi, 2002), afirman: “hemos desarrollado iniciativas personales la mayoría de las veces que tienen capacidad de trabajar en clase, de investigar... pero sin papeleos y sin firmas burocráticas... Y las innovaciones didácticas no pueden llegar impuestas desde arriba, es que es muy complicado”.

c) Desarrollar la capacidad de cambiar

Puede ocurrir que no todos los componentes de los centros se encuentren en disposición de acometer determinados procesos de cambio. Ya hemos dicho que no se cambia por imposición o por decreto, pero tampoco por iluminación. Reconocer la necesidad de adquirir destrezas, conocimientos y prácticas enriquece el proceso más que lo limita. Pero usar la experiencia y el conocimiento práctico no es menos importante. No debemos caer en el “ya lo sabemos” de forma indiscriminada, pero menos en el “no sabemos”. Desarrollar la capacidad de cambio es fundamental, pero la forma de hacerlo también.

d) Considerar los aspectos emocionales del cambio

El cambio educativo tiene lugar en las escuelas y ya hemos realizado algunos comentarios sobre la red compleja de relaciones que se conforman en el interior de las mismas y en sus relaciones con el entorno.

Los sentimientos, por tanto, van a jugar un papel clave, por eso no deben quedar reducidos a la categoría de características técnicas (Boller, 1999).

Si lo emocional no funciona, se pueden malinterpretar los sentimientos y los procesos comunicativos pueden resultar seriamente dañados.

e) Apoyar y mantener el cambio

La transformación de la cultura de los centros, la institucionalización del cambio, su mantenimiento y su difusión son tareas también a considerar y que no siempre dependen sólo y exclusivamente de sus protagonistas. Se hacen necesarias profundas transformaciones en los sistemas educativos.

Transformaciones que den respuesta, entre otros aspectos, a las nuevas exigencias del alumnado y la sociedad en general; a la demanda cada vez mayor de un profesional de la educación entendido como un “trabajador del conocimiento”.

El mercado no construye una sociedad; puede construir una economía exitosa, pero no una sociedad. Y en esta realidad el docente es irremplazable.

El profesionalismo docente es (debe ser) un profesionalismo colectivo.

Tenemos que pensar en la institución y en el equipo. Y aunque todo cambia a una velocidad de vértigo, hemos de intentar incorporarnos a tales cambios con una perspectiva democrática, con la perspectiva de hacer de la educación un gran instrumento de cohesión social.

Aprender a cambiar, transformar la cultura de los centros e institucionalizar los cambios y hacerlos sostenibles, requieren de un gran esfuerzo y necesitan de una serie de condiciones no siempre disponibles. Como afirman Hargreaves et al (2001), tiempo,

asesoramiento, apoyo y ánimo son los preciosos bienes que necesitan los docentes para la consecución exitosa de sus retos, lo que de alguna manera recompensaría sus esfuerzos intelectuales y emocionales. El camino es difícil, largo y está lleno de obstáculos, pero el intento merece la pena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Barcelona: Educar.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Nueva York: Routledge.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Canário, R. (2000). Los Alumnos como factor de innovación. En Estebaranz, A. (Coord.). *El Cambio Educativo para el Siglo XXI*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura*. La Sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial.
- Dadds, M. (2000). The politics of pedagogy. *Teachers and Teaching*, 6 (4).
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, Murcia, 3.

- Escudero, J. M. (1988). La Innovación y la Organización Escolar. En Pascual, R. (Coord.). La Gestión Educativa ante la Innovación y el Cambio. Madrid: Narcea.
- Escudero, J.M. (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros: Reflexiones para un balance crítico y constructivo. En Primer Encuentro estatal de Formación en Centros. Libro de Actas. Linares, CEP, CECJA.
- Estebaranz, A. (2000). El Desarrollo Curricular Basado en la Escuela: La integración de reforma y realidad. En Estebaranz, A. (Coord.). El Cambio Educativo para el Siglo XXI. España: Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Esteve, J. M. (2002). Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas. En Consejo Escolar del Estado, Seminario 2002. Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1997). Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreres, V. y Molina, E. (1995). La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa. Barcelona: PPU.
- Fullan, M. G. (1982). The Meaning of Educational Change. Nueva York: Teachers College Record.
- Fullan, M.G. (1983). Evaluating Program Implementation: What Can Be Learned from Follow Through. Curriculum Inquiry, 13, (2), 215-227.
- Fullan, M.G. (1991). The New Meaning of Educational Change. Londres/ Nueva York: Cassell.
- Fullan, M.G. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.). International Handbook of Educational Change. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

- Gleick, J. (1994). *Caos, la creación de una ciencia*. Barcelona: Seix Barral.
- Hargreaves, A. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). *Sostenibilidad en el tiempo*. Cuadernos de Pedagogía, 319, 16-20.
- Kemmis, S. (1990). Introducción. En W. Carr. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Lather, P. (1986). *Research as praxis*. Harvard Educational Review, 56, (3), 257-327.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (Eds.). (1998). *Organizational Learning in Schools*. Lisse, Zwets & Zeitlinger Publishers.
- López Yáñez, J. (2003). *Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras*. Revista de Educación, 332, 75-95.
- López, J. y Sánchez, M. (1997). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- López, J. y Sánchez, M. (1999). *Asesoramiento y apoyo externo a los centros de secundaria*. En M. Lorenzo (Coords.). *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Loucks-Horsley, S. (1987). *Continuing to learn. A Guidebook for Teacher Development*. Andover: The Regional Lab. for Educational Improvement of the Northeast and islands. E.U: Learning Innovations.
- Maurer, R. (1996). *Beyond the wall of resistance*. Austin: TX, Bard Books.
- Murillo, P. (1997). *El diseño de la función asesora en el nuevo Sistema Educativo: Posibilidades y problemas*. En Marcelo, C. y López, J. (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.

- Murillo, P.; López, J.; Sánchez, M.; Lavié, J. M. y Altopiedi, M. (2002). Los procesos de cambio institucional. Desarrollo educativo y comunitario en la Sierra Norte de Sevilla. Comunicación presentada en el VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. San Sebastián, 4-6 de julio de 2002.
- OCDE (2001). *Teachers for tomorrow schools*. Bruselas: Unesco Publishing.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- Rué, J. (1999). La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela. *Educación*, 24, 71-87.
- Slee, R.; Weiner, G. y Tomlinson, S. (Eds.). (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
- Snow, C.P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid: Alianza.
- Stewart, I. (1996). *¿Juega Dios a los dados?* Barcelona: Grijalbo.
- Tedesco, J.C. (2000a). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 82-86.
- Tedesco, J.C. (2000b) *Actuales tendencias en el cambio educativo*. <http://www.iipebuenosaires.org.ar/pdfs/Actuales.pdf>
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 1, (21), 1-19.

SABERES BASADOS EN LA PRÁCTICA DE ESCUELAS INNOVADORAS

JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ *

La investigación sobre innovación educativa se ha orientado mucho hacia: a) el impacto y el desarrollo de las actividades de cambio planeado (modalidades y efectos de los planes de innovación en los centros) y b) la extensión e implementación de las grandes reformas emprendidas dentro del sistema educativo. Por el contrario, mucho menos esfuerzo se ha dedicado a la comprensión profunda de los mecanismos y las dinámicas sociales que subyacen a su práctica. Sin embargo, desde nuestro punto de vista es muy importante comprender cómo las comunidades constituyen tramas sociales e ideológicas que consiguen sostener la innovación a largo plazo. En todo caso, el camino recorrido por el conocimiento acerca de la innovación educativa ha ido preferentemente desde la administración educativa o desde el mundo académico hacia los centros escolares (cómo éstos deben innovar y qué aspectos didácticos u

* Profesor de la Universidad de Sevilla, España..

organizativos deben reformar) Muy escasamente hemos buscado el conocimiento práctico –a veces explícito pero en su mayor parte tácito– que los centros han construido en el curso de sus propias prácticas innovadoras.

En la Universidad de Sevilla, España, hemos venido desarrollando durante los tres últimos años una investigación¹ que ha pretendido dar cuenta del conocimiento que los centros innovadores atesoran acerca de la innovación, bajo el marco conceptual de los denominados ‘estudios basados en la práctica’ (*practice-based studies*, cfr. Gherardi, 2006). Desde este enfoque:

- a) La acción (innovadora en nuestro caso) no se distingue del aprendizaje ni del conocimiento. Una comunidad genera conocimiento de manera inevitable, en el curso de su proceso de co-accionar, el cual es en sí mismo un proceso de aprendizaje (organizativo o institucional) (Tsoukas, 2002; Nicolini, Gherardi and Yanow, 2003; Clegg, Kornberger and Rhodes, 2005).

- b) El concepto de ‘práctica’ no equivale a la acción individual sino que se entiende como ‘práctica situada’ (Gherardi, 2006, XIII) la cual es siempre una práctica dialógica y, por tanto, inexcusablemente social y en la cual participan además una constelación de objetos que poseen una carga simbólica y constituyen

¹ López Yáñez, J. (Dir.) (2005-2008) Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Entidades participantes: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación IDEA; Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Código: SEJ2005-09056/EDUC. Equipo de investigación: Mariana Altopiedi, Juan Santiago Arencibia Arencibia, Unai Delgado Betancor, Florencia Comini, José Manuel Lavié Martínez, Luis Carlos López Jiménez, Julián López Yáñez, María Nogales, Paulino Murillo Estepa, Marita Sánchez Moreno.

generadores de significado para la comunidad de ‘practicantes’. Los planes a cualquier nivel representan uno de los aspectos que inciden sobre dicha práctica, pero no es necesariamente uno de los más importantes.

Pero también hemos de tener en cuenta los estudios más recientes sobre la innovación educativa –los cuales sería imposible resumir aquí– y en especial los que han utilizado el concepto de sostenibilidad. Por ejemplo, Hargreaves y Fink (2004) enunciaron los ‘siete principios’ del liderazgo sostenible. La perspectiva de estos autores problematiza el liderazgo en cuanto a su capacidad para promover cambio sostenido en las organizaciones educativas (Hargreaves, 2002) Hargreaves y Fink (2006) han dejado claro repetidamente que sostenibilidad no es lo mismo que durabilidad o que simple continuidad y han enunciado los conceptos clave del desarrollo sostenible de los centros educativos: profundidad, longitud, anchura, justicia, diversidad, recursos y conservación. Nuestra investigación trata precisamente de conocer los aspectos institucionales que garantizan dicha sostenibilidad, dando continuidad así a la preocupación constante que hemos venido manteniendo sobre los aspectos vinculados al desarrollo de las organizaciones (López, 1992; 2003a; 2003b; López y Sánchez, 2000; López y García, 2003).

Por tanto, la innovación es tratada aquí como un proceso de aprendizaje organizativo. En el curso de ese proceso, la organización como ente social y dinámico produce un conocimiento propio, idiosincrásico sobre sus prácticas y sobre sí misma, conocimiento que se plasma en los discursos y las acciones de sus miembros y es transmitido a los que se incorporan. No concebimos ‘conocimiento’ como un conjunto cerrado de ítems de información (al modo del enfoque de *knowledge management*)

acumulados y recogidos explícitamente en dispositivos formales para ser enseñados o transmitidos a los miembros de la organización. Por el contrario, lo entendemos como una práctica social situada dentro de prácticas más amplias que tienen que ver no sólo con el funcionamiento de la organización, sino también con el funcionamiento de toda una red de instituciones educativas e incluso sociales de la cual el centro escolar en cuestión constituye un nodo significativo.

La innovación entonces no es un mero producto de los planes de innovación o los sistemas formales que la impulsan, sino sobre todo un producto de las prácticas cotidianas, las cuales sólo en parte se ven afectadas por dichos planes y sistemas formales. A ese producto lo llamaremos más concretamente ‘conocimiento acerca de la innovación’, con independencia de que se trate de un conocimiento explícito o tácito. En definitiva, nuestro objeto de estudio principal será *el conocimiento acerca de la innovación desarrollado por una comunidad concreta en el curso de sus prácticas institucionales innovadoras*. Concretamente nos proponemos conocer en profundidad los significados compartidos, los patrones de influencia y de relación, los discursos, las estrategias y la dinámica organizativa que permiten que la innovación se sostenga a lo largo del tiempo en una institución educativa.

EJES DE INDAGACIÓN DEL PROYECTO

Puesto que estamos considerando la innovación como una práctica situada en el contexto de prácticas sociales más complejas que se han construido históricamente en cada centro en particular, nuestro análisis no sólo se dirige a la innovación propiamente dicha, sino también a los aspectos institucionales u organizativos que le sirven

de contexto. En el cuadro siguiente se muestran los grandes ejes de análisis de nuestro proyecto. Sobre estos ejes han sido diseñados tanto los guiones de entrevistas y de observación, como las categorías para el análisis de los datos cualitativos generados por el trabajo de campo.

EJES DE INDAGACIÓN		
CULTURA	PODER Y LIDERAZGO	DESARROLLO INSTITUCIONAL E INNOVACIÓN
1. Características físicas y espaciales del centro y su significado.	1. Forma y ubicación del poder.	1. Trayectoria de innovaciones (cambio planeado)
2. La vida institucional.	2. Poder externo vs. poder interno.	2. Ciclos de desarrollo de la organización (cambio no planeado)
3. El lenguaje institucional.	3. Establecer la estructura de poder del centro educativo.	3. Las prácticas innovadoras (cambio planeado y no planeado)
4. Las normas, las creencias y los valores implícitos.	4. Reconocer las fuentes de poder secundarias y profundizar en el análisis de la estructura de poder.	
5. La historia institucional.	5. Análisis diacrónico: evolución de las estructuras de poder y tendencias actuales.	
6. La red social que sostiene a la cultura dominante y a las microculturas.	6. Análisis de los conflictos y micropolítica.	
	7. Liderazgo.	

LOS CASOS SELECCIONADOS

Para la selección de los casos buscamos centros educativos reconocidos por ellos mismos y por otras instituciones de su contexto inmediato (CEP's, inspección, otros centros de la localidad) como organizaciones que desarrollan prácticas innovadoras. Los centros escolares participantes fueron seleccionados en los inicios del curso académico 2007-2008 a partir de diversas reuniones con los asesores de los Centros de Profesorado de Sevilla y Alcalá de Guadaíra (en la provincia de Sevilla) y del Centro de Profesores de Telde (Las Palmas de Gran Canaria). Finalmente seleccionamos 10 centros educativos (cinco de educación primaria, cuatro de enseñanza secundaria y un centro específico de educación especial) situados en las provincias de Sevilla (cinco) y Las Palmas de Gran Canaria (cinco) Todos ellos aceptaron explícitamente participar en el proyecto mediante reuniones y acuerdos específicos del claustro de profesores o del equipo técnico de coordinación pedagógica, ratificados por el claustro con posterioridad. El cuadro siguiente ofrece una descripción sintética del contexto y la tipología de los centros participantes.

CASOS SELECCIONADOS

Sevilla

CENTRO	CONTEXTO	TIPOLOGÍA
CEIP AD	Periferia urbana (contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
CEIP MA	Urbano (no capital de provincia)	C2 (dos líneas en E. Primaria)
CEIP LM	Periferia urbana (no capital de provincia; contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
IES EU	Rural	Secundaria Obligatoria
IES DI	Periferia urbana (contexto socio-cultural desfavorecido)	Secundaria Obligatoria

Las Palmas de Gran Canaria

CENTRO	CONTEXTO	TIPOLOGÍA
CEE PL	Rural	Centro específico de Educación Especial. Etapas: Infantil, Primaria y Transición a la vida adulta
CEIP AV	Urbano (no capital de provincia)	C2 (dos líneas en E. Primaria)
CEIP JT	Semiurbano (contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
IES AM	Semiurbano (contexto socio-cultural desfavorecido)	Secundaria Obligatoria
IES LI	Semiurbano	Secundaria Obligatoria y Postobligatoria

METODOLOGÍA

La metodología de este proyecto se basó en estrategias de corte cualitativo tales como entrevistas en profundidad, observación participante, fotografía, narraciones, registros biográficos y registros informales de información. El trabajo de campo pretendió interferir lo menos posible en la dinámica y el funcionamiento propio de cada centro. No se requirieron de los docentes tareas adicionales a las que ya realizaban, exceptuando su participación en algunas entrevistas y eventualmente en el análisis de los datos obtenidos junto con los investigadores y en los informes elaborados por éstos.

