



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR DE LOS DIRECTIVOS DE UNA ZONA ANTE EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB): UNA INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICO-PEDAGÓGICA.

# **T E S I S**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

LIC. HEIDI ALICIA CASIQUE GARCÍA

TUTOR: DR. MAURO GELACIO PERALTA SILVERIO

Facultad de Estudios Superiores (F.E.S.) Aragón

MÉXICO D.F. ABRIL, 2014.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

*A la vida* por colocarme en el tiempo y lugar preciso para aprender con mis semejantes. Aún más, por el regalo de conocer a personas que han marcado mi historia.

*A mi familia* por el apoyo incondicional e impulsarme a levantarme en cada dificultad y afrontar los retos.

*A la Universidad Nacional Autónoma de México* por abrirme las puertas una vez más y ofrecer las oportunidades de desarrollo profesional construyendo conocimiento al servicio de la sociedad.

A cada uno de los miembros del Comité Tutor de la línea de investigación Formación y Construcción de Saberes Pedagógicos por sus aportaciones para iniciarme en el complejo proceso de la investigación, por sus exigencias para guiarme y orientarme durante dos años.

*A mi tutor Dr. Mauro Gelacio Peralta Silverio* por su compromiso, paciencia, apoyo, comprensión y orientación cada que perdía el rumbo de los hilos que fueron tejiendo la investigación.

*A cada uno de los directivos, docentes y autoridades* que colaboraron amablemente para formar parte de esta investigación.

*A Aidé Gómez Oviedo*, por acompañarme durante esta etapa y compartir cada seminario, cada lectura pero sobre todo, por permitirme formar parte de la historia y vida de una mujer tan maravillosa.

*A Enrique Iván Díaz Sánchez* por acompañarme en esta aventura demostrándome que el amor es respeto, paciencia, comprensión y solidaridad en mis proyectos profesionales.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Introducción.....  | 5  |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO I. CONTEXTO   |    |
| 1.1 Globalización y la Sociedad del conocimiento.....  | 11 |
| 1.2 La transformación educativa en México .....  | 15 |
| Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012.....   | 20 |
| Programa Sectorial de Educación 2007-2012.....   | 23 |
| Alianza por la Calidad de la Educación .....   | 24 |
| La RIEB: Una estrategia para alcanzar la transformación educativa ante la necesidad de ofrecer una Educación de Calidad.....           | 26 |
| 1.3 Las implicaciones de la política educativa en la gestión escolar y su impacto en la formación de los alumnos a nivel primaria..... | 27 |
| 1.4 La gestión en la RIEB.....   | 31 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE   |    |
| 2.1 Metamorfosis de la gestión escolar.....  | 41 |
| 2.2 Los modelos de gestión escolar.....  | 43 |
| 2.3 La función directiva como factor clave para la transformación de la gestión escolar y sus necesidades de formación.....            | 47 |
| 2.4 Los desafíos de la gestión escolar ante los cambios educativos.....  | 48 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO III. METODOLOGÍA  |    |
| 3.1 El escenario de investigación: La Zona Z39/VII y sus actores.....  | 52 |
| 3.2 La recogida de información.....  | 66 |
| 3.3 Análisis de la información.....  | 83 |
| 3.4 Valoración de la información.....  | 84 |

|  |  |
|--|--|
| CAPÍTULO IV. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO    |  |
| 4.1                                    | Las prácticas que problematizan la gestión escolar en la Zona Z39/VII; desde la perspectiva de los directivos ..... 88 |
| 4.2                                    | El enfoque clásico de las prácticas de gestión escolar..... 90   |
| 4.3                                    | El enfoque pedagógico de las prácticas de gestión escolar..... 122   |
| 4.4                                    | El problema de investigación..... 136  |
|  | Supuesto y objetivos de investigación..... 138   |
|  |  |
| CAPÍTULO V. HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN |  |
| 5.1                                    | La fuente de significación de las prácticas de gestión escolar..... 144  |
| 5.2                                    | Antecedentes de la función..... 145  |
|  | Formación profesional..... 145   |
|  | Motivación para asumir el cargo..... 151   |
| 5.3                                    | El significado de la función..... 157  |
|  | La visión..... 158   |
|  | El liderazgo pedagógico..... 160   |
| 5.4                                    | La propuesta de intervención pedagógica..... 163   |
|  |  |
|  | Conclusiones..... 178  |
|  | Bibliografía..... 188  |
|  |  |
|  | Anexos..... 199  |
|  | Índice de tablas..... 207  |
|  |  |
|  | índice de figuras..... 208   |
|  | Índice de fotografías..... 208   |
|  | Índice de gráficas..... 209  |
|  | Índice de anexos..... 209  |

## Introducción

Lo que me llevó a elegir la gestión escolar como tema de investigación fue mi trayectoria profesional como docente frente a grupo a nivel primaria en el sector público. El ejercicio en dos escuelas diferentes, me permitió apreciar diversas circunstancias relacionadas con la gestión escolar, situación que al mismo tiempo me generó diversos cuestionamientos en torno de las actividades realizadas por los directivos, lo que me condujo a la elaboración del proyecto de investigación para incorporarme al programa de posgrado en pedagogía y con ello a la comprensión aproximada de dichos fenómenos.

La escuela como parte del sistema educativo nacional se encuentra subordinada al poder público y en ella se encuentra a docentes, alumnos, asistente de servicios, etc., cada uno tiene un objetivo específico por ejemplo, el sistema considera que de los docentes es enseñar, el de los alumnos aprender, el asistente de servicios apoyar con el mantenimiento en general, la comunidad que sus hijos tengan un servicio de calidad y los directores, coordinar todas las actividades para cubrir las expectativas de todas las personas.

No obstante, ante la incorporación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en este nivel, con el Modelo de Gestión Escolar Estratégica como propuesta (MGEE); la dinámica de las instituciones se ha visto alterada ante la demanda de complejizar las relaciones, los objetivos y las acciones. Es así, como me vi en la necesidad de prestar mayor atención en las acciones del directivo, por ser él el principal responsable de la gestión escolar, considerando ésta como las intervenciones que se realizan para generar las condiciones pertinentes y favorables a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, actuar para que las cosas sucedan (Blejmar, 2007). Esta situación me condujo a la construcción de un diagnóstico pedagógico para poder conocer con más detalle las diversas acciones y ámbitos de actuación de las y los directivos, identificar los aspectos

que las limitan o impulsan para analizarlos y finalmente poder intervenir para la mejora de sus prácticas.

La responsabilidad social del directivo es enorme y en ocasiones no reconocida, pues sus acciones tienen que ver con aspectos administrativos, de organización, con involucrar a la comunidad en las actividades que se realizan dentro de la institución. Pero, sobre todo para que enfoque como centro de toda acción la formación de los alumnos y alumnas como ciudadanos, desarrollando una serie de competencias no solamente para conocer, sino también para aprender, ser y convivir en la complejidad del contexto (Morín, 2000).

Para ello, se requiere que el director tenga claridad en lo que se busca, una visión articulada del funcionamiento de la escuela como un todo y la percepción crítica de las complejas relaciones entre la escuela y la sociedad (SEP, 2011). Sin embargo, lo que al interior de las escuelas se hace como actuar cotidiano; entendido como prácticas, es sumamente limitado para lograr todo aquello que el sistema y la sociedad le demanda.

Entonces, partiendo de esta situación construí el problema de investigación para analizar las diversas prácticas, dando cuenta de que las administrativas predominan y poseen un mayor peso en relación con las otras, que la organización se caracteriza por jerarquías, los roles limitan la actuación de los diversos actores, la participación social se da principalmente como la aportación económica sin existir un proyecto común con el que la sociedad y cada uno de los involucrados se identifiquen.

Particularmente, comprender por qué las prácticas de acompañamiento que la mayoría de los directivos realizan son para atender las dificultades en la conducta de los alumnos y; entender por qué los directivos llegan al cargo cuando no cuentan con una formación específica para asumir la función o carrera civil como en España o Brasil.

Sin embargo, dado que hay indicios de una gestión diferente y, considerando que existen dos enfoques para gestionar, la pregunta central de esta investigación fue *¿Cómo logra un Directivo transformar sus prácticas de un enfoque de gestión escolar clásica a uno pedagógico?*, misma de la que surgen las siguientes, *¿qué necesitan los directivos para mejorar sus prácticas?*, *¿qué elementos caracterizan a los directivos de enfoque pedagógico?*, interrogantes de las que se desprende la transición de un enfoque a otro, como el objeto de estudio.

Los objetivos específicos que se persiguieron en esta investigación fueron: elaborar un apartado que caracterizara el contexto considerando el momento coyuntural de transformación educativa desde el ámbito internacional hasta las implicaciones nacionales en la escuela en relación con la formación de los alumnos; construir un diagnóstico pedagógico identificando fortalezas, debilidades y necesidades de los directivos para la construcción del problema de investigación como resultados del mismo; presentar algunas investigaciones y trabajos relacionados con la gestión escolar como antecedentes del problema de investigación; dar cuenta del diseño metodológico de la investigación diagnóstica y finalmente, significar las prácticas de Gestión Escolar en la Zona Z39/VII, desde la voz de los Directivos. Por último, a la valoración de la información recuperar los elementos que impulsan el tránsito a un enfoque de gestión escolar pedagógico y con ello delinear una propuesta de intervención.

Partiendo de las circunstancias y dificultades presentes en las prácticas de gestión escolar y las demás consideraciones inicialmente presentadas, llegué al supuesto de que ante la implementación de la RIEB con su propuesta de gestión, los cambios en el contexto educativo, las demandas sociales y las necesidades al interior de las escuelas; la significación de las prácticas a través de la formación profesional, aporta elementos teórico-metodológicos y pedagógicos que complementan a la experiencia para construir una visión humanista que permite comprender el momento de transición. Esto contribuye paralelamente, a reconocer

la necesidad de promover un liderazgo pedagógico fomentando la integración del colectivo para configurar un equipo de trabajo donde los sujetos se sienten identificados e involucrados en un proyecto común para un mismo propósito: la formación de los alumnos como ciudadanos.

Ahora bien, esta investigación diagnóstico-pedagógica posee un enfoque cualitativo interpretativo en tanto que ésta posibilita recuperar las propias palabras de las personas -habladas o escritas- y la conducta observable igualmente porque trata de comprender la realidad a partir de los datos, mismos que se obtienen desde el referente empírico y que se visualizan de manera holística, es decir, como un todo (Taylor y Bogdan, 1984). También, hice uso de las técnicas etnográficas más conocidas: la observación y la entrevista. Igualmente recurrí a la fotografía, el video e incluso una encuesta a docentes como instrumentos de recolección de datos.

La metodología de esta investigación es flexible porque depende de la creatividad del investigador. Para este caso, con el fin de contar con un panorama general del objeto de estudio y comprender la pertinencia de su abordaje, comencé con la construcción del contexto paralelamente a una revisión de la literatura y el ingreso al campo de investigación. Durante la etapa del trabajo de campo, elaboré la caracterización de los actores, registré las observaciones con sus respectivos ejercicios de análisis, y organicé las fotografías y videos en carpetas digitales como fuente de datos. Las entrevistas y el video escogido fueron transcritos y codificados con la finalidad organizar y facilitar el manejo de datos. Las encuestas, fueron graficadas e interpretadas cualitativamente y analizadas de acuerdo con los estándares de gestión propuestos por el MGEE.

Después, sistematicé la información obtenida de cada técnica e instrumento formalmente en una matriz de acuerdo con los dos enfoques de clasificando las prácticas de gestión. Enseguida, determiné semejanzas y contradicciones de la

información para analizar los datos a la luz de otras teorías que permitieron valorar la información y la construcción del problema de investigación.

Los hallazgos se atribuyen a los significados que los directivos dan a sus prácticas en dos vertientes. Por un lado, los que se construyen a partir de la sola experiencia y, por otro lado, los que se proyectan a partir de la formación profesional.

La experiencia de los directivos fue la fortaleza de ambos enfoques de gestión escolar, pues la mayoría, al no contar con una formación específica antes de asumir la función, ha ido aprendiendo principalmente en la práctica, recuperando experiencias previas. Mientras que otros, antes las demandas del contexto han procurado la formación profesional.

En este sentido, la significación de la *formación profesional* se reconoce como un sujeto inacabado, lo que permite buscar espacios para entrar en una dinámica de aprendizaje permanente y construída socialmente con la colaboración y participación de otros sujetos. Los actores que atribuyen a la formación profesional una importancia considerable señalan que ésta es una necesidad para responder a las demandas de contexto y con ello ganar ventajas ante la posibilidad del desarrollo de competencias tanto en los docentes como en los alumnos. En consecuencia, la formación profesional les ha facilitado el tránsito ante la implementación de la nueva reforma.

La misma formación profesional les ha permitido comprender que en las instituciones se encuentran rodeados de sujetos bajo su responsabilidad con características, cualidades y debilidades diversas pero en la misma condición humana que ellos, es decir, una *visión humanista*.

Los elementos que contribuyen a significar las prácticas de gestión escolar son los antecedentes de la función, la formación profesional, la visión humanista y el liderazgo pedagógico que poseen los directivos; situación que les conduce a

limitar o impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Entonces, considerando todos los aspectos anteriores esta investigación concluye con una propuesta de intervención que contiene los elementos que se requieren para la construcción de una comunidad de aprendizaje, entendidas como espacios en donde las personas de diferentes áreas interactúan con un objetivo en común lograr la participación y formación de todos los agentes que potencian el aprendizaje, la convivencia y el sentimiento de la escuela como algo propio.

En síntesis, esta investigación diagnóstico-pedagógica aporta suficientes elementos para que los directivos puedan transitar de un enfoque de gestión a otro. A su vez, ofrece el diseño de una propuesta de intervención cuya aplicación y evaluación queda pendiente pero, abre una línea de investigación sobre aspectos subjetivos de los directivos a nivel primaria.

# CAPÍTULO I. CONTEXTO

*La transformación de las estructuras  
iniciales de la sociedad supone el  
ejercicio articulado de la imaginación  
de un mundo menos desagradable.*

*Freire, P. (2001)*

## **1.1. Globalización y Sociedad del conocimiento.**

Desde mediados del siglo XIX las sociedades han presentado cambios determinantes tanto en la organización como en las formas de comunicación y definitivamente en la construcción de conocimiento. Con la caída del muro de Berlín, el colapso de la Unión Soviética y el fin de la Guerra fría, la globalización se convierte en el nuevo orden mundial. Este fenómeno es la pauta más importante para re-direccionar los cambios en cada una de las sociedades.

El desarrollo económico y social requiere inversiones, una distribución equitativa del producto, la movilización de recursos cada vez más diversos (educación, gestión pública y privada, movilidad de los factores y de los sistemas de comunicación) e incluso salvaguardar los grandes equilibrios sociales amenazados por divisiones, cada vez más profundas, allí donde se permite crecer las desigualdades o los conflictos entre grupos sociales, étnicos y culturales (Touraine, 1996). Es esta integración de las economías locales a una economía de mercado global donde los modos de producción y los movimientos de capital se configuran a escala planetaria y, desde luego, se relacionan con todos los procesos que constituyen el actuar de los sujetos en la vida cotidiana. Por ejemplo, en México el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2000-2006 que señala: “La fuerza de la economía, el comercio y las comunicaciones globales impulsan también la globalización de los sistemas educativos de las naciones que aspiran a participar activamente en los foros y los intercambios internacionales” (PND 2000: 71).

En consecuencia, de acuerdo con Olivé (2006; 31), al señalar que estas sociedades han profundizado las desigualdades y las relaciones de dominación, y se ha dibujado un patrón en el que los países del norte asedian y despojan a los del sur de sus recursos naturales, mientras ellos se concentran en el desarrollo de nuevos conocimientos y tecnologías, cuyos beneficios rara vez alcanzan a los países y pueblos marginados; situación que afecta a países de América Latina, por ejemplo, en México no hay patrocinio para la investigación, por lo que se debe optar por una emigración; lo que implica el acto conocido como “fuga de cerebros” y por ende el conocimiento generado pasa a ser propiedad del Estado benefactor. Desde esta perspectiva las poblaciones en exclusión son privadas de los beneficios de la tecnología y peor aún, pierden toda posibilidad de generar conocimiento, razón por la que ahora hay que considerar la inclusión educativa (SEP, 2011).

Como producto de la tercera revolución industrial -basada en los progresos tecnológicos- se ha ido configurando la Sociedad del conocimiento, caracterizada como aquella que se nutre de sus diversidades y capacidades. Ésta, busca formar un sujeto con dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas (UNESCO, 2005) que no esté dotado únicamente de información, sino que sepa utilizar la información para crear y aplicar el conocimiento en pro del desarrollo humano. Así mismo, se subraya que *convertirse en miembros de la sociedad del conocimiento y por ende integrarnos a la economía del conocimiento depende del impulso y fomento de la capacidad en las esferas de la educación*, los conocimientos tecnológicos y el acceso a la información, que son factores determinantes para el desarrollo y la competitividad (UNESCO 2003). Aquí, se comienza a delinear la relevancia de la gestión al referirse a la participación del sistema educativo.

En el informe de la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996), afirma que los fines de la educación no pueden seguir restringiendo la transmisión de los conocimientos de

las generaciones pasadas a las futuras, necesita promover un aprendizaje permanente que incluye aprender a ser, a conocer, a pensar, a hacer, a vivir juntos y en sociedad.

Lo anterior, de acuerdo con la UNESCO (2005), abre la posibilidad de contar con una educación con autonomía, pluralidad, solidaridad, participación; por lo tanto, integral e inclusiva, es decir, basada en competencias; lo que permitirá aprender a desenvolvernó con soltura en medio de la avalancha aplastante de informaciones y a desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información “útil” de la que no lo es. México en el discurso político no puede pasar por alto este planteamiento, por lo tanto, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu, 2007:10), documento rector del sistema, se menciona: “En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos.” Cabe preguntarse, ¿qué tipo de conocimientos son los que se requiere? Desde la perspectiva de Bauman (2009), este conocimiento es considerado una mercancía y, desde mi punto de vista al objetivarse se convierte en desechable resultando posible reemplazarse en el instante mismo en que pierde la funcionalidad temporal.

De acuerdo con la perspectiva internacional, lo que se busca es pasar de una educación de índole memorística a una en la que los sujetos descubran por sí mismos el conocimiento. Esta evolución de las sociedades de la información a las sociedades del conocimiento se va dando a través de la posibilidad de accesibilidad a la información por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) que se requieren para movilizar los conocimientos. Así, el conocimiento es una dimensión material que vuelve más operacional la información y facilita su tratamiento. La información es lo que se transforma con un tratamiento adecuado, mientras que el conocimiento es lo que se produce (UNESCO, 2005: 49).

Sin embargo, con la brecha de condiciones económicas, en México es evidente que no todos los sujetos tienen esa accesibilidad a la información, aún cuando radiquen en las zonas aledañas al área conurbada, ¿entonces cómo podrán construir o producir en términos de estas Sociedades un conocimiento? Ante la necesidad y preocupación por responder a las demandas sociales se debe crear alternativas.

América Latina está en un proceso de transición educativa al modificar como señala Cassasus (1995):

...el patrón de articulación entre el Estado y la sociedad civil a través de un papel más prominente de los mercados [...], y se afirman formas de convivencia y orientaciones políticas de respeto a la diversidad y al pluralismo. Así, los términos modernización y democratización no son sólo aspiraciones compartidas sino fuerzas que alientan comportamientos nuevos y que dan lugar a la emergencia de actores sociales que plantean nuevas demandas y que transforman la significación de lo público.

Esto a su vez conduce a nuevos retos para combatir las restricciones que no permiten alcanzar la tan anhelada calidad educativa estando muchas de ellas precisamente en el ámbito institucional, en la organización y gestión. Esta situación ha sido abordada específicamente en el documento producido por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL/UNESCO, 1996) en donde se considera la problemática del cambio organizacional y la *gestión de la educación*, esta última retomada con enfoques educativos propios de la teoría económica y empresarial.

En el mismo documento (CEPAL, 1996) hace énfasis en que un problema común es determinar la responsabilidad que cabe al Estado y, otro delimitar las funciones y competencias de las autoridades centrales, regionales y locales. Empero, la fórmula para superar estas tensiones parece ser la búsqueda de instancias de concertación que permitan participar a todos los actores en la elaboración y ejecución de los objetivos educacionales.

En síntesis, estos cambios se han convertido en las directrices que orientan los planes de desarrollo en todo el mundo y los países de América Latina por lo que, México debe atender a dichas prescripciones desde su contexto particular con el fin de incorporarse al momento de transición mundial.

## **1.2. La transformación educativa en México**

A lo largo de los últimos 20 años México ha manifestado claramente su búsqueda por una modernización social. A finales de los 80's y primeros años de la década de los 90's, tras un crecimiento desordenado del Sistema Educativo Nacional (SEN), con un aumento impresionante en la matrícula en educación básica, que casi se duplica en los niveles medio superior y superior; los problemas graves se centraron en la reprobación y el abandono escolar, por lo que estos se convierten en los nudos prioritarios que las políticas buscan atender de inmediato apelando a una calidad de la educación.

El concepto de calidad educativa desde la perspectiva eficientista empresarial, de acuerdo con Rodríguez (en Guzmán, 2005), se refiere a aquella manera de administrar correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones de enseñanza a efectos de alcanzar el máximo de resultados educativos posibles. Schmelkes (2000) por su parte, plantea que la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, así como el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes. Esta conceptualización sitúa como centro de la calidad educativa al aprendizaje de los alumnos y la formación de ciudadanos ante el desarrollo de la sociedad.

Después de décadas de manejo centralizado, el sistema educativo mexicano inició una etapa nueva en su desarrollo, en particular en su servicio de tipo. El aseguramiento de estos servicios educativos era un deber jurídico del

Estado mexicano como respuesta al derecho a la educación. Lo anterior conduce a una reforma estructural del Artículo 3º. Constitucional y la Ley General de Educación, además de un proceso de descentralización de los servicios educativos. La Educación Básica, conformada por preescolar (3-5 años), primaria (6-11) y secundaria (12-14) es la que enarbola las innovaciones con la reforma a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), donde se consideran tres líneas principales de acción: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial. Este es un acuerdo por de carácter político entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE).

El SNTE, considerado el que más agremiados tiene en sus filas a nivel América Latina, publica en el marco del 1er. Congreso Nacional de Educación (1994), el documento *Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación* que sintéticamente se expresan de la siguiente manera:

1. Fines y objetivos de la educación de cara al nuevo milenio
2. Los cambios en la educación básica: Preescolar, primaria y secundaria
3. Vinculación de la educación con el sector productivo del país.
4. La equidad como una condición para la calidad de la educación
5. Los retos de la diversidad cultural y la democracia en la educación pública
6. Los Mass media (medios de comunicación masiva) como factores de educación
7. *La gestión escolar como algo distinto a la administración pública*
8. La formación docente (calidad y evaluación)
9. La federalización de la educación básica
10. El compromiso Nacional para el financiamiento de la educación

Todos los aspectos resultan relevantes y coherentes hasta cierto punto, pero retomo únicamente lo relativo a la gestión escolar no porque los otros no tengan relación o importancia sino por ser el interés de esta investigación. En este trabajo, la gestión escolar es entendida como aquella acción que busca integrar las dimensiones teleológica, axiológica, pedagógica y administrativa del trabajo educativo considerado hasta ese momento como desvinculado. A su vez, se piensa a la escuela como la unidad orgánica del sistema al ser el espacio donde alumnos, profesores y directores comparten la responsabilidad cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje (SNTE, 1994; 93), destacando que para elevar la calidad de la educación las escuelas requieren de un marco de gestión que conjunte un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa.

Para iniciar el milenio, la Secretaría de Educación Pública (SEP) como el órgano federal responsable del sistema, pone en marcha para el ciclo escolar 2000-2001 el Programa Escuelas de Calidad, con el que se pretende dar continuidad a la dinámica de transformación y contribuir al mejoramiento de los resultados educativos a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas y la promoción de la implementación del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), el cual está basado en la capacidad para tomar decisiones de manera corresponsable, en un liderazgo compartido que impulse el trabajo colaborativo, en la participación social responsable con prácticas innovadoras que atiendan a la diversidad de los alumnos y en la evaluación para la mejora continua, a través de un enfoque estratégico. Este modelo, cuya finalidad es integrar una nueva forma de entender y conducir la organización escolar, se sustenta en los fundamentos de la gestión estratégica, que se explica, de acuerdo con IIPÉ-UNESCO (2003), mediante tres conceptos clave: reflexión, decisión y liderazgo.

Ahora bien, el PEC (SEP, 2010) define a una escuela de calidad como aquella que asume en colectivo la responsabilidad por resultados de aprendizaje

de todos sus alumnos; se compromete con la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos; y se constituye en un centro seguro y útil a su comunidad en tanto que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia.

La principal herramienta de este programa para lograr la calidad es el Plan Estratégico de Transformación Escolar (**PETE**), que sirve como medio para iniciar los procesos de transformación escolar y que permite a los actores educativos: contar con un panorama general de las grandes líneas de trabajo y alcanzar los resultados por alcanzar a mediano plazo. Además, establece el referente estratégico base para la escuela, en términos del alcance máximo de los propósitos y compromisos bajo su responsabilidad, considerando su propia programación y presupuesto.

El PETE concreta su operación en el corto plazo en el Programa Anual de Trabajo (**PAT**) que especifica las acciones a realizar en un ciclo escolar. El PAT refleja la operación anual de la escuela y consiste en un documento que concentra las metas y actividades que se realizarán en un ciclo escolar para dar cumplimiento a los objetivos, a la misión y a la visión de la escuela. La metodología de este plan contempla, entre sus elementos principales, la construcción de una *misión*, es decir, la razón de ser de la escuela en donde se declara el “deber ser”; visión, que es el sueño del grupo de trabajo, visualizando la posición que quiere alcanzar el mismo en los próximos años dentro de su entorno, centrándose en los fines y no en los medios.

La figura 1 muestra, cómo una vez recabada la información de los estándares sobre los aspectos a mejorar, se elabora, tanto la misión como la visión y el diseño de objetivos en torno del sistema FAOR (Fortalezas, Amenazas, Oportunidades y Riesgos); se ponen en marcha estrategias que permitan establecer metas y con ello algunas actividades para finalmente, concretar y asentar todo en el PAT (documento que es preciso estar revisando

constantemente para no perder el rumbo). El proceso requiere de seguimiento y evaluación que se asienta en el Informe Técnico Pedagógico y financiero como una evidencia para iniciar el nuevo ciclo.

**Figura1.** Ruta de diseño para el PETE



Fuente: Esquema reconstruido de SEP (2006).

Sin embargo, aunque ha transcurrido ya la primera década del milenio no se han alcanzado los cometidos por lo que continúa siendo una enorme preocupación, al grado de ocupar una gran parte de la agenda política en nuestro país. Las preguntas que surgen ante este panorama son: ¿Por qué aún con la propuesta del Modelo de Gestión Educativa Estratégica hay escuelas que no se aproximan a la calidad planteada por Schmelkes (2005)?, ¿Qué está sucediendo al interior de las mismas? ¿Qué no se está tomando en cuenta? Son

cuestionamientos que precisan ser atendidos, no para responder a la lógica que se impone, sino para repensar la una sociedad diferente.

Las condiciones históricas, económicas, sociales, políticas y culturales que caracterizan el momento en que se construyó esta investigación comprenden la relación de los sucesos que sintetizan en tres aspectos preponderantes: 1) promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica, 2) *fomentar políticas de Educación para Todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada* y 3) velar por el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación (UNESCO; 2000).

#### **Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012.**

Lo abordado en el apartado anterior da cuenta de los compromisos adquiridos y es el fundamento de las estrategias abordadas en nuestro país. En el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2006-2012), dentro del eje 3, se contempla que una *pieza importante de la ecuación social la constituye el logro de una educación de calidad.*

El concepto calidad en lo educativo desde la perspectiva del prosedu 2007-2012, comprende la capacidad de responder a las necesidades de cada persona a través del desarrollo de competencias requeridas para enfrentar retos y desafíos de la sociedad; considerándose parte de la misma para un beneficio colectivo, todo ello mediante objetivos y metas. Schmelkes (2000) plantea la calidad como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.

Así entonces, *ésta formará el talento necesario para elevar el desarrollo de la persona y, a su vez, promoverá el crecimiento económico* (PND, 2007-2012), considerando que una educación de calidad *debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo* (PND, 2007-2012). Esto implica responsabilidad y participación de distintas instancias nacionales, entre ellos, el gobierno federal, estatal, la Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), etc.

En México la prioridad del PND considera en el apartado **3.3 la Transformación educativa**, basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis del logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, bajo la plena cooperación de padres de familia y alumnos. Lo que se busca es enfrentar retos como los siguientes:

- Superar el rezago de consideración en el sistema educativo nacional.
- Ofrecer oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad y a los avances en materia de tecnología e información.
- Superar la desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo.
- Resolver factores de **organización** como son el mecanismo de control vertical, el enorme peso de su burocracia y el insuficiente impulso que se ha dado al mejoramiento de la calidad del trabajo y de vida de los maestros y el personal directivo y auxiliar.

Se pretende lograr el mejoramiento educativo para dotar a niños y jóvenes de una formación sólida en todos los ámbitos de la vida, incluidos el buen desempeño en el trabajo, la plena participación social y política y el valor de la realización personal. En la tabla que se presenta más adelante, se resumen los

principales objetivos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) en materia educativa, específicamente en nivel básico y su respectiva estrategia, enfatizando los aspectos correspondientes a la gestión escolar.

Ahora bien, preciso hacer énfasis en el reto correspondiente a la organización pues, de acuerdo con lo señalado, lo que se busca es reconfigurar la estructura de una posición burocrática para impulsar los mecanismos que permitan alcanzar la calidad de trabajo y vida de los directivos al ser ellos los protagonistas de las prácticas de gestión escolar, tal como se ha considerado en los distintos documentos internacionales ya mencionados. No obstante, los aspectos considerados como retos, precisan de ser desentrañados para comprender ampliamente la relación, influencia y sobre todo el impacto que la organización y gestión escolar proyecta para la formación de los alumnos.

En el PND 2007-2012, se han contemplado cuatro objetivos para la transformación educativa, de los cuales el primero (correspondiente a la calidad de la educación) asume lo tocante a la gestión en todo el sistema educativo. A continuación se presenta una tabla con los principales objetivos y estrategias para la transformación educativa.

**Tabla1.** Principales objetivos del PND en materia educativa, específicamente en nivel básico.

| Objetivo  | Estrategia  |
|---|---|
| 9. Elevar la calidad de la Educación  | <b>9.1 Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, <u>directivos</u>, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y <u>gestión</u> en todo el sistema educativo.</b> |
| 10. Reducir las desigualdades regionales.   | <b>10.1 Modernizar y ampliar la infraestructura educativa.</b>  |
| 11. Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo. | <b>11.2 Impulsar la capacitación de los maestros y <u>directivos de las escuelas para que comprendan la importancia del uso de la tecnología en la enseñanza.</u></b>   |
| 12. Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.        | <b>12.2 Impulsar la participación de los padres de familia en la toma de decisiones en las escuelas.</b>  |

Fuente: Diseño propio con información extraída del PND 2007-2012.

Los aspectos resaltados en negritas son competencia de los procesos de gestión pero, a nivel sistema, las propuestas siguen siendo homogéneas y muy rara vez se considera la voz de quienes son los protagonistas de los cambios pertinentes. No obstante, se van convirtiendo en las líneas eje para ser abordadas de manera específica por el organismo responsable a nivel nacional, es decir, por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Pedagógicamente se consideran los distintos factores que influyen para poder concretar las políticas educativas y para comprender impacto en los sujetos que se están formando.

### **Programa Sectorial de Educación 2007-2012.**

La SEP, como órgano responsable del Sistema Educativo Nacional plantea en el Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2012, con base en el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación (LGE) que el objetivo principal es elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren el nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (Prosedu, 2007). Además, ya se establece en los planes el perfil del egresado de educación básica.

La principal estrategia trazada para el logro de dicho objetivo es la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), misma que consiste en la modificación completa de Plan y programas, contenidos, libros de texto, y metodología así como el seguimiento para el desarrollo de las competencias, porque como señala Reigeluth (en Díaz 2006), el modelo educativo requerido en la nueva era de la información tiene como rasgos más notables el aprendizaje cooperativo, la reflexión, las habilidades de comunicación, las aptitudes para resolver problemas y construir significados, y el papel del docente como preparador cognitivo o facilitador del aprendizaje. Aquí es rescatable (con la perspectiva del aprendizaje situado procurando un vínculo entre la escuela y la vida) como señala Díaz (2006), el rol del docente como un tutor que guía el proceso de aprendizaje del grupo, estimula a los estudiantes a lograr un nivel cada vez más profundo en la comprensión de los problemas abordados y se asegura de que todos los

estudiantes participen de modo activo en el proceso del grupo, esto mismo ¿no aplicaría al rol del directivo en relación con los docentes a su cargo? En la siguiente tabla (Tabla 2), se presentan el objetivo y estrategias que la SEP adoptó con el fin de responder a los planteamientos hechos en el PND, en torno a la gestión escolar.