Cada centro educativo tuvo asignado un investigador de referencia, que se encargó del trabajo de campo así como de las relaciones con la comunidad educativa y que respondía ante ella de los análisis que se realizaron. Esto no impedía que cada investigador de referencia recibiera la colaboración puntual de los demás miembros del equipo cuando era necesario. Además, en cada centro escolar se constituyeron equipos informales de profesores que colaboraron de una manera más estrecha con los investigadores en el análisis de los datos y en el contraste de las conclusiones. Los Centros de Profesorado participaron también en la elaboración de conclusiones en la última fase del trabajo.

El análisis de los datos se realizó de forma paralela a la recogida de éstos, en un proceso que se pretendía constructivo y dialógico. Para ello se establecieron tres etapas, denominadas Avance 1, 2 y 3. Cada etapa culminó con un informe de investigación que se sometió a discusión en cada centro participante. Los profesores participantes tuvieron entonces la oportunidad de mostrar sus opiniones sobre las conclusiones provisionalmente establecidas y/o suministrar informaciones adicionales que matizaran, ampliaran o corrigieran las conclusiones.

- El primer informe (AVANCE 1) fue básicamente descriptivo e incluía: características del centro, de los proyectos en los que participa y del modo de funcionamiento en torno a la innovación, entre otros aspectos relevantes.
- El segundo informe (AVANCE 2) incluía ya elementos de análisis e interpretación propiamente dichos. Se le dio especial importancia al análisis de la cultura organizativa, a las estructuras informales de poder, a los estilos de liderazgo, a las pautas de relación entre los agentes educativos y a las bases sobre las que se asienta y funciona la práctica de la innovación en el centro. Adicionalmente, mediante el análisis cruzado de los informes de los diez centros participantes identificamos una serie de categorías de las que la sostenibilidad de la innovación parecía depender en mayor medida.
- El tercer informe (AVANCE 3) actualmente en fase de elaboración, servirá para profundizar en el análisis y obtener conclusiones relevantes y constituirá la base del Informe de Investigación que se elaborará para cada caso. Se nutrirá de la discusión y la reflexión a partir de los informes primero y segundo.

Además de los tres informes mencionados, dirigidos al centro escolar, y del Informe de Investigación de cada caso (también mencionado en el punto anterior) se elaborará un informe que analizará conjuntamente un número determinado de casos (3 ó 4) a partir de los criterios emergentes a cuya búsqueda hemos hecho referencia, considerados por el equipo investigador como aspectos críticos para comprender el modo en que sucede la innovación y se llega a hacer sostenible en la práctica organizativa. Dicho informe será realizado conjuntamente por los investigadores responsables

de los casos implicados en el mismo. Finalmente, se elaborará la Memoria de Investigación donde se dará cuenta de todo el proceso seguido así como de los resultados.

Actualmente estamos en condiciones de ofrecer algunas conclusiones muy provisionales, las cuales desarrollaremos a continuación:

EL ORIGEN DE LA INNOVACIÓN

En el origen de la política innovadora de los centros estudiados hemos encontrado siempre problemas y circunstancias difíciles que parecen exigir ineludiblemente una respuesta pedagógica. La innovación adquiere el carácter de respuesta ante un 'mandato' o una 'llamada' del entorno. No parece una casualidad que la gran mayoría de los casos que hemos seleccionado, con la orientación de los CEP, haya resultado ser 'centros de frontera', esto es, centros que atienden a una población que se encuentra en la frontera entre la integración y la exclusión social, con las tensiones que ello ocasiona en la vida de la organización.

Las narrativas que hemos recogido acerca de la historia institucional, y más específicamente sobre el origen de la innovación, enfatizan el compromiso adquirido por los profesores ante una población que sufre y que plantea dificultades para el normal desarrollo de la función de enseñar. En bastantes ocasiones el garante implícito de la innovación ha sido un grupo de docentes 'históricos' que son considerados fundadores de la línea innovadora y que, con independencia de su presencia o no en el equipo directivo, han mantenido hasta el presente su relevancia en la trama institucional.

LIDERAZGO

La sucesión en la dirección se ha hecho de tal manera que ha quedado garantizada en todo momento la continuidad de las políticas del centro, incluso la continuidad de la cultura organizativa, de la filosofía o lógica institucional. O bien los directores han permanecido más de un mandato en la dirección, o bien los nuevos equipos directivos han integrado a docentes que ya habían ejercido alguna responsabilidad en el equipo anterior. Prácticamente en ningún momento, en la gran mayoría de los centros, se ha producido con el cambio de equipo directivo un cambio en la línea pedagógica del centro ni, mucho menos, un vacío de poder.

Los directores ejercen su liderazgo utilizando fuentes variadas de poder (la autoridad, las normas, la cultura organizativa, la micropolítica, el conocimiento o experiencia), no habiéndose encontrado una fuente claramente predominante en un análisis transversal de los casos. Entre los miembros del equipo directivo encontramos una estrecha colaboración, una gran confianza mutua y una distribución complementaria de los roles.

El liderazgo está ampliamente distribuido. Encontramos una amplia asunción de responsabilidades por parte de los docentes, incluidos, en la mayoría de los casos, los que se han incorporado recientemente.

Donde hay poder hay resistencia. Sin embargo, una característica de estos centros es la ausencia –salvo alguna sonora excepción– de una oposición ‘frontal’ o ‘destructiva’. Los elementos y coaliciones con sensibilidades que difieren de la línea o cultura dominante se encuentran integradas en la trama social de la organización y no se observan tensiones relevantes. Las discrepancias se manifiestan sin que ello afecte sustancialmente a las relaciones, tanto personales como profesionales.

CLIMA ORGANIZATIVO

El clima o ambiente organizativo es una de las más claras prioridades de los equipos directivos. Hemos visto cómo algunos de ellos dejaban a un lado o modificaban el sentido de determinadas decisiones para no comprometer las relaciones y el clima de colaboración entre los docentes. También es cierto que hemos encontrado una especie de mecanismo de ‘selección natural’ de la plantilla docente que trataremos de explicar. Estos no son centros ‘apacibles’ ni ‘bucólicos’ precisamente. Ni en lo que respecta al contexto que los rodea, ni en lo que se refiere a la intensidad del trabajo en su interior. En consecuencia, suelen no dejar indiferentes a todos aquellos que se acercan al centro. Entre el profesorado que se va incorporando, rápidamente despiertan ‘filias’ y ‘fobias’ y eso condiciona la decisión de pedir el traslado a otro centro o bien de quedarse todo el tiempo posible en él. Esto asegura en buena medida que los que se quedan se muestren comprometidos con la tarea e implicados en las relaciones con el resto de la comunidad educativa.

No resulta extraño, en este sentido, que hayamos encontrado, por lo general, una gran motivación en el profesorado, así como sentimientos muy extendidos de afiliación o pertenencia al centro. En un número importante de nuestros casos aparece incluso, a pesar de las dificultades y carencias que reúne la población de referencia, un cierto sentimiento de orgullo por pertenecer al centro en cuestión. Algunos han tratado intencionalmente de fomentar dicho sentimiento mediante estrategias de difusión de las actividades, la imagen y la filosofía del centro en la comunidad.

Las buenas relaciones entre el profesorado se extienden hacia los alumnos y sus familias. Lógicamente aparecen individuos y grupos –especialmente entre los alumnos– que ocasionalmente

plantean problemas para el desarrollo de las actividades. Sin embargo, por lo general los centros confían en sus propias capacidades para absorber su impacto y conseguir que más pronto que tarde se reintegren al normal desarrollo de la actividad social y pedagógica. Por lo general el tipo de relación entre docentes y alumnos es cordial y respetuosa. El trato suele ser directo y horizontal.

De manera similar ocurre con las familias de los alumnos, aunque se reconocen dificultades para atraer a éstos a la participación y a una implicación más activa en la vida del centro. Las carencias sociales y el nivel socio-cultural de las familias son aludidos como algunos de los factores que más dificultan esta implicación.

CULTURA INSTITUCIONAL

Los sistemas de creencias y significados compartidos de los centros analizados favorecen por lo general las iniciativas originales, el asumir riesgos, el acomodar las normas a las nuevas ideas y no al revés, el espíritu de búsqueda y descubrimiento. Son culturas institucionales en las que las iniciativas individuales o colectivas tienen garantizado un “de acuerdo, en principio sí”. La gente está habitualmente dispuesta a colaborar ante cualquier propuesta nueva. Por tanto, los promotores de estas iniciativas saben que es muy probable que en su desarrollo cuenten con la colaboración e incluso con la participación activa de algunos o muchos de sus compañeros.

Se trata también de culturas que, sin aplastar la diversidad de ideas y actitudes que se dan en el seno de cualquier organización escolar, poseen un puñado de asunciones ampliamente compartidas. El énfasis en la importancia de la convivencia y de la formación integral del alumno, ‘como persona’, es uno de los más difundidos. Otro es el énfasis en la implicación del profesorado,

así como, por extensión, el sentido de responsabilidad compartida y el mantenimiento de estrechas relaciones sociales y profesionales entre los docentes.

Sin embargo, curiosamente, no se trata de culturas ‘ideológicamente’ posicionadas del lado de la innovación, frente a lo que vendrían a ser posiciones tradicionales o conservadoras. Lo que queremos decir es que no hemos encontrado habitualmente un discurso ‘militante’ en torno a la innovación. Lo nuevo y lo viejo parecen dialogar entre sí de manera natural. Profesores ‘más innovadores’ trabajan y colaboran con profesores ‘más tradicionales’ en proyectos conjuntos con larga tradición en el centro. La innovación no es patrimonio de un hipotético grupo innovador. Es más, esta rotulación o etiquetado de supuestas ‘familias’ ideológicas, habitual en otros contextos no aparece por ningún lado. En este sentido precisamente, hemos constatado algún caso en el que el nuevo equipo directivo tuvo que desmontar el discurso del anterior sobre la innovación basado en el antagonismo ideológico –con el enfrentamiento consecuente entre innovadores y tradicionales- para conseguir el desbloqueo de proyectos e iniciativas que en la actualidad se desarrollan con toda normalidad y de manera ampliamente compartida.

Otra asunción ampliamente instalada en la cultura de estos centros tiene que ver con la preocupación por que ‘las cosas funcionen’. Esto se logra por dos vías: a) cuidando y favoreciendo la integración de los nuevos miembros; y b) poniendo a disposición de los docentes un mínimo espacio de encuentro donde poder hablar –unas veces de manera formal y otras veces informal- sobre el desarrollo de los proyectos.

De la segunda vía hablaremos en el apartado relacionado con la práctica de la innovación. Respecto a la primera, hemos de decir que encontramos una preocupación constante por la socialización cultural de los nuevos miembros, en particular de los docentes que

se incorporan al inicio de cada curso escolar. En algunos centros esta preocupación se concreta en acciones planeadas de ‘acogida’ al inicio del curso, así como en la entrega de responsabilidades diversas a ‘los nuevos’ casi desde el primer día.

RELACIONES EXTERNAS Y ADQUISICIÓN Y USO DE LOS RECURSOS

Una gran parte de nuestros casos están constituidos por centros hábiles ‘conseguidores de recursos’. Estos centros han mostrado una preocupación sostenida en el tiempo por rodearse de los recursos necesarios para responder a las dificultades especiales que presenta su entorno, acogiéndose a una amplia gama de modalidades: proyectos, convocatorias institucionales, comedor escolar, profesores de apoyo, concursos, convocatorias de dotación de material, etc.

De hecho, en la gran mayoría de ellos, su política de innovación pasa por solicitar un importante número de proyectos en las convocatorias oficiales que realizan las autoridades educativas. A menudo han llegado a conformar una trayectoria innovadora, como proyección de su tendencia a solicitar recursos, siendo que estos recursos estaban orientados hacia el fomento de la innovación educativa.

En todo caso se trata de centros ampliamente conectados con el entorno. Y en los que no lo están tanto, aparecen claros esfuerzos por hacer efectiva dicha conexión. Esto se puede ver en el vínculo que mantienen o tratan de mantener con las familias de los alumnos, que ya comentamos en un apartado anterior. Pero también tiene que ver con la búsqueda constante de apoyo institucional, en el que se ven involucrados diferentes organizaciones: centros de profesores, inspección, autoridades educativas, responsables municipales, entre otros.

LA PRÁCTICA DE LA INNOVACIÓN: ESTILO Y PAUTAS DE FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL

Una característica muy importante respecto a cómo se lleva a cabo la innovación en los centros estudiados es que la implicación del profesorado en los proyectos se realiza de una manera por lo general voluntaria y con grandes dosis de autonomía. Los profesores raramente se agrupan por proyectos de manera excluyente entre sí. Por el contrario, en cada proyecto participan todos aquellos que lo desean, por lo que un mismo profesor participa de hecho habitualmente en muchos o en todos los proyectos y, por lo general, sin una adscripción formal o muy precisa. En muchas ocasiones los proyectos funcionan como líneas de actuación en lugar de como planes con una asignación rigurosa de los tiempos, los espacios, las actividades, los recursos, etc. Se espera que esa línea de actuación, una vez puesta en marcha, sea capaz de convocar, con la contribución decisiva del coordinador, las diferentes iniciativas que los docentes aplicarán a su enseñanza, bien de manera individual o con otros compañeros, agrupándose en pequeños grupos afines, por ciclo, nivel, departamento o cualquier otra modalidad que parezca adecuada.

Se trata por tanto de un desarrollo, emergente o 'natural', por contagio y sometido a un control difuso, en contraposición a un desarrollo 'racional', dirigido y sometido a un estrecho control. Alguno de nuestros informantes llegó a expresar con toda claridad su idea de que una excesiva formalización de los proyectos no facilitaba precisamente su continuidad. Cuando existen planes se asume que éstos pueden ser modificados en el transcurso de la actividad o, directamente, que su utilidad tiene que ver más con la rendición de cuentas ante las autoridades que patrocinan los proyectos o convocatorias bajo cuyo amparo se desarrolla la innovación.

La coordinación real de las actividades de innovación transcurre tanto en espacios formales como informales. Entre los primeros encontramos reuniones del Claustro de profesores dedicadas específicamente a los diferentes proyectos, así como reuniones del órgano coordinador que suele ser un equipo directivo ampliado ad hoc, o bien el Equipo o Comisión Técnico-Pedagógico. En cuanto a las reuniones informales, éstas tienen lugar allí donde se requiere y del modo en que las circunstancias lo permiten, pero amparadas por una organización interna que facilita al menos una tarde de encuentro semanal de todos los profesores sin la presencia de los alumnos.

LA ARTICULACIÓN DE LOS ESPACIOS DE INNOVACIÓN

El espacio al cual llega con más dificultad la innovación en estos centros es paradójicamente, aunque también comprensiblemente, el currículo. Una parte muy importante de los esfuerzos innovadores se dirigen hacia la convivencia, las actitudes y la conducta de los alumnos, las relaciones y el clima de centro, la relación del centro con la comunidad, el desarrollo de habilidades sociales por parte de los alumnos, etc. Y ello es comprensible dado que la mayor parte de las dificultades proceden de las carencias de los alumnos en esos aspectos. Sin embargo, muchos de los proyectos innovadores puestos en marcha coexisten con métodos y contenidos cercanos a la enseñanza tradicional.

Esta es la razón principal de que, pese a que los diez centros fueron reconocidos como innovadores por los asesores de los Centros del Profesorado, muchos de los entrevistados en nuestro estudio no reconocieran ese carácter innovador en el suyo. En esos casos se proponía como alternativa la consideración del centro como

‘trabajador’, ‘comprometido’ o ‘responsable’, más que como innovador propiamente dicho. Sin embargo, el hecho de que el personal cualificado que tiene como responsabilidad el asesoramiento y acompañamiento de los centros en materia de formación de los profesores e innovación en la enseñanza vea a estos centros como innovadores está haciéndonos reflexionar sobre la naturaleza y dimensiones de la innovación educativa. Y también sobre el papel que ésta debe desempeñar en sociedades complejas como la nuestra donde la desigualdad y la injusticia aún campean a sus anchas.

En este sentido, aventuramos una hipótesis que requiere un estudio más profundo de nuestros datos. Es posible que los CEP –en su señalamiento de los centros ‘innovadores’- estén estableciendo una demarcación entre los centros educativos en los que ‘el centro existe’ y aquellos en los que lo único que tiene entidad son los sujetos individuales que trabajan de un modo más desarticulado o falta de cohesión. Si miramos los diez casos estudiados bajo este prisma, efectivamente, todos ellos ‘existen’, es decir, existen como proyecto colectivo, como construcción social con personalidad y estilo propios, así como con implantación y presencia en su comunidad. Ninguno de ellos es un centro que pase desapercibido, ni en sus trayectorias institucionales ni en las trayectorias de algunos de sus protagonistas. La reflexión acerca de hasta qué punto es esto innovación pensamos que debe llevarnos a una caracterización más precisa sobre la naturaleza y significado de innovar –educativamente hablando- en tiempos difíciles.

REFERENCIAS

- Clegg, S.R., Kornberger, M. y Rhodes, C. (2005). Learning/Becoming/Organizing. *Organization*, 12, (2), 147-167.
- Gherardi, S. (2006), *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell.
- Hargreaves, A. (2002), Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3, (3-4), 189-214.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, April.
- López Y., J. (1992). Liderazgo para el cambio institucional: funciones estratégicas y formación de los directores escolares. En Escudero, J.M. y López Y., J. *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- López Y., J. (2003a). Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 5, 139-155.
- López Y., J. (2003b). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332, 75-95.
- López Y., J. y García, M. C. (2003). El aprendizaje informal y su impacto sobre el desarrollo organizativo. Simposio: Estrategias de formación para el cambio organizacional, Barcelona.
- López Y., J. y Sánchez M., M. (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. En Estebaranz, A. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.
- Nicolini, D., Gherardi, S. y Yanow, D. (2003). Introduction: toward a practice-based

view of knowing and learning in organizations. En Nicolini, D.; Gherrardi, S. y Yanow, D. Knowing in organizations. Armonk, Nueva York: M.E. Sharpe.

Tsoukas, H. (2002). Where does new organizational knowledge come from? Glasgow: The University of Strathclyde, Graduate School of Business. Working Paper Series, Mimeographed paper.

GESTIÓN ESCOLAR EN MÉXICO. ALGUNOS APRENDIZAJES

ORALIA BONILLA*

ALGUNOS ELEMENTOS DE CONTEXTO QUE POSIBILITARON EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN ESCOLAR

El Sistema Educativo Mexicano ha realizado esfuerzos importantes en las últimas décadas para mejorar la calidad educativa, especialmente a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB, mayo de 1993), con el que inició un proceso de transformación profunda, mediante la implementación de un conjunto de acciones de política educativa con tres propósitos: a) asegurar el acceso de todas las niñas y los niños a la escuela, b) mejorar la calidad educativa y c) fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo.

Este Acuerdo resultó especialmente significativo en el contexto mexicano porque aunque prevalecían desafíos de atención educativa a la población de entre 3 y 15 años¹, durante mucho

* Asesora de la Innovación y Asesoría Educativa A.C.

¹ Aún siguen sin atención educativa muchos niños y niñas que viven en comunidades marginadas o en contextos de vulnerabilidad. De acuerdo con el Instituto Nacional de

tiempo el Sistema había concentrado sus esfuerzos y recursos en atender la demanda de educación básica, obteniendo en los años noventa un avance importante que constituía una ocasión para volver la mirada a la calidad educativa.

Junto con el avance en la cobertura de la demanda en esta época ya se contaba con experiencia y capacidades acumuladas para la implementación de programas de mejora educativa, a la par de una reciente reformulación del currículum de primaria y secundaria, nuevos planes y programas de estudio para la formación docente, un programa de actualización permanente y otro de estímulos para maestros en servicio, así como el sistema nacional de evaluación educativa y una gran diversidad de materiales de apoyo a la enseñanza. Todo esto, sin lo cual, hubiera sido descomunal promover la mejora de la calidad educativa.

Por otro lado, las aportaciones de la investigación educativa internacional mostraban la centralidad de la organización y el funcionamiento de las escuelas en los procesos y logros de aprendizaje, lo cual ayudó a matizar la idea que durante mucho tiempo se había sostenido acerca de que las condiciones económicas y culturales de los alumnos eran determinantes —y casi insalvables— para su éxito o fracaso educativo, por lo que el sistema educativo y sus escuelas poco podían hacer ante tal circunstancia.

Así, quienes adoptaban esta concepción determinista solían argumentar que la responsabilidad del fracaso escolar sólo dependía de factores externos al sistema educativo, lo cual repercutía en graves implicaciones para las prácticas educativas de directivos y docentes, así como para la toma de decisiones en el diseño e implementación de políticas para la mejora de la calidad educativa.

Evaluación Educativa (INEE) 2006-2007, en preescolar hay una cobertura nacional estimada en 73.9%, mientras que en primaria es de 101.8% y en secundaria del 82.1%

Los avances en la investigación educativa mostraron que esto no es completamente correcto, ya que si bien es cierto que en general existe una relación entre las condiciones económicas y culturales y el nivel de logro educativo, esta relación no es completamente mecánica ni determinista, pues las prácticas habituales de los profesores y las condiciones de organización y funcionamiento de la escuela podían hacer la diferencia en los procesos educativos, aun en escuelas ubicadas en el mismo contexto.

Otras investigaciones relativas a las tendencias y concepciones sobre la calidad educativa en México aportaron elementos que acentuaron el reconocimiento de la estrecha relación entre la calidad de los procesos educativos y la organización y funcionamiento de los planteles. Algunos estudios aportaron a la construcción de una noción de calidad como un fenómeno complejo, multidimensional y multifactorial, relacionándola con las nuevas necesidades de aprendizaje (Schmelkes, 1997); otros, resaltaron lo central de la organización y funcionamiento de la escuela en los procesos de mejora y el aprendizaje de los estudiantes (Schmelkes, 1995) (Ramírez R, 1999); algunos más plantearon la participación, la evaluación, la planeación y el trabajo colegiado como elementos inherentes a la gestión y mejora escolar. Los hay sobre las condiciones institucionales para la transformación de la gestión escolar (Ezpeleta y Weiss, 1997) (Ezpeleta, 2004) y los que propusieron un análisis de los distintos enfoques sobre la noción de calidad hasta mostrar que ésta se mueve y se concibe como un horizonte en continua construcción (Guerrero, 2007) Así, estas dos nociones –calidad educativa y gestión escolar– se fueron colocando, paulatinamente, como puntos importantes de referencia para el diseño y la implementación de políticas educativas con fines de mejora educativa.

En este contexto y distintos momentos surgen iniciativas de diferentes sectores de la educación básica en el país alrededor de la gestión escolar, siendo pioneros los casos del Consejo Nacional Técnico de la Educación (1992-1993), Chihuahua (1995), Guanajuato (1995), Coahuila (1995), Estado de México (1996), Baja California (1996), Colima (1996) y Quintana Roo (1996), sumándose en 1997 los Programas Compensatorios para Abatir el Rezago Educativo (conocidos primero como PIARE y luego como PAREIB).

En el ciclo escolar 1996-1997, la federación impulsa en el marco de las políticas de reforma de la educación básica un proyecto de investigación e innovación que mediante estrategias “de arriba-abajo” y apoyadas en la asesoría directa a las escuelas, promueve en alrededor de 2, 500 escuelas –con la colaboración de las autoridades educativas de 20 entidades– una estrategia de formación dirigida a los directivos y maestros para identificar sus principales problemas educativos y diseñar un plan para superarlos. Este proyecto, a su vez, tenía la finalidad de identificar los principales factores asociados a la gestión escolar que obstaculizaban o favorecían el logro de los propósitos educativos establecidos en la reforma curricular de 1993.

Otras iniciativas surgieron casi paralelamente en Tabasco y Nuevo León, además de las encabezadas por académicos de instituciones de educación superior (como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Baja California). En éstas y otras se promovió la transformación de la gestión escolar mediante estrategias “de abajo hacia arriba”, apoyándose en el trabajo de la escuela con la comunidad, con la asignación de recursos financieros a las escuelas que elaboraban y desarrollaban proyectos de centro, mediante concursos para reconocimiento de las escuelas de calidad, con apoyo de la planeación estratégica y en la integración

de colectivos que -con o sin el apoyo de los directivos y mandos escolares- pretendían establecer nuevas formas de organización y trabajo en los centros escolares.

Más recientemente (2002), una iniciativa de política federal acompañada de nuevos componentes (como la asignación de recursos financieros directamente a las escuelas, evaluaciones del aprendizaje y fuerte promoción de la participación social en educación) se desarrolló casi de manera generalizada, otra vez con la finalidad de impulsar la transformación de la gestión escolar, pero ahora con la pretensión de establecer una política nacional con cambios en la gestión escolar de manera institucionalizada.

Fue entonces que palabras como proyecto escolar, trabajo colegiado, liderazgo directivo, planeación, evaluación y participación social, entre otras, fueron escuchándose poco a poco y cada vez más hasta ligarse en el discurso de la educación básica con las nociones de gestión escolar y mejora de la calidad educativa.

En este contexto, el tema de la gestión escolar se ha ido posicionando en la arenga de la política educativa, prueba de ello es que hacia el año 2001, en el Programa Nacional de Educación (PNE 2001-2006) y en algunos Programas Estatales (Sonora, Quintana Roo, Baja California, Guanajuato, entre otros) se presentan iniciativas de normatividad, reflexiones, valoraciones, y acciones para mejorar la calidad educativa mediante la transformación de la gestión escolar.

En el PNE 2001-2006 se presenta la definición de una escuela de calidad señalando que es aquella que “pone siempre en el centro de su atención a todos sus alumnos; es una escuela que se preocupa por el desarrollo intelectual y afectivo de sus niños; una escuela en donde los niños conviven en un ambiente que genera seguridad y confianza, en donde pueden adquirir un sentido de gusto, de gozo y de curiosidad por aprender, pero también una escuela de calidad es aquella que anula las desigualdades de los

niños y desarrolla estrategias para compensar las carencias que sufren en sus medios sociales” (Secretaría de Educación Pública, Programa Nacional de Educación, 2001-2006, p. 123).

De igual manera, el pne 2001-2006 expresa una definición de escuela de calidad a la que se aspira (una nueva escuela pública) evidenciando la importancia que se otorga a la organización y funcionamiento del plantel para la mejora de la calidad de los aprendizajes:

HACIA UNA NUEVA ESCUELA PÚBLICA

En primer lugar, la escuela a la que aspiramos habrá de funcionar regularmente. Es decir, cumplirá con el calendario y la jornada escolar se destinará de manera óptima al aprendizaje. La escuela contará con los servicios y recursos necesarios y suficientes para el desarrollo de las actividades que le son propias. La comunidad escolar tendrá la capacidad de gestión necesaria ante los órganos administrativos correspondientes para asegurar la dotación oportuna, adecuada y suficiente de los materiales, recursos e infraestructura necesarios para su operación regular, y éstos serán aprovechados eficientemente y sin dañar el medio ambiente.

Además, constituirá una unidad educativa con metas y propósitos comunes, a los que se habrá llegado por consenso; estilos de trabajo articulados y congruentes, así como propósitos y reglas claras de relación entre los miembros de la comunidad escolar.

La comunidad educativa de la nueva escuela pública convivirá democráticamente y sus miembros participarán en la identificación de los retos y en la aplicación de soluciones razonadas, establecidas por consenso, de los problemas que enfrentan. A partir de

la realización de un diagnóstico de las características de los alumnos, la escuela diseñará y pondrá en marcha medidas específicas para remontar las dificultades, atender la diversidad y brindar el apoyo necesario a los alumnos en riesgo de fracaso escolar. De la misma manera, se procurará que en la escuela se definan y cumplan normas de convivencia que permitan y favorezcan el trato digno, la libre expresión, la participación en la toma de decisiones que afectan a todos, la equidad y la justicia en la vida cotidiana escolar. Para lograr esto, es preciso que exista una eficaz colaboración profesional entre los docentes, al igual que entre éstos y el personal directivo y de apoyo (incluyendo la supervisión y los asesores técnico-pedagógicos).

El conjunto de los profesores y directivos de la escuela asumirá la responsabilidad por los resultados educativos alcanzados en el transcurso del ciclo escolar y rendirá cuentas a los beneficiarios del servicio (los alumnos y sus padres) por el desempeño de la escuela en su conjunto.

El interés y el derecho de los padres y madres a participar en la tarea educativa será reconocido y aprovechado por la escuela. Ésta establecerá mecanismos para alentar su participación y canalizar adecuadamente sus esfuerzos, sin que ello signifique que se les delegan las responsabilidades profesionales de la formación de los alumnos.

El ejercicio de un liderazgo efectivo por parte del director es esencial para asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela. El director se encargará de promover la colaboración profesional de los profesores; de fomentar la participación, activa y responsable, de los padres y madres de familia; de propiciar el diálogo con la comunidad sobre los propósitos de la educación y sobre las formas de mejorar el funcionamiento de la escuela y los resultados de la educación; de estimular el buen desempeño de

los maestros y su interés en que se alcancen las metas que se ha trazado la escuela; de generar un clima escolar que favorezca los aprendizajes al igual que la convivencia armónica, el aprecio por la diversidad y la cultura de la legalidad y la conservación de la calidad del ambiente y los recursos naturales (pp. 126-127).

II. LA TRANSFORMACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR PARA PROMOVER LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Para el año 2000 la gestión escolar había ganado espacios y se situaba como uno de los contenidos a partir del cual se echaron a andar diversas iniciativas para su transformación con el propósito de mejorar la calidad educativa, en la mayoría de los casos.

Así, de 1993 al año 2007, encontramos cursos de capacitación dirigidos a docentes y directivos escolares, edición y reproducción de materiales bibliográficos, y audiovisuales elaborados para trabajar los contenidos de gestión escolar como: la autoevaluación del plantel, el trabajo colegiado, la organización del tiempo en el aula y en la escuela, la elaboración del proyecto escolar, la planeación estratégica, el liderazgo directivo, etcétera. También se observó la realización creciente de eventos (conferencias, mesas redondas, encuentros y otros) relacionados con temáticas de gestión escolar, además del diseño e implementación de programas y proyectos estatales y locales para apoyar a los planteles en la transformación de la gestión escolar.

Como suele suceder en estos procesos, cada iniciativa, proyecto o programa se sustentó en supuestos y estrategias diferentes para lograr sus propósitos. En los siguientes apartados describiremos algunas de las impulsadas en el marco de las políticas educativas, asignándoles un nombre que corresponde al Programa, Proyecto o

Entidad en la que se promovió. Nuestra intención es mirar cuáles fueron sus principales propósitos, contenidos, componentes y estrategias, a partir de la información disponible en diferentes fuentes: documentos base, presentaciones ejecutivas, cursos de capacitación, comunicados, proyectos escolares y PETES, así como diagnósticos elaborados por directivos y docentes de las escuelas participantes, estadísticas, evaluaciones, etcétera; así como entrevistas a algunos agentes involucrados, con el fin de identificar los planteamientos y supuestos que les sustentaron en su diseño e implementación y así contar con elementos que nos ayuden a problematizar, explicar y comprender el “gran abanico” de construcciones conceptuales y aprendizajes que actualmente tenemos sobre gestión escolar.