**Tabla 2.** Objetivo y estrategias de la SEP para responder a los planteamientos del PND

| Objetivo  | Estrategia  |
|---|---|
| <p>Fomentar una <b>Gestión Escolar e Institucional</b> que fortalezca la participación de los centros escolares en la <b>toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos</b>, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.</p> | <p>6.1. Reactivar la <b>participación social</b> en el ámbito de la educación básica. Instituir la participación de los padres de familia en el seguimiento del <b>Plan Estratégico de Transformación Escolar</b>.</p> <p>6.2 <b>Promover la participación de la comunidad educativa y autoridades</b> competentes para garantizar la seguridad de estudiantes y profesores.</p> <p>6.3 Verificar que el aula, la escuela y el maestro cuenten con las <b>condiciones para la operación adecuada de los servicios y establecer estándares de normalidad mínima</b>.</p> |

Fuente: Diseño propio con información obtenida del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

Como puede observarse en la tabla anterior se señala el fomento de una gestión escolar e institucional para que, a través del PETE, se fortalezca la participación social de distintas instituciones, así como de autoridades para crear, condiciones favorables y con ello alcanzar los estándares indicados en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE). Una vez más, las estrategias son generalizadas, por lo que cabe preguntarse: ¿Cómo atender estos objetivos desde la particularidad de cada escuela?

### **Alianza por la Calidad de la Educación**

Otro órgano que desde su creación ha estado involucrado en las reestructuraciones a nivel oficial en el Sistema Educativo, y que nuevamente se suma al gobierno federal ante la búsqueda de la transformación educativa, es el Sindicato Nacional de los Trabajadores para la Educación (SNTE), considerado el más grande de América de Latina.

En el año 2008, como resultado de un acuerdo con el Gobierno Federal, el SNTE presentó el documento denominado Alianza por la Calidad de la Educación, con el objetivo de *propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional* (Alianza por la Calidad de la Educación, 2008). Dicha alianza contempla diez aspectos primordiales para el logro de su objetivo dentro de los que se encuentra en el tercer lugar la Gestión y participación social (Alianza por la Calidad de la Educación, 2008), que contribuye al desarrollo de esta investigación, la Alianza presenta un cuadro donde puntualiza su agenda de participación. A continuación, se presenta una tabla con el resumen de los aspectos primordiales que aborda la Alianza por la Calidad de la Educación.

**Tabla3.** Aspectos primordiales para el logro del objetivo de la Alianza para la Calidad de la Educación.

| Acuerdo  | Consecuencias del acuerdo   | Distribución de acciones en el tiempo  |
|--|---|--|
| <b>Fomentar mecanismos participativos de gestión escolar</b> (Consejos Escolares de Participación Social). | Colocar a la comunidad escolar en el centro de atención de las políticas educativas.<br>Involucrar a la comunidad educativa en los procesos de mejora de los centros escolares.   | <i>Establecer en 50 mil escuelas modelos de gestión estratégica, donde participen Consejos Escolares de Participación Social para el 2012.</i><br>Impulsar en 100 mil escuelas modelos de gestión participativa.         |
| Crear un Sistema Nacional de Información de las Escuelas.  | <i>Mejorar la gestión de los centros escolares</i> al contar con información sobre la plantilla docente y administrativa, el estado de sus instalaciones, su mobiliario y equipo, materiales educativos, acervos bibliográficos y resultados de logro, entre otros. | A partir del ciclo 2008-2009, se integrarán bases de datos de inmuebles, alumnos, maestros, logro académico y contexto, plantillas docente y administrativa, materiales educativos, acervos bibliográficos, entre otros. |

Fuente: Diseño propio con información extraída del Acuerdo Alianza por la Calidad Educativa.

La Alianza retoma aspectos que con claridad corresponden a la gestión escolar y que contribuyen a reforzar las directrices que se abordaron en el PND y Prosedu (ambos correspondientes al periodo 2007-2012) lo que resulta interesante. Finalmente, se pretende con ello y el resto de los aspectos garantizar que las escuelas sean lugares dignos, libres de riesgos, que sirvan a la comunidad y cuenten con la estructura, equipos y tecnología necesarios. No obstante, es

pertinente revisar la RIEB como una estrategia que ha sido puesta en marcha desde el gobierno federal para deshilar el complejo tejido político.

**La RIEB: Una estrategia para alcanzar la transformación educativa ante la necesidad de ofrecer una Educación de Calidad.**

El momento coyuntural que configura el contexto de esta investigación es la introducción de las reformas educativas en todos los niveles que pretenden responder a las demandas del acontecer en las nuevas sociedades con las políticas educativas orientadas desde el ámbito internacional y planteadas tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 como en el Programa Sectorial para el mismo periodo. En el nivel básico, se anexa la Alianza por la Calidad de la Educación y como estrategia principal se implementa la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB 2009), para la transformación educativa. Dicha reforma manifiesta como una de sus principales preocupaciones la Gestión Escolar (SEP, 2009).

La RIEB comprende los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria; y pretende con su reestructuración curricular, metodológica, etc.; alcanzar una transformación educativa con el objetivo primordial de elevar la calidad de la educación (Prosedu, 2007). Pareciera por un momento que lo integral está de moda, sin embargo, Díaz (2006) señala: “hoy en día, bajo el influjo de la corriente constructivista, aumenta aún más el interés por los enfoques integradores basados en actividades que fomentan el pensamiento complejo y el aprendizaje centrado en la práctica mediante el afrontamiento de problemas significativos, situados en el contexto de distintas comunidades”, es decir, no es una simple idea, sino una necesidad que los propios sujetos están demandando para afrontar sus distintas realidades.

De acuerdo con el Plan de Estudios para la Educación Básica 2009 en el nivel Primaria, no hay un paradigma de gestión que se proponga para innovar en este ámbito. Sin embargo, se considera la necesidad de fortalecer la participación en los programas estratégicos que impulsa la Secretaría de Educación Pública, la

planeación para el ejercicio de los montos de apoyo, la institucionalización de la cooperación y la delimitación de la misma, por lo que surge la interrogante: ¿todas las instituciones escolares deberán realizar su inscripción al Programa Escuelas de Calidad? Esta situación, condujo a realizar algunas modificaciones al Plan de Estudios 2009, mismo que se encontraba en proceso de incorporación.

Es en 2011 cuando se agregan al Plan anterior aspectos sobre los marcos curriculares de la educación indígena, la *gestión educativa* y los aprendizajes, así como los Estándares Curriculares y aprendizajes esperados PISA (SEP, 2011). La SEP reconoce que para el cumplimiento de los propósitos se requiere afrontar arcaicos y nuevos retos en el sistema, por ejemplo; cambiar los esquemas de la vieja escuela, incorporar la diversidad, la pluralidad, interculturalidad, entre otros (SEP, 2011). Se sitúa entonces dentro de lo anticuado a la *gestión escolar*, por lo que se busca un mejoramiento que implica cambiar la lógica, la cultura de pensamiento de los directores y docentes, por lo tanto, se requiere re-direccionar sus prácticas para lograr la transformación educativa.

Las exigencias tempo-espaciales de las distintas sociedades en el mundo dan paso a la necesidad de transformación y esto conlleva al análisis de las prácticas educativas porque éstas permiten rescatar lo que trasciende y superar lo que limita. La gestión como una acción importante en la escuela que se responsabiliza de otras más, precisa de gran cuidado.

### **1.3. Las implicaciones de la política educativa en la gestión escolar y su impacto en la formación de los alumnos a nivel primaria.**

A lo largo de la historia de las diversas sociedades la educación ha sido concebida como una actividad que se relaciona con la construcción cultural. En el estudio realizado por Ezpeleta y Furlán (2004) sobre la gestión pedagógica de la escuela se plantea que existen tres paradigmas educativos que se corresponden con tres momentos históricos diferentes en las relaciones entre educación y desarrollo social.

El primero se ubica durante los últimos años del siglo XX en los que la educación fue concebida como una actividad sistemática efectuada desde la escuela y orientada a formar a las personas en su condición de ciudadanos para ejercer sus derechos cívicos elementales. Durante este periodo, la política educativa tenía como preocupación primordial la cobertura de la educación. En México, la demanda social de apertura política y de servicios educativos fue un factor que influyó mucho en el ritmo de crecimiento y en la orientación de las nuevas instituciones, hecho que implicó cambios en la estructura del sistema.

Posteriormente, el modelo liberal de la postguerra fue reemplazado y la educación fue pensada a partir de su contribución al aumento de productividad de la fuerza de trabajo, entonces, el interés por la ciudadanía se transformó por la de formar recursos humanos y las decisiones educativas fueron orientadas, procesadas y evaluadas como decisiones de inversión de capital. En esta etapa los países en desarrollo, tras ampliar la cobertura sobre todo en el nivel básico, introdujeron los conceptos de calidad y equidad. México no escapó al cambio, consolidó la educación básica integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La reestructuración del sistema educativo se dio después de reconocer una desgastada gestión centralizada y se pensó la descentralización como una posibilidad de identificar los problemas de la administración y gestión pública. Pero, con la creciente rigidez del mercado de trabajo, la educación comenzó a ser considerada un mero aparato reproductor de la estructura dominante.

Finalmente, el escepticismo acerca del papel de la educación en el crecimiento económico y en la búsqueda de patrones democráticos parece superado. Ahora, nos situamos en un enfoque completamente diferente, donde las transformaciones son la constante. Por ello resulta pertinente repensar el papel de la educación en proceso de desarrollo desde una perspectiva integral y retomar el acento en la formación del ciudadano para que los alumnos desarrollen las competencias consideradas en el Plan de estudios (SEP, 2011), y logren enfrentar

en un futuro un mundo ligado a la vida laboral y a la construcción del bienestar social enalteciendo sus habilidades cognitivas, sociales, emocionales, etc. en relación con los otros sujetos con los que interactúa para formarse.

En este sentido y de acuerdo con las directrices que constituyen la política tanto en el ámbito internacional como en el nacional, se concentran en la RIEB que contempla la gestión escolar y la convierte en un factor clave a cargo del director. En este sentido, tras la modificación curricular, surgen inquietudes, dudas y dificultades para el aterrizaje en la práctica y compete a la gestión escolar procurar esfuerzos y articularlos para que se logre la transición. Entonces, el rol del Directivo se torna más complejo porque a través de sus acciones y actividades será responsable, como señala Ferreyra (2006):

...[de] proporcionar una buena organización del trabajo, distribución de los espacios, grupos y horarios, así como la optimización de los recursos materiales. Pero, a la vez, debe atender la orientación pedagógica del centro, las relaciones personales, el clima favorable para el aprendizaje, el ambiente de trabajo positivo, estando atento a todas las iniciativas de los distintos sectores de la comunidad para integrarlas en un proyecto común. Es decir, lo que debe caracterizar al director es su constante esfuerzo por “centrar” o re-centrar la institución en lo que tiene de esencial, que es su carácter educativo. (Ferreyra, 2006; 56)

Tal pareciera que todo lo mencionado por Ferreyra son acciones que se originan de manera aislada y se concentran en el director. No obstante, cada una de ellas se relaciona estrechamente, por ejemplo, si entre los docentes existen diferencias, éstas pueden llegar a trascender porque el trabajo compartido que se requiera, se convierte en un hacer para cumplir y no existe el nivel de esfuerzo y compromiso que se requiere. Entonces, como seres humanos nos sentimos cómodos en un espacio acogedor, así si la escuela no es un espacio agradable, por el contrario está lleno de conflictos, y sus condiciones físicas elementales dañadas; entonces se vuelve una tortura para los alumnos por la cantidad de tiempo que permanecen en la escuela mientras que el proceso enseñanza-aprendizaje tiene un efecto de tedio.

Otro aspecto, es la elaboración de un proyecto institucional que por sí solo no es suficiente para garantizar la transformación de las instituciones, se requiere también como lo señala el Plan de estudios 2011 (SEP, 2011):

... la alineación de actores, visiones y propósitos, a partir de un liderazgo directivo que coordine la acción cotidiana de la escuela, el desarrollo de equipos de trabajo colaborativo, la participación activa de los padres de familia y otros actores sociales, así como el diseño y la ejecución de una planeación estratégica escolar que deriva en la planeación pedagógica, y la presencia permanente de ejercicios de evaluación que permitan asegurar los propósitos educativos de la RIEB. (SEP, 2011; 69)

La red que se entreteje en los diversos procesos es la que configura la gestión escolar mientras que su impacto se objetiva entre ellas y, a su vez, las actividades que se realizan en el aula permiten crear un nuevo espacio para la gestión del conocimiento, del tiempo, aprendizaje, didáctica, de las relaciones alumnos-docentes, alumnos-alumnos, docentes-padres, padres-alumnos, y, de los recursos orientados a responder a los estándares de desempeño como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), porque de acuerdo con los resultados 2011, la mayor parte de la población evaluada en el Estado de México se ubica en el rango de un nivel Elemental a Insuficiente.

Por tanto, las acciones que se emprendan desde la gestión escolar, tendrán también que atender a los principios de calidad (SEP, 2001):

- Equidad: para responder a las necesidades de cada persona, a fin de que tenga oportunidades que le permitan hacer efectivo su derecho a la educación.
- Relevancia: es decir, que los aprendizajes en el desarrollo de competencias de los alumnos resulten significativos para resolver situaciones de su vida cotidiana.

- Pertinencia: Alude a ofrecer una educación significativa para los alumnos en torno al contexto social en coherencia con el currículo.
- Eficacia; que se relaciona con el alcance de los objetivos en torno de la equidad, relevancia y pertinencia.
- Eficacia: Se relaciona el alcance de los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados con la óptima utilización de los recursos destinados para ello.

La gestión se asume así como una acción que se responsabiliza de otras más que tienen que estar planeadas, diseñadas e implementadas en relación con los planteamientos de la política educativa. Una forma concreta de comprender las implicaciones de la política educativa tanto internacional como nacional se ven cristalizadas en la construcción de un perfil de egreso a nivel primaria que, en el Plan de Estudios (2011), se expresa en razón de rasgos individuales.

En este apartado se hizo la presentación del panorama político-social de la educación durante las últimas dos décadas lo que permite ubicarnos en torno del momento coyuntural de la investigación y comprender cómo se piensa la gestión y qué se le demanda en el marco de transición a la RIEB.

#### **1.4. La gestión en la RIEB**

El término gestión para la SEP (2009), se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a un plazo determinado; la acción principal de la administración así como un eslabón intermedio entre la planeación y los objetivos concretos que se pretenden. Esta concepción sigue supeditada al ámbito empresarial por lo que se reduce el campo de acción.

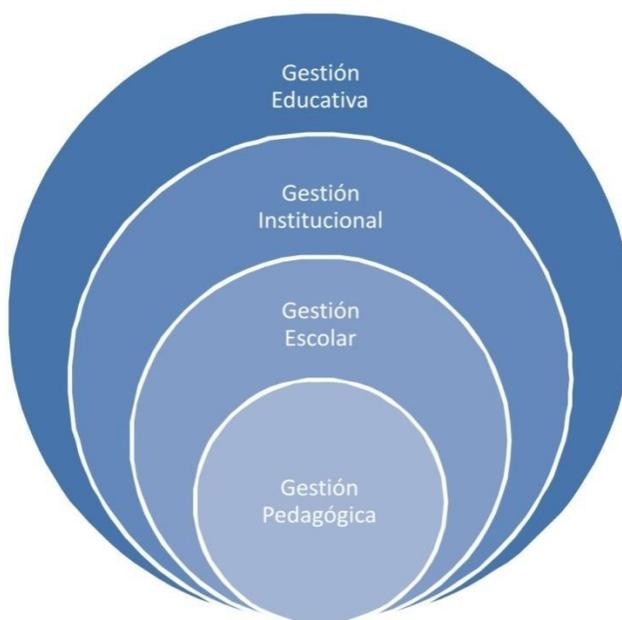
No obstante, de acuerdo con esta institución, el concepto gestión tiene al menos tres grandes campos de significado de aplicación. El primero, relacionado con las acciones, en tanto son acciones cotidianas que los sujetos realizan para obtener algo. El segundo, con la investigación, al ser considerado como un

proceso formal y sistemático y finalmente, con la innovación y el desarrollo, por relacionarse con la intervención para la transformación o mejora.

Ahora bien, la *gestión educativa* es aquella que se responsabiliza de todo el Sistema Educativo Nacional y ésta se ha clasificado de acuerdo con la SEP (2010)

para su estudio, como se muestra en la figura 2, en tres niveles: institucional, gestión escolar y gestión pedagógica. La *gestión institucional* se concentra en la estructura de cada nivel educativo; la *gestión escolar* por su parte, se localiza en la escuela y finalmente la *gestión pedagógica*; concebida como aquella que se realiza dentro del aula ocupándose de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Gestión educativa, niveles de concreción y relaciones



Fuente: 1 SEP, 2010

No obstante, considero que la gestión pedagógica desde esta óptica es limitada pues, aunque son distintas las acciones que se realizan dentro de cada nivel, se encuentran relacionadas con distintas dimensiones del actuar de los sujetos que generan las condiciones de intervención en favor de los procesos enseñanza-aprendizaje de los alumnos permitiendo así transformar su propia condición al aprender. Además, de acuerdo con Espeleta y Furlan (2004) la gestión pedagógica implica tender un puente entre las gestiones política, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde para realizar sus políticas es necesario que confluyan.

Para ello, se hace uso tanto de la política educativa, las distintas teorías de la educación y de la gestión, como de las prácticas docentes, la participación de la sociedad, etc. Desde la perspectiva de la reforma se entiende por gestión escolar, el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica (SEP, 2009). La RIEB en su Plan de Estudios (2009) señala que:

[...] se hace evidente la necesidad de generar nuevas herramientas de gestión escolar que renueven las que actualmente operan. Es imprescindible colocar a la comunidad escolar en el centro de atención de las políticas educativas e involucrarla en los procesos de mejora de los centros escolares. Por ello, se precisa el fortalecimiento de elementos como la participación en los programas estratégicos que impulsa la Secretaría de Educación Pública, la planeación para el ejercicio de los montos de apoyo, la institucionalización de la cooperación y la delimitación de la misma (SEP, 2009).

La estrategia para resolver estos retos estructurales, la SEP (SEP, 2011) contempla la creación de Regiones para la Gestión de la Educación Básica (RGEB), donde converjan instancias que hoy se encuentran desarticuladas y carecen de infraestructura, pero, la inquietud está en saber ¿a qué instancias se refiere? De acuerdo con la SEP (SEP, 2011) éstas, serán una unidad de apoyo próximo a la escuela, donde la gestión tendrá la visión integral de la Educación Básica y un enfoque de desarrollo regional. Para este propósito resulta fundamental involucrar a los equipos de supervisión y las instancias de formación con asesores técnico-pedagógicos, responsables de realizar la función de asesoría y acompañamiento a las escuelas. La asistencia se basa en la profesionalización de los docentes y directivos de los planteles, desde el espacio escolar y como colectivos, lo que a su vez facilita la operación de un círculo que

exige alta especialización. Sin embargo, ¿quiénes se responsabilizarán de estas unidades de apoyo y cómo acompañarán a cada escuela de la región?

Por otro lado, la RIEB propone el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), como el fundamento teórico-metodológico para las escuelas en búsqueda de una transformación en la organización y funcionamiento de los centros escolares para alcanzar la calidad. Este modelo proviene del PEC y tiene como fin, fomentar una gestión escolar que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva tanto la seguridad de alumnos y profesores, como la transparencia y la rendición de cuentas, lo que le relaciona con los objetivos de la política nacional (PND, 2007).

#### **1.4.1.1 El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)**

El término modelo es polisémico en tanto que posee diferentes significados; puede ser considerado como un punto de referencia a ser imitado o reproducido, o bien, hace referencia a algo que puede considerarse como muestra, también.

Sin embargo, desde la perspectiva epistemológica de acuerdo con Carvajal (2002), el modelo se considera como una especie de descripción o representación de la realidad (hechos, situaciones, fenómenos, procesos, estructuras, y sistemas entre otros) que, por lo general, está en función de unos supuestos teóricos o de una teoría. En consecuencia se trata: a) de una idealización porque muestra las condiciones perfectas en las que se produce el fenómeno; y b) una aproximación esquematizada de un campo de estudio; porque no intenta representar la realidad como tal, sino sólo aquellos aspectos o variables más importantes y significativos pero, como señalan Berger y Luckman (2008), para comprender en un momento dado el estado del universo construido socialmente o los cambios que sufre con el tiempo, es necesario comprender la organización social que permite a los definidores desarrollar sus definiciones.

Por lo tanto, un modelo educativo es una representación de carácter conceptual de la compleja realidad educativa; surge a partir de aproximaciones sucesivas a las interacciones y a las prácticas que ocurren en ésta (SEP, 2010). De acuerdo con la SEP (2010), el Modelo de Gestión Educativa Estratégica surge de un enfoque dirigido a la transformación, centrado en lo importante, (que no puede dejar de atenderse) y relacionado permanentemente con el logro de los objetivos y las metas que les permitan cumplir con su misión para alcanzar la visión de futuro a la que se aspira.

El propósito fundamental del MGEE es fomentar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, al promover competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, con el fin de que cada actor escolar asuma su compromiso con la calidad educativa (SEP, 2010). Pedagógicamente, estas prácticas tendrían que estar orientadas a la transformación en pro de la formación de los alumnos para construir su propio proyecto de vida y con ello mejorar las diferentes condiciones de su contexto repercutiendo en la construcción y participación social; no únicamente en la satisfacción de los resultados de estándares como ENLACE (Evaluación Nacional para el Logro y la Calidad Educativa) o PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

La dinámica de la vida cotidiana en la escuela es compleja y resulta muy difícil de ser analizada si se intenta ver desde la totalidad de lo que sucede en ella, por lo que es necesario como plantea Morín (2008) analizarla por partes, en el sentido de reconocer los vínculos y el tejido de las interacciones que en ella se construyen. Por lo tanto, el Modelo de Gestión propuesto por la RIEB plantea que para aproximarse a la realidad escolar y a sus formas de gestión es necesaria una clasificación por dimensiones: Administrativa, Organizativa, Participación Social y Pedagógico Curricular. Cada dimensión representa una parte de la realidad que configura la gestión escolar.

- *Dimensión administrativa:* permite el reconocimiento del tipo de actividades que desde la administración escolar favorecen o no los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de que puedan modificarse para mejorar los rendimientos educativos de los alumnos, las prácticas docentes y los directivos, y también del personal de apoyo y asistencia.
- *Dimensión organizativa:* considera la interrelación al interior del colectivo docente y de éste con los padres de familia. En ella están presentes los valores y las actitudes que prevalecen en los actores escolares. Cabe destacar que los valores traducidos en actitudes son los sustentos que le sirven a la organización escolar para tomar las decisiones que considera más convenientes al enfrentar diversas situaciones.
- *Dimensión de participación social:* Esta dimensión involucra la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad escolar. Mediante el análisis habrá que identificar la forma en que el colectivo, directivo y docentes, conocen, comprenden y satisfacen las necesidades y demandas de los padres de familia, así como la forma en que se integran y participan en las actividades del centro escolar, principalmente en aquellas que desde el hogar pudieran favorecer los aprendizajes de los estudiantes.
- *Dimensión pedagógico-curricular:* se refiere al trabajo que se realiza en el aula y, como su nombre lo indica, analiza la relación que tiene el docente con los contenidos curriculares, la forma en que aborda los conocimientos, desarrolla las habilidades y las destrezas en sus alumnos y establece un conjunto de valores al interior del aula. Considera las formas de hacer e interactuar entre maestro, alumno y padres de familia para desarrollar las competencias de los estudiantes y tiene una estrecha relación con la gestión pedagógica que se realiza en la escuela.

Cada una de las dimensiones se convierte en una categoría para analizar las condiciones educativas en relación con ocho componentes: participación social responsable, trabajo colaborativo, liderazgo compartido, planeación estratégica, prácticas docentes flexibles, rendición de cuentas, libertad en la toma de

decisiones y evaluación para la mejora continua (SEP, 2009). Éstos, de acuerdo con la SEP (2010), dan sentido y soporte metodológico a la gestión escolar, y tiene como fin intervenir de manera proactiva, en función de los logros educativos concretos y de las circunstancias del contexto para orientar el cambio y la transformación escolar.

De acuerdo con la SEP (2010), el liderazgo comúnmente se asocia a los directores como responsables de las escuelas, no obstante suele haber liderazgos no reconocidos o no compartidos por lo que se precisa prestar atención en las competencias que ofrece cada uno de los actores, en este sentido se conceptualiza la construcción del *liderazgo compartido*; que se relaciona con el componente *trabajo colaborativo*, pues, la interacción entre los diversos actores implica procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión.

La *planeación estratégica*, retoma el sentido del qué, del cómo, del cuándo y del para qué se planea; por ello se convierte en el centro de atención de toda acción porque dinamiza los demás componentes y al mismo tiempo facilita la intervención. Mientras tanto, la *Participación social responsable* conduce a una relación de la escuela con la comunidad de identidad.

En lo que respecta a las *prácticas docentes flexibles*, Armando Loera (en SEP, 2009) señala que éstas son actividades de los maestros orientadas a asegurar aprendizajes en sus alumnos, asociado con la configuración del ambiente áulico, estructura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la gestión de los recursos instruccionales, además, de la preocupación y responsabilidad por estar orientando y reorientando su desempeño en todas las acciones de la institución. En tanto, la *rendición de cuentas* se refiere a los procesos que establece la escuela para informar a la comunidad educativa de las actividades y resultados de su gestión (SEP, 2009), lo que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, el clima organizacional como lo referente a la administración de los recursos por medio de la *libre toma de*

*decisiones* para operar con autonomía y romper con las formas tradicionales de control. Finalmente, la *evaluación continua* es un elemento también importante que se define como una valoración colectiva y crítica de los procesos implementados en sus fases de planeación, desarrollo e impacto.

La comprensión del MGEE es compleja en tanto involucra distintos procesos, actores y componentes, sin embargo se convierte en una posible guía de orientación para las escuelas y quienes en ella interactúan. Empero, aunque el PEC tiene más de una década de existencia, se tienen presentes aún los estándares de gestión.

Los Estándares de Gestión para la Educación Básica, son entendidos como parámetros o puntos de comparación que sirven para reconocer los asuntos clave a lograr, de modo que favorezcan las decisiones que lleven a formular acciones que en el mediano o largo plazo permitan acercarse y alcanzar cada uno (SEP, 2006), para identificar con mayor claridad los aspectos que se necesitan corregir, pero, esta óptica está demeritando los procesos, por lo que podría pensarse que se cae en la misma lógica mercantil donde lo que importa es el producto. Estos puntos de referencia para la comparación se dividen, de acuerdo con las dimensiones del MGEE, para facilitar su tratamiento. A continuación se presenta un resumen en la tabla 4.

**Tabla 4.** Estándares de Gestión para la Educación Básica

| <b>Dimensión</b>      | <b>Estándares de Gestión para la Educación Básica</b>   |
|-----------------------|---|
| Pedagógico-Curricular | <u>1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico, 2. Planeación pedagógica compartida, 3. Centralidad del aprendizaje, 4. Compromiso de aprender, 5. Equidad en las oportunidades de aprendizaje.</u>  |
| Organizativa          | <u>6. Liderazgo efectivo, 7. Clima de confianza, 8. Compromiso de enseñar, 9. Decisiones compartidas, 10. Planeación institucional, 11. Autoevaluación, 12. Comunicación del desempeño, 13. Redes escolares, 14. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar (CTE).</u> |
| Participación Social  | <u>15. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), 16. Participación de los padres en la escuela, 17. Apoyo al aprendizaje en el hogar.</u>   |
| Administrativa        | <u>18. Optimización de recursos, 19. Control escolar, 20. Infraestructura.</u>  |

Fuente: Tabla extraída de SEP, 2006.

La tabla anterior concentra aspectos que, en términos generales, se necesitan cambiar en las escuelas pero, con una necesaria atención de mayor demanda en la dimensión pedagógico-curricular en relación con las otras dimensiones. Sin embargo, estos aspectos de nada sirven si sólo se aglutinan en un papel, más bien se requiere la cristalización en las prácticas de gestión escolar y en las actitudes que asume el colectivo en torno de la misión que se ha asignado a la escuela. Por lo que cabe preguntarse ¿cómo se está trabajando en las escuelas?, ¿qué se hace para lograr la transformación de un enfoque a otro? En el siguiente apartado se ubica un espacio para configurar el escenario de investigación en el que se intenta obtener información necesaria que permitan dar respuesta a éstas y otras interrogantes.

## CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE

*É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua vivo.*  
*Freire, Paulo (1996).*

En el ámbito educativo se han realizado diversas investigaciones y mucho es lo que se ha estudiado en relación con la práctica docente, como el trabajo en el aula, equidad de género, inclusión, etc. Sin embargo, en las últimas dos décadas se ha comenzado a abrir camino en torno del ejercicio directivo, gracias a los estudios realizados por diversos investigadores que a su vez han generado nuevas líneas de investigación. Por ejemplo, Rivera Ferreiro (2001) habla del papel que juegan las figuras directivas, los problemas más comunes que enfrentan dentro de las escuelas, en sus relaciones con los alumnos, los padres y los profesores, así como también fuera de la escuela.

El presente capítulo tiene por propósito presentar algunas investigaciones y trabajos relacionados con la gestión escolar como antecedentes del problema de esta investigación para dar cuenta de que existen diversas perspectivas de abordaje entre las que encontré lo relacionado con la transformación de la gestión escolar, algunos modelos de ésta, la relación de la figura del directivo como factor clave para la transformación educativa y algunos desafíos para la gestión escolar.

La revisión que hice de la literatura y encontré la organicé en cuatro ejes de acuerdo con a) la conceptualización en torno de la gestión escolar, b) el tipo de metodología empleada, c) desde los sujetos con los cuáles se realiza la

investigación y los retos que la gestión tiene que afrontar ante los cambios constantes que demanda la nueva sociedad.

### **2.1. Metamorfosis de la gestión escolar**

La gestión es una disciplina de muy reciente generación cuyo umbral más próximo se encuentra en el ámbito administrativo y generalmente se le relaciona como sinónimo de éste. Sus incipientes teorías se remontan a las administrativas, pero, las coordenadas de la modernidad nos sitúan en un momento diferente donde el espacio es menos importante por la accesibilidad alcanzada a través de la globalización y su avasalladora ola de información. Por tanto, aunque la administración es originada en el ámbito comercial o empresarial, se trasladó sin mayor obstáculo a la educación y en consecuencia, las teorías de este campo fueron adoptadas con algunas adecuaciones.

El concepto gestión de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2012), proviene del latín *gestiō* y *ōnis* que hace referencia a la acción de gestionar o administrar algo, con lo cuál se toman como sinónimos. Sin embargo, un análisis genealógico me remontó hasta los romanos (Santoni, 2009 y Huergo, 2003-2004) cuyo campo de acción se encuentra en la guerra como estrategia.

Huergo (2003-2004) en su trabajo parte de las dificultades para dar sentido a la gestión escolar desde su conceptualización orientado a hacer un análisis etimológico que nos aproxima al esclarecimiento de su sentido, por lo que atribuye dos posibles significados. El primero relacionado con la guerra como acción *para* o *sobre* el otro y el cultural retomado del “*gestus*” (gesto o movimiento corporal; un modo de expresión del *habitus*<sup>1</sup> definido por Bordieu). En este sentido, la gestión

---

<sup>1</sup> Se define como los dispositivos que funcionan como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y en dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos [...] sin ser producto de obediencia a reglas. Bordieu (1991; 92)

es una suerte de acción artística, en cuanto creativa que tiende a la gestación de procesos colectivos, con lo que se retoma un carácter cultural.

En consecuencia, gestionar no un proceso exclusivamente de administrar, organizar o de seguir lineamientos como una receta de cocina en un orden específico sino, como resume Blejmar (2007) gestionar es hacer que las cosas sucedan. Esto implica desafíos en cada momento que requieren de la toma de decisiones y acciones colectivas porque:

La estabilidad y el equilibrio tienen que basarse realmente en la corresponsabilidad de roles y de tareas diferenciadas, en el diseño de estrategias participativas que articulen los procesos de trabajo a partir de las búsquedas personales y del proyecto colectivo. (Huergo, 2003-2004)

Así el concepto “gestión” se complejiza, al estar configurado por la acción de los sujetos, las características de los mismos, las acciones y espacios para la intervención, tal como lo plantea Blejmar (2007) al señalar que la gestión adquiere sentido cuando las intervenciones hacen un quiebre en lo que se constituye como la vida cotidiana de las instituciones.

Con respecto a la teoría de la Gestión, como una macroteoría ha ido asimilando en su seno aportaciones provenientes de los principios de la Gestión Científica de Taylor y de la Gestión Administrativa de Fayol, el modelo de Burocracia de Weber, el movimiento de Relaciones Humanas, de Recursos o la teoría de Sistemas y de la contingencia estructural (González, 2008).

Al iniciar el siglo XXI con los avances científicos y tecnológicos impulsados por la globalización de la economía caracterizada por la apertura de los mercados, la expansión de las empresas y la reestructuración de las organizaciones; la gestión empresarial toma gran importancia para alcanzar el logro de las metas. Con esta lógica, la vida social, política y cultural se ve modificada; es así como los dispositivos de este ámbito se posicionan y dominan todos los espacios en términos generales como lo plantea De Gaulejac (2007) al señalar que la sociedad

está enferma de la gestión por la explosión de carreras administrativas, la reducción de la complejidad del ser humano a un recurso susceptible de gestionarse como tal, la invasión de la jerga administrativa en el lenguaje cotidiano y hasta en el científico, así como la adaptación de las necesidades individuales y colectivas a los imperativos de la empresa y finalmente la subordinación del sistema educativo (y de la educación en tanto institución) a la economía y específicamente al mercado. Entonces, la metamorfosis de la gestión empresarial en gestión educativa es el efecto de la transición mundial propiciado por la globalización y su nueva sociedad del conocimiento. No obstante, ha presentado algunos aspectos de evolución mismos que se han sido parte de diversas investigaciones.