Consejo Nacional Técnico de la Educación (1992-1993). Énfasis en el trabajo comunitario como prioridad de la gestión del plantel. Esboza al proyecto escolar como un elemento que permite construir una nueva relación entre la escuela y la sociedad sustentada en la mejora material y organizativa de la escuela. Esta iniciativa se concretó en la producción de materiales para la reflexión dirigidos a directores y maestros. Cabe señalar que uno de sus componentes esenciales –por lo inédito– fue el “Perfil de Desempeño” como el referente al que debía aspirar una escuela en la formación de sus estudiantes. Estos materiales se difundieron a través de la mayoría de los Consejos Técnicos Estatales de la Educación, espacios desde los que también se pugnó por un cambio curricular llamado “Modelo Educativo” que se quedó en una etapa incipiente de pilotaje conocida como “Prueba Operativa”.

Guanajuato (1995-1998). En esta entidad se impulsó un proceso para establecer la cultura de la planeación y la evaluación en las escuelas acogido por un cambio de administración que con base en el modelo de la calidad total promovió la elaboración del Proyecto Escolar, sustentado en las nociones de calidad planteadas

por Sylvia Schmelkes. Círculos de estudio, diagnóstico, liderazgo directivo, trabajo en equipo, evaluación y participación de la comunidad educativa, así como la centralidad del aprendizaje y la enseñanza fueron algunos de los elementos que destacó en la publicación que constituyó la base de éste y posteriores trabajos en otras entidades: “Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas”. Su implementación inicia con una muestra controlada, que fue rápidamente extendida, al establecer por decreto que todas las escuelas reactivaran los consejos técnicos encabezados por una presidencia que no siempre recaía en la dirección del plantel, haciendo prescriptiva y obligatoria la elaboración de su Proyecto escolar. El control de las actividades de proyectos de manera generalizada derivó en llenado de formatos y burocratización de las iniciativas de mejora escolar. Por otro lado, debido a que en su última etapa los “mejores” proyectos escolares recibían un estímulo económico para su desarrollo, los directores y profesores se concentraban en el trabajo para la mejora material del plantel.

Chihuahua, primera etapa (1996). En su etapa inicial enfatizó en la identificación de los elementos que hacían a las escuelas diferentes y únicas, por lo que gran parte del esfuerzo de los maestros y directivos se aglutinó en la descripción de la historia y el contexto del plantel al elaborar el proyecto escolar. Otros elementos presentes fueron la construcción de la misión y visión de la escuela que por inéditos dificultaron la concreción de proyectos, además de la falta de distinción entre la misión del plantel en particular o como parte de un sistema educativo que tiene una misión común. Proyectos como el de “Nueva Esperanza” (conocido por su enfoque de la escuela como misionera) surgieron en esta entidad. La capacitación para el diseño del proyecto fue atendida inicialmente, pero se carecía de orientaciones durante su desarrollo práctico.

Chihuahua, segunda etapa (1998-1999). Más adelante, con la colaboración de la UNESCO, en la entidad se diseñó un *software* que incorporó la planeación estratégica para que los colectivos escolares establecieran rápidamente (en dos o tres sesiones de dos horas) los principales problemas del plantel, así como sus causas y consecuencias para luego diseñar el proyecto escolar con una serie de actividades autoadministrables un tanto rígidas porque estaban preestablecidas. Con la ayuda de esta herramienta se esperaba detonar la discusión del colectivo docente encabezado por el directivo escolar; la escasa cultura en el manejo de la informática, así como procesos de capacitación breves y contradictorios en las diferentes instancias que promovían esta iniciativa ayudó poco a instalar la cultura de la evaluación y la planeación para la mejor gestión de los planteles. En general, se dispone de poca información sobre el uso de esta herramienta en las escuelas; pero hay evidencias de publicaciones en los diarios locales de ofrecimientos para “maquilar” proyectos a “medida” cuando el plantel requería presentarlo en un breve tiempo ante las instancias correspondientes. Más adelante, en algunos sectores de la entidad interesados en profundizar sobre la transformación de la gestión escolar, se retoma la publicación y sustento del trabajo de Schmelkes antes citado.

Coahuila (1995-1997). Esta iniciativa, también sustentada en las nociones de calidad Schmelkes se desarrolla en una muestra reducida recuperando los aprendizajes obtenidos en entidades que ya habían cursado una experiencia similar. La cercanía de especialistas en gestión escolar y el diseño de una interesante y sostenida capacitación dirigida a directivos y docentes de los planteles participantes constituyó un aporte para la elaboración del proyecto escolar. Sin embargo, antes de consolidar en su primera etapa, se generalizó a otras escuelas, por lo que la iniciativa se fue debilitando a la par de un cambio de administración educativa que

señaló nuevas políticas para apoyar a las escuelas en la mejora de la calidad educativa.

Estado de México (1996). Elaboración de materiales para la reflexión (con apoyo de Conacyt) para promover el trabajo colegiado y la reflexión sobre el sentido de la escuela y de la educación primaria. Estos cuadernillos contenían orientaciones para elaborar un diagnóstico a partir de una lluvia de ideas y proponían una ruta para la elaboración del proyecto educativo de centro. En ellos se planteó el protagonismo del director escolar. La experiencia muy pronto fue dejada de lado, debido a que sus impulsores formaron parte del equipo técnico estatal por un corto tiempo en el marco de un proceso político coyuntural.

Colima (1996-1997). Iniciativa que fue impulsada desde la administración como una acción estratégica de la política educativa, situación que junto con la conformación de un equipo de académicos y el diálogo con especialistas favoreció el diseño del “Proyecto Escolar Colima”, con planteamientos sobre la necesidad de instalar la cultura de trabajo colegiado, la planeación y la evaluación, por lo que mediante el apoyo de folletos, sus autores capacitaron por periodos sostenidos a docentes de poco más de 20 escuelas de manera conjunta. Una experiencia interesante que favoreció la integración y formación en la acción de un equipo de trabajo que más adelante se incorpora a un proyecto federal. Las escuelas recibieron recursos financieros para desarrollar sus proyectos escolares, cuando además de someterlo a concurso obtenían los mejores resultados de aprendizaje en los exámenes de la Olimpiada del Conocimiento aplicados a todos los estudiantes de 6° grado.

Programas compensatorios, PAREIB² (1995-2008) Inicialmente promovió la asignación de recursos financieros a través del componente age (apoyo a la gestión escolar) controlados y asignados por los padres de familia para estimular el desempeño de los profesores y la mejora de las instalaciones educativas. Más adelante, mediante procesos de capacitación de parte de la supervisión se promovió el diseño de un proyecto escolar. La iniciativa se concentró en los procesos de capacitación que generalmente fueron masivos, en periodos de tiempo muy breves y con el manejo de formatos de control en los que se reportaban los avances numéricamente. El llenado de formatos se tradujo en el cumplimiento formal de las tareas e informes. En esta iniciativa se esperaba un protagonismo relevante del personal de apoyo técnico que fungió como capacitador, informador y transmisor de la información de datos estadísticos acerca del número de escuelas, número de cursos, de proyectos escolares y temáticas que abordaban. Cabe señalar que tanto el personal de apoyo técnico, como los supervisores, directores y profesores recibían un recurso económico adicional a su salario para la capacitación, lo cual paulatinamente se transformó en “pagos por recibir capacitación” tanto para asuntos relacionados con la elaboración del proyecto escolar como para otros temas. Más adelante, los Programas Compensatorios adoptan los materiales del proyecto federal de investigación e innovación “La gestión en la escuela primaria” para la elaboración del diagnóstico y proyecto escolar y más adelante, en algunas entidades, trabajaron con las orientaciones emitidas

² Se trata de los Programas para Abatir el Rezago Educativo (PARE), Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB), los cuales se desarrollan con financiamiento del Banco Mundial y están focalizados en escuelas que se ubican en contextos desfavorables, con población cuya lengua materna es indígena, de escasa población y con escuelas de organización multigrado.

por el Programa “Escuelas de Calidad”, de la que se hablará en párrafos subsecuentes.

La gestión en la escuela primaria (1996-2001). Proyecto de innovación e investigación diseñado y desarrollado por la DGIE³ con dos propósitos: a) identificar los factores asociados a la gestión escolar que obstaculizaban el logro de los propósitos educativos después de varios años de haber iniciado la reforma curricular, y b) promover una estrategia de capacitación, con base en la reflexión colectiva y sistemática de los profesores sobre los problemas educativos y sus causas, así como el diseño de alternativas para superarlos aprovechando los espacios de Consejo Técnico Escolar. Este proyecto se llevó a cabo en 20 entidades mediante el establecimiento de un convenio de colaboración con sus autoridades educativas y la asignación de presupuesto federal adicional a los recursos regulares de la entidad. Contó con investigadores educativos como asesores externos. Desarrolló capacitación por periodos sostenidos y de manera diferenciada por funciones, dirigida a los equipos técnicos estatales y a directivos y docentes de las escuelas participantes. Tanto la capacitación y sus contenidos como el diseño de materiales autoadministrables para la elaboración del diagnóstico educativo de la escuela y el diseño del proyecto escolar se difundieron masivamente⁴. Un aporte de esta iniciativa fue la asesoría a equipos técnicos de parte de la federación en sus entidades y la asesoría al directivo escolar sobre la coordinación de

³ La entonces llamada Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.

⁴ Ramírez R.(coord), (1998), *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico?*, SEP, DGIE, México, 145 000 ejemplares; y Ramírez R.(coord), (1998), *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*, SEP, DGIE, México, 130, 000 ejemplares; además de 89 mil ejemplares de 9 números del periódico “Transformar Nuestra Escuela”, y 17 videos que recopilaron conferencias de especialistas, encuentros de escuelas, experiencias de directivos, profesores y colectivos escolares, así como de experiencias estatales en su conjunto, entre otros materiales de apoyo al Proyecto.

actividades en el plantel y al colectivo docente durante los Consejos Técnicos Escolares. Otro punto importante fue que promovió a la enseñanza y el aprendizaje en el centro de la gestión escolar. Contó con dos evaluaciones externas y Reglas de Operación para regular las relaciones y responsabilidades entre federación-estados y el ejercicio de los recursos federales adicionales al presupuesto estatal, en su última etapa. Sus materiales de apoyo, los encuentros entre escuelas y la edición de un periódico, además del respaldo institucional, fueron elementos que favorecieron su desarrollo. Su rápida expansión en algunas entidades así como los cambios en la administración federal y las estatales limitaron su desarrollo.

Tabasco (1998-2001). Promueve la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro, basado en la innovación en el trabajo con la comunidad en la que se ubica el plantel. Se focalizó principalmente en las escuelas rurales e indígenas y procuraba conseguir el apoyo externo mediante el involucramiento de las familias de la comunidad y la participación social en general. Esta experiencia, junto con la desarrollada en una muestra de escuelas de Programas Compensatorios se sostuvo durante tres años y se modificó en su esencia en el siguiente cambio de administración debido a su rápida expansión. Contó con materiales diseñados ex profeso.

Nuevo León (1997-1999). Esta iniciativa se desarrolló con apoyo y adaptación de los primeros materiales elaborados para Guanajuato (Schmelkes), mediante la asesoría e intervención de agentes externos al sistema educativo (Silvia Conde, investigadora independiente), así como la asesoría de la DGIE de la SEP. En su implementación incorporó a los supervisores y al personal de apoyo técnico de las zonas escolares (ATP'S) para encabezar el trabajo colegiado con los directores y maestros. Las juntas de Consejo Técnico constituyeron el espacio para la planeación y evaluación de la escuela. Al cambio de administración se extendió rápidamente,

disminuyeron los apoyos y los recursos financieros para las visitas a las escuelas de parte de la supervisión. Las nuevas condiciones institucionales limitaron la continuidad y periodicidad de las reuniones de consejo técnico de zona y de escuela. De esta iniciativa surge otra, llamada Escuelas de Calidad a nivel estatal, que otorga recursos financieros extraordinarios a las escuelas que participaron en un proceso de selección por la elaboración de un Proyecto Escolar que también tomaba en cuenta los resultados de aprendizaje.

Programa Escuelas de Calidad, PEC (2001-2008). Programa basado en la asignación de un estímulo económico a los planteles que concursaron presentando un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y un Plan Anual de Trabajo (PAT) Se desarrolla mediante Reglas de Operación porque la Federación asigna recursos adicionales al presupuesto regular. En su primera etapa inicia en las 2500 escuelas y con los equipos estatales del proyecto “La gestión en la Escuela Primaria”. Se abandonan las asesorías a las escuelas debido a las cargas de administración para los equipos técnicos que coordinan en las entidades el Programa, así como para los directores. Se expande rápidamente y la capacitación se realiza “en cascada”, de manera masiva y por breves periodos. Se formaliza la inclusión del enfoque de la planeación estratégica través de un Documento de orientaciones elaboradas por personal externo (Guillermo Tapia, Universidad Iberoamericana) para la autoevaluación inicial del plantel y la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar que por su volumen en número de páginas y actividades a desarrollar requería de al menos 70 días de trabajo de parte de los profesores para llevarse a cabo. El Programa establece indicadores y estándares de logro educativo y gestión escolar, construidos externamente y generalizados a todas las escuelas participantes (voluntariamente), incorpora la evaluación y medición del aprendizaje y formaliza

las Reglas de Operación (a nivel federal) para el ejercicio de los recursos financieros. En este caso, la transformación de la gestión escolar se planteó como un elemento determinante para impactar directamente en la mejora de los resultados educativos, pero se atendieron más las dimensiones administrativa y organizativa del plantel. De 2004 a 2006 se trabajó para la unificación conceptual del Programa, pero las últimas evaluaciones externas (Loera, 2005, Reimers, 2006) y la metaevaluación (como un ejercicio que valora las evaluaciones para apuntar elementos en términos de prospectiva), realizada por un equipo integrado por especialistas internacionales y nacionales en evaluación e implementación de políticas, coordinados por la Organización de Estados Iberoamericanos (Loera, 2005) señalan un bajo impacto en los resultados de aprendizaje.

Este breve recuento –que de ninguna manera es exhaustivo o acabado– deja ver que sin duda se han acumulado importantes experiencias en la administración educativa, en la supervisión y en las escuelas, por lo que en los siguientes párrafos formulamos algunas reflexiones derivadas de su análisis.

III. ALGUNAS REFLEXIONES Y APRENDIZAJES

De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer (1997) “el cambio educativo es técnicamente simple y socialmente complejo”. Así que es posible que una gran parte del problema de la transformación de la gestión escolar no sea sólo cuestión de resistencia cultural o débil coordinación institucional (si bien, ciertamente, puede haber algo de ambas); sino que al revisar las iniciativas antes mencionadas también se puede observar una gran dificultad asociada con principios, concepciones y “falsos supuestos”, así como el escaso

conocimiento sobre la realidad educativa de los planteles, que subyace en su diseño e implementación.

En cuanto a los principios, por ejemplo, es posible observar que algunas iniciativas proponen avanzar en términos de calidad ofreciendo apoyo a las escuelas que más lo requieren, mientras que otras claramente producen un efecto de retroceso al incorporar la inyección de recursos, para luego otorgarlos vía concurso, proceso que desde el inicio pone en desventaja a las escuelas ubicadas en contextos vulnerables y bajos resultados educativos, porque se carecen de canales de comunicación eficaces con ellas de parte de la coordinación de los proyectos, prevalece la ausencia de supervisión y asesoría técnica, además de que son escasos sus recursos para acceder a capacitaciones realizadas en las áreas centrales de las entidades federativas, todo lo cual plantea que quienes más necesitan no poseer las condiciones institucionales mínimas que podrían ayudar a compensar sus situación en desventaja.

Otra situación relativa a la equidad pudimos observar en casos donde directamente se concentró la inversión de acciones y recursos (formación, apoyos financieros, asesoría, capacitación) en planteles que tradicionalmente han aceptado participar en casi todas las iniciativas de mejora escolar que promueve la administración, lo cual generalmente suscitó traslape de proyectos y programas que crearon cargas extraordinarias de trabajo en los planteles e incluso contradicciones conceptuales y prácticas cuando las orientaciones técnicas provinieron de equipos e iniciativas diferentes) por ejemplo entre Proyecto Escolar y Plan Estratégico de Transformación Escolar, generando confusión y efectos de rechazo por parte de los destinatarios.

Con relación a las concepciones que sustentan las iniciativas, en nuestro país tenemos una variación importante sobre las dimensiones de la gestión escolar, además del “peso” que se asignó a

cada una (administrativa, comunitaria, organizativa y pedagógica) en la mejora de los procesos y logros de aprendizajes y, por tanto su correspondiente énfasis al desarrollar sus actividades o diseñar materiales de apoyo; lo que constituyó una variable determinante para el enfoque durante del diseño y la implementación.

Así, tenemos casos en los que las estrategias empleadas y los materiales de apoyo centraron su atención en la organización de la escuela, o en la relación y trabajo con la comunidad, o en la administración del plantel como vías para posteriormente impactar en el ámbito pedagógico y así mejorar los logros educativos; mientras que en otras se propone colocar en el centro la revisión y transformación de la dimensión pedagógica y curricular, a partir de la cual se construyen elementos de apoyo que generen condiciones favorables para la mejora de los logros educativos desde la organización, administración y relaciones con la comunidad. Como señala Elmore (1990): “los problemas estructurales surgen cuando los maestros son conscientes de las exigencias que implican las nuevas formas de enseñanza.

No queda duda de que las estructuras deben cambiarse para cubrir estas exigencias. Pero la energía invertida para cambiar en primer lugar las estructuras no parecen tener éxito en términos de cambios en gran escala en la práctica de la enseñanza sobre la relación que existe entre la enseñanza, el aprendizaje y la organización escolar.”

Respecto a los “falsos supuestos”, cabe señalar que más allá de la identificación de algunos problemas técnicos en el diseño, en la capacitación o en la carencia de materiales y apoyo institucional durante la implementación; en la mayoría de los programas que analizamos encontramos que parte de su “fugaz trascendencia” estuvo asociada a los supuestos que sobre los procesos de cambio educativo se sustentaron. Los argumentos y la secuencia de

actividades que se proponen en el diseño e implementación de casi todos son “ordenadas” con una lógica excesivamente racional (respaldados además en la idea del efecto causa-consecuencia y procesos lineales y secuenciales en el cambio educativo) que en realidad son una falacia porque transformar la gestión escolar implica modificar “procesos sociales que no se pueden alterar con argumentos aparentemente lógicos”. Así, en la *hiperracionalidad* (Wise y Darling cit. por Fullan, Stiegelbauer, 1997, pp. 89-103), de su elaboración también subyace “un falso supuesto” acerca de la escuela como una organización que opera racionalmente; de ahí que se privilegien actividades casi prescriptivas, confeccionadas minuciosamente, lo cual condujo, en ocasiones, a planes y actividades que más se parecen a decretos que esperan ser cumplidos por los *operarios* del sistema.

Junto con lo anterior, nuestro análisis señala que algunas iniciativas mostraron un gran desconocimiento e incomprensión de la cultura escolar, ya que la mayoría de sus acciones e intervenciones fueron en breves lapsos de tiempo y realizadas de manera homogénea, sin considerar la diversidad de “realidades”, características y condiciones institucionales: subsistemas, niveles, modalidades y otras diferencias importantes históricamente determinadas que difícilmente se transforman. Al respecto Fullan y Stienelbauer (1997), señalan que en los procesos de cambio educativo el desarrollo profesional de los maestros es igualmente importante, en sentido estratégico, la certificación, profesionalización y las oportunidades de desarrollo profesional diseñadas para aquellos que dirigen y facilitan el proceso de cambio. El “falso supuesto” de que los planteles son iguales e incluso que están en situación de *tabla rasa*, ignoran que además de ser organizaciones complejas, son instituciones ya constituidas en las que se comparten prácticas habituales, formas de relación, de

organización y de trabajo; así como saberes, experiencias, normas no escritas y valores entendidos que determinan sus prioridades de gestión (Santos, 1997)⁵, motivo de su transformación.

Por otro lado, en algunos casos, la complejidad de la transformación de la gestión en las escuelas se agudizó porque la organización y funcionamiento de los sistemas educativos (federal y estatales) de los cuales forma parte, funcionan con estructuras rígidas y relaciones jerárquicas, desarrolla acciones aisladas, sin planificación o evaluación y sin coordinación o articulación sistémica; todo lo cual yace exactamente en el punto contrario de los elementos que se proponen “instalar” en la gestión escolar: trabajo colegiado, visión y metas compartidas, comunicación y acuerdos colectivos, participación democrática y entre iguales, por citar algunos.

El análisis nos dice también que sólo tres de los programas y proyectos contaron con seguimiento interno y dos con evaluación externa, en tanto que sólo en uno se dieron a conocer públicamente sus resultados en versiones ejecutivas y “publicables”. Asimismo, sólo en un caso se realizó la metaevaluación, condición que constituye un avance, pero que al mismo tiempo plantea la necesidad de reforzar las prácticas evaluativas en México de tal manera que no sólo se realicen por cumplimiento de la normatividad, sino que aporten elementos que permitan realizar ajustes oportunos durante su curso.

Es indudable que todas las iniciativas se desarrollaron a partir de las prioridades y políticas de la administración en turno y que las condiciones institucionales necesarias para su operación estuvieron

⁵ La escuela es una organización que tiene dos dimensiones sin las cuales no puede ser entendida. La primera se refiere al contexto marco en el que se instala, al que sirve y la rige como elemento de un sistema educativo. La segunda hace referencia a las características de cada escuela en su contexto concreto, en su funcionamiento interno y particular absolutamente irreplicable... La combinación de ambas permite entender lo que sucede en cada escuela.

sujetas a los tiempos políticos de cada gestión administrativa. Esto puede identificarse en la rápida expansión de los proyectos y programas, e incluso su generalización, sin distinguir las diferencias que necesariamente debían atenderse, tan sólo en planteles de diferentes niveles y modalidades educativas; por ejemplo se generalizaron premisas y acciones, tiempos, propósitos, etcétera, sin distinguir que la gestión de un plantel de preescolar es muy diferente a la de una secundaria, o que la gestión de una escuela multigrado tiene poca relación con una de educación especial o telesecundaria. De igual manera, para cumplir con las metas establecidas por la Secretaría de Educación, se amplió el número de planteles en breve tiempo, aun sin contar con los recursos suficientes (humanos, financieros, materiales y funcionales, como el tiempo y la formación), lo que derivó en una rendición de cuentas por sobre los procesos reales, aprendizajes y prácticas de directivos y maestros para transformar la gestión en beneficio de la calidad educativa .

Un ejemplo es el hecho de que para evaluar el PEC, en el Sistema de Evaluación de Política Educativa se da seguimiento a las siguientes METAS COMPROMETIDAS A NIVEL SECTORIAL: ME041. Para 2004 haber consolidado el proyecto de gestión escolar en la educación básica y *extenderlo a todas las entidades federativas*. ME042. Para 2006, lograr la participación de *50% de las escuelas de educación básica del país* en proyectos de transformación de la gestión escolar. ME044. Para 2006 haber logrado que *29 mil escuelas de educación básica* realicen procesos de transformación de su gestión. ME111. Promover la autoevaluación escolar en los planteles de educación básica. ME 112. A partir de 2002 realizar acciones para promover la participación de las familias en la educación básica, con la participación de las autoridades educativas estatales y las organizaciones de padres de familia. ME113. Diseñar y ofrecer un curso nacional de capacitación al año a los

maestros y directivos de educación básica para alentar y dirigir adecuadamente la participación de las familias y la comunidad en la escuela. ME115. A partir de 2002 construir y poner en marcha indicadores para rendir cuentas a la sociedad sobre el desempeño de la educación básica y el logro educativo de los alumnos.

Uno de los elementos presentes en todas las iniciativas analizadas que identificamos como problemáticas se refiere al hecho de que se propusieron cambios importantes, y muchas veces inéditos; pero no se dispuso de la normatividad ni las condiciones necesarias para institucionalizar las nuevas prácticas de gestión que se estaban impulsando. Por ejemplo, se pugnaba porque se realizaran las reuniones de Consejo Técnico a partir de la discusión y análisis de los problemas pedagógicos, pero en varias entidades no se contaba con la normatividad para disponer del tiempo necesario e incluso había otras en donde se había derogado la vieja norma que provenía de los años setenta.

De igual manera, cuando no existe señalamiento alguno a quienes no pueden o no quieren participar, el mensaje que queda claro es que no se trata de una responsabilidad demandada institucionalmente sino una decisión sólo de carácter personal. En este tenor, cabe mencionar que sin los elementos que dan soporte institucional a las innovaciones en la gestión escolar, los procesos de cambio quedan sujetos a la voluntad personal de quienes la impulsan en las escuelas y expuestos a diluirse por desánimo y abandono de quienes sí se esfuerzan en algún momento.

Otros casos de naturaleza semejante se presentaron cuando, por ejemplo: a) los maestros, convencidos de que debían tomar decisiones para generar ambientes favorables de aprendizaje modificaban los horarios escolares, especialmente en secundaria, b) trabajaban sin límites de grado agrupando estudiantes con diferentes criterios (casi siempre de ciclo) para trabajar un tema o una asignatura común con

atención personalizada a los estudiantes que presentaban rezago; c) cuando algunas supervisoras, de las más involucradas, exigían a la autoridad superior la disminución de programas y proyectos y/o mayor autonomía para la toma de decisiones con el fin de no saturar a las escuelas con formas de planeación y evaluación contradictorias o actividades, programas y proyectos que restaban energía indispensable para el proceso de cambio.

Al respecto Fullan y Stiegelbauer (1997) señalan que: “el mayor problema que enfrentan las escuelas y las zonas o distritos escolares no es la resistencia a la innovación, sino la fragmentación, la sobrecarga y la incoherencia que resultan de la aceptación pasiva y la falta de coordinación de muchas innovaciones diferentes. Hoy día, en que los cambios abundan en las escuelas, la función del distrito es ayudarles a elegir e implementar las elecciones correctas.

Todo ello hace notar que si bien el sistema educativo en su conjunto está preparándose para impulsar procesos de transformación de la gestión escolar, aun no está en condiciones ni cuenta con los mecanismos ni el soporte normativo que requiere para dar soporte a la innovación propuesta de tal manera que logre arraigar en el tiempo e institucionalizarse. Como señala Justa Ezpeleta (2003), se impulsaron cambios pedagógicos y organizacionales sin los necesarios cambios estructurales en la administración del sistema educativo.

Un avance importante derivado de la implementación de casi todas estas acciones de política educativa fue la formación de cuadros técnicos especializados en el tema de la gestión escolar, quienes desde distintos enfoques fueron los principales “diseminadores y animadores” de las bondades de los diferentes programas y proyectos. Incluso, afirmamos que uno de los casos sienta las bases para lo que ahora conocemos como asesoría y acompañamiento académico a los colectivos escolares.

El trabajo de los grupos técnicos encargados de coordinar los programas, al mismo tiempo, constituyó una dificultad porque la débil coordinación institucional y la indefinición de ámbitos, funciones, facultades y responsabilidades de este personal produjo una verdadera “avalancha” de demandas a directivos y docentes que –como dijimos antes– repercutió en empalmes y vacíos no cubiertos en cuanto a necesidades de asesoría a las escuelas. Por otro lado, una consecuencia que emergió con esta experiencia fue la necesidad de contar con un programa sistemático para fortalecer sus competencias profesionales, pues en general su acceso a la función fue intuitivo y obedecía a criterios que no correspondían a las competencias y las nuevas funciones que incluso los cambios educativos que impulsaban les demandaban.

Recuperando algunas ideas de los párrafos anteriores identificamos varios aprendizajes: a) el sistema educativo no está preparado para promover y sostener la innovación en la gestión escolar; b) la transformación de la gestión escolar depende, en gran parte, de la necesaria transformación de la gestión de la administración del sistema educativo, entre otros factores; c) existen elementos de orden estructural que deben ser modificados para avanzar en la transformación de la gestión escolar.

En cuanto a la pertinencia de las estrategias y acciones realizadas para alcanzar los objetivos propuestos, el análisis nos permite afirmar que a pesar del logro que representa el hecho de que numerosos directivos escolares, docentes, supervisores, asesores y funcionarios de la administración ya han incorporado en sus discursos términos relacionados con la gestión escolar, en muchos de estos casos las iniciativas no lograron afectar sus prácticas ni la cultura de gestión en los planteles. Y aunque se observan algunos avances, principalmente en el reconocimiento de la importancia y bondades del trabajo colaborativo, las reuniones de

consejo técnico, en el mejor de los casos, son para desarrollar breves cursos o abordar temáticas pedagógicas y curriculares, pero aun definidas por instancias ajenas al plantel. Esto significa que persiste el desafío de que los colectivos docentes asuman como propia la discusión profesional y desarrollen capacidades para identificar y atender sus necesidades de formación, además de que tomen decisiones compartidas para mejorar sus prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, las reuniones de consejo técnico han presentado también efectos no esperados, especialmente cuando no hay condiciones institucionales para que participen todos en igualdad de circunstancias y responsabilidades⁶, o bien cuando la falta de responsabilidad individual se oculta tras el trabajo grupal.

En el mismo sentido, aunque existen planteles que han avanzado y reconocen que la planeación y la evaluación sistemática de la escuela y el aula son herramientas necesarias para la definición y desarrollo de su tarea fundamental, así como referentes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, existen otras en las que su diseño y uso se ha traducido en un cumplimiento formal o carga burocrática.

En cuanto a las nociones de visión y metas compartidas se observó que han sido especialmente difíciles de construirse en los planteles -aunque no imposibles- puesto que forman parte de un sistema educativo en el que la noción de tiempo está determinada por los tiempos políticos, coyunturas y acuerdos gremiales vinculados con un sistema político corporativo. Estos elementos de orden estructural llegan a pautar los ritmos, los énfasis y hasta los “compás de espera” en procesos de innovación influyendo de

⁶ Por ejemplo en las escuelas secundarias (técnicas y generales) porque los profesores trabajan por horas y frecuentemente en dos o más centros de trabajo.

manera importante en la posibilidades de continuidad y arraigo. Pero también, encontramos que la movilidad de docentes y directivos en distintas épocas del ciclo escolar, tanto de directivos, como de supervisores, asesores técnicos, profesores y autoridades educativas es muy alto, por lo que la continuidad de las iniciativas de transformación de la gestión se pone en riesgo frecuentemente.

Sobre las transformaciones de la dimensión pedagógica y curricular que se esperaban, como consecuencia del cambio en la gestión general en las escuelas, afirmamos que el avance en los planteles es relativo, pues en general se centró en realizar cambios en su organización y, en los últimos años en la infraestructura de los edificios escolares; y si bien esto es comprensible y siempre necesario, no sólo por las carencias materiales y financieras en las que operan nuestras escuelas, sino por las continuas necesidades de mantenimiento, nos parece que no haría falta un programa de transformación de la gestión para suplirlas; sino más bien un programa que apoye para hacer más eficiente y eficaz a la administración de los sistemas educativos.

Si bien es cierto que existen muchas escuelas que han asumido como propia la transformación de su gestión, éstas son generalmente “fruto de la casualidad” que ha permitido conjuntar en el mismo tiempo y espacio procesos de supervisión y apoyo, directores escolares con un fuerte liderazgo y autoridad profesional, profesores con buenas experiencias y aprendizajes sobre el trabajo en equipo, etcétera; pero si las acciones de política educativa se promueven institucionalmente valdría la pena reflexionar sobre por qué siguen siendo sostenidos por esfuerzos aún aislados que dependen de la voluntad y el entusiasmo, así como de las capacidades personales, estamos a distancia de que la escuela haya construido capacidades para una gestión flexible, coherente

y pertinente que a partir de sus necesidades posibilite mejores procesos y resultados de aprendizaje.