Las tres producciones de Blejmar, 2007, Huergo 2003-2004, De Gaulejac, 2007 y Cassasus 2000 son de corte teórico, mismo que es soportado por el tipo de construcción pero, contribuyen a la significatividad del hacer desde la producción empírica.

## **2.2. Los modelos de gestión escolar**

Las producciones encontradas fueron diversas así también la metodología utilizada para su construcción no obstante visualicé principalmente las de tipo teórico, una más de corte etnográfica y únicamente una diagnóstica.

Las de orden teórico se enfocan en el terreno empresarial que manifiesta su dominio sobre el educativo al convertirse en el rector de los parámetros que van rigiendo cada modelo desde la lógica del mercado y de las ideologías dominantes por sobre las necesidades de la sociedad. No obstante, se ha ido tornando una posibilidad para reorientar las prácticas desde la reflexión e investigación, pero existen diversas visiones de la gestión escolar.

En una definición un tanto clásica, “gestión” se concibe como la capacidad de generar una relación entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las

capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada. Pero, las conceptualizaciones varían según los modelos de gestión y son según Cassasus (2000), los siguientes:

- *Normativo 50's-70's*: Planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema educativo. Aplicación de técnicas de proyección hacia el futuro.
- *Prospectivo 60's-70's*: Surge la necesidad de crear escenarios alternativos, predomina el ejercicio cuantitativo, criterio tecnocrático de análisis costo-beneficio.
- *Estratégico 80's*: Crisis económica, tendencia que vincula lo económico a la planificación y la gestión. Se considera a la organización en un contexto cambiante.
- *Estratégico-situacional 80's-90's*: Reconoce el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad y se plantea la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional.
- *Calidad total 90's*: Proceso que reconoce el derecho de los diversos usuarios del sistema educativo a exigir un servicio de calidad, lo que implica hacer visible el resultado del proceso educativo. Es a la vez una preocupación por resultado y procesos. Se orienta a disminuir la burocracia.
- *Visión de la reingeniería 90's*: Reconoce el contexto cambiante, se orienta hacia cambios cualitativos, cuestiona radical y constantemente los procesos.
- *Visión comunicacional 90's*: Desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción. En esta perspectiva el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción.

- *Gestión Educativa Estratégica 00's*: Con la creación del PEC (2001-2002), se pretende transformar el enfoque de la política educativa, de una posición central, que involucre a las autoridades responsables de los tres gobiernos (federal, estatal y municipal). El PEC considera que la participación de los equipos de supervisión, directivos, maestros, alumnos y padres de familia es indispensable para formar una auténtica comunidad escolar.

Contar con una visión de los distintos modelos de gestión permite dar cuenta de los puntos de interés en cada una de las etapas histórico-sociales, la lógica, el pensamiento, la concepción de la gestión así como el perfil del responsable de dicho actuar, es decir, el director. A través, de una revisión de los estudios de Cassasus (2000), se concluye que existen dos visiones en la trayectoria de los modelos de gestión educativa que se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 5.** Reconstrucción del contexto y visión de los modelos del tipo A y B de Gestión

| <b>Modelo Tipo A</b> | <b>Modelo Tipo B</b> |
|----------------------|----------------------|
| Abstracto            | Concreto             |
| Determinado          | Indeterminado        |
| Seguro               | Incierto             |
| Rígido               | Flexible             |
| Arriba               | Abajo                |
| Homogéneo            | Diverso              |
| Unidimensional       | Multidimensional     |
| (Objetivo)           | (Subjetivo)          |

Fuente: Cuadro extraído de Cassasus (2000)

La tabla anterior, muestra con claridad los dos enfoques que se han tenido de la gestión educativa en América Latina y que inevitablemente ha trastocado al Sistema Educativo en nuestro país. Por un lado, el de tipo A, es una percepción de un sistema enfocado a la transmisión del conocimiento de índole memorístico y el desarrollo de destrezas invariables porque el contexto está determinado. El de tipo B, hace referencia de procesos orientados hacia el desarrollo de un conocimiento entendido como competencias para moverse en un mundo inestable, complejo y cambiante.

Pozner (1997) por su parte, hace un análisis de la nueva posición de la escuela como unidad educativa, en la medida en que las transformaciones se traduzcan en el poder de decisión sobre el desarrollo de la tarea educativa en la comunidad. Esto implica una nueva forma de organización situando a docentes y alumnos como verdaderos protagonistas del quehacer institucional, es decir, una nueva forma de hacer gestión al intervenir sobre la globalidad de la institución recuperando la intencionalidad pedagógica pues, las escuelas se preocupan por desarrollar las potencialidades de todos los estudiantes, asegurándoles aprendizajes potentes y significativos.

Este modelo de gestión es la construcción de una intervención institucional considerando la totalidad de las dimensiones:

- Dimensión Pedagógico-curricular
- Dimensión Comunitaria
- Dimensión Administrativa-financiera
- Dimensión Organizacional-operativa

Las dimensiones dan sentido a la escuela como organización y llevan al directivo a encarar la gestión de manera integral, consciente, transformadora y participativa. Pero este modelo se puede llevar a cabo poniendo en práctica dos acciones básicas: el proyecto institucional como herramienta para orientar el conjunto de la institución y el desarrollo de equipos de trabajo organizando los talentos que se encuentran en la escuela.

Estas situaciones, de acuerdo con Pozner, conducen a un cambio de cultura escolar pero, exige reconsiderar las imágenes, las representaciones y los valores que sostenían las rutinas y los gestos pedagógicos. Para ello se precisa de una gestión escolar participativa, un equipo pedagógico de manera colectiva.

No obstante, en México sigue existiendo legítimamente una responsabilidad central sobre la figura del director quien se ha convertido en objeto de estudio de otras investigaciones desde el papel que cumple.

Las diferentes metodologías aportan un ángulo específico por cada una y ofrecen así un abánico de posibilidades que contribuyen a la apertura de nuevas líneas de investigación.

### **2.3. La función directiva como factor clave para la transformación de la gestión escolar y sus necesidades de formación.**

En vista de que los responsables de la gestión escolar legalmente son los directivos, estos actores se convierten en un factor clave para lograr la transformación y con ello lograr o aproximarse a la calidad de la educación. Es por ello que existen investigaciones en relación con esta temática, como la de García Garduño (2007) que da cuenta de la importancia que ha adquirido la figura directiva y cómo sus responsabilidades se han hecho más notables en los diversos proyectos de gestión y mejora de la escuela en las últimas reformas. También, de las dificultades que un directivo enfrenta durante su primer año.

Escamilla Tristán (2006) por su parte, en su tesis de doctorado hace referencia a las necesidades de formación para el desempeño profesional, enfatizando en una formación para el ejercicio de la función directiva acorde a las exigencias que plantea nuestro tiempo y en concordancia con las particularidades de nuestro contexto.

Schmelkes señala en el Primer Curso Nacional para Directivos de Primaria (Guía, 2000) que el Director debe ser el primero y el más comprometido con el propósito de mejorar la calidad porque como planeta Iraci (2006):

Corresponde al Director, en términos legales, asumiendo responsabilidades inherentes a compromisos educativos, buscar como mediador entre alumnos-escuela, alumno-profesor e escuela-comunidad externa, el involucramiento de todos en la planeación

de las propuestas escolares para la consolidación de las prácticas democráticas en la escuela visualizando la ciudadanía y al desarrollo intelectual de los alumnos. (2006: 37) [Trad.: Investigadora]

Desde esta perspectiva pareciera ser que todo el peso de la responsabilidad recae única y exclusivamente en los Directores, quienes se dedican a cumplir los parámetros como normas para actuar y responder a los mismos como obligaciones. Evidentemente, esto es una limitada perspectiva de lo que representa la figura directiva desde la postura pedagógica.

En cambio para Luck (en Iraci, 2006), las escuelas catalogadas como eficaces la actuación del Director ocurre en el ámbito pedagógico, apoyando las prioridades, además de actuar en el liderazgo y en la manutención de un clima escolar positivo. El trabajo de Iraci (2006), resultó de gran utilidad para esta investigación en tanto presenta datos sobre su trabajo realizado en tres escuelas de la ciudad de São Paulo, mismos que reflejan la actuación del directivo con una inclinación principalmente a la ejecución de tareas administrativas; mandando a un segundo plano la acción pedagógica de la escuela.

Por otro lado, Jiménez (2007) en su investigación etnográfica de la gestión escolar plantea que la gestión se realiza entre proyectos personales y propuestas operativas. Debido a que la figura directiva se inscribe en la lógica del cumplimiento de requerimientos eternos, que no sólo sitúa a los profesores en una autorregulación administrada, sino que desplaza la acción educadora de la escuela, fortaleciendo la competencia entre los miembros de la institución quienes operan entre ordenamientos jerárquicos y la ilusión de las autopromociones.

#### **2.4. Los desafíos de la gestión escolar ante los cambios educativos**

Ante los cambios educativos a nivel mundial, se realizan esfuerzos por comprender los fenómenos relacionados con la gestión escolar. De entre ellos, en Brasil, Krawczyk (1999) presenta una compilación de investigaciones sobre las reformas educativas realizadas en varios países que indican una tendencia a la

fragmentación del sistema; sustentada por los conceptos de autonomía, descentralización, flexibilidad, individualización, poder local, etc. Esta misma autora, señala que la posición hegemónica promueve el cambio para implementar una gestión de los sistemas educativos concentrada principalmente en la institución escolar y su autonomía; considerando que el desafío de ese nuevo modelo se defina como la construcción de una nueva gobernabilidad entendida como un contenido pragmático-normativo.

Vargas (2008), en su investigación resalta cinco desafíos en el ejercicio de la administración educativa. El primero, relacionado con la necesidad de un nuevo paradigma de gestión porque tanto la práctica como las investigaciones y las nuevas teorías identifican que el modelo teórico-práctico de la administración escolar presenta grandes incongruencias y debilidades cada vez más evidentes y preocupantes, tales como: burocratización y lentitud de los procesos, superposición de tareas, frustración personal, entre otros. El segundo, el relativo al liderazgo pues, el primer reto al que debe responder el director de un centro educativo es el de ir paulatinamente reduciendo su papel de gestor e incrementado su función de liderazgo.

El tercer desafío del sistema es el de elaborar un modelo de gestión pedagógica en la institución escolar buscando que se de la posibilidad de que sean los centros escolares, a través de sus directores y equipos de apoyo, los que elaboren sus propios modelos de gestión pedagógica por un periodo de cinco años. El cuarto desafío se refiere al papel de las universidades en la formación de profesionales para la gestión educativa haciendo énfasis que existen universidades en Costa Rica que cuentan con programa para la formación de administradores educativos pero precisan de estar acordes a las demandas de la sociedad y de los paradigmas emergentes en torno a la gestión educativa. Finalmente, el quinto desafío está en torno de la permanente actualización docente porque los responsables de las instituciones escolares si quieren estar preparados para asumir los retos que demanda el ejercicio de la gestión escolar

deben estar anuentes a cumplir con las nuevas demandas y desafíos que indudablemente son constantes, especialmente lo relacionado con la información.

Reis (2010), en su reporte señala que existen tres preocupaciones sociales sobre la escuela para el siglo XXI, en relación con la gestión escolar. La primera, un servicio público donde los resultados son generalmente insatisfactorios con una eficacia insuficiente, y deficiencia en materia de equidad. La segunda, la relación con los requisitos republicanos donde la economía del conocimiento es un obstáculo importante. Y la tercera que corresponde a la preocupación por generar un vínculo entre el municipio y las escuelas públicas y un equilibrio en la relación escuela-sociedad. Estos aspectos a su vez traen una serie de desafíos por afrontar entre los que se encuentra el hecho de hacer un espacio para la transparencia y superar la barrera estructural entre la escuela y la sociedad.

Las anteriores investigaciones presentan una serie de situaciones y aspectos que se convierten en retos que los directivos y el sistema tienen que superar. Asimismo, abren la posibilidad de diversas líneas de investigación.

Existe una vasta literatura a nivel internacional que aborda la estrecha relación de la visión economicista de la gestión escolar que la reduce a una actividad administrativa. Pero los estudios sobre la gestión escolar desde otras aristas sobre todo en nuestro país, constituyen un campo muy limitado. Una muestra clara de ello fueron los resultados obtenidos de la visita al Instituto Superior de la Educación del Estado de México (ISCEEM), unidad Chalco que cuenta con un acervo de 330 tesis, de las cuales únicamente 1 se relaciona con la gestión pedagógica, mientras que 4 abordan la administración, liderazgo y el perfil psicosocial del director y 225 abordan temáticas relacionadas con: procesos cognitivos, docencia, didáctica, representaciones sociales en la escuela, sexualidad y género, vida cotidiana, política educativa, currículum y cultura escolar, entre muchos otros.

Por otro lado, en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) donde se encuentran algunas tesis de licenciatura y posgrado relacionadas con la educación; de un total de 117 tesis, la mayoría se encuentran enfocadas a la docencia, sobre didáctica, de diversidad cultural, equidad y género, educación sexual, política educativa, rezago escolar, trayectoria escolar. En tanto que, solamente seis tesis abordan la evaluación de la gestión escolar por medio de un diagnóstico situacional, la planeación estratégica a nivel secundaria y bachillerato, así como los indicadores de la efectividad escolar y la cultura organizacional.

Ahora bien, los países que más producciones en torno de la gestión escolar han realizado son España y Brasil pero, aún cuando se han dado grandes avances y diversas aportaciones en nuestro país ¿por qué parece sumamente difícil llegar a ese cambio?

**la**

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

*“Habiendo hecho un descubrimiento, nunca volveré a ver el mundo de nuevo como antes. Mis ojos se han convertido en diferentes, me he convertido a mí mismo en otra persona que ve y piensa diferente. Yo he atravesado el vacío heurístico que se extiende entre el problema y el descubrimiento”.*

*Polany<sup>2</sup>*

### **3.1. El escenario de investigación: La Zona Z39/VII y sus actores.**

El Sistema Educativo en México es muy extenso y complejo por lo que para un mejor control se divide primero en: básica, media superior y superior. Esta investigación se ocupa de una parte del nivel básico que, como se señaló en el capítulo anterior, corresponde a la educación primaria. Las escuelas en el Estado de México se organizan de la siguiente manera: Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), que es un organismo público descentralizado encargado de ofrecer educación básica y normal de calidad, en el se localiza una Dirección General de la cual se desprende una Coordinación Académica y de Operación Educativa con una Dirección de Educación Elemental con siete Subdirecciones de Educación, entre las cuales se encuentra la de Educación Primaria en la Región de Nezahualcóyotl. Esta Subdirección está conformada por trece sectores educativos que a su vez se dividen en zonas, mismas que son conformadas por un grupo de 4-6 escuelas. El Sector Escolar al que pertenece la zona que configura el escenario de investigación está conformado por 25 escuelas concentradas en 6 zonas.

---

<sup>2</sup> Polany, Karl (1886-1964). Historiador de la economía y antropólogo, considerado como uno de los pensadores que más agudamente han estudiado las relaciones entre sociedad, cultura y economía.

La Zona Escolar Z39/VII, está integrada por 4 escuelas (2 matutinas y 2 vespertinas). Geográficamente se ubica en Nezahualcóyotl, localidad en estrecha cercanía con el Distrito Federal. Físicamente hablamos de 2 escuelas pero, en la práctica se organizan 4. La escuela 1 (**P01**) es la de mayor estructura en su turno matutino, la escuela 2 (**P02**) en su turno vespertino, la escuela 3 (**P03**) es otra matutina y la escuela 4 (**P04**), corresponde al turno vespertino.

Figura 2. Mapa de Ubicación de la Zona Escolar Z39/VII, Región Nezahualcóyotl.



Fuente: Imagen extraída de Google maps, con arreglos de la investigadora.

La Zona se ubica en una colonia popular, donde la mayoría de la población se dedica al comercio como actividad económica principal. Se encuentra en un predio que colinda con una Clínica Multidisciplinaria de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, así como con oficinas regionales correspondientes al Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) Sección 36, lo que la convierte en un espacio de influencia política.

Las condiciones físicas de cada escuela saltan a la vista, mientras P03 y P04 se ubican en una avenida y cuenta con dos edificios de un nivel y un aula de

medios; P01 y P02 se ubican dentro de una escuadra interna, con un una porción de terreno casi al doble del edificio ocupado por las dos primeras, además de contar con tres edificios de dos niveles cada uno. Uno de los edificios, en los que sólo se ocupa su planta baja debido a la antigüedad del mismo y la debilidad de la estructura, en P01 se ubica la Unidad de Servicios y Atención a la Educación Regular (USAER), la Dirección escolar de P02 y la sede de la Supervisión.

**Fotografía 2.** Fachada de las escuelas P01 y P02.



**Fotografía 1.** Fachada de las escuelas P03 y P04



La Supervisión Escolar está representada por 1 Supervisor y 3 Apoyos Técnicos Pedagógicos (también conocidos como ATP's). Físicamente, es un espacio que había sido utilizado como salón de clases pero fue acondicionado para ser la sede de la Supervisión Escolar, con el financiamiento del SNTE tras haber adquirido una fracción del terreno de P01 para la construcción de la Casa cultural del maestro jubilado, después de un acuerdo por negociaciones entre las autoridades de la escuela (DP01), supervisión y del sindicato. La supervisión es un espacio cuyas paredes son blancas, cuenta con los servicios de luz eléctrica, ventilación, las ventanas están cubiertas con persianas. Cuenta también con cuatro equipos de cómputo, mesas, sillas, archiveros, escritorios, ventilador, etc.

A simple vista, todas las escuelas parecen iguales por tanto, como menciona Rivera (2001), se piensa que los responsables de estas instituciones lo son también. Sin embargo, desde lo apreciado en el escenario de investigación, cada una vive situaciones completamente diferentes y, como se puede ver, poseen características específicas por la diversidad de sus actores lo que hace

**Fotografía 3.** Collage fotográfico de la Supervisión de la Zona escolar Z39/VII



**Fuente:** Diseño de la investigadora con fotografías obtenidas del trabajo de campo.

que cada director tenga una forma única de interpretar las políticas educativas, leyes, normas y por ende, cada uno las aplica de de forma distinta. En consecuencia, los problemas que enfrentan al interior de la institución escolar, en sus relaciones con autoridades, docentes, padres de familia, alumnos, con otras instituciones, otros organismos y las políticas; se relacionan con el rol y la identidad que los caracteriza.

Los directores y directoras poseen una función cuya influencia resulta significativa, ya que sus prácticas de gestión escolar, inciden en los procesos del centro educativo; en el comportamiento del personal, de educandos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal y otros (Rosales; 1997). De acuerdo con Zorrilla (2002) los estudios sobre la efectividad o eficacia escolar muestran que distintos factores del funcionamiento de la escuela (*liderazgo del director, metas compartidas, ambiente de aprendizaje, enseñanza con propósitos, docentes con alto nivel profesional, altas expectativas sobre el logro académico de los alumnos, entre otros*) explican las variaciones de logro educativo entre escuelas. Es por esa razón que se necesita prestar atención en este ámbito, ya que de acuerdo con las estadísticas arrojadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su documento Principales Cifras del Ciclo Escolar 2010-2011; en este nivel se encuentra la mayor parte de la población de todo el Sistema Educativo Mexicano (SEM) equivalente al 75%. De acuerdo con el mismo documento, la SEP señala que tan solo en el Estado de México, (donde se encuentra la Zona Escolar que conforma el referente empírico de esta investigación), 1 953 149 alumnos cursan el nivel primaria en 7 769 escuelas, con un total de 74 915 grupos, atendidos por 68 395 docentes.

Estos datos me llevan a considerar que hay un promedio de 251 alumnos por escuela, con 26 alumnos por grupo. Esto quiere decir que un directivo tiene como mínimo la responsabilidad de atención, cuidado y organización de un

mínimo de 163 personas a su cargo entre alumnos, docentes y asistentes de servicios.

### 3.1.1 Los actores de la zona Z39/VII

En esta Zona escolar hay un total de 4 Directores, 1 Subdirectora, 44 docentes frente a grupo, 4 Asistentes de Servicios y 1 Unidad de USAER con una Trabajadora social, una Lingüista, una Psicóloga y una Coordinadora de servicios. El personal de cada escuela se distribuye como se presenta en la siguiente tabla de acuerdo con la función que cumple.

**Tabla 6.** Distribución de Personal de acuerdo con la función que cumple.

| Escuela | Población de alumnos | Plantilla docente  |
|---------|----------------------|--|
| P01     | + de 500 alumnos     | 1 Director<br>1 Subdirector<br>17 Docentes frente a grupo<br>1 Cambio de actividad<br>1 Comisión de Computación<br>1 Asistente de servicios<br>1 Unidad de <b>USAER</b> <sup>3</sup> |
| P02     | - de 100 alumnos     | 1 Director<br>6 Docentes frente a grupo<br>1 Cambio de actividad<br>1 Asistente de servicio  |
| P03     | de 500 alumnos       | 1 Director<br>13 Docentes<br>1 Asistente de servicios  |
| P04     | de 90 alumnos        | 1 Director<br>5 Docentes frente a grupo<br>1 Asistente de servicios  |

Fuente: Diseño propio con información obtenida de las plantillas de personal facilitadas por la Supervisión Escolar.

Con base en la tabla anterior se puede ver la diferencia tanto de población de alumnos como del personal que labora en cada una de las escuelas que configuran la Zona Escolar; manifestándose en los turnos matutinos. Esta situación concuerda con la estructura física de las escuelas y la ubicación de la unidad de USAER en el plantel de mayor población.

<sup>3</sup> Unidad de Servicios y Atención a la Educación Regular, es un espacio que brinda atención a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje.

Los Directivos de esta Zona Escolar en su mayoría son de sexo femenino, con edades que van desde los 38 a los 54 años de edad, con un promedio de 24.6 años de servicio, y 8.6 años en la función. La formación profesional es diversa porque se tiene desde un nivel de estudios de Normal Básica a Maestría como se muestra en la tabla siguiente:

**Tabla 7.** Características de los Directivos de la Zona Escolar Z39/VII

| DIRECTOR | EDAD | ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS  | AÑOS DE SERVICIO | AÑOS EN LA FUNCIÓN | DOBLE PLAZA |
|----------|------|---|------------------|--------------------|-------------|
| DP01-J   | 54   | Maestría en Educación   | 34               | 5                  | X           |
| DP01     | 50   | Normal Básica   | 27               | 13                 | X           |
| SDP01    | 45   | Lic. Educación Primaria   | 17               | 3                  | X           |
| DP02     | 38   | Maestría en Planeación Educativa<br>Maestría en Gestión Escolar | 13               | 8                  | X           |
| DP03     | 55   | Normal Básica   | 34               | 23                 | X           |
| DP04     | 43   | Lic. Educación Primaria   | 25               | 4                  | X           |

Fuente: Diseño propio con información proporcionada por los actores.

Las edades de los Directivos los sitúan de acuerdo con la clasificación de los ciclos de vida docente propuesta por Torres (en Pesqueira, 2010), entre la *plenitud docente* (36-40) y la *salida inminente* (51-55), situación que genera formas diferentes de percibir la función; así como las relaciones con docentes, padres de familia y autoridades. Todos los Directores poseen una doble plaza en la que fungen como docentes frente a grupo, lo que implica una mayor carga de trabajo porque en ocasiones tienen que absorber parte del tiempo del otro turno para poder hacer entregas en tiempo y forma.

Como se ve en la tabla anterior, los años como directivos hacen un promedio 9.3 y, la mayor antigüedad en el cargo la tienen los directivos que cuentan con una formación de Normal Básica. No obstante, los dos Directivos que poseen una Maestría se aproximan al promedio de antigüedad, en tanto quienes tienen una Licenciatura son los principiantes en la función. Aunque se presentan

seis Directivos en la tabla, solamente se obtuvo el trabajo con cuatro de ellos; uno por jubilación (DP01-J) ya no participó y otro más porque se mostró poco participativo (DP03).

Una característica peculiar de la mayoría de estos actores es su imagen (DP01, SDP01, DP03 y DP04 en Fotografía 4), porque corresponde con la de los Directivos empresariales pues, portan un traje o ropa muy formal, con una apariencia impecable, ropa combinada, con tacones y algunos accesorios complementarios (las mujeres). Además, la mayor parte de una jornada de trabajo la pasan detrás de un

escritorio. El poseer una imagen empresarial no es casualidad ni tampoco una coincidencia, sino el efecto del origen de la función como un puesto de carácter administrativo y de la gestión empresarial como la fuente teórica de la gestión escolar.

**Fotografía 4.** Imagen de los Directores, Directoras y Subdirectora de la Zona Escolar Z39/VII.



**Fuente:** Fotografías tomadas por la investigadora durante el periodo de estancia en el campo y extraídas del archivo de referente empírico (CFRE/11).

La plantilla docente que conforma esta Zona cuenta con un total de 44 profesores, de los cuales 31 son mujeres y 13 son hombres que se distribuyen como se presenta a continuación, en la siguiente tabla (Tabla 9).

**Tabla 8.** Distribución de personal docente de la Zona Escolar Z39/VII por género.

| Escuela | Mujeres | Hombres | Total |
|---------|---------|---------|-------|
| P01     | 12      | 7       | 19    |
| P02     | 5       | 1       | 6     |
| P03     | 9       | 4       | 13    |
| P04     | 4       | 2       | 6     |

Fuente: Diseño propio con información obtenida del referente empírico

En la tabla presentada se puede apreciar que la mayoría son mujeres representando el 70%, mientras que los docentes varones conforman el 30%.

Las características principales de los docentes que laboran en la escuela P01 se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 9.** Plantilla del Personal docente en P01

| N.P. | SEXO | EDAD | AÑOS DE SERVICIO | ULTIMO GRADO DE ESTUDIOS       | DOBLE PLAZA | NIVEL DE CARRERA MAGISTERIAL | GRADO   |
|------|------|------|------------------|--------------------------------|-------------|------------------------------|---------|
| 1    | F    | 33   | 9                | LIC. EN EDUC. PRIM             | X           |                              | 1º      |
| 2    | F    | 30   | 2                | LIC. EN EDUC. PRIM             |             |                              | 1º      |
| 3    | M    | 60   | 39               | FÍSICO-QUÍMICO                 | X           | 1ª                           | 1º      |
| 4    | F    | 25   | 3                | LIC. EN PEDAGOGÍA              |             |                              | 1º      |
| 5    | F    | 38   | 1                | LIC. EN EDUC. PRIM.            |             |                              | 2º      |
| 6    | F    | 52   | 32               | NORMAL BÁSICA                  | X           | 1B                           | 2º      |
| 7    | M    | 23   | -                | LIC. EN EDUC. PRIM             |             |                              | 2º      |
| 8    | F    | 41   | 13               | NORMAL BÁSICA                  | X           |                              | 3º      |
| 9    | M    | 32   | 13               | LIC. EN EDUC. PRIM.            |             |                              | 3º      |
| 10   | F    | 33   | 1                | LIC. EN EDUC. PRIM.            |             |                              | 3º      |
| 11   | F    | 27   | 3                | MTRÍA. EN DOC. Y GESTIÓN       |             |                              | 4º      |
| 12   | M    | 35   | 13               | LIC. EN EDUC. PRIM.            | X           | 1ª                           | 4º      |
| 13   | F    | 23   | -                | LIC. EN EDUCACIÓN              |             |                              | 4º      |
| 14   | M    | 42   | 3                | LIC. EN INTERVENCIÓN EDUC.     |             |                              | 5º      |
| 15   | M    | 36   | 3                | LIC. EN EDUC. PRIM.            |             |                              | 5º      |
| 16   | F    | 45   | 27               | NORMAL BASICA                  | X           | 1D                           | 6º      |
| 17   | M    | 28   | 4                | LIC. EN EDUC. PRIM.            | X           |                              | 6º      |
| 18   | F    | 30   | 7                | MTRÍA. EN ADMON. DE EDUC. SUP. |             |                              | COMP.   |
| 19   | F    | 61   | 33               | NORMAL BÁSICA                  | X           |                              | C/ACTIV |

COMP. = COMPUTACIÓN

C/ATIV= CAMBIO DE ACTIVIDAD

Fuente: Diseño propio con información proporcionada por el Director del plantel.

La tabla anterior muestra claramente que la mayoría de los docentes son mujeres, las edades de los docentes de este plantel oscilan entre los 23 y 61 años de edad, cuenta con personal de nuevo ingreso hasta con una experiencia profesional de 39 años de servicio. La formación profesional de los mismos es diversa al contar con Normal Básica, Licenciatura y Maestría dentro del área educativa. No obstante, solamente son 3 docentes los que cuentan con Normal Básica, 1 con especialidad y 2 con Maestría, por lo tanto, predomina el nivel Licenciatura. También, el 42% del personal de esta institución posee una doble plaza y únicamente el 21.3% participa en el programa de Carrera Magisterial. En total, esta escuela tiene 17 grupos: 4 de 1º grado, 3 grupos de 2º A 4º y 2 grupos de 5º y 6º años. De los 2 docentes que no se encuentran frente a grupo, 1 está comisionado en el Taller de Computación y colabora en dirección, en tanto el otro es cambio de actividad; funge como apoyo en la Dirección de la escuela.

La institución **P02** cuenta con un total de 6 docentes, 1 por grado y de ellos solamente 1 pertenece al sexo masculino, las edades van desde los 29 a los 45 años de edad, es decir, docentes que se encuentran en plenitud de su ejercicio. Los años de servicio se encuentran en un rango de 5 a 27, mientras el nivel de formación profesional que predomina es la Maestría, seguida de nivel licenciatura y finalmente 1 elemento con Normal Básica. También, 5 de los 6 docentes tienen una doble plaza, pero solamente uno participa en el programa de Carrera Magisterial, como se aprecia claramente en la siguiente tabla:

**Tabla 10.** Plantilla de Personal docente en P02

| N.P. | SEXO | EDAD | AÑOS DE SERVICIO | ULTIMO GRADO DE ESTUDIOS | DOBLE PLAZA | NIVEL DE CARRERA MAGISTERIAL | GRADO |
|------|------|------|------------------|--------------------------|-------------|------------------------------|-------|
| 1    | F    | 33   | 9                | LIC. EN EDUC. PRIM.      | X           |                              | 1o.   |
| 2    | F    | 29   | 6                | MTRÍA. EN PEDAGOGÍA      | X           |                              | 2º    |
| 3    | F    | 35   | 8                | LIC. EN EDUCACIÓN        | X           |                              | 3º    |
| 4    | F    | 30   | 7                | MTRÍA. EN DOC. Y ADMÓN.  | X           |                              | 4º    |
| 5    | M    | 30   | 5                | MTRÍA. EN GESTIÓN        |             |                              | 5º    |
| 6    | F    | 45   | 27               | NORMAL BÁSICA            | X           | 1D                           | 6º    |

Fuente: Diseño propio con información proporcionada por la Directora de P02

Debido a que la matrícula en el turno vespertino se ve disminuida en relación con su contraparte, la plantilla docente también es menor, es decir, se vuelven proporcionales. No obstante, las características del personal siguen siendo diferentes. En esta institución el 83.3% de los docentes poseen doble plaza, lo que implica que para este horario ya existe un desgaste del 50% de su rendimiento laboral, físico, emocional, psicológico, etc.

La escuela **P03** presenta la plantilla docente más reciente debido a que la Directora con la que se comenzó el trabajo no proporcionó los datos; por ya no participar de la investigación y estos fueron obtenidos en la Supervisión Escolar, sin embargo, no hubo muchos cambios entre el personal docente (Tabla 11).

**Tabla 11.** Plantilla de Personal docente en P03

| N.P. | SEXO | EDAD | AÑOS DE SERVICIO | ULTIMO GRADO DE ESTUDIOS   | DOBLE PLAZA | NIVEL DE CARRERA MAGISTERIAL | GRADO |
|------|------|------|------------------|----------------------------|-------------|------------------------------|-------|
| 1    | M    | 51   | -                | LIC. EN EDUCACIÓN          |             |                              | 1º    |
| 2    | F    | 31   | -                | LIC. EN EDUCACIÓN          |             |                              | 1º    |
| 3    | F    | 41   | 16               | LIC. EN EDUCACIÓN          | X           | 1ª                           | 2º    |
| 4    | F    | 30   | 1                | MTRÍA. EN PSICOLOGÍA EDUC. |             |                              | 2º    |
| 5    | F    | 29   | 6                | MTRÍA. EN PEDAGOGÍA        | X           |                              | 3º    |
| 6    | F    | 31   | -                | LIC. EN EDUCACIÓN          |             |                              | 3º    |
| 7    | M    | 28   | 2                | LIC. EN EDUCACIÓN          |             |                              | 4º    |
| 8    | F    | 39   | 1                | LIC. EN EDUCACIÓN          |             |                              | 4º    |
| 9    | F    | 26   | 1                | LIC. EN EDUCACIÓN          |             |                              | 5º    |
| 10   | F    | 35   | 8                | LIC. EN EDUCACIÓN          | X           |                              | 5º    |
| 11   | F    | 37   | 10               | MTRÍA. EN EDUCACIÓN        | X           |                              | 6º    |
| 12   | M    | 37   | 3                | LIC. EN EDUCACIÓN          |             |                              | 6º    |
| 13   | M    | 43   | 13               | LIC. EN EDUCACIÓN          |             |                              | COMP. |

Fuente: Diseño propio con información de la Supervisión Escolar

Esta escuela tiene un total de 13 docentes; 4 hombres y 9 mujeres. La edad promedio de los docentes es de 35 años y el rango de las mismas está entre 29 y 51. En lo que respecta a los años de servicio hay un mínimo de 1 año, mientras que el máximo es de 16.