Para cerrar este trabajo vale la pena que recordemos que “el éxito de una innovación no sólo depende de la validez de su formulación o de la pertinencia de sus objetivos, sino de los procesos de apropiación que los sujetos involucrados construyen desde los diversos niveles de operación del sistema educativo en su conjunto. Estos niveles se encuentran intrínsecamente unidos, de tal manera que las acciones innovadoras en el ámbito de la organización escolar no sólo dependen de la voluntad de cambio de los actores involucrados sino también de factores institucionales que los condicionan y determinan (Ezpeleta, 2002)⁷

Asimismo, cabe señalar que estas reflexiones de ninguna manera pretenden ser acabadas, sino más bien un ejercicio inicial para continuar la búsqueda de posibles explicaciones que nos ayuden a comprender su situación actual en México y plantearnos nuevos desafíos:

¿Qué hemos aprendido sobre la gestión escolar como sistema educativo? ¿Qué nociones orientan en la actualidad las acciones de política educativa relacionadas con la transformación y mejora de la gestión escolar? ¿Cómo se “han traducido” o qué significado y sentido tienen en las escuelas? ¿Qué ha pasado en las escuelas con relación a la gestión escolar y su condición para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo se pueden fortalecer las iniciativas de mejora de la gestión escolar?

⁷ Especialmente si se concibe a la innovación como un proceso de cambio continuo e incremental que se desenvuelve en contextos específicos y que implica un proceso de búsqueda y aprendizaje por parte de los involucrados. Esto significa que sus resultados no dependen exclusivamente de la voluntad de los sujetos, y que, aunque éstos tienen un papel fundamental, también dependen de las acciones, los recursos que se aplican y el marco institucional (a nivel de sistema y de escuela) en el que se desenvuelve la innovación.

BIBLIOGRAFÍA

- Antunez, S. (1998). Claves para la organización de centros escolares. Barcelona. ICE-Universidad de Barcelona. Horsori.
- Antunez, S. (2004). Organización escolar y acción directiva. México: Secretaría de Educación Pública (SEP), Biblioteca para la actualización del maestro.
- Assaél, J. (1995). Innovación, investigación y perfeccionamiento docente, Encuentro: Procesos educativos y pedagógicos alrededor de proyectos educativos institucionales, SECAB. Bogotá, Colombia.
- Bolívar A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.
- Bonilla P, R. O. (2004). Gestión institucional y organización escolar en la escuela secundaria; en: Tercer Encuentro Internacional de Educación. México: Editorial Santillana.
- Bonilla P, R. O. (Coord). (2004). Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas secundarias. Proyecto de innovación e investigación. México: Informe anual y final. Secretaría de Educación Pública (SEP), SEByN, DGIE.
- Bonilla, R. O. y García, J. J. (2006). La reorganización del sistema educativo: Condición necesaria para instalar el servicio de asesoría académica a las escuelas de educación básica. En Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México. México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Secretaría de Educación Pública (SEP), PRONAP, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), AEI, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Casanova, M. A. (2004). Evaluación y calidad de centros educativos. Madrid: La Muralla.
- Darling-Hammond, L. (2002). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. México: Ariel-Secretaría de Educación Pública (SEP).

- Elizondo H., A. (2001). *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Elizondo H., A. (2001). *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Elmore, R. (1990). *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Ezpeleta, J. (1991). *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Ezpeleta, J. (2000). *Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica*. En *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y las Artes (UNESCO), OREALC. Correo de la UNESCO.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E (2000). *Transformar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para abatir el rezago educativo*. México: DIE, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV).
- Ezpeleta, J. (2001). *La gestión escolar como escenario de las innovaciones*. México: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Ezpeleta, J. (2003). *Cambio pedagógico sin cambio institucional. A propósito de una innovación en la escuela primaria*. Ponencia presentada en el VII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Guadalajara. Memoria Electrónica.
- Ezpeleta, J. (2004). *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma*; en: *Revista de Investigación Educativa, COMIE, IIEPE*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*.

- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Fullan, M. (1999). *Las complejidades del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP), Amorrortu.
- Fullan, M. (2000). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. España: Octaedro.
- Guerrero, C. (2007). *La calidad de la educación básica: referente para la toma de decisiones*. En Bonilla, R. O. (Coord.). *Cuaderno de trabajo del Diplomado Fortalecimiento profesional de los responsables de la gestión educativa*. México: Innovación y Asesoría Educativa, A.C.
- Haïm Gaziël (2000). *La calidad en los centros docentes del Siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Jiménez, P. y Antonio, L. (2007). *Los factores asociados a la calidad educativa*. En Bonilla, R.O. (Coord.). *La gestión escolar. Diplomado Fortalecimiento profesional de los responsables de la gestión educativa*. México: Innovación y Asesoría Educativa, A.C.
- Loera, A. (2005). *Cambios en las escuelas que participan en el PEC 2001-2004. Evaluación cualitativa del programa escuelas de calidad*. México: Heurística educativa, S.C.
- Martínez, F. (1996). *La calidad de la Educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes–Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Namo de Melo, G. (1999). *Nuevas propuestas para la gestión Educativa; Biblioteca para la actualización del Maestro*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

- Sammons, P. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. México: Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Ramírez, R. (Coord). (1998). Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico? México: Secretaría de Educación Pública (SEP), DGIE.
- Ramírez, R. (Coord). (1998). El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. México: Secretaría de Educación Pública (SEP), DGIE.
- Ramírez, R. (2000). La transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias: una condición imprescindible para el mejoramiento de la calidad de la educación. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Transformación de la Gestión Escolar, Cancún, Quintana Roo, publicada en Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Ramírez, R. (Coord.). (1999). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico. En Cuadernos para transformar nuestra escuela. México: Dirección General de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Ramírez, R. (2000). La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación. En Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Reimers, F. (2007). Educación para la Ciudadanía Democrática en América Latina. Madrid:Revista de Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Reynolds, D. (1997). Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana.
- Santos G., M. A. (1997). La luz del Prisma. España: Aljibe.
- Santos G., M. A. (2003). Trampas en educación. El discurso sobre la calidad. Madrid: La Muralla.

- Schmelkes, S. (2003). La calidad de la educación básica. Conversaciones con maestros. Documento DIE 48. México: DIE- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV).
- Schmelkes, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México.
- Schmelkes, S. (1997). La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso. México: Secretaría de Educación Pública (SEP)-Fondo de Cultura Económica (FCE), Biblioteca del Normalista.
- Stoll L. y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. España: Octaedro.
- Wise, A. y Darling-Hammond (1985). Teacher evaluation; A study of effective practices. Estados Unidos: The Elementary School Journal.
- CEPAL-UNESCO, (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). Madrid: Santillana.
- Conferencia Mundial de Educación Para Todos (1990). Tailandia: Jomtien.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2006). La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana. Conclusiones del informe anual sobre La Calidad de la Educación Básica en México 2006. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2005). La calidad de la educación básica en México. Informe Anual 2005. México: INEE. Organización de Estados Interamericanos (OEI). (2006); Metaevaluación de tres ejercicios evaluativos del Programa escuelas de Calidad, México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (1997). Recomendaciones de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, celebrada en Kingston, Jamaica, en mayo de 1996. México: Cuaderno de biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública (SEP).

Secretaría de Educación Pública (SEP) Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Secretaría de Educación Pública (SEP), SEByN, DGIE (2001). La gestión escolar en la escuela primaria. Proyecto de investigación e innovación. Informe final.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y las Artes (UNESCO). (2004). Educación para Todos. El imperativo de la calidad. Resumen del Informe de Seguimiento del EPT en el mundo 2005. Publicación PDF de UNESCO www.unesco.org. Documentos básicos, entrevistas a asesores técnicos, maestros, directores y autoridades; así como archivos de las iniciativas federales y estatales para la transformación de la gestión escolar que fueron analizadas. [http://: www.sepe.sep.gob.mx](http://www.sepe.sep.gob.mx)

LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO

MARCELINO GUERRA MENDOZA*

INTRODUCCIÓN

Es importante resaltar que la gestión escolar en nuestro país tuvo gran importancia en el Programa Educativo 1995-2000. Sin embargo, al paso del tiempo se fue desvaneciendo el interés por la misma en la cúpula del sistema educativo, trayendo como consecuencia una serie de contradicciones y duplicación de acciones al interior de los centros escolares. La verticalidad del Sistema Educativo imposibilita la realización de actividades que no se encuentren avaladas por la autoridad correspondiente, aunque las comunidades educativas de las escuelas estén convencidas de llevarlas a cabo, lo que trae consigo una confusión enorme, tanto de conceptualización, como de concreción metodológica para su puesta en práctica.

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Casi para concluir el sexenio correspondiente al Programa Educativo señalado, la Secretaría de Educación Públicas se dio a la tarea de elaborar y editar dos textos importantes, “Elaboración del diagnóstico en la escuela” y “El proyecto escolar”, que pudieron ser orientadores para la realización de la gestión centrada en la escuela. Lamentablemente llegaron tardíamente a las escuelas y, por múltiples razones, los directores no los difundieron para ser analizados, reflexionados y discutidos entre sus comunidades.

Mientras estos documentos orientadores aparecían, la multiplicidad de interpretaciones e intenciones de cómo llevar a cabo la gestión escolar desde un marco diferente al administrativo, la confusión y el hartazgo de tantas actividades encomendadas al director y personal docente de las escuelas hizo que se negara en los hechos la posibilidad de discutir y buscar consensos para la concreción del currículo desde la escuela misma. Como es de todos conocido, esta política educativa señaló “el qué y para qué” llevarla a cabo pero careció del “cómo y cuándo”, así como los recursos con que se contaría para ponerla en práctica, lo que representó una desarticulación sustantiva entre el discurso y la acción o práctica educativa.

No obstante la problemática referida es importante destacar la importancia que tiene llevar a cabo un proceso de gestión escolar desde una óptica sociocultural para avanzar en mejorar y favorecer los aprendizajes de los alumnos. Entre otras cuestiones, se propicia la participación colectiva de la comunidad escolar y se establecen compromisos concretos para mejorar y elevar la calidad de los servicios educativos que ofrece la escuela.

En este contexto el objetivo principal, del presente artículo, es analizar y discutir algunas situaciones que limitaron el desarrollo y fortalecimiento de la gestión centrada en la escuela en nuestro país, por lo que se abordará, en primer lugar, el compromiso que tiene la Secretaría de Emergencia Nacional (SEN) de ofrecer una educación

de calidad y relevancia para enfrentar los retos provocados por la crisis económica, social y política en la que se encuentran los países pobres y extremadamente pobres fomentando de manera prioritaria, la participación y la autonomía de las comunidades escolares. Del mismo modo, se planteará el sentido que tiene ubicar a la escuela como unidad básica del SEN para el desarrollo de un proceso de gestión centrado en la escuela.

En segundo lugar, se exponen los motivos por los que la gestión centrada en la escuela tiene que partir de la discusión, análisis y consensos de las comunidades escolares para diseñar, planear, organizar, desarrollar y evaluar un proyecto propio de cada centro escolar, lo cual exige atender la necesidad de reconstruir la organización y cultura escolar que imperan actualmente en las instituciones educativas. En este sentido, se plantea la necesidad de ubicar a la organización escolar como un ámbito fundamental a ser considerado en un proceso de gestión escolar. Del mismo, se destaca la importancia que tiene construir una cultura fuerte al interior de las instituciones que permita la participación de los actores del hecho educativo en el trabajo colectivo, de modo que permitan avanzar en la innovación de estrategias y mecanismos pausados pero con solidez, hacia la formación integral de la población estudiantil.

DESARROLLO

La política de gestión escolar surge a partir de los acuerdos y mandatos de orden internacional, emanados de diversas convenciones, conferencias y encuentros educativos realizados a principios de la década pasada entre países pobres, principalmente, de América Latina y del Caribe. En estos foros internacionales se establece como premisa fundamental que la educación, impartida a través

de los sistemas educativos de los países subdesarrollados, será la forma de paliar las consecuencias insalvables que han traído consigo las crisis económicas y el fenómeno de la globalización económica y política mundial. De tal modo que la educación tendrá que estar orientada por valores de igualdad, democracia y libertad, para estar en condiciones de aspirar a edificar una educación basada en los principios de equidad, participación y autonomía desde los centros educativos.

Según Namó de Mello (1998), las reformas educativas que venían experimentando los Sistemas Educativos desde la mitad de la década de los años ochenta tenían que ver fundamentalmente con la preparación de ciudadanos capaces de convivir en la diversidad de manera integral y solidaria y de incorporarse al sistema productivo propio de cada país, haciendo uso racional de las nuevas tecnologías. De tal forma que las necesidades de aprendizaje y modos de gestión en las escuelas tenían que variar significativamente, al grado que constituirían una orientación importante para la formulación de políticas y tendrían como objetivo primordial el desarrollo de un espíritu crítico en los educandos, así como prepararlos para la vida a través de una estrategia articuladora desde el sistema educativo hasta el salón de clases.

Las necesidades básicas de aprendizaje y las demandas educativas de las sociedades modernas tienen que ver principalmente, con el país, el contexto sociocultural y económico y el progreso tecnológico, pero deben estar centradas, de manera sustancial, en la lectura y escritura, en la flexibilidad, autonomía y adaptación, en la resolución de problemas, en la toma de decisiones y en el aprendizaje continuo. Esto exige a su vez una mayor apertura e interacción con el medio social, una planificación curricular sobria en cuanto a la diversidad de las disciplinas y la construcción de objetivos cognoscitivos más ambiciosos.

Del mismo modo, tendría que realizarse una elección de objetivos estratégicos y de gestión que permitieran encontrar un equilibrio entre equidad y calidad, la creación de oportunidades de acceso a la escuela, una amplia comprensión de ideas y valores, la adquisición de conocimientos y habilidades sociales básicas, el desarrollo de actitudes y habilidades para mejorar de manera inteligente los instrumentos de la racionalidad tecnológica y la formación de hábitos y valores que favorezcan la convivencia con el cambio. Así, la política educativa para la educación básica tendría que abocarse fundamentalmente a priorizar como función de la escuela el aprendizaje para vencer el fracaso escolar, la repetición y la deserción, para lo cual es necesario desarrollar una gestión pedagógica que permita cubrir las necesidades de aprendizaje antes señaladas.

En este contexto, es pertinente ubicar la política de Gestión Escolar planteada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la cual aunque pareciera ser original en un inicio, sólo intenta responder a los planteamientos que resultaron de convenciones, conferencias y acuerdos de orden internacional (Jomtiem, Tailandia 1990; CEPAL-UNESCO 1992; Declaración de Quito 1991; entre otras.), sin estar preparados para realizar las acciones correspondientes a tales determinaciones.

En el PDE 1995-2000 este nuevo significado de la gestión escolar queda delineado a través de las siguientes líneas generales:

- Una colaboración estrecha entre maestros y directivos.
- Identificación de las necesidades concretas en las escuelas.
- Organización de actividades y tiempo escolar.
- Asignación de responsabilidades y tiempos para su cumplimiento.
- Adopción de estrategias de acción educativa acordes a las necesidades particulares de cada escuela.

Pese a los distintos cambios adoptados en la década de los noventa dentro del Sistema Educativo Nacional y en particular en el nivel de Educación Básica (Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica 1992, la Ley General de Educación 1993, la federalización, carrera magisterial y el cambio de planes y programas entre los cambios más espectaculares) continúan experimentándose en materia de gestión, fórmulas y estrategias que no responden a las características y necesidades educativas del país. Diversos diagnósticos han dado cuenta del grave deterioro en que se encuentra el nivel educativo básico, tanto en aspectos de cobertura y atención a la demanda que se creían ya superados, como en lo relativo a la calidad, relevancia y pertinencia social de la educación a la que tiene derecho la población mexicana.

Ante la enorme complejidad de los problemas, las iniciativas hasta ahora adoptadas representan sólo el inicio de un largo proceso de cambios que requieren de acciones sostenidas y de esfuerzos continuados en todos los planos de la realidad educativa, social, cultural y política, para que las transformaciones que se pretenden sean de fondo y no solo de forma.

Como puede advertirse, resulta extremadamente contradictorio que un país como el nuestro llegue a establecer acuerdos frente a organismos de esta naturaleza que difícilmente llegará a cumplir; el peso que tiene actualmente el modelo económico de corte neoliberal dista mucho de considerar como una de sus prioridades la solución a la problemática educativa, social y política por la cual atraviesa el país. Cuando el interés se centra en las cuestiones financieras para “poder competir en los mercados internacionales” y favorecer los intereses particulares de grupos o individuos, se dejan de lado prácticas y procesos fundamentales que hacen a una nación libre, participativa, autónoma y democrática.

No obstante esta contradicción de origen, en el SEN se intenta seguir los planteamientos establecidos por los organismos internacionales para dar cumplimiento a los ejes rectores que deben considerarse para que la educación contribuya significativamente en el desarrollo de la población. Uno de estos ejes es considerar a la escuela como la unidad básica de los Sistemas Educativos. Por tal razón, resulta fundamental centrar la atención en los procesos, prácticas y actores del hecho educativo, principalmente en lo concerniente a los cuerpos directivos, quienes tienen la encomienda de promover y propiciar la participación de la comunidad escolar en el logro de los objetivos educativos, mediante la construcción colectiva de un proyecto particular en cada escuela.

Sin duda, la escuela tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad y relevancia para enfrentar los retos provocados por la crisis económica, social y política en la que se encuentra la población de los países como el nuestro. Esto implica fomentar, de manera prioritaria, la participación y autonomía de las comunidades escolares a través **de un proceso de gestión centrado en la escuela**. Dicho proceso se define como aquel que potencia las relaciones e interacciones de la comunidad escolar para el logro cualitativo de los fines y funciones educativas que la escuela tiene socialmente encomendadas y que se traducen, de manera concreta, en la formación de individuos capaces de incorporarse a la vida pública y productiva de la sociedad.

Comprender el proceso de gestión al interior de las escuelas, requiere de echar mano de los recursos explicativos disponibles, por lo que resulta conveniente examinar diferentes modelos de gestión educativa (Borell, 1988), como herramienta para avanzar de manera cada vez más amplia y completa en el conocimiento de la realidad interna de las escuelas. Cada uno de estos modelos destaca de determinada manera cuatro aspectos centrales y constitutivos de la

organización escolar: los objetivos, la estructura, las relaciones con el entorno y el papel del liderazgo.

Desde los *modelos formales*, **los objetivos** se fijan a nivel institucional y la evaluación de las actividades escolares se hace según los propósitos oficiales; consideran a **las estructuras** como realidades objetivas y visualizan a la escuela como sistema cerrado a las influencias del **entorno**. **El líder** oficial tiene un papel claro en la toma de decisiones, es quien determina los objetivos y formula la línea a seguir.

En los *modelos democráticos*, los miembros de una organización definen de común acuerdo los objetivos de ésta, en tanto aceptan que siempre es posible llegar a un consenso basado en valores comunes. Consideran a las estructuras de manera horizontal, como realidades objetivas donde los individuos se involucran en la toma de decisiones. No se explican las relaciones con el ambiente porque es difícil localizar dónde se toman las decisiones. Las líneas a seguir surgen de un proceso de discusión en comités y en grupos formales e informales. El líder es un participante más.

Por su parte, los modelos políticos dan más importancia a los objetivos de los grupos o departamentos que a los objetivos institucionales. Es común el surgimiento de conflictos debido a que cada uno de los grupos quiere promover sus propios objetivos. La estructura es uno de los elementos más inestables y conflictivos de la institución. Se piensa que ésta surge de los procesos de intercambio y negociación. La sociedad es vista como un elemento de interés en el complejo proceso de negociación que caracteriza la toma de decisiones en educación.

Los *modelos subjetivos* otorgan más importancia a los fines de los individuos que a las instituciones o grupos. El concepto de objetivos institucionales es sustituido por los objetivos personales de cada uno. Contemplan la estructura como resultado de las relaciones

entre los individuos. Las personas dan diferentes interpretaciones de cada situación y estas variaciones se deben a diferentes entornos e influencias externas que cada uno recibe. QUITAN importancia al concepto de liderazgo e inciden más en los atributos personales de los individuos que ocupan una posición importante en la organización.

Finalmente, *los modelos ambiguos* plantean que los objetivos son problemáticos y poco claros, razón por la cual se pueden justificar diferentes comportamientos. La estructura puede estar sujeta a una variedad de interpretaciones debido a la ambigüedad y autonomía de los grupos al interior de las organizaciones complejas. Consideran al entorno como fuente de incertidumbre que contribuye a la ambigüedad de la organización, lo cual incide en la inestabilidad de los líderes y las dificultades asociadas a la falta de productividad.

A partir de estos modelos posibles, Borrell plantea que conocer sus características es importante para identificar, tanto la estructura y tipo de relación que se tiene en una escuela determinada, como la pertinencia o no de la misma en función de las metas que se desean lograr. De este modo, resulta factible analizar y evaluar el proceso de gestión que se sigue al interior de las escuelas desde un punto de vista cualitativo, bajo la consideración de que es posible, la mayoría de las veces, encontrar características de distintos modelos en una sola escuela.

Adicionalmente, si se aprende a reconocer la existencia o, mejor dicho, la coexistencia de diferentes modelos de gestión en una misma escuela, resulta completamente inconveniente considerar a las escuelas como entidades estáticas que pueden modificarse por simple decreto; es preciso concebirlas en toda su complejidad y dinámica para entender que las transformaciones requeridas son de fondo, posibles de consolidarse a mediano y largo plazo,

pues existen tradiciones e inercias sociales forjadas a lo largo del tiempo que se convierten en fuertes resistencias al cambio.

El hecho de haberse decretado en nuestro país desde el nivel superior del SEN, que las escuelas se convertían en la espina dorsal del mismo y por consiguiente, que tendría que generarse un proceso de gestión en su interior para mejorar la calidad de los servicios educativos así como dar mayor cobertura con equidad a la población en edad escolar, ha resultado ser, en el mejor de los casos, una serie de buenas intenciones para no pocos sistemas educativos estatales.

Un aspecto omitido en los planteamientos oficiales pero vital en la realidad cotidiana, son los procesos y las prácticas que las escuelas mismas han generado a lo largo de su historia y que, definitivamente, rigen de manera central la vida escolar de la comunidad que en ellas participan cotidianamente. A esto se agrega la falta de un sistema nacional de actualización y superación profesional establecido con oportunidad para los cuerpos directivos y docentes de las escuelas, a través del cual entraran en contacto con el nuevo proyecto curricular a la par de una elaboración conceptual de la gestión y su problemática, pero fundamentalmente, que hubiera servido para orientar paulatinamente el cambio y la innovación educativa que demanda dicha problemática. Las resistencias al cambio tienden a ir más allá del simple decreto, es necesario que se conviertan en el centro de atención durante un proceso de gestión centrado en la escuela.

De acuerdo con Santos Guerra (1997), las escuelas son organizaciones que se han construido a lo largo del tiempo en un espacio determinado, con una forma y un estilo de vida propia, es decir, una cultura escolar. Del mismo modo, resulta pertinente recordar que la educación, como fenómeno complejo, ha sido abordada desde distintos ámbitos que en su parcelación es difícil su comprensión

amplia y completa pero ha sido importante esta especialización para profundizar en su conocimiento. Uno de esos ámbitos es el contexto donde la educación escolarizada se lleva cabo, es su ámbito institucional, el marco organizativo de la escuela. Sin embargo, la organización escolar ha ocupado un lugar secundario en el campo de las disciplinas y de la investigación educativa, tanto desde el punto de vista aplicado como conceptual.

Algunas de las causas de esta situación pueden ser las siguientes:

- Se piensa que las escuelas son organizaciones simples que no necesitan una profundización en el análisis de su funcionamiento.
- Se relega a la Organización a una cuestión ordenancista, alejada de la práctica, que depende sólo de las instancias superiores de la administración que son las encargadas de regular el funcionamiento de los planteles.
- Se concede un papel preponderante al proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente dicho, atribuyendo a la organización un carácter meramente subsidiario.
- No existen investigaciones concisas sobre organización escolar.
- La formación, actualización, superación y el ejercicio profesional de los docentes y cuerpos directivos ha sido eminentemente disciplinar.

Debido a este estado que guarda la organización escolar como objeto de estudios, el tipo de soluciones que se ponen en práctica en este ámbito tienden a ser producto del sentido común, de la aplicación de ciertas recetas administrativas o bien de la intuición individual, cuando lo que realmente se requiere es un trabajo de

investigación de corte cualitativo y la adopción de soluciones que permitan consolidar su impacto en el mediano y largo plazo, no sólo de manera emergente.

En el nivel del SEN desde donde se dictan las políticas y se asignan los recursos, se aprecia cierto desinterés sobre la importancia que tiene la organización escolar como ámbito de la realidad educativa con estatus propio, de enorme complejidad e influencia en los problemas educativos que se intentan resolver, que por lo expuesto hasta el momento, en muchos sentidos es parte del problema, aunque hasta ahora la visión predominante haya sido concebirla junto con la gestión, como parte de la solución.

Por ello es que se continúan dando respuestas aisladas y apresuradas a problemáticas tan relevantes como son: la reprobación, la deserción, el aprendizaje escolar, la socialización de la comunidad escolar, la preparación para la vida social y productiva de los estudiantes, la fragmentación de la enseñanza y de los aprendizajes del currículo de educación básica y, en general, el fracaso de las escuelas y del sistema en su conjunto en la educación de los alumnos. Así, las autoridades educativas han priorizado la revisión de “la organización y funcionamiento de las escuelas”, obviando el hecho de que la organización escolar es, como ya se dijo, parte del problema, además de que como disciplina, aporta un conjunto de conocimientos que debieran interrelacionarse con otras áreas del saber educativo.

De esta forma tenemos que la organización escolar, como parte dinámica y activa en la realidad cotidiana, comprende aspectos culturales, relacionales, psicológicos, etc, que afectan la **racionalidad, colegialidad y flexibilidad** del conjunto de personas que integran la organización; así pues, las escuelas no existen como estructuras aisladas donde se insertan automáticamente los actores del hecho educativo, sino que gracias a su interacción social

cotidiana es posible la existencia y transformación de tales estructuras (Santos, 1997) Esto es lo que podría explicar en parte porqué los mejores diseños y proyectos curriculares se ven condenados al fracaso si no están contextualizados, si no toman en cuenta el ámbito organizativo donde se van a desarrollar, si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones, En definitiva, los profesores y el director, así como los estudiantes y los padres de familia desarrollan su actividad en el marco de una organización, junto con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales, en un contexto que nada tiene que ver con la idea de la escuela como serie de aulas protegidas por una campana de cristal que las pone a salvo de cualquier tipo de influencia externa.

En cuanto a las acciones más importantes desarrolladas por el nivel central del SEN con relación a la gestión escolar, vale la pena destacar la edición y distribución de los siguientes materiales de consulta y apoyo a las escuelas de educación básica: “Diagnóstico en la Escuela” (1998) y “El Proyecto Escolar” (1997) Sin dejar de reconocer su valor intrínseco como camino posible para resolver el “cómo” ni la ayuda que pueden prestar a los docentes y directivos interesados en diagnosticar los problemas de su escuela o construir su propio proyecto escolar, estos apoyos no garantizan por sí solos la tan anhelada racionalidad, colegialidad y flexibilidad en el funcionamiento de las escuelas. Por un lado, fue tardía su distribución, sin la debida difusión y sensibilización hacia los actores educativos, y por otro lado, existe un vacío curricular y conceptual por parte de los directores y profesores para poner en práctica los planteamientos que contienen dichos materiales.

Además de la producción de materiales y recursos de apoyo, se requiere fundamentalmente, de instrumentar acciones dirigidas a modificar las estructuras y las formas de gestión y organización

escolar que se realizan dentro y fuera de la escuela con miras a elevar la calidad de los servicios educativos en todos los niveles del SEN y en particular en cada escuela, mediante la adopción de un enfoque más amplio de atención a la población en edad escolar, estableciendo una estrecha relación con la comunidad a la que cada una pertenece. Estas son sin embargo, líneas generales que poco se han atendido a través de la investigación y de la acción directa con los maestros y directores en las escuelas.

Es necesario abrir los espacios para el trabajo colectivo, romper con una serie de inercias que dificultan la participación de la comunidad; poco se podrá avanzar con el simple decreto de impulsar un proceso de gestión centrado en la escuela, porque las comunidades escolares no están convencidas de la necesidad e importancia de estas cuestiones en la práctica educativa y en los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Es indispensable abrir todos los espacios posibles de análisis, reflexión y discusión al interior de las instituciones educativas para que los actores del hecho educativo aprendan a problematizar su propia realidad escolar y encuentren conjuntamente las posibles soluciones. Mientras el individualismo y aislamiento de los profesores, directivos, alumnos y padres de familia sean las actitudes que predominen y orienten la práctica educativa, la gestión centrada en la escuela no pasará de ser una mera ilusión ó falacia política.

Para Andy Hargreaves (1995), la irracionalidad de la organización burocrática ha llevado al individualismo y a la balcanización, ha impedido la colaboración y ha enajenado a los profesores y directores. En un sistema balcanizado, el todo es menos que la suma de las partes. Es por eso que en las actuales circunstancias, resulta necesario reflexionar acerca de la importancia que tiene avanzar, antes que en las innovaciones didácticas, en las soluciones organizativas que reclama cada escuela, ya que un proceso

de cambio como el que se pretende, tiene implicaciones que van mucho más allá de los aprendizajes en el aula (Antúnez, 1994).

Con arreglo a este fin, resulta de interés la caracterización que realiza Gargallo (1994) de la escuela como una organización débil ante el reto de poner en marcha un cambio educativo al interior de las escuelas:

- La escuela es una organización débilmente articulada (dependencias despersonalizadas, participación burocrática, ausencia de evaluación sistemática).
- La coordinación es débil (modelo directivo no profesional y no intervencionista).
- La relación entre los factores formales y los funcionales es poco eficiente (no hay relación entre objetivos y funcionamiento y entre objetivos y resultados).
- Imprecisión y ambigüedad de metas (difíciles de concretar, desarrollar y evaluar).
- Decantación funcional en compartimientos estancos.
- Cultura escolar caracterizada por la insolidaridad de los docentes y una deontología poco definida.

De este modo, tal parece que según el tipo de organización que predomine en la escuela será el tipo de interacciones que se promueven y, por consiguiente, la configuración de un tipo de cultura determinada, misma que caracteriza a cada centro escolar. Así, puede hablarse de una cultura autoritaria o una cultura participativa y democrática, donde la actuación de los directivos, maestros, alumnos, y padres de familia tiende a ser tan rígida o abierta como los códigos establecidos en la escuela lo permitan. En la escuela, la cultura funciona como un filtro que condiciona el sentido y el valor tanto de las realidades internas como externas de la

institución. Una cultura fuerte o débil, inestable o estable, cerrada o abierta, condiciona indudablemente el alcance y la viabilidad de la intervención interna y externa (Pascual, 1996, Rul, 1994)

En este sentido, cuando se piensa en la transformación de la escuela para atender y cumplir con los acuerdos y compromisos educativos y sociales que se establecen en la actualidad, es necesario considerar tanto los procesos y prácticas en las que intervienen los actores del hecho educativo, como las interacciones y el tipo de estructuras que le dan forma, sentido y significado a la escuela misma. Es innegable que una cultura escolar fuerte es imprescindible para un proceso de gestión centrado en la escuela. No pueden existir transformaciones consistentes si no se considera a la escuela en su totalidad como centro de cambio y tampoco si los cambios en el diseño y desarrollo curricular no implican cambios en la organización escolar.