En tanto, el nivel de formación profesional está en Licenciatura como promedio y 3 docentes con nivel Maestría, es la única de las cuatro escuelas que entre sus docentes no hay formación de Normal Básica. También, cuatro de los docentes cuentan con doble plaza y únicamente 1 participa en el Programa Carrera Magisterial. Cabe señalar que hay dos docentes por grado y uno encargado del Taller de Computación que en ocasiones puede llegar a cumplir funciones de apoyo a la dirección.

Finalmente, en **P04**, las características son similares en número de docentes a P02 pero, con sus variantes como se muestra en la tabla que a continuación se presenta.

Tabla 12. Personal docente de P03

| N.P. | SEXO | EDAD | AÑOS DE SERVICIO | ULTIMO GRADO DE ESTUDIOS | DOBLE PLAZA | NIVEL DE CARRERA MAGISTERIAL | GRADO |
|------|------|------|------------------|--------------------------|-------------|------------------------------|-------|
| 1    | F    | 41   | 16               | LIC. EN EDUCACIÓN        | X           |                              | 1º    |
| 2    | F    | 63   | 29               | NORMAL BÁSICA            | X           |                              | 2º    |
| 3    | F    | 34   | 7                | MAESTRÍA EN DOC E INV    |             | 1A                           | 3º    |
| 4    | M    | 43   | 20               | LIC. EN EDUC. BÁSICA     | X           |                              | 4º    |
| 5    | F    | 56   | 34               | NORMAL BÁSICA            | X           | 1C                           | 5º    |
| 6    | M    | 34   | 9                | LIC. EN EDUCACIÓN        | X           |                              | 6º    |

Fuente: Diseño propio de la investigadora con información obtenida de la plantilla del personal.

Al igual que en las otras tres escuelas, la mayoría del personal docente son mujeres, la edad mínima es de 34 años y la máxima de 63, mientras, el promedio de años de servicio es de 19. El nivel de formación profesional es de 3 docentes con Licenciatura, 2 con Normal Básica y 1 con Maestría. También, 5 de 6 tienen de doble plaza como su similar vespertina es 1 docente por grado.

Como se puede apreciar, todas las tablas que representan las principales características del personal de cada institución, hacen un total de 44 docentes, de los cuales el 59% poseen Licenciatura como máximo nivel profesional, 25% cuentan con Maestría en el área educativa, el 14% con Normal Básica y

únicamente el 2% tiene una especialidad (equivalente a Normal Superior). Cabe señalar que para esta investigación se trabajó únicamente con los directivos como los actores y se consideró en la caracterización a los docentes como sujetos de investigación porque como plantea Schmelkes (en Pesqueira, 2010), el equipo de docentes y el director, son la dínamo de un proyecto de calidad.

Para esta investigación hice uso del diagnóstico pedagógico con *enfoque cualitativo-interpretativo* por ser una actividad científica integradora que permite aproximarse a la construcción del conocimiento, a través, de la identificación de aquellos factores que alteran o impiden el acto educativo.

Cabe resaltar que aunque el diagnóstico tiene su origen en el ámbito clínico no se emplea apegado fielmente al campo de origen, tampoco ha sido adaptado, sino que adquiere el carácter de pedagógico al analizar y comprender la complejidad del fenómeno que se estudia, sobre todo porque interpreta considerándolo desde su totalidad, es decir, en todos los aspectos que puedan ser relevantes en relación con el fenómeno a estudiar y no sólo con el proceso de aprendizaje. (Marí, 2001; 30)

Lo anterior se refiere acertadamente con la visión de Taylor y Bogdan (1984) al plantear que lo que define la metodología es tanto la manera de enfocar los problemas como la forma en que buscamos las respuestas a los mismos. Otra razón que me condujo a optar por esta metodología fue la posibilidad de recuperar las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable, igualmente porque trata de comprender a partir de los datos, que se obtienen desde el referente empírico y que se visualizan de manera holística, es decir, como un todo (Taylor y Bogdan, 1984).

Desde luego que todo interés, toda conducta y (Saramago, 1995) la mentalidad que forzosamente habrá de determinar comportamientos sociales [...],

no se improvisa ni nasce por generación espontánea; esta investigación surgió de mi infinita curiosidad, pero al ejercer críticamente mi capacidad de aprender fui desarrollando la curiosidad epistemológica, denominada así por Freire (2006) y pude construir la pregunta de investigación.

Así, esta investigación diagnóstico-pedagógica se comenzó a construir desde el diseño de un contexto, para ello tuve que realizar diversas lecturas de las condiciones socio-políticas, económicas y culturales desde el momento en que se inició el proceso científico en relación con otros sucesos históricamente presentes en el objeto de estudio porque no se puede olvidar como recuerda Gurdián (2007) que, además del problema, la situación, fenómeno o proceso a investigar, existe el mundo del conocimiento que constituye la realidad histórica y cultural en la cual está inmerso el binomio investigador(a) y la situación por investigar.

Al mismo tiempo, una revisión de la literatura para poder tener una óptica más amplia con respecto de lo que ya se había trabajado, las líneas de investigación que habían quedado abiertas, los diferentes enfoques con los que ha sido analizado el mismo fenómeno y paralelamente al asumirme como investigadora, me tuve que acercar lo más posible a las personas, al escenario que se estaba estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que estaba sucediendo y el significado que tenían dichos sucesos para cada una y cada uno de ellos. (Gurdián, 2007)

Para la construcción de la investigación diagnóstica me apoyé en el método etnográfico por ser comprensivo en tanto que permite, de acuerdo con Frederick Erickson en Bertely (2000), documentar el mundo simbólico y significativo de los sujetos como bien señala Bertely (2010), con tres niveles de reconstrucción epistemológica por los que se puede transitar de manera constructiva y dialógica que no se presentan en orden.

Primer nivel se relaciona con la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores con que participan en la construcción de la cultura escolar que se produce al recuperar algunos conceptos y supuestos epistemológicos. Segundo, además de documentar la vida cotidiana en las escuelas, abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación. Tercero, vínculo entre el ejercicio hegemónico y lo que sucede en las aulas y escuelas. (Bertely, 2010; 32-34)

Estos niveles que plantea Bertely, se relacionan con el acto de comprensión compleja e integradora del diagnóstico pedagógico porque permiten captar las relaciones internas y profundas de un todo al penetrar en su intimidad, respetando la originalidad y la indivisibilidad de los fenómenos. Sólo se observa y describe (Gurdían, 2007). En este sentido, Martínez (2011) hace una analogía con lo que vive el médico:

... el paciente le manifiesta el malestar que siente, algunos síntomas y su deseo de durar (objetivo por lograr), pero es el médico quien debe descubrir la enfermedad (dónde está el problema) y, sobre todo, qué medicamentos prescribir y cómo superarla (solución del problema). (Martínez, 2011; 45)

El descubrimiento del problema es precisamente una de las bondades de la etnografía pero ello puede requerir que se haya acumulado bastante información, lo que también puede implicar riesgos por estar orientado al descubrimiento de nuevos supuestos y teorías.

### **3.2. La recogida de información**

El interés por esta investigación surge desde mi desempeño profesional como docente a nivel primaria en dos instituciones públicas diferentes que me permitieron presenciar situaciones y apreciar diversas circunstancias en torno de la gestión escolar, situación que al mismo tiempo me generó diversos cuestionamientos con respecto de las actividades realizadas por los directivos.

Para ingresar en el campo de investigación me aproximé primero a la supervisión escolar e hice del conocimiento del supervisor la intención de la investigación en términos generales. Para poder acceder sin ningún problema y realizar el trabajo de campo con cada uno de los directivos, elaboré un oficio de solicitud de permiso. La respuesta fue inmediata y por medio de una autorización oficial.

El trabajo de campo dio inicio con visitas cortas de dos horas dos veces por semana en cada escuela, posteriormente aumenté el tiempo de permanencia dentro de las instituciones a tres y cuatro horas. La primera técnica aplicada fue la observación con el registro de la misma en un cuaderno.

La **observación** puede ser considerada la segunda herramienta favorita para la recopilación de información. De acuerdo con Olabuénaga (2003) es entendida como la entrada a una situación social, unas veces como parte de la misma y otras como simple espectador, y la inspección sistemática de lo que en ella ocurre. En este caso, lo que hice en todo momento al registrar mis observaciones que se hicieron tanto en las instalaciones de la dirección escolar de correspondientes a cada directivo, en el patio de las escuelas, en los espacios para la formación docentes, así como en eventos cívicos y culturales. Durante el tiempo que permanecí en el campo fue con la intención de hacer una fotografía de la realidad que se gestaba dentro de cada una de las escuelas.

Alvarez Gayou (2010) hace énfasis en la importancia de la observación para el sujeto, pues es un instrumento que permite una primera aproximación con el mundo. Sin embargo, la diferencia entre esta observación cotidiana o común con la de carácter científico estriba en que la segunda es sistemática y propositiva. Gayou (2003) menciona también, que Comte señalaba la observación como uno de los cuatro métodos medulares de investigación sociológica, igualmente menciona que no implica únicamente obtener datos visuales porque de hecho intervienen todos los sentidos. Patricia y Peter Adler (Gayou; 2003), señalan que

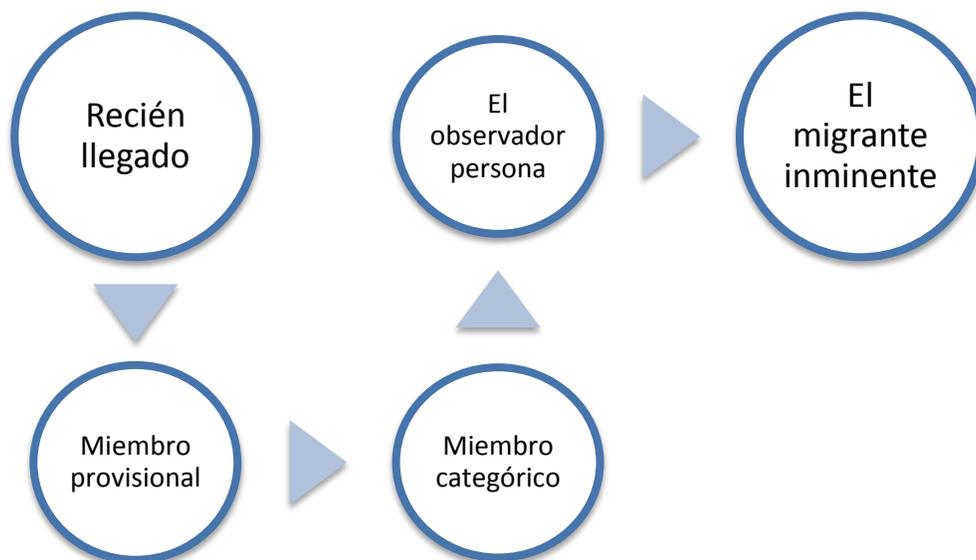
la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas la facultades humanas relevantes.

En vista de que el trabajo de observación lo he realizado de manera personal como investigadora, la incorporación al campo no ha resultado tan compleja en el sentido de que no se requieren más preámbulos que el de presentarse y hacer la solicitud de permiso para permanecer en el mismo en momentos distintos y por tiempos variados debido a que para no incomodar a los sujetos investigados o alterar de manera drástica el escenario tuve que realizarlo gradualmente.

Las observaciones enfocadas en los directivos, a lo largo de seis meses continuos se registraron en un cuaderno e incluyeron notas, como indica Gayou (2010), algunas referencias explícitas a las interacciones, las rutinas, los rituales, elementos temporales y la organización social de los participantes. Esta fase de observación es considera principalmente descriptiva pero con el transcurrir del tiempo puedo reconocer que se fue desarrollando una competencia profesional de investigación al permitirme detectar con mayor detalle patrones o acciones que focalizaron la observación. Considerando que de acuerdo con Olabuénaga (2003) el observador permite que los acontecimientos se desarrollen espontáneamente aún cuando no sea del agrado personal.

Finalmente, la observación fue suspendida en el momento en que se dio una saturación de la información, es decir, en el instante en que comencé a notar una tendencia a la repetición de la misma en cada una de las escuelas de la zona. Más adelante presento de forma esquemática las cinco fases de observación realizada que coinciden con las planteadas desde la perspectiva de Olabuénaga (2003).

Figura 4. . Fases de la observación durante el proceso de investigación.



Fuente. Diseño propio de una interpretación de las fases propuestas por Olabuénaga (2003).

La primera etapa fue para entrar en contacto con los actores sociales, para ello, tuve que dirigirme primero con la autoridad superior inmediata a los Directivos, posteriormente con ellos. Como observadora del trabajo de los directivos y sus relaciones, algunos docentes me llegaron a percibir como un intruso generando en ellos desconfianza o simple curiosidad. Sin embargo, este momento fue clave para garantizar la legitimidad del trabajo dando a conocer los motivos que lo impulsaron y lo que se pretendía, así como las condiciones de trabajo a seguir. En cuanto me presenté con los Directivos comencé a asistir con regularidad a cada una de las cuatro escuelas aunque con variabilidad en la cantidad de horas que permanecía en cada una; para no ser percibida como un agente invasor o alterar con mi presencia la dinámica de la vida cotidiana en cada institución. Recuerdo, que en las escuelas P01 y P02 (las dos primeras a las que me presenté), incorporarme fue más sencillo que en las otras dos, debido al carácter de los actores quienes se mostraron con disposición para participar en la investigación y mis primeras observaciones duraron un promedio de dos horas, al mismo tiempo que establecía algunas charlas informales con distintos actores.

Mientras tanto, en las escuelas P03 y P04 percibí un cierto grado de inquietud y desconfianza, situación que me hizo asistir de una a dos horas inicialmente y de manera gradual aumenté el tiempo y la frecuencia de la observación.

La experiencia en esta fase fue bastante grata en el sentido de que la mayoría de los participantes se manifestaron sin oposición al desarrollo de la observación. También, se presentó la antipatía con la que recibieron el trabajo de investigación, algunos de los docentes simpatizantes sindicales. Además, la Directora de la escuela P04 se mostró en un principio menos participativa, por la naturaleza intrusiva del proceso; situación que en la fase posterior se modificó. La incorporación al campo la viví de manera única en cada una de las escuelas pues, mientras en las escuelas P01 y P02 me recibieron con la mayor naturalidad; en las otras dos se manifestó desde ese mismo instante la curiosidad y el interés por ser una sede de investigación, así como una disposición, aunque limitada por la inquietud y temor a la vez por lo que se pudiera decir o hacer mostrándose con actuaciones controladas.

*Miembro provisional:* para esta fase la frecuencia de la presencia en el medio me hizo convertirme en un miembro más del colectivo cobrando importancia los comportamientos marginales y secundarios. Durante los primeros días de mi presencia en el campo procuré relacionarme con los distintos miembros más que registrar todo a detalle para ir conociendo a los sujetos, e ir ganando su confianza en el sentido de que no percibieran el trabajo como una evaluación, sino como una oportunidad de conocer sus actividades y sus esfuerzos. Esto, en lo personal, me permitió establecer relaciones de amistad con la mayoría de las personas haciéndome tan conocida por los diferentes actores sobre todo en las escuelas P01, P02 y P04, que me percibían como un miembro más de la institución.

También, recuerdo que hubo un momento en el que la Directora de la escuela P03 me pidió como favor atendiera por unos instantes a un grupo de primer año debido a que la profesora responsable del grupo se había jubilado y

ella tenía que atender a un Apoyo Técnico de Supervisión, así que también tuve que apoyar por un lapso de unos 30 minutos y perdí la posibilidad de registrar lo que en ese momento hacía ella, pero gané de alguna manera su disposición para participar más abiertamente en la investigación.

En el plantel P01, tuve que fungir en algún momento como apoyo para llevar algunos oficios de convocatorias para ser firmadas por los docentes de enterados y confirmar su participación en caso de ser ese el interés, lo que me permitió ir ubicando a los informantes clave para la entrevista. También, participé en la captura de algunos formatos como el del Proyecto Estratégico de Transformación Escolar (PETE) en su versión electrónica. Quiero señalar, que paralelamente comencé el uso de la **fotografía** como recurso, mismo que desde la segunda mitad del siglo XIX ya se empleaba en las expediciones para documentar plantas, espacios geográficos, excavaciones antropológicas, etc. Señala del Valle (1999: 13, citado por Lara López; 2005) que la fotografía juega un importante papel en la transmisión, conservación y visualización de las actividades políticas, sociales, científicas o culturales de la humanidad, de tal manera que se erige en verdadero *documento social*. Hago énfasis en que las fotografías fueron realizadas para recuperar parte de lo observado, pero no las anexo con el fin de resguardar el anonimato de las personas que participaron, manteniendo en todo momento la ética durante la investigación.

*Miembro categórico:* En esta fase, cuando me presentaba ante una situación que había dado inicio antes de que yo pudiera llegar, no alteraba la espontaneidad del fenómeno y podía proceder a mi registro. Esto es algo que se dio de manera natural en tres de las escuelas pues, en una de ellas aún no podía hacer lo mismo debido a que la Directora no se mostraba tan participativa y algunos docentes se sumaban a la postura de su dirigente, por lo que fue en esta etapa en donde tomé la decisión de abandonar este espacio ante la falta de disposición y con el fin de no llegar a incomodar a ningún miembro de la institución, porque pensé que quizá eso se podía convertir en un riesgo de perder

mi objetividad, a través, de mis prejuicios, así como las posibles repercusiones en las otras tres instituciones por pertenecer a una misma zona. También, fue en este momento de la investigación, donde se presentó la posibilidad para realizar los tres videos que obtuve debido a que ya no era una persona por completo ajena a cada una de las instituciones. El material corresponde a las escuelas P01 (2 vídeos) y P02, porque fue en ellas donde se logró desarrollar una mayor empatía por parte de los actores con respecto de la actividad de investigación.

*Observador persona:* En esta etapa, las relaciones personales se consolidaron y la distancia marginal se anuló pues, como señala acertadamente Olabuénaga (2003) surgen interrogantes tales como ¿hasta qué punto son publicables significados y confidencias obtenidas en condiciones de intimidad privilegiada?, ¿Hasta qué punto se pueden hacer públicos hechos o actitudes que, una vez conocidos, provocarán el prestigio de personas, grupos o instituciones que han colaborado y prestado su confianza?, ¿Hasta qué punto se pueden publicar las relaciones de amistad? Si no se publican ¿para qué se recogió la información? ¿Se puede mutilar tal información por razones de amistad o de seguridad personal ante posibles represalias de los observados? En mi caso como investigadora fui adentrándome en la vida institucional de cada escuela desde mi intervención como persona que aprecia el trabajo y esfuerzo de los otros, con la sensibilidad para escuchar cuando el otro necesita hablar, de apoyar cuando el otro necesita de una mano extra, pero esa misma pasión se convierte en un arma de doble filo porque como persona también me disgusta, no concuerdo con ciertas acciones o actitudes y ello me resultó una dificultad al deshacerme de los prejuicios o sentimientos para procurar en la medida de lo posible no nublar mi visión como investigadora o alterar mi condición como sujeto que soy.

Esta fase es la más preocupante porque como observadora no se puede separar al investigador de la persona, es decir, no podía dejar de lado la subjetividad que me configura como sujeto. En este caso, mi historia como docente en el espacio de investigación; misma que he tenido que cuidar para no

interferir al asumirme como portavoz de los Directivos y docentes. El hecho de ganarse la confianza de diferentes actores por la posición, no de neutralidad, sino de respeto por las diferentes posturas que convergen en una misma escuela me generó momentos enriquecedores de convivencia pero a la vez, angustias ante el posible hecho de empañar con prejuicios mi parte objetiva como investigadora.

*Migrante inminente:* Durante este periodo, como observadora me llegué a convertir en una persona que les generaba curiosidad, por conocer los resultados finales de mi investigación. Fue durante esta misma fase cuando decidí aplicar la encuesta como técnica, porque implicaba obtener información de manera económica en el tiempo y accesible para un determinado grupo de personas.

Por otro lado, debo señalar que toda observación presenta dificultades durante su proceso y una de las principales a lo largo de la estancia en el campo fue la desconfianza por parte de algunas personas, porque el desconocimiento de lo que se persigue al investigar lo confunden con una forma de evaluar anticipadamente, y por otro lado, como menciona Olabuénaga (2003) el prestigio social de los científicos pone en guardia automáticamente a quienes no mantienen relaciones cotidianas con estas profesiones.

También, tomando en cuenta la referencia de Taylor y Bogdan (1987) en torno a la observación, me atreví a diseñar mi propio estilo de registro con elementos que consideré pertinentes desde lo sugerido por Bertely (2010), a través de su propuesta de etnografía educativa. Así, el esquema de las observaciones que se realizaron en las distintas escuelas consideró: lugar, fecha, hora, actores o sujetos y título de la observación mismo que se daba en relación con los sucesos más relevantes detectados. Tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Figura 5. Formato de cuaderno de registro de observaciones.

|                |                    |              |             |
|----------------|--------------------|--------------|-------------|
| <b>ESCUELA</b> | P01                | <b>TURNO</b> | MATUTINO    |
| <b>MOMENTO</b> | 10:30 a 11:00 hrs. | <b>LUGAR</b> | DIREC. ESC. |
| <b>TÍTULO</b>  | 1ª. VISITA         | <b>FECHA</b> | 16 -03-11   |

| OBSERVACIONES   | COMENTARIOS  |
|---|--|
| <p>1. La Subdirectora siguió <b>sentada trabajando</b>.</p> <p>2. <b>El Director demoró 40 min.</b></p> <p>3. Cuando regresó dijo a la Subdirectora <b>ya entregué Maestra, parece que todo está bien, porque revisaron.</b></p> <p>4. La subdirectora seguía sentada trabajando en la computadora y respondió – ¡Qué bueno, maestro!- (el tono de voz me parece muy formal pero con cierto agrado).</p> <p>5. <b>El Director se sentó en su escritorio y se puso a revisar una serie de papeles.</b></p> <p>6. Pasado un rato, entró una <b>madre de familia</b> y dijo - ¡Buenas tardes Dire!, ¿Se puede? <b>Vengo por mi constancia,</b> ¿ya la tendrán? – No sea malita, pase con la Maestra, por favor- respondió el Director.</p> <p>7. La Señora se dirigió a la Subdirectora ¡Buenas tardes Maestra!-, SD-¡Buenas tardes Señora! Dígame, ¿A qué nombre?</p> <p>8. Hizo <b>entrega de la Constancia y la Señora se retiró</b> (Acababan de tocar el timbre para indicar la hora de salida)</p> <p>9. Entraban muchos Padres de Familia que se dirigían (a mi parecer, porque los vi pasar fuera de la Dirección) a los 2os. Grados.</p> <p>10. <b>Pasaron algunos Maestros a firmar su salida y se despedían del Director con una sonrisa: ¡Hasta mañana Maestro! Y de la Subdirectora con mucha formalidad, porque el tono de voz cambiaba un poco.</b></p> | <p>La Subdirectora se encontraba sentada en un escritorio que es específicamente para ella. Me dio la impresión de que tiene organizado su espacio, se encontraba escuchando música clásica al mismo tiempo que trabajaba.</p> <p>Percibí que el recibimiento de ambas personas fue con amabilidad y me parece que la relación con la Subdirectora es de buena comunicación.</p> <p>En el tiempo que estuve, pude percibir un clima de confianza entre ambas autoridades. La maestra estuvo centrada en su trabajo. Mientras la observaba, pude apreciar que se viste con un estilo muy formal, de traje, con zapato alto, combinada. Da la impresión de que pone mucho empeño en su presentación. El estilo es de imagen ejecutiva.</p> <p>Para esta actividad pude notar que el Director se encontraba muy apresurado, quizás porque se aproximaba la hora de salida, pues la inversión de tiempo fue considerable.</p> <p>El trato del Director hacia la madre de familia me pareció de confianza y amabilidad.</p> |

Estos cuadros contribuyeron a la construcción de categorías después de revisar todas las anotaciones y tras considerar la repetición de algunas acciones. Otro aspecto que contribuyó a la construcción de las mismas fue la importancia que los directivos proporcionaban a su hacer.

La observación como técnica empleada para la recopilación de información dio apertura a los procesos de interacción que se pudieron establecer para la aplicación de entrevistas a docentes y directivos. Esta técnica, fue suspendida en el momento en que se dio una saturación de la información, es decir, en el instante en que comencé a notar una tendencia a la repetición sobre las actividades realizadas por los Directivos de cada una de las escuelas de la zona.

Por otro lado, consideré la **entrevista** porque de acuerdo con Gayou (2010) y Denzin (1994; Olabuénaga, 2003), es quizás por excelencia la herramienta preferida por los investigadores cualitativos al pensarla como una conversación con una estructura y un propósito específicos. Olabuénaga (2003) la retoma como una técnica para obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir a los diagnósticos o tratamientos sociales. Realizar cada una de las entrevistas vislumbró un cierto grado de intimidad y familiaridad para que éstas se dieran con más facilidad, pues son un complemento posterior para lo que se ha visto y vivido en las observaciones e involucran de manera directa las experiencias o perspectivas personales de cada directivo.

Debo resaltar que, antes de realizar las entrevistas hice la fase de observación; primero, con el fin de conocer a los actores e identificar a los informantes clave en términos de Taylor y Bogdan (1987) y segundo, que al momento en que se iniciara la entrevista ellos tuvieran un referente de lo que yo pretendía. Empero, fue preciso contextualizar a las personas entrevistadas de modo somero señalando también el propósito del estudio así como aclarar el uso de la grabadora de sonido, todo antes de iniciar la entrevista. También, hago

énfasis que dos de las entrevistas se realizaron al exterior del escenario de investigación debido a las múltiples actividades de los actores y para evitar interrupciones pero ello, considero, permitió que el sujeto entrevistado se centrara en cada pregunta ofreciendo respuestas más completas. Las dos entrevistas realizadas de este modo se lograron en las instalaciones de un restaurante al aceptar la invitación de un café, situación que noté con agrado de los sujetos por la naturalidad en sus respuestas, en estos casos el preámbulo a la entrevista fue una charla informal sobre el lugar y lo que sentían al ser entrevistados en el mismo.

Ahora bien, los guiones (ver Anexo 1) que utilicé para la entrevista fueron diseñados tratando de descubrir cómo influyen las prácticas de gestión escolar en el ámbito pedagógico porque los directores y directoras son los responsables legales de que las acciones se centren en los aprendizajes de los alumnos (as); ello desde la perspectiva de los protagonistas, recuperando sus propias palabras; con base en algunas de las observaciones realizadas pero no concluidas, el proceso de transición que viven los actores con la incorporación de la Reforma de Educación Básica y su propuesta del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) y finalmente a los actores. La estructura de la entrevista se hizo de la siguiente manera:

**Tabla 13. Aspectos que configuran el guión de la Entrevista**

| <b>Directivos</b>                   |
|-------------------------------------|
| Trayectoria laboral                 |
| Significado de la función directiva |
| Sentir ante la RIEB                 |
| Prácticas en base al MGEE           |
| Perfil ideal                        |
| Sugerencias                         |

Fuente: Diseño propio con información de los actores

Los resultados obtenidos de las entrevistas de acuerdo con la estructura arriba planteada, me condujeron a considerar que fueron diferentes los motivos que los aproximaron a la docencia, y por lo tanto, diferentes las formas en que asumieron la dirección escolar. Al mismo tiempo, me permitió caracterizar a cada uno de los actores desde su propia perspectiva, reconocer que la RIEB implica, por un lado, desconocimiento, incertidumbre y más trabajo administrativo, mientras que por el otro, el desarrollo de competencias tanto en los docentes como en los alumnos. En cuanto al MGEE, saben que existe, pero solamente dos logran aplicar algunas propuestas del mismo.

Finalmente, me di cuenta que todos coinciden en que la formación profesional tendría que ser un elemento importante a considerar dentro de las características de los futuros directivos, aunada a la experiencia como docente. También, que se asuman como líderes capaces de orientar el trabajo en equipo para generar ambientes de trabajo saludables.

Las entrevistas realizadas resultaron desde mi particular punto de vista, una experiencia enriquecedora porque procuré que se vivieran como un diálogo entre dos sujetos a modo de conversación natural al manifestarme interesada en conocer siempre el punto de vista desde su posición como sujetos y como elementos de una institución y no como un cuestionamiento rígido. Quise vivir las entrevistas como una dialogicidad porque desde la perspectiva de Freire (2005) ésta permite el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado; hecho que no puede ser reducido a un simple intercambio de ideas. El motivo es que como investigadora me interesa pronunciar el mundo para finalmente conocer y actuar, es decir, dar la voz a los actores y, a través de sus propias necesidades intervenir para generar el cambio; mismo que se relaciona con el diagnóstico pedagógico, en tanto la intervención se constituye como una de sus fases.

Para el proceso de sistematización de las entrevistas, primero hice un formato para proceder a la transcripción completa de cada una de las preguntas y respuestas de los distintos actores considerando algunas características personales como el sexo, edad, número de plazas, número de hijos, y número de personas que dependen de él o ella económicamente; lo que implicó un trabajo arduo al pasar más de dos horas frente a la computadora porque tuve que escuchar y regresar la grabación, tantas veces como fuese necesario con la firme intención de recuperar fielmente cada palabra de los distintos actores.

Enseguida, numeré cada uno de los renglones para después proceder a la lectura sistemática, es decir, para ir subrayando lo que consideré, desde mi perspectiva, importante en las palabras de los entrevistados; utilizando colores variados para los distintos temas encontrados y considerados, lo que me permitió ir pensando en los aspectos que irían configurándose como categorías tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 14.** Colores utilizados para resaltar las acciones clasificadas en cuatro aspectos.

| Color    | Categoría   |
|----------|---|
| Amarillo | Quehacer administrativo                                   |
| Rojo     | Formación profesional                                     |
| Lila     | Actividades de participación social y otras instituciones |
| Verde    | Motivos para ser docentes y asumir el cargo directivo     |
| Naranja  | Perfil del directivo                                      |

Posteriormente, procedí a leer nuevamente cada una de las entrevistas y a elaborar unos cuadros donde concentré cada una de las respuestas de manera muy sintética con la intención de recuperar la similitud o contradicción entre cada una de ellas. No obstante, esto no fue suficiente, pues aún me confundía porque no me quedaba claro que era lo que se debía considerar como una categoría lo

que implicó realizar una nueva lectura de las mismas y una nueva sistematización concentrada en el cuadro siguiente.

Figura 6. Cuadro de sistematización de entrevistas

| <b>Entrevista</b> | <b>Quién es</b>                                  | <b>Llega a ser Director por:</b>  | <b>Se significa como:</b>            |
|-------------------|--|---|--------------------------------------|
|                   |  |   |                                      |
|                   |  |   |                                      |
|                   |  |   |                                      |
| <b>Entrevista</b> | <b>Vive la RIEB</b>                              | <b>Acompañamiento al docente</b>  | <b>Acompañamiento de Supervisión</b> |
|                   |  |   |                                      |
|                   |  |   |                                      |
|                   |  |   |                                      |
| <b>Entrevista</b> | <b>El clima en la escuela es:</b>                | <b>Estrategias para crear un clima</b>  | <b>Organización</b>                  |
|                   |  |   |                                      |
|                   |  |   |                                      |
|                   |  |   |                                      |
| <b>Entrevista</b> | <b>Participación del padre de familia</b>        | <b>Estrategias para relacionarse con otras instituciones u organizaciones</b> | <b>Experiencia más importante</b>    |
|                   |  |   |                                      |
|                   |  |   |                                      |
|                   |  |   |                                      |
| <b>Entrevista</b> | <b>Sugerencias a los candidatos a Directivos</b> | <b>Agrega...</b>  | <b>Obs.</b>                          |
|                   |  |   |                                      |
|                   |  |   |                                      |
|                   |  |   |                                      |

Fuente: Diseño propio para facilitar el manejo de la información de campo.

El cuadro anterior me permitió concentrar la información más relevante de cada tópico de acuerdo con la estructura del guión de entrevista, que a su vez me sirvió para extraer lo que coincidía, resultaba relevante para los actores o aquello que parecía opuesto entre ellos; organizándolos en fortalezas, debilidades y necesidades de lo que decían los distintos actores; lo que más tarde me condujo a identificar los significados.

Después de más de cuatro lecturas de manera inductiva del cuadro de cada una de las entrevistas, coloqué toda la información en un esquema como una sábana, para una revisión conjunta y distinguí que lo presente en todos los instrumentos era lo que hacían en su labor cotidiana, según el papel que desempeñan. Aclaro que, aunque realicé entrevistas con docentes debido al tiempo considerado para el cumplimiento del programa de la Maestría y, por algunas dificultades que tuve para poder hacer la construcción de las categorías y comprender la magnitud y complejidad de las relaciones, decidí delimitar la muestra quedándome únicamente con los directivos como actores protagónicos de las prácticas de gestión escolar.

Otro instrumento empleado fue la **encuesta**, aplicada a docentes, porque implicaba obtener información de manera económica en tiempo y accesibilidad. El tipo de formato generalmente se da de forma impresa y puede contener preguntas, cerradas, abiertas o semiabiertas. En este caso, las encuestas contenían preguntas cerradas que marcaban al encuestado una determinada forma de respuesta y una cantidad limitada de selección (Calixto Flores, 2009). Los reactivos fueron contruidos relacionados con las acciones cotidianas extraídas tanto de las observaciones como de las entrevistas, videos y los estándares de gestión escolar del MGEE como elementos contemplados en el PETE.

Con las encuestas pude obtener información principalmente de la frecuencia de algunas de las acciones de los directivos y el acuerdo o el desacuerdo respecto de una respuesta, tener una idea de la postura de los

docentes. Una vez recogidas las encuestas, procedí a elaborar tablas de frecuencias para después graficar tomando en cuenta cada respuesta, organizadas en cuatro incisos (siempre, casi siempre, algunas veces, ninguna), según la asiduidad con la que realizaban las prácticas consideradas. Después, realicé una lectura general de las frecuencias sobre las acciones para, finalmente, hacer una interpretación, la cual logré recuperando tanto los efectos como las y/o retos a superar, lo que contribuyó a visualizar las incidencias de las prácticas de gestión escolar a nivel zona y con ello contribuir a la identificación de fortalezas, debilidades y necesidades de las mismas.

Aprovechando que el **video** es un instrumento que, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), va ganando espacio por su difusión creciente al poder captar detalles que de otro modo quedarían olvidados o inadvertidos; durante la fase de observación también realicé tres videos que obtuve debido a que ya no era una persona por completo ajena a cada una de las instituciones. El material corresponde a las escuelas P01 (2 videos) y P02, porque fue en ellas donde se logró desarrollar una mayor empatía con los actores respecto a la actividad de investigación.

De los tres videos realizados, seleccioné únicamente uno, por ser el que más datos ofreció para el análisis. Para la transcripción del video seleccionado, tuve que realizar una inversión de tiempo de tres días, porque no resultó una tarea sencilla; captar claramente cada palabra de los actores fue algo que precisó de mucha atención y de concentración en un espacio propicio para evitar los distractores externos.

Posteriormente, hacer la sistematización y extraer las fortalezas, debilidades y necesidades de las prácticas de gestión escolar. Para la sistematización elaboré el formato que a continuación presento:

Figura 6. Esquema de sistematización de vídeo

### Sistematización de vídeo

| Título de vídeo     | Análisis de diagnóstico inicial y Trayecto Formativo   | Escuela             | P01   |
|---------------------|--|---------------------|---|
| <b>Actores</b>      | Subdirectora, Director, Docentes, ATP  | <b>Duración</b>     | 01 02'47"   |
| <b>Dificultades</b> | Improvisación de actividades, análisis e interpretación de resultados superficial y fragmentado. | <b>Consecuencia</b> | Rendimiento académico, formación del alumno desde la necesidad del docente. |
| <b>Fecha:</b>       | 30 de septiembre de 2011   | <b>Hora</b>         | 8:27 – 9:29   |

El día de hoy ha sido destinado para el abordaje de un Trayecto Formativo (TF), es decir, un espacio para que docentes y directivos dediquen tiempo al análisis de un tema que desde la primera semana de trabajo se había pensado con base en las inquietudes y necesidades de los docentes para mejorar la práctica. A su llegada, los docentes pasaban a la dirección a firmar y por recomendación de la Subdirectora acudían a un salón que había sido destinado previamente para llevar a cabo las actividades (algunos pasaban a su aula primero, otros se agrupaban y enseguida entraban al salón sugerido). Al iniciar, la Directora saluda a los maestros (su tono de voz es siempre de volumen moderado, con claridad al pronunciar pero firme).

| CATEGORIZACIÓN  | TEXTO   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• CT=Curso</li> <li>• Resultados                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificaciones</li> </ul> </li> <li>• Pérdida de tiempo pedagógico                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabajo Administrativo es diferente del trabajo pedagógico</li> </ul> </li> <li>• Cumplimiento                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indicaciones</li> <li>✓ Responder a la autoridad</li> </ul> </li> <li>• Comunicación impersonal</li> </ul> | <p><b>SDP01:</b> Bien maestros, vamos a comenzar, pero, primero vamos a robar unos minutos a los compañeros que hoy darán el curso porque <b>tenemos que realizar el análisis de los resultados del examen diagnóstico</b>-. Mientras tanto, la maestra encargada de computación que también apoya en la dirección, enciende la computadora, el cañón y presenta los resultados. La Subdirectora le dice: -Por grado maestra, por grado.</p> <p>Bien, siguiendo las indicaciones maestro DP01 (Se dirige al Director) que nos dieron por teléfono el día miércoles nosotros ya teníamos preparado nuestro CT1, con los maestros de primero, pero por teléfono nos informaron que había que este... (Completa la oración el DP01: analizar) analizar el diagnóstico. Pues, bueno <b>lo vamos a analizar, vamos a cumplir con ese requisito</b> este... pero sí, <b>que sepan los compañeros porque de pronto este... se les resta tiempo de su tema</b> (Mientras entraban algunos maestros, les iba entregando una hoja).</p> |

En el formato anterior realicé una pequeña introducción para contextualizar el video, en seguida transcribí por completo la videograbación en la cual invertí una cantidad de tiempo considerable, la cual se duplicó para la revisión y

categorización. Para esta última, agregué una columna al lado izquierdo de la transcripción del video para ir colocando una posible categoría e ir configurando la interpretación de lo capturado en el campo de investigación.

### 3.3. Análisis de la información

La metodología de la recopilación de información se encuentra relacionada con la etnográfica, razón por la cual se precisa de contar con abundante información para ser sometida a análisis (Marí, 2001). A este respecto, quiero destacar que recuperé información para caracterizar a cada uno de los actores, las relaciones que construyen con docentes, autoridades, padres de familia y alumnos; las actitudes que asumen, identificar sus significados y su postura ante las demandas sociales de la RIEB; todo obtenido de un contexto natural de investigación. El volumen de información obtenido de los diferentes instrumentos fue organizado, clasificado y categorizado desde diversas fuentes. Para el análisis, lo primero que hice fue codificar cada instrumento y a cada actor; no para cosificar sino para facilitar el manejo de la información y resguardar el anonimato, para organizar la información de manera tal que quedaron como se muestra en la siguiente figura:

Figura 7. Codificación técnica, instrumentos y actores



Fuente: Diseño propio para la organización de la información

Después, realicé varios ejercicios de inducción, comenzando con la lectura de lo registrado subrayando al mismo tiempo, las acciones consideradas de relevancia, y por lo tanto, haciendo las anotaciones pertinentes en torno de lo leído a modo de reflexión o cuestionamiento.

Posteriormente, procedí a leer cada una de las entrevistas y a elaborar unos cuadros donde sistematicé las respuestas de manera muy sintética con la intención de recuperar la similitud o contradicción entre cada una de ellas. Una vez realizado este procedimiento de sistematización, codificación y organización procedí a elaborar un esquema completo denominado matriz, sobre los dos enfoques de gestión escolar que predominan en las prácticas de los directores y directoras de la zona escolar. Todos los procesos anteriormente mencionados los realicé para construir lo que Bertely (2010), señala como inferencias factuales y conjeturas a través de la interpretación.

### **3.4. Valoración de la información**

Esta fase se convierte en el corazón de toda investigación porque, de acuerdo con Martínez (2011), aquí se describe el proceso y producto de la verdadera investigación, es decir, la estructura o síntesis teórica de todo el trabajo de campo.

Ya planteaba Heidegger que el ser humano posee naturalmente la capacidad de interpretar para adquirir conocimientos de forma natural. Mientras que Popper (en Martínez, 2011) observa que las teorías son resultado de una intuición casi poética. El conocimiento de las prácticas de gestión escolar no se realizó por la simple observación, tampoco por el rescate que se hace en los registros; sino en el hecho de desentrañar la compleja trama que se construye entre los actores, las diversas relaciones, las acciones, el espacio y tiempo en el que se encuentran, a través de un análisis hecho a la luz de otras construcciones teóricas, constantes cuestionamientos e incluso comparaciones con el MGEE como la propuesta oficial para gestionar.

Incluso la información obtenida de las encuestas no se empleó cuantitativamente pues, como señala Bunge (1975):

...no hay elaboración de datos estadísticos que produzca por sí misma nuevas hipótesis, por no hablar de leyes; que en general, no hay esfuerzo técnico ni empírico o matemático, por grande que sea, que pueda ahorrarnos el trabajo de inventar nuevas ideas, aunque, sin duda, aquel trabajo técnico puede muy bien disimular la falta de ideas.

Entonces, de acuerdo con lo anterior, la invención de nuevas ideas, perspectivas y conocimientos conducen a una teoría. Por tanto, una teoría es una construcción mental simbólica que conlleva a pensar de una manera diferente, al sistematizar, integrar e interpretar conocimientos que hasta el momento se presentaban parcialmente. Así, la valoración de la información se realizó con la construcción de las categorías bajo la lectura de diversas perspectivas teóricas, lo cual permitió localizar las fortalezas, debilidades y necesidades de las prácticas de gestión escolar que aportaron, tanto elementos para la construcción del problema, como una nueva interpretación, que arrojó resultados a la pregunta de investigación y, en consecuencia, a la significación de las prácticas.

Los datos y resultados obtenidos han sido interpretados desde la pedagogía crítica al perseguir la reflexión de las prácticas de gestión escolar de los directivos para resignificarlas y lograr la transformación de un enfoque a otro. Considerando el proceso de gestión escolar desde el contexto: analizando, comprendiendo, interpretando y transformando los problemas reales que afectan a una comunidad en un aspecto particular. Concibiendo la educación como posibilidad, no solamente para identificar los problemas, sino para generar alternativas de solución e intervenir en la transformación de las condiciones culturales que contribuyan a mejorar individual y socialmente.

Finalmente, identifiqué los aspectos que contribuyen a construir los significados que impulsan o limitan las prácticas de gestión escolar, mismos que se convirtieron en la base para la construcción de la propuesta de intervención.

Hacer uso de la metodología diagnóstico-pedagógica con enfoque cualitativo-interpretativo no solamente me permitió conocer con mayor detalle las prácticas de gestión escolar, sino comprender por qué éstas se llevan a cabo de tal o cual modo, de acuerdo con el enfoque que los directivos poseen para encontrar los factores que contribuyen al impulso o limitación de las mismas.

El proceso de la investigación es muy complejo porque uno debe asumir el papel de investigador sin la etiqueta de novato o experto, además del compromiso social que se tiene ante el fenómeno que se estudia para darlo a conocer lo más fidedignamente posible.

Por otro lado, respetar la naturaleza de los sujetos y de sus tareas, recuperando la tensión, potencialidades, palabras y emociones de los actores para obtener la información que sería sometida al análisis en el cual, como investigadora, me tuve que despojar de los prejuicios construidos por mi propia experiencia profesional. A su vez, se requiere que uno sea sensible a las circunstancias de los actores, así retomé la información para ser sometida al análisis, apoyándome en elementos teóricos que permitan explicar el suceso para comprender y apreciar los aspectos que se van perfilando como hallazgos.

## CAPÍTULO IV. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

*Únicamente a quien sea capaz de imaginarse una sociedad distinta de la existente podrá ésta convertirse en problema.*

Adorno T. (1978)

El presente capítulo representa la parte medular de la investigación porque en él, se anuncian las diferentes problemáticas en las prácticas de gestión escolar desde dos enfoques distintos; configurando así el campo problemático y, el diagnóstico pedagógico al tratar de comprender la complejidad de los sucesos que las rodean.

Considerando que esta es una investigación diagnóstica con enfoque cualitativo-interpretativo hice uso del diagnóstico pedagógico por ser una actividad científica integradora que permite aproximarse a la construcción del conocimiento, a través de la identificación de aquellos factores que alteran o impiden el acto educativo. Decidí apoyarme del diagnóstico pedagógico porque es:

... una actividad pedagógica teórico-práctica, apoyada en una base epistemológica, que a través de un proceso de indagación científica encaminada al conocimiento y valoración de la naturaleza de un hecho educativo relativo a un sujeto o un grupo de ellos, con el fin de tomar una decisión tendente a la mejora. (Marí, 2001; 30)

El conocimiento y la valoración de la naturaleza del hecho educativo, del que habla Marí (2001) se refiere, en este caso específico, a las actividades y relaciones que los actores, es decir, los Directivos construyen en su cotidiano escolar. Empero, éstas no se dan de manera aislada o esporádica, sino que se

entretejen en una red de sucesos que las complejizan y ahí es donde adquiere el calificativo de pedagógico porque:

El sujeto, grupo, clase o institución, etc., es su objeto de estudio, pero considerado en su totalidad, es decir, en todos los aspectos que puedan ser relevantes en relación con el fenómeno a estudiar y no sólo con su proceso de aprendizaje. (Marí, 2001; 30)

Es por eso que primero fue necesario comprender el contexto en sus diferentes aristas para aproximarse a los protagonistas de esta investigación. Además, hay que conocer y comprender sus principales tareas para identificar las fortalezas, debilidades y necesidades de las mismas, con la intención de contribuir a la mejora.

#### **4.1. Las prácticas que problematizan la gestión escolar en la Zona Z39/VII; desde la perspectiva de los directivos.**

En esta zona escolar pude darme cuenta que aunque todas las escuelas se localizan en una misma región geográfica, no son iguales. La diferencia estriba, no sólo en las características del personal o estructura de las mismas, sino también, en las experiencias de gestión escolar que cada directivo posee en su función. Por otro lado, si se tiene en cuenta que la incorporación de la RIEB como el momento coyuntural de esta investigación, entonces es preciso enfatizar que los cambios para una verdadera reforma van más allá de la modificación curricular, pues existen otros factores de tipo cultural que permean las prácticas de gestión escolar porque, como señala Pérez (2004), la escuela impone lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución por los que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno.

Para efectos de esta investigación, entiendo como **prácticas de gestión escolar** todas aquellas acciones de intervención que cotidianamente realizan los directivos en colaboración con otros sujetos o instituciones para favorecer directa

e indirectamente todos los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos en sus diferentes dimensiones, pues, de acuerdo con Candela (1999), Espinosa (2011) Piña (2004), y Zabala (1995), las prácticas son aquellas acciones para la interacción inmediata del trabajo cotidiano que ponen en juego saberes e intereses de cada uno de los sujetos que participan en el espacio escolar, así como la cristalización colectiva de la experiencia histórica de las acciones (Gimeno Sacristán en Silva, 2011 ).

Partiendo de la definición de prácticas de gestión escolar, consideré pertinente recuperar el hecho de que la RIEB en su plan de estudios (SEP, 2011), se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. Para ello, plantea los Estándares de Gestión para la Educación Básica, es decir, cómo deben ser las prácticas y las relaciones de cada actor escolar. Esta consideración no se hace con el fin de confrontar qué se hace, que se deja de hacer o bien, para señalar cuál es la brecha entre lo que se demanda y lo que se opera, sino para analizar y comprender la realidad de las escuelas en torno del contexto político.

En el contexto de la Zona Escolar Z39/VII encontré que existen dos enfoques de gestión escolar que orientan las prácticas de los Directivos. Por un lado las que se realizan, desde un enfoque administrativo/burocrático (de corte empresarial) que considero como Gestión escolar clásica por su origen y apego, y por sobrevivir a la movilidad del tiempo. Por otro lado, el modelo que posee una perspectiva democrática al que denomino Gestión escolar Pedagógica pues, tiene la característica de permitir la participación de diversos elementos, tales como la interacción en los procesos que favorecen la formación de los alumnos, la movilidad de roles y la integración de diversos ámbitos de acción. A su vez, organicé las prácticas en cuatro grupos de acuerdo con las recurrencias en la voz de los actores y la información obtenida de lo observado, para facilitar el manejo de la información e interpretación de la misma.

#### **4.2.El enfoque clásico de las prácticas de gestión escolar: Fortalezas, debilidades y necesidades.**

Partiendo de que la gestión como disciplina tiene un origen dentro del ámbito empresarial, se considera la influencia de éste al reparar que una de las definiciones del concepto de lo *clásico* en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2013), se refiere a un modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia, como lo es en este caso la gestión escolar.

Otro aspecto para la consideración de este enfoque como clásico es porque sus características originales, aunque han sido ajustadas al ámbito educativo y se han dado movimientos temporales, han prevalecido a lo largo de las diversas reformas educativas, hecho que coincide con el planteamiento de Alonso (2003), quien señala que el término clásico remite a obras que ostentan valores tanto éticos como estéticos que trascienden su propia época y que, por ende, tienen un carácter paradigmático, y designa también el periodo histórico en el cual fueron creadas, refiriéndose a lo artístico. No obstante, replanteando ambas concepciones y el estatus de prestigio que ha adquirido este paradigma, se construye como categoría eje de esta investigación para el análisis de las prácticas de gestión escolar que predominan en la Zona escolar Z39/VII.

De acuerdo con Cassasus (2000), la gestión en el ámbito educativo surge en la década de los 60's en Estados Unidos, durante los 70's en el Reino Unido y 20 años más tarde de su incorporación a este campo llega a América Latina. Sin embargo, señala que existía un bajo nivel de especificidad y de estructuración que condujo a la búsqueda de una identidad en el campo. En los años cincuenta, setenta y hasta inicios de los setenta en América Latina la administración estuvo dominada por una visión "normativa". Fue la época en la cual se iniciaron los Planes Nacionales de Desarrollo y, en consecuencia se diseñaron los Planes Nacionales de Desarrollo Educativo. La planificación estuvo orientada al crecimiento cuantitativo del sistema.

Para Baltodano (2009), la administración aporta a la gerencia educativa todos los conceptos del proceso administrativo. Estas prácticas se identifican como parte del proceso administrativo: *planear, organizar, integrar al personal, dirigir y controlar* (Koontz, 2008) las actividades, en este caso de la institución educativa, mismas que resultan muy específicas. Entonces, debido a que son diversas las prácticas, decidí organizar la información de acuerdo con el carácter de las mismas y se clasificaron en Administrativas, organizativas, sociales y de acompañamiento pedagógico; mismas que conforman el siguiente tópico.

### **Las Prácticas Administrativas**

Este tipo de prácticas se caracterizan en la Zona Z39/VII por estar orientadas a la elaboración de oficios y llenados de formatos, control de la información y tiempo, así como el cumplimiento de la normatividad.

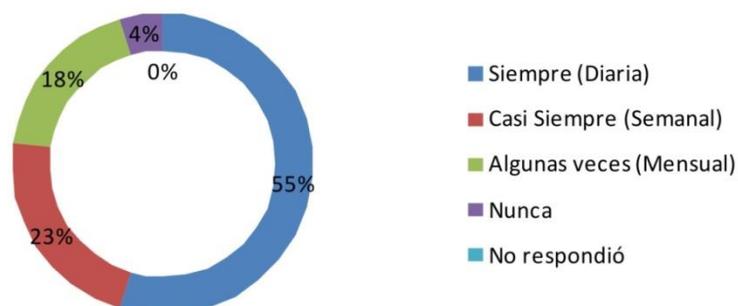
La ***elaboración de oficios y llenados de formatos***, es la actividad más frecuente dentro de las prácticas administrativas en tres de los cuatro centros escolares en diferentes momentos. Los oficios y formatos llenados constantemente son: constancias de estudios para alumnos, constancia de servicios para docentes, acuses de recepción de diversos oficios, asignación de grado y grupo, asignación de comisión, estadísticas de alumnos por grupo y género, permisos de docentes y participación en el Programa Carrera Magisterial, plantilla docente, circulares, inventarios, entre otros, tal como se observó cuando a la hora de salida llegó una madre de familia para solicitar una constancia de estudios para su hijo. SDP01 le dio un papel para que anotara sus datos y le dijo que estaría al día siguiente antes de la salida (OBSP01/0311).

Paradójicamente, el estándar 19: Control escolar (SEP, 2010a), señala que la escuela debe cumplir con las acciones administrativas que garanticen el control de la información, sin menoscabo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo.

Atender las actividades administrativas como prioridad implica un descuido de las otras prácticas que configuran el trabajo de gestión. La gráfica 1 representa los resultados del ítem 22 de la encuesta aplicada a docentes, la cual señala que la escuela siempre es eficaz en las acciones administrativas pues, el 54.5% de los docentes opina que la escuela siempre es eficiente y eficaz en las acciones administrativas, algunos señalan que es casi siempre y solamente el 4.5% considera que nunca.

Gráfica 1. Resultados del ítem 22 de la Encuesta aplicada a docentes en la dimensión administrativa

### Eficiencia y eficacia en las acciones administrativas (Ítem 22 GrE/DA)



Fuente: Gráfica elaborada con el programa Excel de Microsoft y con información obtenida del referente.

Otra muestra, se pudo ver cuando una maestra de 6º. año (D6B), entra a la dirección y se dirige a SDP01:

*D6.- Maestra, no voy a terminar el formato. Maestra discúlpeme, pero no lo terminaré. (Se refería a un formato de registro de los libros que conforman la biblioteca del aula, tenían que hacer un inventario especificando: título, autor, colección, serie y cantidad).*

Mientras tanto, SDP01 (angustiada) solamente le dice que intente avanzar lo más posible (OBSP01/0311).

Ante el momento de transición de la RIEB, esta situación se convierte en una preocupación porque existen mecanismos que los directivos deben atender

con la intención de que en sus escuelas se facilite ese momento de incorporación para los docentes, alumnos, y, todos los que en las escuelas participan. Mientras tanto, las acciones administrativas que demanda la dirección distraen al docente de su prioridad; los alumnos. Los directivos, se muestran afectados por la demora de los docentes a su cargo y ante este tipo de circunstancias señalan su sentir durante este momento de transición que se vive y las demandas frecuentes de las autoridades, convirtiéndose en un trabajo pesado. Al respecto comentan:

*...realmente los tiempos son muy pesados...tengo que salir dos veces por semana; por una asesoría de una cosa, por un curso de "x" situación, por reunión de información de cualquier otra situación. Pero, cada vez que tengas una asesoría, una reunión, una información, lo que sea. Sales con un legajo de formatos y archivos y demás que tienes que entregar. (E02DP04/11)*

De acuerdo con el testimonio el trabajo administrativo es visto como el quehacer para cumplir ante la autoridad, concebida esta última como una fuente de poder que controla y somete para el logro de los objetivos pues, desde la perspectiva de Cassasus (2000), la visión conocida como normativa, figuró en los años cincuenta, sesenta y hasta inicio de los setenta. Fue la época, en la que se iniciaron los planes nacionales de desarrollo y los planes nacionales de desarrollo educativo.

Lo que se procuraba hace unos veinte años, desde la política educativa era la expansión de los sistemas educativos, y este tipo de gestión busca entre otras cosas dos finalidades: corregir las posibles fallas o errores existentes y prevenir las nuevas fallas o errores de los procesos, como lo señala este testimonio:

*Ojalá las autoridades ya no promuevan tanto trabajo administrativo que aleja del trabajo técnico- pedagógico, que es para lo que estamos; es algo incongruente cuando sucede esto y si no cumples te empiezan a poner taches y taches y te empiezan a llamar la atención. (E01DP01/11)*

Esta situación coloca a los directivos en la posición de administradores que no inventan las finalidades, sino las reciben más o menos realizadas, pero ellos las tienen que interpretar y procurar comprenderlas asociándolas al propósito general que representan, es decir, tendrán que operacionalizarlas, sin embargo, de acuerdo con el testimonio, esto a veces, ni siquiera es posible y entonces utilizan mecanismos de sanción, que se relacionan con el control del tiempo por parte de las autoridades. Informar ello, implica una posibilidad de prever situaciones, dificultades o la insuficiencia de los medios existentes.

También, estas prácticas administrativas se definen por el **control de la información**, que se identifica con la elaboración del registro de altas y bajas de los alumnos, el control de sus boletas, la elaboración y actualización de la plantilla docente, el registro de actividades en el libro de Actas, el control de asistencia de la plantilla docente, los expedientes del personal docente y asistente de servicios, el manejo del libro de Consejo Técnico, la información de nóminas de pagos, recepción, distribución y devolución de convocatorias, recursos financieros, humanos y materiales principalmente. Una actividad registrada fue el momento en que después de atender a un Profesor, DP03 continuó arreglando unos papeles y al revisar la documentación de un alumno de nuevo ingreso se dio cuenta que no coincidía la fecha de nacimiento entre el Acta y la CURP, por lo que se comunicó vía telefónica con la madre del niño, pero, al no localizarla en el domicilio, dejó el mensaje para que se presentará al día siguiente (OBSP03/0311). En términos generales, la administración implica fiscalizar, verificar (RAE, 2013), por lo tanto, el enfoque administrativo se refiere a un proceso de comparación y regulación de la información para ayudar a decidir en torno de lo que se tiene planeado.

La situación anterior expresa el control a niveles detallados de la información para evitar posibles dificultades en la elaboración de documentos oficiales, tales como boletas o certificados de los alumnos, porque esto implicaría una demora o deficiencia en el proceso administrativo; pues, desde la perspectiva de Ramírez (2007), toda actividad así como proceso, sean industriales o sociales

deben ser controlados para que converjan hacia las metas definidas por las políticas de la institución.

Por otro lado, la función del **control del tiempo** es regular la acción de acuerdo con el periodo estimado para su ejecución y un claro ejemplo es cuando se marcan específicamente fechas de entrega, como es el caso de llenar el formato de la biblioteca escolar para su inventario, tal como se observó en P03 durante una reunión para asesorar a los docentes sobre el llenado de un formato de base de datos de libros del aula:

*DP03:-Necesito que ustedes ya empiecen; ya se acercan las vacaciones y quiero entregar antes del 15, porque ya me marcaron tiempos-.*

Un maestro solicitó la posibilidad de que los alumnos salieran un día a las 11 para poder trabajar.

*DP03 [respondió]. – Voy a plantearlo a la Supervisión, pero no creo que nos quieran dar ese tiempo. Recuerden que ya viene el examen ENLACE; hay que recortar tiempos. – (OBSP03/0311)*

A nivel dirección, el control del tiempo implica un reconocimiento a la eficacia por parte de las autoridades superiores, dado que la capacidad para obtener la información crece rápidamente como resultado del proceso tecnológico. Entonces, se considera que las capacidades de recolección de la información tienen que aumentar, pero estas circunstancias van inversamente, es decir, en detrimento del sostén de los procesos formativos de los alumnos y no como un apoyo a lo que se busca con la RIEB; favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de que puedan modificarse para mejorar los rendimientos educativos de los alumnos (SEP, 2010).

Otro aspecto que identifiqué como característico de estas prácticas es lo concerniente a la normatividad, es decir lo relativo al **cumplimiento de la norma**, tal como se registró cuando DJP01 se encontraba revisando hojas de

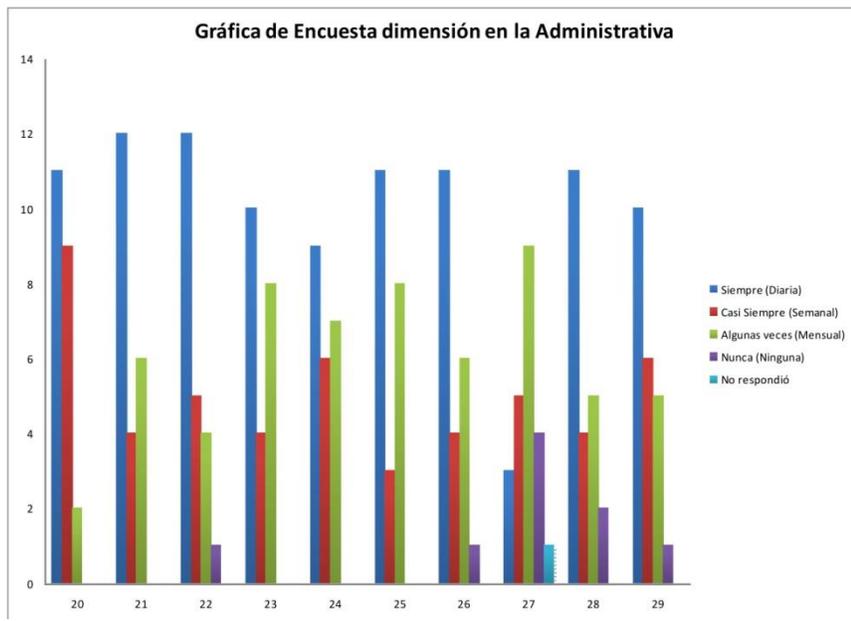
“compromiso” de los padres de familia que van a asistir a la visita pedagógica, cuando un ATP de Supervisión llegó para informar que había un problema con la constancia médica de una profesora (apoyo en la dirección por cambio de actividad) y mostró una copia que había guardado en el expediente, indicando que tenía un dato encimado y por lo tanto, no procedía. Tuvo que dejar lo que estaba haciendo para atender a la autoridad y ver el caso de la maestra (OBSP01/0311).

Ante estas circunstancias, generalmente se dejan de hacer las actividades que se están llevando a cabo porque deben responder a la demanda de la autoridad inmediata en torno de estos trámites. Al respecto, desde la perspectiva de los docentes “Siempre” es la frecuencia con la que se procura garantizar acciones de seguridad, higiene y control de la información relativa a los alumnos y personal (GrE/DA, ítem 29). Éstas son actividades que se realizan de manera frecuente, pero solamente como reglas o normas a seguir, en tanto, lo que se necesita es una concepción diferente y coincido con lo que Elizondo (2001) denomina expresiones

Gráfica 2 GrE/DA, gráfica de resultados de la encuesta aplicada a docentes.

concretas de la política, ello para mejorar la dinámica al interior de las instituciones.

En suma, la gráfica GrE/DA señala que las escuelas son siempre eficaces en las acciones administrativas y esto es efectivo en



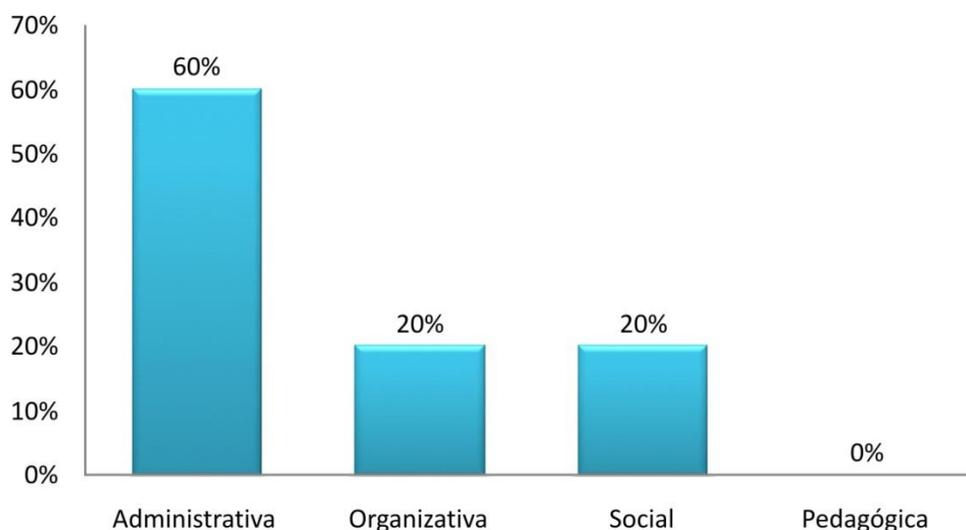
Fuente: Diseño con el programa Excel de los resultados de la encuesta a docentes.

tanto que el 60% (gráfica JS01) de una semana laboral está destinada a este tipo

de prácticas. Sin embargo, la inversión de tiempo, esfuerzo y desgaste físico y emocional es mayor. Por lo tanto, las otras prácticas ven reducida esta atención y el impacto no resulta significativo, sino parcial o superficial e incluso inexistente, como es el acompañamiento pedagógico. Tal como se registró en V01/11, cuando el análisis de resultados para el diagnóstico inicial académico, se realizó como una actividad que se debía hacer por demanda de las autoridades al referir lo siguiente:

*SDP01: Bien, maestros, vamos a comenzar, pero primero vamos a robar unos minutos a los compañeros que hoy darán el curso porque tenemos que realizar el análisis de los resultados del examen diagnóstico. Bien, siguiendo las indicaciones, maestro (Se dirige al Director) que nos dieron por teléfono el día miércoles que nosotros ya teníamos preparado nuestro CT1 con los maestros de primero, pero... Pues, bueno, lo vamos a analizar, vamos a cumplir con ese requisito, este... pero sí, que sepan los compañeros, porque de pronto, este... se les resta tiempo de su tema (Mientras entraban algunos maestros les iba entregando una hoja). (V01/11)*

**Gráfica 3.** Expresión gráfica de la atención y dedicación de tiempo y esfuerzo a las actividades administrativas.



Fuente: Diseño con el programa Excel Windows, con información obtenida de las observaciones asentadas en el cuaderno de registro.

Desde esta perspectiva la actividad resulta ajena al trabajo que se realiza, porque no compete a las tareas primordiales y, menos aún, comprender lo que

implica. Entonces, da cuenta que el proyecto no es un trabajo en colectivo, sino de la división de trabajo y la entrega es para cumplir en los tiempos establecidos, sin un objetivo claro y común; pues, como expresa Pérez (2004), la búsqueda de la objetividad y la eficacia se apoya en el incremento de la burocracia. Considerada esta última por Weber (Elizondo, 2001), como una forma de organización humana que se basa en la racionalidad, esto es, en la adecuación de los medios a los objetivos que se pretenden, con el fin de garantizar la máxima eficiencia posible.

La marcada dedicación de atención, tiempo y esfuerzo a este tipo de prácticas refiere repercusiones a nivel personal en los directivos y docentes, como lo señala el siguiente testimonio:

*[Cuando...] te vas a la casa, estás pensando en que todavía tienes pendientes, en que no has organizado, en que fulanito te dijo esto y no lo concretaste con él, ¿no? O que ya vino una señora con un problema que porque al maestro... “x” situación que se haya presentado o va a faltar, qué sé yo, ¿no?; ya no descansas. Te llevas el trabajo hasta la casa y eso te afecta de manera física, emocional y de alguna manera buscamos la estrategia, todas, como: Bueno, tranquila, calma, este... Pues... En el último de los casos, hasta donde podamos cumplir. (E02DP04/11)*

Esta situación es característica de una impersonalidad del trabajo, algo que pareciera ajeno a la vida personal de cada directivo, pero que indirectamente se permea porque, como afirman Greenfield y González (González, 2008), las organizaciones están formadas por personas, ni más ni menos, y lo que se precisa atender, lo más importante de cualquier hecho no está en lo que ocurre sino en el significado que tiene para las personas y en los motivos que lo justifican.