Una alternativa puede ser el diseño de estrategias para identificar cómo se construyen formas y estilos de participación colectiva e individual a partir de las interacciones de los actores en el contexto escolar para atender y solucionar las diferentes problemáticas que cotidianamente enfrentan, las cuales van desde las normas y reglas disciplinarias, hasta las estrategias que se determinan para involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos. En resumen, la cultura alude a la historia y vivencias colectivas, a situaciones de tipo cualitativo más que a aspectos técnicos como la planificación, la presupuestación y las estrategias que garanticen la eficiencia y la eficacia de la organización.

CONCLUSIÓN

La política educativa sobre gestión escolar se ha dirigido hacia los actores educativos encargados de promover el desarrollo y consolidación de la misma al interior de las escuelas: **los directores, supervisores e inspectores**. Sin embargo, se carece, en primer lugar, de una concepción definida acorde con la situación del proceso de Gestión en cada escuela, incluso, se confunde a ésta última con la mera administración de los recursos que tradicionalmente han realizado los directores; para ellos, una escuela “modelo” es aquella que entrega bien y a tiempo toda la documentación y requerimientos de diversa índole que hace la administración.

Destaca también de manera sobresaliente, la forma autoritaria de los cuerpos directivos para ejercer un férreo control y disciplina entre maestros y alumnos como garantía única para cumplir con los reglamentos internos y externos que rigen la vida escolar. En este contexto, se antoja difícil lograr un cambio en la forma de percibir el proceso de Gestión como potenciador de las relaciones e interacciones de la comunidad escolar que coadyuven al logro cualitativo de los fines e intencionalidades educativas que la escuela tiene socialmente asignadas, y que se traducen de manera concreta en la formación de individuos capaces de incorporarse a la vida productiva y pública de la sociedad.

Un proceso de Gestión implica un trabajo colectivo de la comunidad escolar para identificar sus propias problemáticas educativas, determinar sus fines y compromisos para responder a las necesidades de la comunidad a la que pertenece, tomar decisiones democráticamente, establecer relaciones externas con el contexto en el cual está inmersa la escuela, administrar los recursos necesarios para el desarrollo de las tareas establecidas, definir conjuntamente las acciones orientadas al logro de aprendizajes escolares y

socioculturales de los alumnos, en fin, diseñar las estrategias más adecuadas de planeación, desarrollo y evaluación que mantengan y propicien el trabajo colectivo.

En segundo lugar, los directivos están acostumbrados a regir su actuación al amparo del centralismo en la toma de decisiones y la falta de conocimiento o de experiencia en un proceso de Gestión centrado en la escuela ha ocasionado un impresionante desgaste y una fuerte desconfianza de las comunidades escolares para involucrarse en las propuestas de la administración, especialmente en un trabajo colectivo para diseñar, desarrollar, evaluar y dar seguimiento a un proyecto que oriente las acciones educativas de las escuelas. En situación similar se encuentran las propias comunidades escolares, ya que tradicionalmente desarrollan un trabajo definido en su contenido e impuesto en su forma desde la cúpula del Sistema Educativo Nacional, llámese currículum, formas de participación, estructura, organización, normatividad o toma de decisiones importantes, sin hacer frente a esta situación con críticas y respuestas colectivas.

Esto provoca además de desconcierto, desvirtuación y duplicidad de acciones por parte de los directamente encargados de la formación de alumnos, perdiendo de vista el sentido y relevancia de lo que podría ser un proceso realmente significativo. Por estas razones, al proceso de gestión centrado en la escuela le es intrínseca la noción de construcción colectiva por parte de la comunidad escolar para responder a las problemáticas, necesidades y demandas educativas y sociales de la población que atiende, dependiendo de las propias características de la escuela y de la comunidad misma. Esta construcción tiene que darse desde los cimientos para el trabajo colectivo, mediante evaluaciones cualitativas de los procesos de aprendizaje por los cuales transitan los alumnos, pasando desde luego, por la discusión, análisis e interpretación

de las intenciones educativas planteadas en el currículo prescrito así como la definición de las estrategias más adecuadas para cumplir con dichas determinaciones.

En este caso, nos estamos refiriendo a la necesidad de ir más allá de una mera lectura pedagógico-didáctica del currículo, y como lo plantea Tadeo Da Silva (1999), sobre la base de una teoría social del currículo, hacer una lectura política del mismo que nos permita considerar a la escuela como el escenario pertinente para reconstruir la cultura, es decir, la historia cotidiana de los colectivos, de los grupos en el poder, de las mujeres, de los hombres, de los indígenas, de los campesinos, de los discapacitados, de los niños y de las niñas que viven en la calle. Porque en el fondo, lo que se encuentra en juego es el compromiso y responsabilidad insoslayable de los educadores, incluyendo a los directivos, si es que realmente existe preocupación e interés por contribuir a la formación de individuos capaces de participar significativamente en la vida social y productiva de la comunidad a la que cada uno pertenece, en un contexto complejo y cambiante.

Desde esta óptica, es necesario insistir en el papel central de la cultura escolar en el cambio e innovación educativa que actualmente se pretende impulsar, ya que como señala Pérez Gómez (1998) entran en juego las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, las formas de trabajo por parte de los maestros y directores para concretar el currículo, los rasgos socioculturales que cada miembro de la comunidad escolar aporta en su interacción cotidiana, los ritos, los roles, las rutinas, las normas, los valores y la organización y estructura escolar. Estos elementos no son fijos e inamovibles, pueden ser identificados al interior de las instituciones educativas siempre y cuando se les conceda la importancia que merecen. Prestar atención e intervenir en tales procesos es condición indispensable para su transformación; no hay que olvidar

que los procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula son constitutivos de una cultura escolar que tiene que ver esencialmente con la socialización y comunicación que ocurre al interior de la escuela, no únicamente en el salón de clases.

Por consiguiente, la Gestión Escolar como innovación, debe ser entendida como el conjunto de acciones articuladas de diseño, planeación, organización, desarrollo y evaluación encaminadas al logro de los fines formativos de la educación básica, y de los aprendizajes escolares, sociales y culturales de los alumnos. La adopción de un nuevo marco de Gestión implica actuar cuando menos en cuatro grandes planos:

- La organización Escolar.
- La participación social en la escuela y el trabajo colegiado.
- La construcción de una nueva identidad de las figuras directivas y de supervisión pedagógica en grupos de trabajo con objetivos comunes.
- La comprensión, interpretación, contextualización y aplicación del proyecto curricular en función de las características y necesidades de cada escuela.

Las nuevas funciones que se demanda de las figuras directivas comportan cambios sustanciales en la gestión de la educación es decir, en la organización, planeación, administración, supervisión y evaluación. La modificación de la realidad educativa a la que se aspira con las reformas actuales, no va a provenir exclusivamente de nuevas técnicas y habilidades directivas. Estas son complemento de un esquema vital de gestión sustentado en concepciones diferentes de la educación y de la escuela. Por tal razón, es fundamental la formación, actualización y superación académica y profesional de los docentes frente a grupo y de las

figuras directivas, incluyendo a los directores, supervisores, inspectores, jefes de sector y de departamento, por citar algunos.

La Gestión necesariamente tiene que partir de la discusión, análisis y acuerdos colectivos que permitan diseñar y desarrollar un proyecto propio de cada centro escolar, lo cual implica la construcción de una **Cultura Escolar** alternativa, fundada en la participación y la democratización de la escuela y del sistema educativo en su conjunto. De lo contrario, la política actual de Gestión Escolar terminará por perder completamente su sentido profundo, esencialmente transformador de toda una red de relaciones verticales y autoritarias. La Gestión por decreto oficial tiene poca relevancia en tanto se limita a institucionalizar de facto las acciones que se consideran más adecuadas, sin mediar consideración alguna hacia las posiciones que puedan tener al respecto los directamente implicados.

Todo cambio conlleva una serie de resistencias, las cuales pueden tener múltiples razones, pero éstas aumentarán en lugar de disminuir si los directamente implicados reciben como único mensaje posible la imposición, sin posibilidad de disentir ni mucho menos opinar. Este aspecto es central para llevar a cabo una Gestión con las características que se han descrito, implica un cambio de fondo, un rompimiento con tradiciones de trabajo rutinario, cómodo y tranquilo, la construcción de una cultura de la participación, respeto y tolerancia, planificando y aplicando el cambio de manera colectiva.

Esta planificación y aplicación del cambio educativo es lo que se conoce como innovación, la cual se manifiesta en forma de prácticas, instrumentos, artefactos, entre otros, como consecuencia de los diseños y aplicaciones nuevos. Por lo tanto, si la Gestión centrada en la escuela se aproxima a esta idea de innovación, requiere de un diseño y aplicación colectivos. Mientras no se trabaje

organizada y sistemáticamente sobre estos aspectos, continuarán apareciendo acciones y técnicas sueltas que, más temprano que tarde se perderán en los escombros de la crisis educativa.

La innovación con cierto grado de persistencia y permanencia pasa necesariamente por un proceso de reflexión-acción en el que se evalúan permanentemente, por parte de la comunidad escolar, los efectos del diseño y su aplicación; sus características son las siguientes:

- Debe ser promovida por un colectivo.
- La propuesta tiene que contar con capacidad de convicción, velocidad de difusión y credibilidad de quienes promuevan la acción de cambio.
- Sea cuidadosamente planificada.
- Se desarrolle con parsimonia.
- Creatividad e inventiva.
- Procesos creativos y participativos.
- Requiere de un aprendizaje que comporta tiempo y ciertas condiciones favorables.
- Mejora en función de las necesidades educativas.

Finalmente, para concretar este proceso en la escuela es necesaria la innovación de estrategias y mecanismos que permitan avanzar paulatinamente pero con solidez hacia la formación significativa de la población escolar. Pero antes vale la pena detenerse a reflexionar y discutir colectivamente sobre el significado de lo que parece ser parte del pasado, en el decreto, pero central en el presente y futuro de las instituciones educativas: *La gestión centrada en la escuela.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S. (1994). *La organización escolar. Práctica y fundamentos.* España: Graó.
- Antúnez, S. (1998). *El proyecto educativo de centro.* España: Graó.
- Arciga, S y Guerra, M. (1995). *Organización y Cultura Escolar.* México. *Revista Pedagogía.* 10, (4), 8-17.
- Ball, S (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar.* España: Paidós/ MEC.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado.* España: Graó.
- Borrell F., Nuria (1988). *Reflexiones sobre la gestión escolar.* España. *Revista de Educación,* (286), 183-191.
- Coronel, J.M. (1998). *Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros.* España. *Revista Investigación en la Escuela,* (34).
- Da Silva, T. (1998). *Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales.* España. En *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura.* (38), 56-61.
- Da Silva, T. (1999). *Conferencia Magistral: El impacto de la teoría social contemporánea sobre el currículum y la formación docente.* V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes, México.
- De Vicente Rodríguez, P.S. (1995). *La formación del profesorado como práctica reflexiva.* En Villar A., L. M. *Un ciclo de enseñanza reflexiva.* España: Mensajero.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela.* España: Morata.
- Doménech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* España: Graó.
- Domínguez F., G. y Mesanza L., J. (1996). *Manual de organización de Instituciones Educativas.* Madrid, España: Escuela Española.
- Ejecutivo Federal Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000.
- Ejecutivo Federal Programa Nacional de Educación, 2001-2006.

- Elmore, R. F. (1996). *La reestructuración de las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Escudero, J. M. (1989). *La escuela como organización y el cambio organizativo*. Madrid: Martín-Moreno Cerrillo, Q; Organizaciones Educativas, UNED.
- Fierro E., C. (2000). *Investigación y desarrollo de la educación*. México. *Revista Educación, U-UPN Hidalgo*, (1), 19-25.
- Fernández B., P. y Melero, M. (1995). *Aprendizajes y contexto escolar*. México: Siglo XXI.
- Fullán M. y Stiegelbauer S. (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: Secretaría de Educación Pública (SEP)/ Amorrortu.
- Gimeno S., J. y Pérez G., A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gimeno S., J. y Pérez G., A. I. (1998). *Poderes inestables en educación*. España: Morata.
- Gimeno S., J. y Pérez G., A. I. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. España: Morata.
- Gimeno S., J. y Pérez G., A. I. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. España: Morata.
- González G., M. T. (1994). *¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En Escudero M., J. M. y Gonzáles G., M. T. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid: Pedagógicas.
- González V., R. (1998). *El taller de Foucault (una lectura metodológica de vigilar y castigar)*.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. España: Morata.

- Hargreaves, A. (1994). *La enseñanza en el mundo postmoderno*. Conferencia. Universidad de Málaga.
- Ibáñez, T. (1996). *Psicología Social Constructivista: selección de textos: Bernardo Jiménez*. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Imbernón, F. (Coord.). (1999). *La educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España: Graó.
- Kelly, J. (1994). *Organizational Behavior: An Existential-Systems Approach*. (rev. ed). Hmewood III. Irwin and Dorsey Press.
- Mayntz, R. (1972). *Sociología de la organización*. Madrid. Alianza Universidad.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca para la actualización del maestro*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Parrillas Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. España: Mensajero.
- Pascual P., R. (1996). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. España: Mensajero.
- Peiró, J. M. (1990). *Organizaciones: Nuevas Perspectivas psicossociológicas*. Barcelona: PPU.
- Peiró, J. M. (1993). *La Psicología de las Organizaciones como Psicología Social*. Prólogo, en Quijano, S. D: *La Psicología Social en las Organizaciones. Fundamentos*. Barcelona: PPU.
- Peiró, J. M. (1994). *Intervención psicossocial en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. En Peiró, J. M. y Ramos, J. (Dirs). *Intervención Psicossocial en las Organizaciones*. Barcelona: PPU.
- Peiró, J. M. (1996). *Psicología Social de las Organizaciones*. En Alvarado, J. L.; Garrido A. y Torregrosa, J. R. (Coords.). España: McGraw-Hill.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Potter, J. (1996). *La Representación de la Realidad*. México: Paídos.

- Pozner, P. (1995). El director como gestor de aprendizajes escolares. España: Aique.
- Pozner, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires: IIPE.
- Rivera F., M. L. (2001). Los directores ante las demandas de cambio y transformación de la escuela básica: ¿hacia un nuevo marco de gestión? Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) México.
- Rivera R., y Toríz (1995). Viejos tópicos, nuevas perspectivas en Psicología Educativa: la evaluación del desarrollo curricular. México. Revista Pedagogía, 10, (4), 28-35.
- Rodríguez R., M. M. (1997). Las comunidades discursivas y el cambio educativo. Revista electrónica Heuresis, (1) Disponible en: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97>.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. España: Paidós.
- Rockwell E. y Mercado R. (1987). La escuela, lugar del trabajo docente. México: DIE/ Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV)/ Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Rul G., J. (1994). La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática. España. Revista de Educación, 305, 215-255.
- Sabirón S., F. (1990). Evaluación de centros docentes, col. Documentos de trabajo en educación. España: Librería Central, Zaragoza.
- Santos G., M. A. (1994). Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar. España: Aljibe.
- Santos G., M. A. (1995). Organizaciones que educan. Praxis. Barcelona.
- Santos G., M. A. (1997). El crisol de la participación. Madrid: Escuela Española.
- Santos G., M. A. (1997). La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. España: Aljibe.

- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. España: Taurus.
- Schein, E. H. (1985). *Cultura empresarial y liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Sirotnick, K. (1994). *La escuela como centro de cambio*. España. *Revista de Educación*, (304).
- Tedesco, J.C. (1992). *Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina*, en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, OREALC/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y las Artes (UNESCO), agosto de 1992, (28), 7-32.
- Tejada F., J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. España: Aljibe.
- Uriz, J. (1994). *La subjetividad de la organización*. España: Siglo XXI.
- Vázquez B., A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela*. España: Paidós.
- Zavala V., A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. España: Graó.
- Zerilli, A. (1985). *Fundamentos de Organización y Dirección General*. Bilbao: Deusto.