Lo que se necesita en este tipo de prácticas es que las actividades administrativas estén al servicio de las actividades que impulsen los procesos enseñanza-aprendizaje de los alumnos, a través del análisis de información para su organización en prioridades, relacionar convocatorias con contenidos programáticos, apoyándose de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC's), para contar con formatos digitales de los oficios de demanda frecuente. Pero sobre todo, reflexionar que todas las acciones que se realizan de tipo administrativo tienen relación e impacto en la formación de los alumnos. Las fortalezas, debilidades y necesidades de este tipo de prácticas se concentran en la tabla siguiente:

**Tabla 15.** Fortalezas, debilidades y necesidades de las prácticas administrativas del enfoque de gestión escolar clásico.

| <b>Fortalezas</b>                                      | <b>Debilidades</b>  | <b>Necesidades</b>   |
|--|---|--|
| Conocimiento de la normatividad.                       | Inversión excesiva de tiempo a las actividades administrativas.   | Análisis de información para su organización en prioridades.   |
| Eficiencia y eficacia en las acciones administrativas. | Dedicación, esfuerzo y desgaste por atender de manera "urgente" las actividades administrativas. Reuniones de carácter informativo. | Que las actividades administrativas estén al servicio de las actividades que impulsen los procesos enseñanza-aprendizaje de los alumnos. |
|  |   | Reflexionar que todas las acciones que se realizan de tipo administrativo tienen relación e impacto en la formación de los alumnos       |
|  |   | Contar con formatos digitales de los oficios de demanda frecuente.   |

Fuente: Diseño propio con información recuperada del análisis e interpretación de los datos.

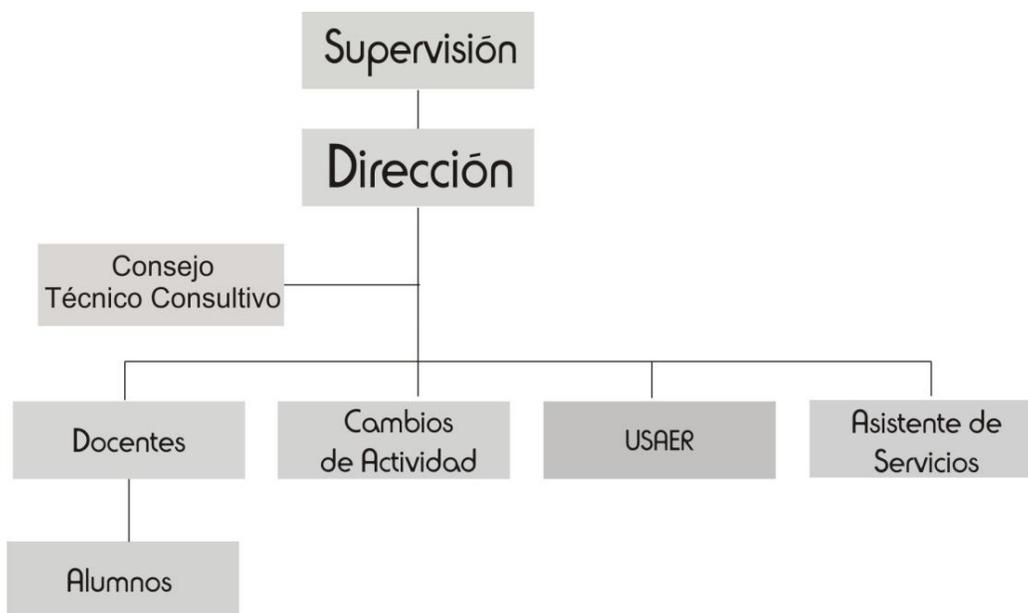
De acuerdo con lo registrado en la tabla anterior, existen como fortalezas el conocimiento de la normatividad y la eficacia en las acciones administrativas. No obstante, éstas no son aprovechadas para impulsar los procesos de enseñanza y de aprendizaje porque se le hace una gran inversión de tiempo, esfuerzo y dedicación que conduce al desgaste por parte de los Directivos. Por lo tanto, es necesario que el manejo y control de la información sea de modo reflexivo y se agilice mediante el uso de la tecnología.

## Prácticas organizativas

La escuela es considerada como una organización institucional clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos, la actividad docente y con ello el cambio. Álvarez (2006) señala que toda organización se caracteriza por un conjunto de estructuras que definen las relaciones entre los diferentes miembros de la misma. Paradójicamente, en acuerdo con Pérez (2004), en el escenario neoliberal, la característica primera que destaca es la obsesión por encontrar su organización eficaz, lo que implica un mayor rendimiento académico a un menor costo.

La organización que en la Zona escolar se identifica de acuerdo con el tipo de relaciones que se dan entre los diferentes miembros de la escuela puede expresarse de manera gráfica en lo que se denomina organigrama, quedando en la parte más alta la Supervisión Escolar, en seguida la Dirección de la escuela; entre ésta y el siguiente escalón, se posiciona al Consejo Técnico Consultivo, el nivel siguiente está conformado por los docentes, apoyos y asistentes de servicios; el último eslabón es el alumno.

**Figura 8.** Organigrama de la estructura organizativa desde el enfoque clásico de gestión escolar en la Zona Z39/VII.



Fuente: Diseño propio como parte de la interpretación del trabajo de campo.

El esquema anterior presenta a los miembros que se relacionan al interior de la escuela, cada uno ocupa un lugar específico y relaciones también determinadas. Entonces, en este sentido las prácticas organizativas se determinan por la *definición de roles, trabajo por comisiones y niveles de jerarquía*. Estas situaciones retoman la perspectiva desde los primeros modelos administrativos en educación (Baltodano, 2009), que incluso han llegado a ser considerados como sinónimos de gestión por el uso indistinto de los términos en el ámbito educativo.

Durante la estancia en las diferentes escuelas de la zona, pude darme cuenta que en la mayoría existe una tendencia a la **definición de roles**, es decir, dictaminar el marco de actuación de los diferentes actores al interior de la institución tal como se plasmó en relación con una reunión sobre el llenado de un formato para el inventario de la biblioteca del aula;

*DP03 [a los docentes]. -Yo los entiendo, no nos da tiempo. A ver, ¿qué otra sugerencia? Recordemos que somos un equipo de trabajo. ¡Adelante! Pero, recuerden que es su responsabilidad. Queda a criterio de ustedes. Tienen un mes, no se presionen. (OBSP03/0311)*

El testimonio expresa la contradicción al momento de hacer saber que existe una comprensión de la situación pero, enfatiza al mismo tiempo la condición de las tareas que corresponden a cada actor. En consecuencia, cuando se tienen definidos los roles, se limitan los márgenes de participación de los diferentes actores o miembros de la comunidad escolar, lo que implica la especialización en la actividad que se realiza y por lo tanto, la fragmentación de la visión en torno de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este carácter operativo se limita con suma frecuencia al manejo y control de la información, recursos materiales, humanos, y tiempo, pero con un cierto grado de especialización que conduce a un margen de actuación específico por parte de cada uno de los integrantes de la institución escolar, como lo exponen en el discurso mismo los directivos al comentar que:

*El maestro debe conocer cuáles son sus obligaciones dentro de la escuela, qué derechos tiene... en junta de Consejo Técnico... se puede dar en cualquier momento que suceda algo y hay que hacerle ver que existe una norma dentro de la escuela, se comenta. (E01DP01/11)*

Otro señala:

*Cumple cada uno con lo que le corresponde, si van a faltar, casi siempre avisan con tiempo, a menos que sea inesperado y es casi siempre por salud. (E02DP04/11)*

Los comentarios manifiestan que cada elemento de la escuela tiene una tarea específica, los Directivos, en este caso, operacionalizar las políticas educativas y hacer cumplir la norma, en tanto, los docentes estudiar y aplicar en el grupo a su cargo, las normas, los lineamientos y procedimientos establecidos por la Secretaría para el desarrollo de los programas de estudio y colaborar con la dirección de la escuela en las actividades escolares que expresamente les indiquen (SEP, 1980). Finalmente, la función de los alumnos es aprender, así cada uno tiene sus tareas definidas, como lo externa el siguiente testimonio cuando dice:

*Pues... cada quien sabe lo que tiene que hacer, por las convocatorias que nos van llegando, las actividades que a lo largo del ciclo se van anexando, aquellas de las que me gustaría nos dieran un cronograma, pues en ocasiones las tenemos que dividir o bien, si el tiempo lo permite, se contempla hasta la junta de Consejo Técnico más próxima. (E04SDP01/11)*

El hecho de determinar las acciones de los componentes de la escuela se deriva de las teorías administrativas que señalan una división del trabajo o lo que en la fuente de la administración empresarial se denomina departamentalización (Lourenço, 1965), cuyo principio a seguir es la homogeneidad, que aún ante el proceso de transición de la RIEB, se realiza. Estas circunstancias convierten a la escuela en lo que Pérez (2004) denomina una institución instrumental, porque solamente se dedica a cumplir las funciones que le asigna el sistema. Como indica el testimonio, la responsabilidad que cada uno tiene hace que los docentes participen. El trabajo aislado hace que el docente y el directivo se sumerjan en su

función específica, y pierdan tanto la capacidad como el interés por el objetivo que, de acuerdo con la RIEB, es contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI (SEP, 2011).

En este aspecto los directivos son los encargados de organizar y dar seguimiento al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y al Programa Anual de Trabajo (PAT), de los resultados de la encuesta aplicada, los docentes señalan que esto es un fenómeno que ocurre casi siempre, pero las observaciones dan cuenta de una división de esta acción cuando una comisión de docentes se encargó de realizar la autoevaluación institucional como parte del PETE para entregar el informe en el tiempo establecido, por lo que en una mesa se encontraban dos maestros realizando la parte correspondiente a la autoevaluación del Plan de trabajo. Entre los comentarios que se agregaron, fue que no se alcanzaron todos los objetivos porque hubo un exceso de convocatorias y carga administrativa (OBSP01/200611).

Desde el enfoque administrativo, el **trabajo por comisiones** es una forma de organización que facilita el alcance de metas concretas y resultados inmediatos. Este tipo de organización racional, es denominado por Fayol y Weber (Lourenço, 1965) como división del trabajo, que si bien contribuye a la eficacia, fragmenta la visión de la tarea y disminuye el impacto que de acuerdo con la RIEB (SEP, 2010), es concentrarse en lo importante y buscar estrategias para impedir que lo urgente se convierta en la prioridad.

Ahora bien, la definición de roles y la diferencia entre las tareas, implica que existen diversos grados de autoridad, organizada en **niveles de jerarquía**, mismos que se representaron visualmente en la figura 6 al colocar al Directivo sobre la acción de los docentes, cambios de actividades, apoyos USAER, asistente de servicios y desde luego, de los alumnos. Pero, como señalan Fullan y Hargraves (2001), cuando la responsabilidad se asigna solamente a los líderes

formales, eso los abruma, y trae por resultado soluciones incorrectas y, a menudo, artificiales.

De acuerdo con la perspectiva docente, el 51.5% de ellos considera que en la institución casi siempre se muestra un liderazgo que busca consenso para el establecimiento de acuerdos, analiza y discute resultados académicos. Pero, una observación que indica lo contrario se encontró en V01/11, cuando en la reunión para el análisis de resultados de la prueba diagnóstica al inicio del ciclo escolar (2011-2012) se cuestionó a los docentes de 1er. grado sobre la organización para la asignación del grado, donde un docente declaró:

*D1.- Usted preguntó que si había habido algún acuerdo. No hubo un acuerdo en mi caso porque yo oficialmente había tenido asignado el grupo 4º.C. Posteriormente, por disposiciones de ustedes, me asignaron el grupo de 1º.C. Entonces, ahí no hubo acuerdo. (V01/11)*

El testimonio señala que los directivos como autoridad inmediata poseen un nivel de poder superior al del docente, quien se convierte en un eslabón del sistema para llevar a cabo las actividades que se demandan. Esto implica que quienes se encuentran en la parte más alta del esquema organizativo, poseen mayor autoridad y en este caso, ellos deciden, vigilan y controlan a los que se encuentran a su cargo respecto a lo que les compete realizar. El término poder significa dominio o posesión, facultad, capacidad, pero también refiere influencia o imposición. De acuerdo con la concepción jurídica (Ávila, 2007), el poder es un derecho que se puede transferir de manera total o parcialmente mediante un acto jurídico, en este caso se encuentra la Ley General de Educación (LGE, 2009) en el plan de Estudios de la RIEB (SEP, 2011), ANMEB (DOF, 1992), así como en el Manual de organización del plantel de educación primaria (SEP, 1980).

Álvarez (2006) por su parte, señala que los espacios de poder que legítimamente han sido reservados al director(a) son referente y de experto, donde el primero se basa en la relación del líder con los subordinados, y el segundo de

quien elabora la información y la controla. Mientras, Foucault (Ávila, 2007) al estudiar el poder desde la óptica de los “operadores de dominación”, señala que el discurso del poder es el discurso de las obligaciones a través de las cuales el poder somete y se vuelve fundador y garantía del orden. En la educación, se instauró lo que Foucault (1976) define como el arte de las distribuciones del espacio disciplinario: división en zonas individuales, emplazamientos funcionales, celularización, jerarquización. Esta situación formó a individuos capacitados para la industria, tal como fue el propósito de la política educativa en las décadas de los años 70 y 80.

No obstante, desde la firma del ANMEB (ANMEB, 1992), y el propio MGEE (SEP, 2010), se busca romper con este tipo de esquemas al tratar de corregir el centralismo y la burocracia. Sin embargo, los directivos perciben el discurso de la política educativa paradójico a su práctica:

*...si tuviéramos más facilidades, más tiempo, más personal o una mejor organización en torno a la parte administrativa, como ya lo mencioné hace un rato, no termina, al contrario: aumenta. Nos llegan muchas otras actividades que definitivamente nos restan tiempo aquí en la dirección, restan tiempo pedagógico a los maestros, con sus alumnos. Es demasiada la carga administrativa que existe, esto repercute en el aprovechamiento de los niños. (E04SDP01/11)*

Este fenómeno implica que los directivos continúen visualizando su posición como diferente a la de los docentes, con una función operativa burocrática que dista aún de una postura pedagógica, porque este enfoque, como expresa Elizondo (2001), ha construido una visión mecanicista y formalista de la organización escolar, en la que se parte de la premisa de que todo debe funcionar bien, gracias a la planificación y estandarización de normas, procedimientos y programas. Lo que resulta cierto y preocupante desde la perspectiva de los directivos es que estas prácticas disminuyen la atención a las prácticas relacionadas directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma que con las prácticas administrativas, después de un análisis a la luz de diversas perspectivas y sobre todo de lo que se busca con esta nueva reforma, concentré las debilidades y necesidades en la siguiente tabla.

**Tabla 16.** Fortalezas, debilidades y necesidades de las prácticas organizativas del enfoque de gestión escolar clásico

| <b>Fortalezas</b> | <b>Debilidades</b>   | <b>Necesidades</b>  |
|-------------------|--|---|
|                   | Organización jerárquica  | Organizar para definir prioridades.<br>Sensibilizar a los directivos en torno de las relaciones humanas.  |
|                   | Esfuerzos individuales   | Trabajar colaborativamente para tener una gama más amplia de posibilidades y hacer una toma de decisiones más asertiva, retomando la centralidad en la formación de los alumnos.                        |
|                   | Formalidad en la comunicación                                      | Comunicación abierta para generar alternativas y toma de decisiones más flexibles.<br>Generar ambientes de confianza que permitan la interacción saludable entre los diferentes miembros de la escuela. |
|                   | Comisiones sin relación con sus competencias docentes              | Reconocer las competencias docentes para organizar las acciones que componen el proyecto escolar en relación con la formación y desarrollo de competencias de los alumnos.                              |
|                   | Definición de roles  | Abrir canales de participación en diferentes dimensiones a los distintos actores de la comunidad escolar.   |
|                   | Análisis de resultados académicos fragmentados                     | Analizar resultados en torno de las necesidades de los alumnos y demandas del plan de estudios; de manera colectiva.  |
|                   | Proyecto escolar como una actividad para cumplir ante la autoridad | Visión holística del proyecto escolar para propiciar la identificación con el mismo y con ello generar corresponsabilidades.  |

Fuente: Diseño propio con información recuperada del análisis e interpretación de los datos.

A diferencia de las prácticas administrativas, en las organizativas no se identificaron fortalezas. Por el contrario, hay más aspectos que precisan de una transformación porque las debilidades limitan las actuaciones de los diferentes miembros de la comunidad escolar, así como las relaciones para construir dinámicas alternativas y organizar a la institución de manera integral, por lo que se

requiere: relaciones humanas saludables, trabajo colaborativo, comunicación abierta, aprovechar las competencias docentes, abrir canales de participación de diferentes actores, analizar los resultados académicos en relación con las necesidades de los alumnos y finalmente una visión holística del proyecto escolar.

### **Prácticas de Participación Social**

Estas acciones se identifican en la Zona escolar Z39/VII por poseer una *comunicación de carácter formal* pues, las relaciones de jerarquía con aspecto burocrático, influyen en la construcción de las relaciones humanas que en consecuencia generan un *trabajo institucional instrumental* y una *participación social limitada*.

La comunicación de acuerdo con el MGEE (SEP, 2010), es un ingrediente clave para la creación de ambientes en la escuela, pero en la zona se establece en la relación entre la tarea de los sujetos y los vínculos interpersonales. La noción de comunicación alude de acuerdo con Nieto (en González, 2008) a intercambios significativos de símbolos entre, al menos, dos personas, así entonces, la gente se comunica cuando intercambia mensajes y comparte significados. Los directivos perciben este tipo de situaciones como naturales en la escuela, como cuando se refieren a la percepción que tienen del clima de la escuela a su cargo, tal como lo expresa el testimonio:

*Es muy bueno, muy apropiado, este... se respira el ambiente cordial, hay mucho respeto, eso es primordial... es de trabajo, de respeto y te digo, se respira el ambiente, sobre todo por la juventud que hay en la mayoría... En todos los trabajos se procura, como en empresas particulares o instituciones de gobierno, que el ambiente sea propicio para que el trabajador rinda mucho más. (E01DP01/11)*

Otro expresa:

*Entre los compañeros, las relaciones son amenas, son cordiales. Llegan a tener sus diferencias, pero tratamos que se zanjen ahí, no que trasciendan y vayan a otras situaciones. (E02 XDP04/11)*

Estos testimonios dan cuenta que el lenguaje deja entrever la perspectiva empresarial que se tiene del ambiente de trabajo y de una visión individualista de su función, pues, las relaciones que se establecen son comúnmente entre los sujetos que se encuentran en el mismo nivel jerárquico y las que se pueden construir entre los diferentes niveles, suelen ser por la proximidad de identificación con el mismo directivo. La **comunicación es de carácter formal**, pues en la gran mayoría de estas prácticas, los medios son documentos por escrito, por ejemplo, cuando un docente, una autoridad superior, o un agente social externo precisan ser escuchados para exponer alguna posibilidad de atención, solicitud o participación se debe hacer conforme la norma lo establece, es decir, con un oficio. Esto es un acto de emitir comunicados, como lo explica Freire (2005), depositados en los docentes, meras incidencias que se reciben para ser reproducidas.

Un caso que se presentó fue cuando un profesor que se acercó a su autoridad para solicitar un permiso, ésta no le prestó la atención pertinente, pero inmediatamente le hizo entrega del formato para su petición (OBSP03/0411). De esta observación pude notar que este tipo de acciones generan distancias entre las necesidades de los diferentes miembros de la institución escolar, pues, como plantea acertadamente Nieto (González, 2008), las personas involucradas se van alejando cada vez más física y emocionalmente, marcando sus diferencias; y se van haciendo necesarias una organización y una tecnología más complejas.

También, cuando las autoridades (Supervisores, Jefes de Sector, etc.) se presentan ante los directivos para promover la participación de la escuela en alguna convocatoria es por medio de un oficio y un acuse de recibido, objetivamente esta acción representa el compromiso que la dirección de la escuela hace con la autoridad superior y a su vez, repite el mismo mecanismo para hacer llegar a los docentes la invitación. La comunicación de este tipo es informativa, y de carácter lineal porque se construye en una sola dirección como resalta Nieto (González, 2008), ésta se reduce a un mero acto de transporte o

transmisión de información que enfatiza las destrezas del emisor y ubica el significado en el mensaje.

Estas formas de actuar prácticamente mecanizadas, son lo que Weber en su modelo de la burocracia administrativa (Elizondo, 2001) consideró como rutinas al referirse a procedimientos estandarizados que se establecen por escrito y que

**Fotografía 4.** DP03 comunicando a los docentes sobre la participación de la escuela en un programa piloto para la promoción de la lectura. El oficio en sus manos guarda las indicaciones que fueron transmitidas.



Fuente: Fotografía realizada por la investigadora durante la estancia en proceso de trabajo de campo.

determinan la conducta, lo que implica que en la escuela el **trabajo** sea **instrumental**, para cumplir con los fines que se han establecido percibiéndose como bien resalta Pérez (2004), como una organización lineal y mecánica que percibe el intercambio académico como transmisión clara de contenidos informativos y evaluación objetiva de rendimientos. Sin embargo, el MGEE, propone una serie de estándares para la gestión estratégica escolar, y también plantea la posibilidad de prácticas flexibles al señalar que no son prescriptivos,

sino referencias que sirven de guía para dar rumbo a las acciones que emprende el colectivo, por lo que son pautas para construir la visión de institución que se requiere tener en un futuro (SEP, 2010). Entonces, si desde esta perspectiva han trabajado las escuelas inscritas al Programa Escuelas de Calidad (PEC) y del cual ya han sido partícipes las que conforman la zona Z39/VII, ¿qué sucede?, ¿por qué no se ha logrado tener claridad para transitar de un enfoque clásico de gestión escolar al que propone la RIEB (MGEE) u otro diferente?

Por otro lado, las personas que ofrecen un servicio social para poder participar en la institución escolar, deben presentar un documento que les permita el acceso (así también, puede realizar el trabajo de campo). Para hacer del conocimiento de la escuela de dónde proceden los estudiantes-asistentes que realizan prácticas, se elaboran informes escritos especificando las actividades realizadas y la aprobación de la autoridad en donde se ofrece la asistencia. No obstante, para conseguir tal medio en algunas circunstancias como la que se presentó durante las observaciones, cuando capturé durante una reunión que DP03 informó a los docentes con un rostro de angustia por el llenado de un formato:

*DP03.- Voy a decirles a las dos chicas de servicio que para firmar su último informe, necesito que nos ayuden. (OBSP03/0311)*

Esta situación de **condicionar la participación** genera muchas limitaciones y que ésta sea forzada, sin compromiso convincente, lo que puede conducir a la desmotivación de los sujetos y, por lo tanto, el trabajo se realiza superficialmente; esto puede provocar que existan fallas, en consecuencia, la repetición de actividades, mayor inversión de tiempo, desgaste, cansancio, fastidio e incluso el deterioro en las relaciones humanas. Contrariamente, como señala Schmelkes (2000), la filosofía de la calidad sostiene que las personas se realizan en su trabajo y se desarrollan como personas, cuando participan creativamente en su mejoramiento y cuando lo hacen en equipo, reconociendo que por sí solos no pueden modificar los procesos que condicionan su quehacer.

Socialmente la participación en la zona Z39/VII, se limita principalmente a la aportación económica, a la firma para representar un Comité Escolar de Participación Social (CEPS), o de seguridad, la presencia en eventos cívico-sociales, asistencia a cursos y talleres, asistencia a reuniones informativas sobre el aprovechamiento académico y presencia cuando los niños no están cumpliendo con las tareas. Tal como lo especifica uno de los testimonios al revelar lo siguiente:

*Los maestros pueden pedir tareas, trabajos, investigaciones y sí es importante que el papá ayude, oriente y lleve incluso a internet a los niños... La participación económica se necesita, pues a veces el recurso para que los niños puedan complementar sus tareas... Es importante su participación económica para que vengan uniformados. Pero es importante también su participación en el sentido, pues, del respeto hacia la gente mayor, hacia sus maestros y sus mismos compañeros. (E04SDP01/11)*

El actor da cuenta de algunas de las formas de participación de los padres de familia como apoyo. Principalmente, por medio de la **aportación económica** y en la parte subjetiva que si bien los alumnos aprenden en la familia, la escuela como una extensión social tendría que contribuir a la formación de valores sociales y cívicos de convivencia, considerada una de las preocupaciones ya planteadas desde las directrices que orientan la política internacional al apoyarse en los cuatro pilares planteados por Delors (UNESCO, 1996).

En el marco de la RIEB, el Plan de estudios de primaria (SEP, 2011) el punto 1.10 *Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela* forma parte de los principios pedagógicos. Se plantea que para ello se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia. Sin embargo, aunque los directivos señalan que es importante la participación de los padres y de la sociedad, ésta se realiza de manera mínima y como algo ajeno a lo que se realiza dentro de la

institución escolar y es que los mismos directivos también significan su función como una responsabilidad enmarcada en la normatividad de la organización y legitimada por el sistema, al señalar, tal como lo expresan algunos de los directivos:

*Es esencial, el padre de familia es básico en esto. Primero, no son nuestros hijos ¿sí?, tenemos la responsabilidad, pero no son nuestros hijos. Para exigirles tenemos que hacerlo con muchísimo cuidado, con muchísimo tacto y si el padre de familia no te apoya, no puedes avanzar. (E01DP01/11)*

Este comentario se relaciona precisamente con el carácter impersonal del trabajo, es decir, como algo ajeno a la persona del directivo, pero pertinente para la tarea encomendada por el sistema y lograr los objetivos que se han trazado en un determinado periodo. Es decir, como no hay un lazo consanguíneo, afectivo-emocional, pero, sobre todo social no existe la necesidad de esforzarse y preocuparse por la situación de los alumnos y los padres para saber qué sucede en su entorno; en la búsqueda de la objetividad y la eficacia, existe lo que Pérez (2004) considera una desocialización de las relaciones e intercambios y sí, un incremento del control técnico y burocrático. Esto implica en muchas ocasiones que el compromiso con el proyecto institucional sea ajeno a los actores y solamente se realizan las tareas para responder, cuando no se identifican con el proyecto; no se identifican con la causa de su tarea, y por ende, no se comprometen conscientemente. Por el contrario, Campos (en SEP, 2009) expone que cuando las familias puedan gozar de algunas parcelas en la escuela aumentará su protagonismo y sentido de pertenencia y, seguramente, además de entenderla y valorarla mejor, serán sus primeras defensoras.

Los planteamientos anteriores, coinciden con lo que el MGEE demanda con respecto a la participación social activa que se define como:

...la colaboración de los padres de familia y otros miembros de la comunidad donde se ubica la escuela. También se consideran las relaciones que se establecen con el entorno social e institucional,

en las que participan vecinos y las organizaciones de la comunidad, barrio o colonia, así como los municipios y organizaciones civiles relacionadas con la educación. (SEP, 2010; 75)

En este tenor, nuevamente se limita la participación porque no busca, ni se da promoción abierta a la misma, sino que generalmente, hay que esperar en la escuela a que las organizaciones lleguen, como expresó un testimonio en este comentario:

*Es gestión lo que hacemos con otras instituciones. Mira, por ejemplo: Sector Salud. Ni siquiera es que nosotros los busquemos más bien, son ellos los que nos buscan porque hacen todas las campañas... Vienen, nos dan asesorías, nos traen algún material. Con el municipio no, con el municipio es diferente. Ahí sí, nosotros los tenemos que buscar, ¡ah! bueno, necesito que me arreglen el drenaje, necesito pintura, impermeabilizante; siempre a requerimiento de manera económica. (E002DP04/11)*

De acuerdo con el MGEE, la participación social conlleva a desarrollar ambientes de confianza, un trabajo en equipo, decisiones compartidas, responsabilidad y corresponsabilidad.

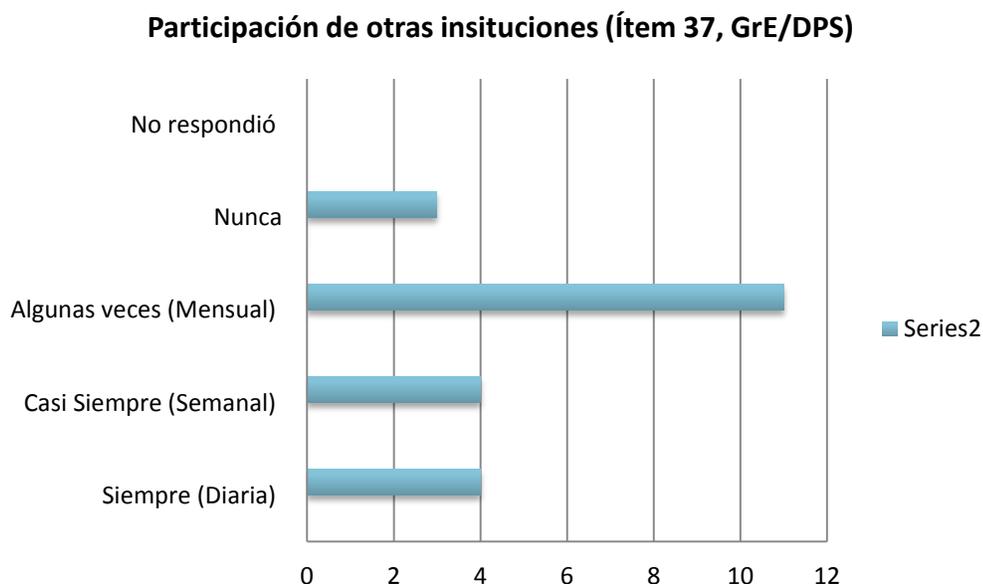
Paradójicamente, otro actor reafirmó:

*...sobre todo ellos vienen a buscarnos. Por ejemplo, tenemos el caso concreto de la UNAM, de la clínica multidisciplinaria. Ellos se acercan con nosotros, a través de un oficio; en ese oficio nos manifiestan a qué vienen, por ejemplo, en este caso venían a dar pláticas de orientación... Básicamente, lo que esperamos es que ellos vengan y nosotros, si vemos que es oportuno, que es adecuado, se les abre la puerta pero, sobre todo teniendo en cuenta que hay un documento oficial de por medio. (E04SDP01/11)*

Una vez más, se deja entrever el carácter formal de la comunicación que, aún no siendo con un elemento de la escuela, se concreta por medio de los oficios y con especificidad de la tarea que se pretende realizar, misma que es sometida a consideración de la autoridad escolar y no a la comunidad. De esta

manera, el 50% encuestados, señalaron que algunas veces **se articulan esfuerzos** con autoridades civiles, gubernamentales y la comunidad en general para transformar la escuela (GrE/DO, ítem 37), **como demanda de la autoridad.**

Gráfica 4. Resultados de la Encuesta a docentes en la dimensión de Participación Social.



Fuente: Diseño con el programa Excel de los resultados de la encuesta a docentes.

Estas situaciones generan una vez más una condición de proyectos ajenos, instituciones diferentes que provocan una distancia entre la escuela y la sociedad misma como la percepción hasta antes del ANMEB; cuando en nuestro país la mayoría de la población está en un proceso de alfabetización y expansión del sistema, por lo que se tenía una percepción de que quienes poseían el conocimiento eran los docentes pues, como en el Plan de Once años, se hablaba de seleccionar conocimientos y transmitirlos al educando coordinadamente, adoptando métodos pedagógicos modernos porque la educación estaba orientada a la producción, desarrollo económico del país y a la cultura; con lo que se buscaba un equilibrio de la tarea educativa (Manzano, 1984).

En consecuencia, dentro de este tipo de prácticas lo que se precisa es de un trabajo colaborativo en el que los diferentes actores participen de manera

activa haciendo uso de las competencias de diversas perspectivas de cada uno de los actores para que sean sometidas al análisis y debate que conduzcan a una toma de decisiones colectiva para facilitar el diseño de estrategias enfocadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la formación de los alumnos porque como plantea Pérez (2004), si los individuos y los grupos sociales no aprenden desde la escuela a ejercer reflexiva y cooperativamente su autonomía, la vida democrática de la comunidad se convierte en una simple formalidad electoral. Otras necesidades que surgen desde lo que se ha analizado de estas prácticas desde el enfoque administrativo se concentraron en la tabla siguiente:

**Tabla 17.** Fortalezas, debilidades y necesidades de las prácticas sociales del enfoque de gestión escolar clásico

| <b>Fortalezas</b>                           | <b>Debilidades</b>  | <b>Necesidades</b>   |
|---|---|--|
|   | Proyecto escolar sin vínculo social                             | Desarrollar y promover un proyecto escolar común para establecer un vínculo escuela sociedad   |
|   | Comunicación lineal y de carácter formal.                       | Generar ambientes de confianza y promover una comunicación abierta.  |
| Interés de actores sociales por participar. | Condicionar algunas acciones a los apoyos de servicio social.   | Motivar la participación de los apoyos de Servicio Social en relación de su práctica con la misión de la institución escolar y reconocer la importancia de su presencia. |
|   | Apoyo de padres de familia en actividades manuales y económicas | Generar canales de participación para los padres y otros miembros de la comunidad en diversas dimensiones del trabajo de gestión.  |
|   | Información como sinónimo de comunicación                       | Rendición de cuentas   |

Fuente: Diseño propio con información recuperada del análisis e interpretación de los datos.

### **Prácticas de acompañamiento no pedagógico**

Estas prácticas se caracterizan por una reconocida ausencia de lo pedagógico que desde la perspectiva de Soares (2008) es la articulación de factores espacio, tiempo y del trabajo escolar, objetivando la producción del conocimiento. Así entonces, existen otro tipo de prácticas que si bien son de acompañamiento al docente, no poseen un carácter pedagógico porque se

concretan a atender los problemas que el docente enfrenta ante la *conducta conflictiva de algunos alumnos*, con la *firma de la planeación didáctica* y la *impartición de cursos informativos* para la actualización docente.

Considerando que las prácticas anteriores se han perfilado con un enfoque permeado del ámbito empresarial, la trayectoria histórica que el sistema educativo ha recorrido es distante. Pero, da la impresión de que las escuelas que conforman la zona Z39/VII, parecen haberse congelado en el tiempo entre los primeros modelos administrativos. Un ejemplo claro de ello, es cuando los docentes acuden a los directivos solicitando ayuda para atender asuntos relacionados con la ***conducta de sus alumnos***, como fue registrado cuando DP03 se encontraba coordinando con una madre de familia ciertas actividades manuales, cuando un profesor de 6º año ingresó a la dirección con un niño; esperó a que DP03 se desocupara y le dijo:

*D6.- El niño es un caso difícil porque rompió recientemente un vidrio y el día de hoy trajo un condón a sus compañeros.*

DP03, le pidió que se llevara al niño y le hiciera un citatorio a la madre para que ella hablara personalmente sobre el asunto. El niño no obedeció al Profesor, permaneció sentado, se soltó en llanto y solicitó que no le dijeran a su mamá pero, ninguno de los profesores presentes le tomó importancia alguna a sus palabras. El niño estuvo sentado en la dirección sollozando, hasta que la profesora de computación lo vio y se lo llevó para que le ayudara con otras actividades (OBSDP03/11). Ante esta situación, como observador me sentí impotente por lo que el niño estaría sintiendo, así como las dificultades que tal vez en casa se pudieran estar presentando y es que en ocasiones la escuela para los alumnos se convierte en el espacio que les puede brindar abrigo pues, de acuerdo con Gladwell (en Fullan, 2007) en relación con el contexto inmediato, un niño está mejor en una buena vecindad y una familia con problemas que en una vecindad con problemas y una buena familia.

El Profesor solicitó ayuda a la Directora, pero este tipo de situaciones por lo general son delegadas a un plano posterior a las actividades que se realizan en el momento. De igual forma la autoridad no se ha prestado para dar la palabra al alumno y éste se ha quedado solo ante los temores de la represión que pudiera darse más tarde. Estos sucesos son muy frecuentes porque se relacionan con los diversos enfoques que se han tenido del papel de la educación y de la función directiva y es que desde el ANMEB (1992), se esperaba que con la centralidad de la escuela como célula constitutiva de sistema educativo y del aprendizaje como proceso, se diera una revolución de las concepciones y prácticas organizacionales de la dirección y supervisión (Arnaut, 1998)

Sin embargo, desde la postura de la RIEB el centro de toda actividad y esfuerzo es el alumno, considera que los docentes son los responsables de crear las condiciones que favorezcan la construcción de aprendizajes en sus alumnos a partir del conocimiento que tienen de ellos y de sus necesidades. Pero, el MGEE (SEP, 2010) señala que ante esta situación, se hace pertinente revisar y reflexionar el significado y la práctica que ejerce cada docente porque las formas y estilos para enseñar a los alumnos muestran el concepto que tiene cada profesor acerca de lo que significa enseñar y determina las formas que se ofrecen a los estudiantes para aprender.

Por otro lado, una práctica común en las escuelas de la zona con respecto a lo que pareciera un acto pedagógico por estar relacionado con las actividades en el aula; como se visualiza desde la gestión educativa estratégica, es la **firma de planeaciones didácticas** para que los docentes cuenten con la autorización de su directivo y en caso de una visita de las autoridades se verifique que hay un acompañamiento y cumplimiento como se observó en el escenario al momento en que SDP01, firmó la planeación de un profesor y el proceso tuvo una duración de 3 minutos porque no hubo revisión, por lo tanto, no se hizo ninguna observación, comentario o sugerencia a la misma (OBSP01/1111).

Ante estas circunstancias, en que los Directivos no hacen revisión de las planeaciones, difícilmente realizarán alguna observación o sugerencia por lo que existen docentes que aún no modifican sus prácticas y por lo tanto, los alumnos no desarrollarán sus competencias como lo propone la RIEB, es decir, no habrá ningún impacto en la dimensión social que se busca para atender a la construcción de la ciudadanía. Esta misma falta de acompañamiento pedagógico se da porque los directivos aún desconocen mucho sobre la RIEB, lo que les provoca incertidumbre como lo externa el siguiente comentario:

*Desconocemos mucho de... sobre la RIEB.... se tiene que ir actualizando porque la sociedad misma va cambiando y va exigiendo eso si estamos de acuerdo. Pero, que se dé en base a que el maestro también lo vaya detectando y sugiriendo que se puede hacer. (E01DP01/11)*

Otro más, señala:

*[La RIEB, se vive]... con mucha incertidumbre... con mucha incertidumbre porque... hay un... hay un miedo por así decirlo ¿no?, esa resistencia natural que tenemos al cambio, esa resistencia también a... a demostrar por un lado que somos ignorantes... cuando no lo sabemos hacer, si somos como reticentes a... reconocerlo. (E02DP04/11)*

Lo anterior conlleva a que los docentes ante este momento de cambio, se sientan desorientados, desconcertados e incluso solos en su práctica y eso mismo les conduce a no aproximarse al directivo, pues si a éste no le ha quedado claro lo que se busca hacer cómo le ayudará al docente, por lo que estos últimos terminan comprando planeaciones que están diseñadas bajo el enfoque por competencias como lo especifica el Plan (SEP, 2011), pero en la práctica no hay tal cambio, es decir, son prácticas de simulación, esto lo reconocen los directivos, como aquél que dijo:

*Por otro lado, pues vemos que hay una gran hipocresía ¿no? O sea, yo puedo comprar mis planes, transcribirlos o presentarlos así tal cual y decir que estoy trabajando con la RIEB pero, cuando vemos el*

*trabajo que hacen en las aulas, vemos que no, no, no va muy acorde con la RIEB... Se van jalando entre ellos, entre ellos se van jalando. Muchas actividades, a veces, ni siquiera yo tengo la necesidad de coordinarlas, si por alguna situación me tengo que ausentar. (E02DP04/11)*

Ante estos hechos, los directivos se han dado cuenta que los docentes se van acompañando entre ellos. Esta situación, hace que los alumnos se tornen vulnerables ante los diferentes cambios sociales, se sientan desprotegidos ante los diferentes mecanismos de evaluación y alejados del compromiso social.

Sin embargo, en un esfuerzo de la misma organización escolar se promueven, como dispositivos para la actualización, los Trayectos Formativos que cuentan con una frecuencia de una vez por mes (el viernes último de cada mes). Dichos trayectos se caracterizan por ser cursos en su mayoría de tipo informativo, casi siempre son los mismos maestros los que se encargan de diseñarlos, planearlos e implementarlos. Por ejemplo, en el momento en que entró una Profesora con una propuesta de Plan de trabajo para su trayecto formativo (Anteriormente conocido como TGA) y la Directora se mostró accesible para orientarla sobre los aspectos pedagógicos que deben tener un sustento. Pero no hubo ninguna orientación (OBPSP03/0311).

Con suma frecuencia la formación profesional permanente de los docentes se ve como un requisito sin reflexión de la importancia e impacto sobre su práctica en relación con los alumnos. Además, se limita a la impartición **cursos informativos** cargados de “tips” considerados estrategias porque no poseen ningún fundamento teórico didáctico y entonces, lo que se hace es reproducir prácticas, desde la perspectiva de los docentes. Estos espacios, son una buena posibilidad para realizar un acompañamiento pedagógico y disminuir la confusión y angustia de los docentes, pero los directivos exponen sus razones para no contribuir:

*Teóricamente se supone que nuestra función primordial es hacer el acompañamiento técnico al docente. Aunque en la realidad eso... es lo que menos hacemos. Generalmente, nosotros nos dedicamos al trabajo administrativo y de gestión. Lo último y lo que menos hacemos es lo del acompañamiento técnico-pedagógico a los maestros. (E02DP04/11)*

Otro por el contrario, señala que si hay acompañamiento pedagógico pero, este consiste, como expone:

*En base a qué haces bien, qué haces mal y en lo que haces mal, que lo debemos detectar tanto maestro como Director este... ¿en qué te puedo ayudar, no?, ¿en qué te puedo ayudar? ... Si no se los digo, investigamos, digo, preguntamos, no hay ningún problema... y de alguna manera animar al profe para que le siga echando ganas. (E01DP01/11)*

Esta situación alude al control y cumplimiento de la normatividad que el enfoque administrativo de Fayol, Taylor, Ford y Weber (en Elizondo, 2001). Así como a las fases de prevención y corrección del mismo enfoque.

En síntesis, estas prácticas son de acompañamiento no pedagógico porque presentan una serie de dificultades que debilitan los esfuerzos, por lo que se han identificado algunas necesidades enunciadas en la siguiente lista:

#### **Fortalezas**

- Experiencia laboral

#### **Debilidades**

- No hay orientación pedagógica para los docentes y directivos
- Desconocimiento de la RIEB.
- Incertidumbre y preocupación ante el proceso de transición de reforma.
- Desconocimiento del enfoque pedagógico y didáctico del proyecto.
- Los alumnos son desplazados ante el trabajo administrativo.

- Visión fragmentada de la labor docente.
- Considerar que el alumno no sabe.
- Concepción de los cursos como acciones normativas que se deben cumplir y su desarrollo como espacio para dar estrategias didácticas que no poseen fundamentos teórico-metodológicos.

### ***Necesidades***

- Diseñar un proyecto centrado en la formación de los alumnos.
- Desarrollar capacidades investigativas en el directivo.
- Analizar la relación de los programas con los contenidos programáticos del Plan de estudios para aprovecharlos como recursos didácticos.
- Reflexionar el significado de la práctica que ejerce cada docente y su estilo de enseñanza.
- Reflexionar sobre la condición humana-afectiva y socio-histórica de los alumnos.
- Sensibilizar al docente para reconocer y respetar la condición de los alumnos como sujetos que cuentan con un aprendizaje de sentido común (aprendizaje previo). Reflexionar sobre la posición del docente como tutor
- Análisis de resultados académicos de manera holística.
- Planear sistematizando de manera compartida las experiencias exitosas de los docentes.
- Considerar las inquietudes de los docentes y sensibilizarlos en torno del impacto de sus aprendizajes para que los trayectos formativos tengan un verdadero impacto en su práctica.
- Relacionar estrechamente convocatorias extracurriculares con los contenidos curriculares para generar un impacto en la formación de los alumnos.

### **4.3 El enfoque pedagógico de las prácticas de gestión escolar: Fortalezas, debilidades y necesidades.**

Este tipo de prácticas se definen por ser participaciones que se realizan para facilitar la dinámica de otras más que se llevan a cabo dentro de la escuela; en este sentido es que Blejmar (2007) define a la gestión como intervención. Ahora bien, estas acciones adquieren la denominación de pedagógicas por su carácter integrador al lograr, como señalan Espeleta y Furlán (2004), tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela le ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen; perspectiva que complemento con la de Soares (2008), quien considera lo pedagógico en la escuela como la articulación de factores espacio, tiempo y de trabajo, es decir, todo pensar-actuar para producir conocimiento, considerando que es la dinámica de la educación, el resultado de la colaboración de todos, en los diversos espacios y tiempos para la convivencia escolar.

Desde este enfoque la escuela es definida como espacio para la convivencia y formación de los alumnos con esfuerzos conjuntos de los y las docentes, de padres de familia, asistentes de servicio social, exalumnos, de otras instancias, y de quien desee colaborar, porque en este sentido Espeleta y Furlán (2004), plantean que si bien la escuela es el contexto específico de la gestión, ésta no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes.

Ahora bien, para dar cuenta de este tipo de prácticas opté por realizar una sistematización similar a la anterior al apoyarme en la propuesta de organización del MGEE para su clasificación, a través de las dimensiones: prácticas administrativas, organizativas, sociales y de acompañamiento pedagógico.

#### **Prácticas administrativas**

Son actividades que se dedican al igual que en enfoque clásico de la gestión escolar, al llenado **de formatos, control de la información y tiempo,**

pero con la diferencia de que cada uno de éstos instrumentos son empleados como medios para facilitar el curso de otras acciones. Tal como se pudo extraer, del registro de observación, un grupo de cuatro madres de familia que conforman el Comité de Participación escolar entró a la dirección y pacientemente esperaron a que se desocupara DP02 que atendía a una madre de familia que se había presentado para recoger papeles de su niño para una baja por cambio de domicilio. Apenas, se desocupó DP02 y las fue a saludar, solicitándoles que se aproximaran al escritorio para recoger el oficio que ya había elaborado y pudieran llevarlo al municipio; el oficio estaba dirigido a personal del DIF para solicitar el apoyo de los desayunos en frío para los niños de la escuela (OBSP02/0811).

Hubo momentos en los que para atender cuestiones de llenado de formatos DP02 se apoyó de otras. Algunas veces le asistió una amiga que ocasionalmente le acompaña, otras se encarga la Profesora responsable de la Biblioteca escolar e incluso en una ocasión, me solicitó el apoyo para llenar el formato denominado 911 que es un mecanismo para control estadístico de la población de educación primaria que está bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática y debe ser realizado por los directivos de la Zona al finalizar el ciclo escolar. La estrategia que ha adoptado DP02, le permite atender otros aspectos que se consideran prioritarios.

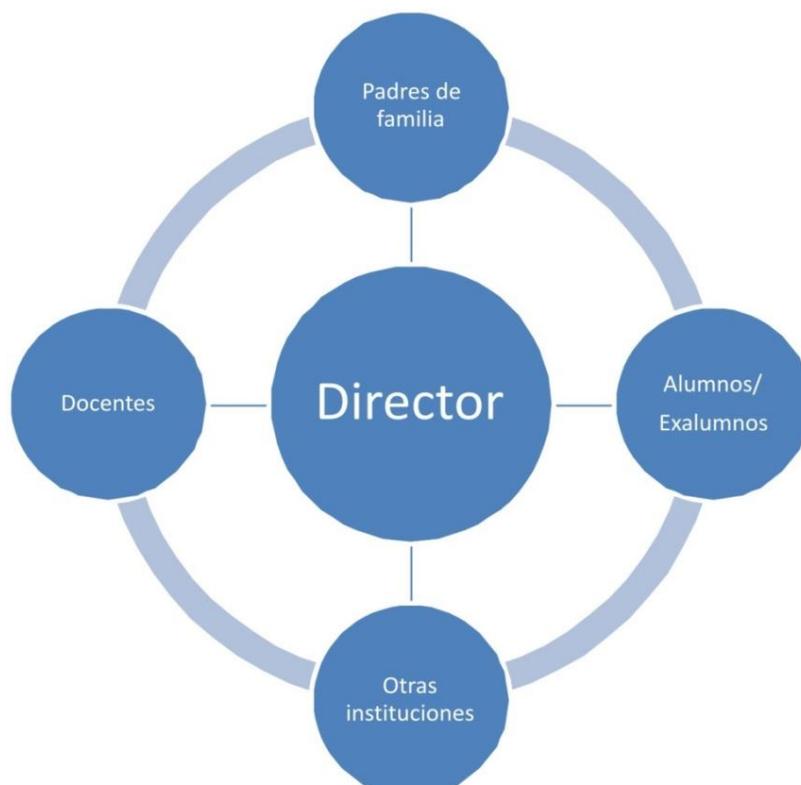
Este tipo de prácticas se relacionan directamente con las de organización pues, cuando hay actividades que la parte administrativa le demanda atención y DP02 coordina los recursos con los que cuenta para lograr el objetivo pero, no como su prioridad.

### **Prácticas organizativas**

La escuela como organización institucional y social fue un poco difícil de representar esquemáticamente porque, aunque el director es el responsable de gestionar, la escuela se convierte, como expone Blejmar (2005), en diseñador de

diversas situaciones con el fin de que todos los actores operen desplegando su máximo potencial en términos de competencias y emocionalidad.

**Figura 9.** Esquema de organización de la escuela con enfoque de Gestión escolar pedagógica



Fuente: Diseño propio de la dinámica de acción de Directivos y sus relaciones con diferentes actores.

La función del director en la promoción del trabajo colaborativo es importante pues, de acuerdo con Pesqueira (2010), representa la posibilidad para que él dinamice las condiciones con la intención de lograr una atmósfera saludable para los maestros, y por ende, para la propia institución escolar.

La colaboración es un *aprendizaje colectivo* que se da cuando las partes involucradas en un equipo se fusionan para trabajar, comparten el conocimiento y los puntos de vista, y se mueven en conjunto hacia un entendimiento de la realidad (Martin 1999 en Pesqueira, 2010; 308). A este respecto el siguiente testimonio expresa:

*[La organización se da] Buscando la colaboración de todos para encontrar las estrategias y poder resolver cada situación que se va presentando. (E05DJP01/11)*

Para este directivo es importante incluir a los docentes en la búsqueda de estrategias. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo abarca algunas de las características propuestas por el enfoque de la RIEB:

- Es inclusivo.
- Define metas comunes.
- Favorece el liderazgo compartido.
- Desarrolla el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.

Lo anterior implica, en la perspectiva de Freire (2005), hacer partícipes a los oprimidos en su proyecto de liberación pues, la acción política junto a los oprimidos, en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos mismos.

De acuerdo con la RIEB, la escuela primaria tiene que contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI (SEP, 2011). El objetivo es bastante complejo, por lo que no basta con la participación, es necesario hacerlo en equipo porque, como plantea Schmelkes (2000), éste hace que una persona compense con su fuerza la debilidad de otra y que todos agucen su ingenio para resolver las cuestiones que son de todos.

Los directivos que gestionan bajo un enfoque pedagógico consideran el trabajo colaborativo como su forma de organización, misma que se encuentra basada en el compañerismo, como lo destaca el siguiente comentario:

*Siento que hay, este, con los compañeros esa integración ese apoyo. Si hay dudas lo hacen, ¡ah! vienen aquí, y yo creo que hay esa confianza con los compañeros, también para que me digan las*

*cosas... Hemos llegado también a ciertas confrontaciones y ni modo, ¿no? tenemos que hacerlo ¿por qué?, ¿a favor de qué? De que haya una mejor comunicación. (E03DP02/11)*

En acuerdo con el testimonio anterior, la *comunicación* se convierte en un factor preponderante para el trabajo en equipo porque, como señala Schmelkes (2000), no puede perderse de vista que, por la estrecha interrelación de las actividades en toda organización, deben establecerse los mecanismos que permitan la comunicación fluida y permanente entre los mismos. En este sentido agrega:

*He tratado de propiciar en mi trabajo un ambiente de compañerismo, de amistad, de comunicación, que haya comunicación y lo he logrado; siento que lo he logrado. Eso no es de un día para otro, ha llevado tiempo pero, creo que... los maestros en ese sentido, han formado, han conformado un buen equipo de trabajo. (E03DP02/11)*

Estas palabras dan cuenta de la necesidad diseñar estrategias para crear un ambiente de convivencia que permite la posibilidad de confianza y con ello la participación voluntaria que a su vez es corresponsable. Una de esas estrategias se realizó en una sesión de trabajo durante la última reunión del ciclo escolar 2010-2011, cuando se hizo entrega de la hoja de liberación a los docentes tras haber cumplido con las actividades académicas correspondientes y DP02 para reconocer y motivar al personal a su cargo organizó una comida para concluir la reunión. Mientras abordaban en equipo DP02 y docentes, algunos aspectos que consideraban que aún no se habían logrado y los que les brindaron satisfacción en resultados y en experiencia; la persona encargada de elaborar la comida acondicionó el espacio para ir colocando los alimentos y servir a la indicación de P02. Los maestros agradecieron a DP02 por el detalle y se dispusieron a comer entre charlas, bromas, y risas sugerían que todas las reuniones fueran así porque eso les relajaba (OBSP02/07/11).

Fotografía 5. Fotografía de reunión al final del ciclo escolar 2010-2011.



Fuente: Fotografía (P02F096/0711) realizada por la investigadora.

Otras acciones que caracterizan la organización desde este enfoque son la toma de consensos y delegación de responsabilidades, como es en relación a los uniformes, DP02 preguntó a los profesores cómo les gustaría que se manejara lo del pago, que ellos cobraran o la señora que los vendió.

*DP02: -Que se tenga una relación y se anote cuántos pedidos hay por grupo para que únicamente dos días se pague. El padre de familia cuando es pago de la cuota siente que es una agresión. Por lo que hay que convencer a que pague sin parecer obligatorio (OBSP02/0811).*

También, sometió a consideración de los profesores qué día comenzar las reuniones con padres de familia (inicio de ciclo escolar).

Los testimonios dan cuenta de una comunicación para la conformación de un equipo de trabajo y esto a su vez, se corresponde con las prácticas sociales que implican una participación. La organización para el trabajo, se vincula con la participación social que se refiere al involucramiento organizado, activo, comprometido y corresponsable de los actores de la sociedad para alcanzar beneficios comunes, pero en la práctica presenta limitaciones severas de acuerdo con el enfoque de gestión escolar clásico, en tanto que para la gestión escolar dinámica es una plataforma para la colaboración.

### **Prácticas de Participación Social**

Las políticas educativas enmarcadas en la RIEB al retomar los cuatro pilares para la educación buscan que los sujetos formados aprendan a vivir y a convivir, lo que implica una *relación con diversos sujetos dentro y fuera de la institución* por lo que se pretende generar un vínculo entre la escuela y la sociedad. Esta participación impulsada por el director favorece los procesos de gestión como lo expresa el testimonio siguiente:

*Obviamente partiendo más que nada de la Dirección, ¿por qué? Porque hacemos esa gestión y también de los padres de familia, de la Sociedad de Padres de Familia... Entonces, en ese sentido no hay limitaciones, aquí eso es lo que necesitamos, que haya ese involucramiento: padres de familia, alumnos y maestros. (E03DP02/11)*

Lo que este testimonio señala es coherente con su práctica como lo muestra la información obtenida de la observación, pues DP02 estableció contacto mediante la escuela donde labora como docente e invitó a una organización civil de Escuela para Padres para que orientara principalmente sobre el apoyo y educación de sus hijos a los padres de familia de la escuela a su cargo. DP02 presentó a los representantes de la organización a los docentes para hacerlos partícipes de las actividades a realizar con los padres para compartir las inquietudes y tomar en cuenta sus necesidades.

**Fotografía 6.** Docentes y representante de la organización de Escuela para Padres en una dinámica.



Fuente: Fotografía (P02F102/0811) realizada por la investigadora.

La invitación es una forma de abrir canales de participación para diversos actores sociales pero, también el clima que se tiene en la escuela impulsa la participación misma de modo voluntario tal como lo hacen los prestadores de servicio social o personas ajenas a la escuela.

Las *relaciones humanas y el clima* que se crean en la escuela permiten el reconocimiento de la necesidad de apoyo de otras personas y para su motivación se diseñan estrategias como cuando P02 comentó en la reunión sobre la entrega de un diploma a una madre de familia por su apoyo; que no se pudo realizar durante la clausura del ciclo anterior.

*DP02: -Necesitamos entregarle porque ella será quien apoyará para la visita pedagógica a la empresa Bimbo. (OBSDP02/0811)*

Involucrar activamente a los padres de familia de manera gradual y en diversas actividades para que procuren el beneficio de todos los alumnos repercute en el compromiso que asumen y la organización de la institución misma.

Otra práctica de este tipo es la generación de *espacios para la convivencia* como la que se llevó a cabo cuando se realizó el festejo de los alumnos que concluyeron sus estudios durante el ciclo escolar 2010-2011.

**Fotografía 7.** Convivencia de alumnos, docentes de la escuela y autoridades de Supervisión



Fuente: Fotografía (P02F087/0711) realizada por la investigadora.

En la fotografía anterior se puede apreciar la proximidad de autoridades, docentes y alumnos en una convivencia sencilla, dentro de las instalaciones de la misma institución en la cuál los padres de familia se organizaron con apoyo tanto de P02 y D6 (docente responsable del grupo), como de cada uno de los docentes que laboran en la escuela.

También se buscan espacios para la convivencia fuera de la escuela, para *fortalecer las relaciones y reconocer la importancia de la labor docente*. Por ejemplo, el Día del maestro, la navidad, el reconocimiento del trabajo y trayectoria de algunos docentes, la jubilación de personal docente, entre otras circunstancias.

**Fotografía 8.** Convivencia de despedida de D1 y D5 por jubilación.



**Fuente:** Fotografía realizada por la investigadora en la fase de observación

La fotografía anterior da cuenta de la convivencia entre Directora, docentes y asistente de servicios sin haber distinción de la condición de cada uno y una en relación con su función. Al mismo tiempo, los rostros expresan emotividad ante las circunstancias del evento.

De lo observado y considerando que en la escuela como organización los elementos que la componen son personas, entonces, gestionar la organización es intervenir en las distintas dimensiones y meta-diensiones desde las ideas,

emociones y prácticas (Blejmar, 2007), a través, del lenguaje como herramienta. En este sentido quien gestiona desde un enfoque pedagógico *reconoce que si bien es el responsable, necesita del apoyo y participación de otros para llevar a cabo su servicio.*

Ante el contexto que caracteriza a las sociedades actuales es pertinente apoyarse de otros y reconocerse como un sujeto en condición de aprendizaje permanentemente, no para satisfacer los postulados de los organismos internacionales o nacionales, sino para reconstruir las instituciones en diferentes grados y extenderla a la sociedad misma. Esta posibilidad de interactuar desde diversas dimensiones se relaciona estrechamente con la formación de los alumnos a nivel primaria, porque es en esta etapa donde se puede contribuir para que encuentren la relación del contexto escolar con su vida cotidiana, por lo que también se analizaron las prácticas que favorecen este hecho.

### **Prácticas de acompañamiento pedagógico**

Estas prácticas se dan a modo de *presentar propuestas sobre algunas estrategias ya empleadas en otros lugares, se destacan las competencias docentes, cursos como espacios de aprendizaje* y también se reconoce que en ocasiones el acompañamiento pedagógico no se realiza en la medida que se desea porque la parte administrativa sigue siendo demandante como el siguiente testimonio señala:

*A mi me gustaría poder estar dentro de cada uno los grupos más tiempo. Obviamente por diversas actividades y convocatorias que se nos dan, a veces, hace que dentro de su planeación haya temáticas que no las vean y obviamente se vierten dentro de las observaciones pero... es muy rescatable esa parte de poder dentro de mi propia función como directora tratar de simplificar su trabajo para ellos... quisiera brindarles más tiempo, estar con ellos... Dentro de lo que yo más puedo, dentro de las ideas de mi otro trabajo que yo veo que son buenas, las traigo y trato de mostrárselas y si ellos están de acuerdo, ¡adelante! (E03DP02/11)*

Ante esta postura los docentes que presentan dificultad en el proceso de incorporación de la RIEB, no se sienten solos y se muestran comprometidos.

Por otro lado, la *preocupación y atención de las problemáticas personales de los alumnos* es otra práctica pedagógica, pues la orientación no es solamente para atender dificultades de conducta. Se procura indagar con mayor profundidad, esto se convierte en una situación de primordial atención (OBSP02/0911).

**Fotografía 9.** Alumna apoyando a DP02 en algunas actividades a su alcance.



**Fuente:** Fotografías realizadas por la investigadora en la fase de observación.

Desde este enfoque se *consideran* muchas de *las necesidades de docentes, alumnos y las demandas mismas de los padres* en relación con lo que la misma RIEB está señalando, por lo que en este sentido se percibe que:

*La RIEB nos está trayendo cosas muy buenas porque es el desarrollo de competencias dentro de los docentes como de los alumnos. El hecho de que haya compañeros que todavía no estén*

*dentro de, ni hayan tomado ese diplomado, pues hace que tengamos que ver estrategias y las prioridades dentro de cada uno de los TGA. Es parte de mi gestión para poder buscar estrategias para ellos, si no un 100% de los que faltan; darles a conocer material para que ellos se vayan empapando de todo ese contenido que viene dentro de la RIEB. (E03DP02/11)*

Bajo este enfoque se percibe que las políticas no son imposiciones sino directrices para orientar las prácticas, pero con la flexibilidad para considerarlas y abordarlas de acuerdo a las necesidades en especial de docentes y alumnos, esto denota un conocimiento del contexto, de la RIEB y de la sociedad porque la práctica pedagógica es, como señala Soares (2008), una dimensión de la práctica social y presupone la relación teoría-práctica, y es esencialmente nuestro deber, como educadores, buscar las condiciones necesarias para su realización.

*Analizar colectivamente* las actividades que se realizan en la escuela con el fin de contribuir al aprendizaje de los alumnos; otra práctica de acompañamiento pedagógico porque el analizar implica una reflexión crítica, misma que de acuerdo con Freire (1996), puede apoyar a la mejora de la próxima práctica.

**Fotografía 10.** Organización y visita pedagógica a la Zona arqueológica de Teotihuacán.



Reunión para analizar y organizar las actividades a realizar durante la visita pedagógica a la zona arqueológica de Teotihuacán.



DJP0, SDP01, apoyando a la Comisión de Acción Social en Parque temático "Reino Animal."

Fuente: Fotografías realizadas por la investigadora durante la etapa de observación.

Las fotografías anteriores, muestran que *apoyar para dar seguimiento a las actividades planeadas* es otro ejercicio de acompañamiento pedagógico que se realiza para contribuir no como un monitor, sino como parte del conjunto.

Si bien este enfoque presenta la conversión desde una perspectiva administrativa a una pedagógica, presenta aún algunas necesidades, mismas que se muestran en la siguiente tabla, pues resulta pertinente sean contempladas para consolidarse.

**Tabla 18.** Fortalezas y Necesidades del enfoque de pedagógico de las prácticas de gestión escolar.

| Fortalezas   | Debilidades | Necesidades  |
|--|-------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo colaborativo</li> <li>• Ambiente de confianza</li> <li>• Espacios para la convivencia</li> <li>• Comunicación a través del diálogo</li> <li>• Reconocimiento de los miembros de la escuela como personas</li> <li>• Convencimiento e invitación para participar</li> <li>• Apoyar la práctica del docente</li> <li>• Atender a los alumnos</li> </ul> |             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendición de cuentas</li> <li>• Reflexionar sobre el impacto del trabajo en la comunidad pero, sobre todo del compromiso social con la formación de los alumnos como ciudadanos.</li> <li>• Continuar generando espacios para la creación los diferentes ambientes, tanto en las relaciones entre docentes y alumnos, como las de docentes con autoridades y actores</li> </ul> |

Fuente: Diseño propio con información obtenida del análisis de datos.

Como puede observarse en la tabla anterior, se sintetizan las principales fortalezas y las necesidades de este enfoque de gestión escolar para consolidar las prácticas y lograr un mayor impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Registrando paralelamente las fortalezas, debilidades y necesidades de ambos enfoques en términos generales, pude percatarme que las fortalezas que se encuentran en ambos modelos son la eficacia y eficiencia administrativa, así como la experiencia; en tanto ésta se construye, como señala Schutz (1973), dentro de la actitud natural, que hasta cierto punto permite obtener conocimiento.

El conocimiento de las prácticas de gestión escolar en la zona Z39/VII ha permitido ir comprendiendo la existencia de dos enfoques para orientarlas; las circunstancias en las que se construyen, los efectos que pueden proyectar y la relación que éstas tienen para contribuir a la formación de los alumnos en el nivel primaria y por lo tanto, visualizar algunos factores determinantes para la limitación de las mismas, lo que configura el campo problemático de esta investigación y como resultado del diagnóstico pedagógico, la construcción del problema de investigación.

#### **4.4. El problema de investigación**

El problema estriba en que la mayoría de las situaciones en la escuela, rebasan las posibilidades de los directivos para organizar el trabajo en torno a las recomendaciones de la RIEB, porque las prácticas que realizan poseen de manera predominante un enfoque clásico de la gestión escolar y son significadas desde una dimensión personal que las impulsa o limita; esto implica en términos de Auge (2000), un no lugar de la gestión pedagógica en el terreno de la gestión administrativa. Esto en parte sucede porque de acuerdo con Heller (1977):

La vida cotidiana está ampliamente influenciada, en su modo de ser específico, por las transformaciones de la constelación económica y política, y el grado de influencia depende del carácter de esta transformación, o sea, de si ésta es estable o excepcional. De esto depende si al particular le basta haber <<aprendido>> de una vez por todas cómo comportarse en la vida cotidiana, o bien si debe comenzar de nuevo tal proceso de aprendizaje.

Es decir, para estos actores el contexto en el que fueron formados, las demandas políticas y la misión de la escuela eran completamente diferentes; a esta situación se suma que algunos directivos asumieron el cargo por meritocracia, como reconocimiento del desempeño (Elizondo, 2001) porque en México a diferencia de otros países como Brasil o España, no existe un programa de carrera civil para la promoción y asignación del cargo.

Por otro lado, debido a que el umbral más próximo de la gestión escolar está en el ámbito empresarial (Cassasus, 2000), tradicionalmente concebido como actividad administrativa y que no fue sino hasta la década de los 90 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB, 1992), cuando se le abre espacio y se da importancia con el PEC, sigue teniendo efectos del enfoque industrial.

Entonces, los Directivos cuya formación profesional es anterior a este fenómeno poseen como referencia de la gestión escolar; la administración escolar. Por tal motivo, de acuerdo con lo observado en el referente empírico, durante una jornada de trabajo la atención, esfuerzo y tiempo son dedicados en un 87.5% a la labor administrativa, 10% a la organización de las actividades generales, 25% a convocar la participación de padres de familia y otras instituciones. Pero, si de acuerdo con la RIEB (SEP, 2009), es la relación de estos esfuerzos y lo que puedan hacer en torno de mejorar las condiciones para favorecer los procesos enseñanza-aprendizaje de los alumnos lo que interesa es. ¿cómo pueden contribuir con semejante disparidad de atención?, ¿cómo se pueden relacionar? si en la mayoría de las escuelas los esfuerzos son aislados porque la organización se hace en base a la distribución de las actividades, además de aquellas que ya se tienen determinadas por la normatividad.

Las directoras y director de las escuelas P01, P03 y P04 presentan dificultades para atender las demandas de la RIEB porque mientras el docente atiende un promedio de 20 alumnos y 20 padres de familia, además de su autoridad próxima (Director); este último, debe estar pendiente de acuerdo con el referente empírico de las necesidades de un mínimo de 6 docentes, 90 alumnos aproximadamente, considerar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) 80 padres de familia, 1 asistente de servicios, su autoridad próxima (Supervisor), así como elementos de organizaciones civiles, educativas, culturales, etc. que quieran o necesiten participar en las actividades educativas que contribuyan a la formación integral de los alumnos, dando un total de atención

mínima a 173 personas. Mientras, en la escuela la de mayor población el Directivo tiene a su cargo un total de 515 alumnos en 17 grupos, 25 docentes y 1 asistente de servicios, pero, si le agregamos la atención de un mínimo de 300 padres de familia y 1 autoridad entonces existe un total de 841 personas a las que tendría que atender.

Además de lo anterior, la situación se complejiza, porque existe una enorme brecha entre lo que competía y compete hoy al Director, pues, hasta antes del ANMEB (1992), figuraba entre sus funciones generales controlar y vigilar la aplicación de planes y programas conforme a la norma, lineamientos y demás disposiciones e instrucciones en materia de educación. Hoy día, al inicio de un ciclo escolar debe considerar y atender aproximadamente 20 programas oficiales (entre Federales, Estatales, Regionales y Locales) pero, en este transcurso se suman convocatorias para atender un promedio mínimo de 3 o 4 programas federales, 2 o 3 estatales, 2 regionales y 1 local por mes, dando un total de 128 programas al año. A pesar de estas dificultades, hay dos Directivos cuyas prácticas de gestión escolar han sido transformadas, es por ello, que el salto que da se convierte en el objeto de estudio. Porque la curiosidad, al ser sometida al análisis riguroso se transforma en curiosidad epistemológica (Freire, 1996) y orienta el proceso, a través de la pregunta ***¿Cómo logra un Directivo transformar sus prácticas desde un enfoque de gestión escolar clásica a uno pedagógico?***

### **El supuesto de investigación y los objetivos**

Con lo anterior, llegué al supuesto de que ante la implementación de la RIEB con su propuesta de gestión, los cambios en el contexto educativo, las demandas sociales y las necesidades al interior de las escuelas y la significación de las prácticas, a través de la formación profesional aporta elementos teórico-metodológicos y pedagógicos que complementan a la experiencia para construir una visión humanista que permite comprender el momento de transición. Esto contribuye paralelamente, a reconocer la importancia de la necesidad de promover

un liderazgo pedagógico fomentando la integración del colectivo para configurar un equipo de trabajo, donde los sujetos se sienten identificados e involucrados en un proyecto común para un mismo propósito; la formación de los alumnos como ciudadanos.

Por lo tanto, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación el objetivo principal fue construir una investigación diagnóstico-pedagógica para resignificar las prácticas de gestión escolar y con ello identificar elementos que contribuyan a la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica dirigida a mejorar las mismas.

También, tuve como propósitos, elaborar un apartado que caracteriza el contexto considerando el momento coyuntural de transformación educativa desde lo internacional hasta las implicaciones en la escuela en relación con la formación de los alumnos; construir un diagnóstico pedagógico identificando fortalezas, debilidades y necesidades para la construcción del problema de investigación como resultados del mismo; presentar algunas investigaciones y trabajos relacionados con la gestión escolar como antecedentes del problema de investigación; dar cuenta del diseño metodológico de la investigación diagnóstica y finalmente, significar las prácticas de Gestión Escolar en la Zona Z39/VII, desde la voz de los Directivos y, a partir, de la valoración de la información recuperar los elementos que impulsan el tránsito a un enfoque de gestión escolar pedagógico y con ello delinear una propuesta de intervención.

Las prácticas de gestión escolar son las tareas primordiales de los Directivos; entendidas éstas como las acciones cotidianas de intervención en relación con diferentes actores para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. No obstante, éstas no se dan de manera aislada, sino se constituyen en una red de relaciones que se ven orientadas por la política educativa.

Desde el referente empírico, se identificaron dos enfoques de gestión escolar. Por un lado, un enfoque clásico que se caracteriza por la predominante atención a las prácticas administrativas y una influencia empresarial importante por el origen que tienen. Mientras que el enfoque pedagógico, se determina por el esfuerzo para establecer relación entre las diferentes dimensiones de la gestión escolar.

Ahora bien, el caracterizar las distintas prácticas de gestión escolar de ambos enfoques condujo a considerar que existen dos fortalezas comunes. Por un lado la experiencia al poseer los directivos una considerable trayectoria en la función; mientras, que por el otro, es de destacar la eficiencia entendida, como la capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado (RAE, 2013).

La caracterización de las prácticas, en relación con las particularidades de los directivos, en el contexto de la transformación educativa y una propuesta de gestión para superar el modelo anterior; configuran parte del campo problemático para construir como resultado del diagnóstico pedagógico, el problema de investigación y finalmente deducir que los significados que los directivos atribuyen a su función y formación profesional principalmente, son las directrices de sus prácticas de gestión escolar; como se expresa sintéticamente en el siguiente mapa conceptual.

Figura 10. Mapa conceptual que sintetiza el contenido del capítulo.

Cap. II. La caracterización de las tareas principales de los directivos de la zona Z39/VII: El diagnóstico pedagógico.



Fuente: Diseño de la investigadora

El mapa conceptual anterior, sintetiza el diagnóstico pedagógico como el proceso para llegar al conocimiento de las prácticas de gestión escolar desde dos enfoques en la zona Z39/VII y como producto de este proceso el problema de investigación. Empero, esta fase fue realizada paralelamente a una revisión de la literatura en torno de las prácticas de gestión escolar. Misma, que se presenta en el siguiente apartado conformando así los antecedentes del problema.

## Capítulo V. HALLAZGOS Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

*El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.*

*Freire, Paulo (2006).*

La investigación diagnóstica como actividad científica, es un proceso epistemológico que, en el caso de la presente, se dio a partir de lo que los actores en el escenario natural han dado a conocer en relación con sus prácticas, con las múltiples relaciones sociales que construyen, con las vivencias desde su propia subjetividad en la institucionalización, entendida esta última como algo incipiente en toda situación social que continúe en el tiempo (Berger y Luckmann, 2008).

El presente capítulo da cuenta principalmente de los hallazgos de la investigación como elementos que determinan desde dónde se va construyendo la propuesta de intervención; tomando en cuenta la existencia de los directivos que ha alcanzado la transformación de sus prácticas, apoyados de la experiencia y la eficacia como fortalezas en común de ambos enfoques de gestión. Pero, sobre todo de la significación de sus prácticas por medio de los antecedentes de la función, la formación profesional, una visión humanista y un liderazgo pedagógico.

Lo esencial, es dar sentido a las cosas que se hacen porque la incertidumbre y el miedo predominan cuando algo es desconocido y carente de significado. Dar sentido a las prácticas de gestión escolar ha requerido un proceso de reflexión y comprensión del tránsito histórico de la educación, de un reconocimiento de la realidad, de las experiencias pasadas y del reconocimiento de las necesidades de los sujetos que comparten la cultura escolar.

En este sentido, Gertz (en Pérez Gómez, 2004;15), Schein (en Valdés 2010; 262) y Freire (2005), coinciden en que la cultura se relaciona con la estructura social, misma que de acuerdo con Pérez (2004), como fenómeno fundamental y radicalmente interactivo y hermenéutico, requiere interpretación más que explicación porque se compone por elementos simbólicos que constituyen una red de significados compartidos. Para dicha interpretación coincido con la concepción que sobre cultura tiene Pérez (2004):

Conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado [...] y por tanto, resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. (Pérez, 2004; 17)

De modo semejante, Morín (2000) concibe la cultura como un conjunto de reglas, conocimientos, valores, mitos, que permiten y aseguran la alta complejidad del individuo y de la sociedad humana, y que, no siendo innata, es necesario transmitirla y enseñarla a cada individuo en su época de aprendizaje para poder auto perpetuarse y perpetuar la alta complejidad antro-po-social. Atendiendo a lo anterior, la relación que la cultura tiene con la escuela es imperante porque ésta, como institución, se constituye en lo que Pérez (2004) denomina cultura institucional, es decir, los significados y comportamientos que genera la escuela.

Ahora bien, las escuelas como espacios donde se significan las macropolíticas educativas, interpretan y ejecutan las políticas educativas, mismas que son entendidas y puestas en práctica por sujetos, por lo tanto, son diferentes las visiones e interpretaciones que de ellas se tienen así como las formas en las que las prácticas se realizan porque, como señala Frigerio (2000), dan cuenta del poder de los actores sea éste asumido, rehuido o renegado. Es decir, hay un posicionamiento a la determinación de la eficacia en las escuelas y los actores inmediatos responsables de tales prácticas son los Directivos. Al mismo tiempo es

necesario poner énfasis en los aspectos vinculados con las culturas institucionales escolares por esa necesidad de transformar para mejorar el tiempo futuro.

### **5.1. La fuente de significación de las prácticas de gestión escolar**

Todo significado es una construcción social de lo que es para los sujetos un fenómeno u objeto, en relación con el contexto, es decir, las circunstancias que lo rodean y en consecuencia lo que genera una forma de acción pues, como plantea Schutz (1973):

Cada paso de mi explicitación y comprensión del mundo se basa, en todo momento, en un acervo de experiencia previa, tanto de mis propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes [...] Todas estas experiencias, comunicadas e inmediatas, están incluidas en una cierta unidad que tiene la forma de mi acervo conocimiento, el cual me sirve como esquema de referencia para dar paso concreto de toda mi explicitación del mundo.

Sin embargo, para Friedrich (1970), esta experiencia no puede ser transmitida, porque señala que el saber de las experiencias propias no se convierte en la propia del otro sujeto, por lo que se puede obtener información pero no aprender de la experiencia de los demás, resalta más bien que, cada uno debe repetirlas por sí mismo. Sobre lo que otro informa se puede polemizar, pero ello no me afecta de manera inmediata; en cambio, no puedo desechar lo que he experimentado personalmente porque es algo que tiene firmeza inmovible.

La experiencia como la principal fortaleza común de los dos enfoques de gestión que caracterizan las prácticas de gestión escolar, la recupero como la vivencia de los directivos en el espacio escolar y que de acuerdo con Friedrich (1970), ésta es siempre al mismo tiempo un poder-hacer, un poder en el sentido foucaultiano concebido como una forma de gobierno que designa la forma en la conducta que de los grupos o individuos debe ser conducida.

Así, la experiencia es una forma de aprendizaje a la que el individuo está forzado por los acontecimientos, en términos de Berger y Luckmann (2008), por la realidad dada y puede ser un estrato consciente o semiconsciente. Posee un carácter de posterioridad, que remite a lo ya ocurrido; señala el mismo Friedrich (1970), que la experiencia nace de una meditación que procura esclarecer lo que al principio parecía incomprensible, de aquello que nos sale al encuentro de una manera indeseada y no prevista.

Friedrich (1970), Dewey (1997) y Schutz (1973), coinciden en que la experiencia es algo que se vive, es una situación biográfica, misma que tiene sentido, es decir, como resultado de la explicitación de vivencias pasadas que son captadas reflexivamente desde un ahora actual y desde un esquema de referencia actualmente válido (Schutz, 1973). Entonces, las vivencias están cargadas de significados, es decir, de la producción humana de signos, que pueden distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos (Berger y Luckmann, 2008).

Así pues, los hallazgos de esta investigación se presentan en torno de los antecedentes de la función, el significado de la función, la visión y el liderazgo de los directivos para dar sentido y significado a las prácticas de gestión escolar.

## **5.2 Antecedentes de la función**

Dentro de esta categoría de análisis encontré que la mayoría de los directivos se reconocen en primer lugar como profesionistas e inmediatamente significan su *formación profesional*, por lo que identifiqué tres niveles de la misma, y con ello la *motivación para asumir el cargo*: meritocracia, interés por el trabajo administrativo y la vocación.

### **Formación Profesional**

Durante los primeros años del siglo XX, la reforma en América Latina tiene como propósito orientar esfuerzos para incrementar el número de escuelas, por lo

que se da indudable importancia en la formación de maestros multiplicando en todos los países las escuelas normales. Con base en estas características, el papel del maestro era conducir, estimular y guiar al educando, auxiliado por los programas de estudio, los libros de texto, las guías didácticas y los demás recursos puestos a su disposición.

Para alcanzar la tarea de llevar educación a un mayor número de mexicanos, a través de maestros especializados, de acuerdo con Robles (2011), para el año de 1900 se tuvieron en funcionamiento 45 Escuelas Normales en el país, en las que participaban personalidades de gran importancia, tales como Justo Sierra, Miguel E. Schultz, Ezequiel A. Chávez, Ignacio M. Altamirano, Joaquín Baranda, Enrique C. Rébsamen, Enrique Laubscher, Alfonso Herrera, Gregorio Torres y Alberto Correa, entre otros.

En 1975 se realizan algunos cambios al Plan 1969 de las Escuelas Normales, con una duración de ocho semestres, el diseño estaba fundamentado en la tecnología educativa, el enfoque de sistemas y determinado por objetivos. Cabe destacar que la duración de los estudios de este Plan reestructurado era de cuatro años, se ingresaba a ellos después de la educación media (secundaria), que de acuerdo con Garduño (2006) y Arnaut (en Latapí, 1998), se otorgaba una doble formación: la de profesor de educación primaria y propedéutica (bachillerato) para cursar estudios universitarios (García, 2006); obteniendo un título de profesor normalista.

Este plan de estudios al estar enfocado en la didáctica deja de lado la formación pedagógica, lo que la coloca con un carácter instrumental, que, como señala Méndez (en Solana, 1982), es el que más daño ha causado a la educación normal, pues todos los cursos estaban relacionados con su didáctica. Formalmente el modelo de profesor que pretendió formarse con este régimen, fue un profesor cabalmente realizado, con capacidades científicas y dominio de técnicas; capaz de comprender, participar y promover el cambio

social, cultural y tecnológico; poseedor de capacidad crítica, dominio de los métodos de las ciencias y una formación científica, pero sobre todo capaz de conducir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, resulta paradójico que este perfil tenga un sentido crítico, en tanto que las prácticas mantienen una orientación instrumentalista, apoyada en el conductismo operante, por lo cual lo que se obtiene es la reproducción.

Ahora bien, como parte del mapa curricular de la formación docente encontré en Planes de las Escuelas Normales las asignaturas: Administración y Economía (1969), así como Legislación Organización y Administración escolar (1972 y 1975). Es aquí donde se visualiza la influencia de la administración empresarial en el ámbito educativo que permite apoyar con el control de la matrícula escolar, la planeación por objetivos y la evaluación como comprobación.

La perspectiva de los Directivos respecto a su formación con respecto de este nivel resulta insuficiente para satisfacer las demandas de la Reforma Integral de Educación y al respecto se comenta lo siguiente:

*Soy una persona que respeta y quiere mucho su profesión... Uno como persona tiene que establecer metas y sobre todo realizar proyectos que se cumplan, porque es muy difícil a veces, no tener algo planeado. Ahora, la posición más difícil es la del Directivo porque de lo que aprendiste en la normal ¡híjole! A veces el 30% aplicarás y de ahí, lo que andes investigando. (E01DP01/11)*

Los directivos DP01 y DP03, que se encuentran en el nivel de *Normal Básica*, tienen un promedio de 52.5 años de edad, por lo que Torres (en Flores 2010; 140), que los sitúa de acuerdo con la clasificación de los ciclos de vida docente en la *salida inminente* (51-55), situación que genera formas diferentes de percibir la función; así como las relaciones con docentes, padres de familia y autoridades. Pues, se incorporaron laboralmente en la década de los 70 y se formaron con el Plan de Estudios del 69, lo que los sitúa en una desventaja de 42 años de rezago. Por lo tanto, la dinámica internacional teóricamente los posiciona

en el Siglo XIX, a cargo de docentes que en un 88% cuentan con un nivel de Licenciatura y 20% con Maestría; contextualizados en el siglo XX y con la responsabilidad de organizar una escuela que atienda las necesidades de alumnos del siglo XXI.

El grado intermedio es la *Licenciatura* y SDP01 y DP04 fueron parte de un momento en que se intentaban subsanar las carencias presentadas por el plan de estudios centrado en la perspectiva didáctica. En 1984 se procedió a hacer una reforma que tenía dos grandes retos: 1) orientar la formación de docentes bajo un esquema teórico-práctico; y, 2) construir la figura del docente-investigador. En este momento, por Acuerdo Presidencial, los estudios en las escuelas normales elevaron su grado a Licenciatura y para ello era requisito tener el bachillerato para acceder a estas instituciones. Este nivel aún presenta vacíos para poder incorporarse en el proceso de transición desde los planteamientos de la RIEB, como lo menciona uno de los actores:

*Si hubiera una posibilidad de formación, pues hablaría en una situación teórica, obviamente todo el bagaje cultural que se debe tener porque nos constituimos en la fuente de referencia de los docentes, y eso es una idea que tenemos muy generalizada. (E02DP04/11)*

Con base en lo anterior, se percibe que aún cuando se hizo una reforma al currículum de la formación inicial de maestros (tanto en sus contenidos, como en su estructura y fundamentos) que comenzaron un proceso de reconversión y acreditación de las instituciones a cargo, subsisten serios problemas tanto en el funcionamiento de las instituciones, como en el perfil de sus cuerpos docentes y en la organización, planificación y conducción del subsistema formador.

SDP01 y DP04, realizan prácticas que se encuentran en movilidad constante entre el enfoque burocrático y el dinámico o emergente, que como enfoque he denominado híbrido. Esto sucede porque, aún cuando el perfil ideal de docente del Plan 1984, fue el de un sujeto reflexivo, creativo, innovador con

habilidades para observar, analizar y criticar, con actitudes para trabajar coordinadamente en proyectos que requieren del esfuerzo colectivo, con capacidad, compromiso social y autoevaluación personal y grupal, como promotor de la democracia y de la solidaridad humana y agente de cambio en la sociedad; cursaron sus estudios bajo la tutela de profesores que estudiaron con el Plan anterior.

La OCDE en su informe sobre la calidad del profesorado y su situación en México (2004), reporta que las Escuelas Normales en este periodo, asumieron el modelo universitario de organización académica, adquiriendo funciones distintas, para las cuales no estaban preparadas. Esto provocó la simulación en las formas de organización y gestión escolar, mismas que asumieron cambios mínimos.

Años más tarde, América Latina enfrenta un nuevo periodo de reformas en la década de los 90's. La necesidad de México para incorporarse a las demandas del contexto internacional, propone como estrategia para transformar la educación a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. En dicho acuerdo, se consideran tres líneas principales de acción: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial.

La primera y tercera línea de acción se encuentran estrechamente ligadas, porque la reorganización del sistema educativo contribuye a la revaloración de la función social del magisterio, en tanto que concibe al docente como el protagonista de la transformación educativa (SEP, 1992). Nuevamente, acudo a la labor docente porque aún no existe un mecanismo de profesionalización para la función directiva, por lo tanto, para comprender este sector recurrí a los actores que se formaron en esta nueva etapa.

El último nivel de formación profesional está configurado por los estudios correspondientes a la *Maestría*. En el referente empírico se encontró que dos de

los Directores poseen este grado y hacen alusión a la importancia de la formación como expone uno de ellos:

*Anteriormente, no se le daba tanto la importancia a la situación del nivel profesional, académico que cada uno tiene, pero yo siento que la exigencia de la sociedad es más fuerte y debemos estar bien preparados. Siento, que desde la punta debe haber una exigencia, si estamos hablando que a lo mejor ahorita desde docentes tienen Maestrías; un Director, un Supervisor, y más arriba, debemos estar más arriba todavía, en cuestión de preparación, no podemos estancarnos. (E03DP02/11)*

Así mismo, esa búsqueda intenta responder a las circunstancias del contexto y complementa:

*No podemos decir: ¡Ah! pues ya soy Director, me conformo; ¡conformismos no! debemos estar completamente actualizados, y ¡jojo! No debemos dejar a un lado si queremos o pretendemos estar al frente de una Dirección, debemos usar las TIC's y si no lo sabemos pues, nos tenemos que meter a un curso o algo. (E03DP02/11)*

El testimonio, da cuenta de que la percepción se ha modificado en relación con las dos anteriores porque pedagógicamente se reconoce como el sujeto inacabado del que habla Freire (2004), al entrar en un proceso permanente de búsqueda intelectual, de curiosidad en torno de algo, del hecho que pueda buscar aún cuando no encuentre.

Dicho reconocimiento a lo inacabado, contribuyó para que cuando DP01-J se incorporó al servicio con el título de la Normal Básica, asumiera la posibilidad de elevar el grado de estudios por el Acuerdo presidencial de los 70's. En el servicio de la práctica como docente obtiene la licenciatura y posteriormente, ya como Director, alcanza el grado de Maestría. Los Directivos de este nivel profesional, son los que se ubicaron como aquellos que han logrado transitar de un enfoque de gestión clásica a uno dinámico o emergente.

### **a) Motivación para asumir el cargo**

Históricamente en México no existe un sistema de carrera civil o una formación profesional para la Gestión de centros escolares, sino que se circunscribe a la burocracia del sistema porque como plantea Zorrilla (en Latapí 1998; 328):

Las funciones de planeación y administración del servicio educativo no han desarrollado aún todo su potencial [...], la gran expansión del servicio sobre todo en las décadas 1950-1970; la hegemonía y el poderío de la organización sindical de los maestros; la falta de desarrollo de modelos conceptuales y metodológicos que centren su atención en la vinculación necesaria entre los grandes enunciados de política educativa y su operación en la cotidianidad de la vida escolar.

Las condiciones del contexto en este periodo, influyeron imperantemente en las circunstancias y razones para asumir el cargo de directivos. Durante esta etapa, las relaciones de trabajo dentro de la SEP tenían un carácter rígido debido a la estructura burocrática, a su marco jurídico compuesto por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y a las Condiciones laborales de Trabajo y Reglamento de Escalafón de la Secretaría de Educación, siendo este último el mecanismo en términos legales para la asignación de plazas. El fundamento jurídico se halla en el artículo 123 constitucional, apartado B fracción VII, el cual señala que “la designación de personal se hará mediante sistemas que permitan apreciar los conocimientos y aptitudes de los aspirantes... Los trabajadores gozarán de derechos de escalafón a fin de que los ascensos se otorguen en función de los conocimientos, aptitudes y antigüedad”.

La motivación, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2012), en términos genéricos es el acto de motivar, es relativo a los factores, causas o razones para que algo se mueva, la fuerza para dirigir el comportamiento y en el caso concreto las circunstancias que orillan a los docentes a asumir el cargo como Directores. Desde la trayectoria de los actores

las motivaciones surgen en razón de las que corresponden a su labor y desde las inquietudes personales.

En este tenor, los Directivos cuyas prácticas se orientan con el enfoque clásico mencionaron como *motivación para asumir el cargo*; por un lado la meritocracia, entendida de acuerdo con Elizondo (2010), como el mecanismo de promoción que está basado en el mérito y la competencia técnica. Tal como lo externa el siguiente testimonio:

*En el ciclo escolar 2007-2008 el grupo que yo tenía entonces a cargo sacó un buen puntaje en el examen ENLACE, esto dio origen a un reconocimiento por parte de la República y a partir de entonces el Supervisor que en ese momento fungía, me comisionó en esta función (E04SDP01/11).*

Para el modelo de gestión clásico, este sistema, de acuerdo con Moraes (2011), considera que la ocupación de un cargo es una “profesión”, donde el funcionario es nominado por una autoridad superior, normalmente, en carácter vitalicio. Este funcionario se prepara para una “carrera” dentro del orden jerárquico del servicio público, haciendo mayor la compensación económica regular de un salario normalmente fijo y la seguridad de la vejez a través, de una pensión.

Por otro lado, los mismos directivos hacen reconocimiento de la imperante presencia de este gremio para la asignación de la función, tal como lo comenta uno de los actores:

*Antes de llegar a ser director, fui maestro de grupo. Y, ese es el proceso que se da. Te invitan a participar como directivo cuando ven algunas, podrían decirse cualidades o algunas características; más bien como persona, como trabajador como esas dos cosas que son importantes. Pero, también, la participación en el SNTE; fui secretario general. (E01DP01/11)*

De acuerdo con el testimonio, en la práctica no es la competencia técnica lo que más ha contribuido, sino la estimación a las preferencias políticas e intereses

del gremio sindicalista. Existe una fuerte injerencia del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), que defienden la vigencia de sus derechos de la representación sindical en los puestos de dirección y supervisión escolar, de tal manera que de acuerdo con Arnaut (1998), las autoridades educativas tienen derecho a asignar 50% de las plazas de nueva creación y el SNTE las restantes, pero en la práctica el sindicato interviene en la asignación de casi todas las plazas, porque los propios directores de educación (nivel básico en su mayoría), deben sus cargos y su permanencia en ellos a la influencia sindical.

No obstante, otro tipo de motivación para asumir el cargo es el que parte de las inquietudes personales de cada uno de los directivos, de entre los cuales encontré el interés por el trabajo administrativo y la vocación. La primera gira en torno de considerarse en una posición diferente del trabajo docente como expone el actor:

*... me gustaba mucho, me gusta el trabajo administrativo... se me hacía muy tedioso trabajar los dos turnos con niños. Entonces, viendo el trabajo administrativo se me hacía una buena... un buen cambio de ambiente, de rutina de las actividades... (E02DP03/11)*

Otro expresa:

*Quería vivir la experiencia, yo de hecho tenía la idea de que a los 30 años ya me jubilaría, pero de pronto me informan del ascenso y pues, yo creo que es algo que todos los seres humanos queremos: experimentar cosas nuevas. (E05DJP01/11)*

El trabajo que se realiza desde la función directiva, ha sido considerado como actividad ajena a la práctica docente, porque existe una concepción del trabajo industrial donde cada uno tiene una función diferente. También, hay quienes se interesan por experimentar, lo que trae consigo la disposición de aprender.

Por otro lado, existe un testimonio que se destaca porque a diferencia de los otros, asume la *vocación* para definirla como la motivación que le condujo al cargo, en sus palabras comenta:

*Llego a ser Docente por vocación, desciendo de familia de maestros y en base a eso pues, la figura de mis papás influyó mucho. Cuando llego a la Normal y empiezo con las prácticas me doy cuenta que en verdad me gusta este trabajo. Ya cuando vamos por niveles, me doy cuenta que primaria es lo que más me gusta y ahí es donde termino mi licenciatura en Educación Primaria. De ahí que tenga 18 años trabajando. (E03DP02/11)*

De acuerdo con el testimonio, la influencia familiar le conduce a la elección de la profesión, pero el placer que implica la labor que desempeña le conduce a buscar el cargo. Resalta Torres (en Flores, 2010; 178) que el sentido de la vocación encuentra su expresión en el cruce de la obligación pública y la realización personal, la cual toma forma a través de la dedicación al trabajo con un valor social.

También agrega:

*Esto no es por el dinero, o sea, lo económico; sabemos que hay maestros que ganan más que uno. Aquí lo importante es que uno lo haga porque uno quiere, porque sabemos que hay miles de cosas que hace un Director, puedo decir que más que el Supervisor, pero aquí como Director nos enfrentamos con tantas limitaciones. (E03DP02/11)*

Weber (2007) considera la vocación como el vivir “para”, es decir, que el sujeto en un sentido íntimo, o goza simplemente con el ejercicio del poder que posee, o alimenta su equilibrio y su tranquilidad con la conciencia de haberle dado un sentido a su vida, poniéndola al servicio de “algo”. En este caso, el reconocimiento como un sujeto social e inacabado de este actor, contribuye a la posibilidad de intervención para la transformación porque de acuerdo con Freire (2004), intervenimos en el mundo a través de nuestra práctica concreta, intervenimos a través de la responsabilidad.

Ahora bien, pese a que existen diversos motivos para asumir el cargo, en México existe el mecanismo de promoción único, conocido como “Escalafón

Vertical” o “Escalafón Tradicional”, reformulado en 1973 que se define como un sistema organizado para someter a concurso los ascensos de trabajadores de base. La SEP (2013) considera que en este sistema de ascenso de categorías técnicamente pueden participar todos los docentes de base, con una antigüedad mínima de seis meses, mediante la calificación de los factores: 1) conocimientos; 2) aptitud; 3) antigüedad y 4) disciplina y puntualidad. Este proceso de concurso escalafonario es responsabilidad de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME).

El dispositivo de calificación inicia cuando la autoridad educativa comunica a la CNME la existencia de una o varias plazas, éstas se boletinan y se convoca a los trabajadores que cumplan los requisitos, a concursarlas. Los interesados entregan sus solicitudes y la documentación respectiva a la CNME. La subcomisión correspondiente elabora un predictamen conforme a la clasificación escalafonaria obtenida y a la calificación de los factores siguientes: Conocimientos, aptitudes, antigüedad y disciplina y puntualidad.

**Tabla 19.** Factores determinantes para la asignación de plazas en ascensos.

| <b>Factor</b>                   | <b>Componente</b>                               | <b>%</b>   | <b>Puntaje máximo</b> | <b>Documentación que acredite</b>                   |
|---------------------------------|---|------------|-----------------------|---|
| <b>Conocimientos</b>            | Preparación.                                    | (20)       | 1 080                 | Mayor grado académico. Constancias de mejoramiento. |
|                                 | Mejoramiento profesional y cultural.            | (25)<br>45 |                       |   |
| <b>Aptitud</b>                  | Iniciativa, laboriosidad, eficiencia, etcétera. | 25         | 600                   | Crédito escalafonario.                              |
| <b>Antigüedad</b>               | Años de servicio.                               | 20         | 480                   | Constancia.   |
| <b>Disciplina y puntualidad</b> | Orden, cumplimiento, etcétera.                  | 10         | 240                   | Crédito escalafonario.                              |

Fuente: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad12/4esca.htm>

Los factores considerados en el dispositivo prevalecen desde la década de los 70’s hasta hoy día. Aunque con el ANMEB surge el programa Carrera Magisterial como dispositivo de promoción horizontal para el personal docente

frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica, la existencia de este mecanismo ha prevalecido por mucho tiempo porque va en torno de la condición salarial.

No obstante, al confrontar la forma en que los actores asumieron el cargo, me di a la tarea de investigar directamente en la Subdirección de Educación Primaria en la Región de Nezahualcóyotl y haciendo uso de mi posición como docente de la misma, pregunté cuáles eran los requisitos para solicitar un ascenso, y la respuesta que obtuve fue:

*Solamente elaborar una solicitud dirigida a la Profesora responsable de la Subdirección y el currículum, integrando a éste todos los cursos, talleres y eventos de actualización y llevar lo mismo al SNTE.*

Cuando llegué a las oficinas del SNTE con instalaciones en la Zona escolar me dijeron que tenía que acercarme en primer lugar al delegado sindical y obviamente llevar la solicitud con mi currículum (tal como me lo dijeron en la Subdirección). Una vez que me acerqué en una charla informal al delegado sindical de la zona y comentándole la inquietud para atender a esta investigación me dijo que uno tenía que llevar todo lo que ya me habían dicho en las otras instancias, pero fue enfático:

*-Tú bien sabes que lo que más cuenta es la participación que tengas, porque puedes tener muchos estudios y cursos, pero si no tienes participación o buenas “palancas” es muy difícil que te tomen en cuenta, por eso puede haber maestros que nada más tienen la Normal, pero son directores. Además, así, así, no hay nada escrito donde se tengan los requisitos que te digan: debe traer, esto, esto y esto. No, no los hay. DS-SNTE 36/13*

Ante estos comentarios, se deja ver el grado de influencia que el SNTE tiene como acertadamente ha señalado Arnaut (1998), lo que nulifica cualquier

otro órgano y legitima la posibilidad de una carrera docente como es el carácter vitalicio que ha alcanzado la Profra. Elba Esther Gordillo como Presidenta del mismo. Esto es una situación que precisa de atención porque entonces, se convierte en un cargo; un puesto, solamente a disposición de las demandas políticas del gremio lo que desemboca en una no identificación con el proyecto y la causa de la educación como un bien social y, en consecuencia, genera lo que denominaría prácticas de gestión escolar secuestradas.

En esta materia en nuestro país, aún se presentan atrasos históricos abismales porque a diferencia de países como España o Brasil, existen comités de selección y un programa de carrera civil respectivamente.

### **5.3. El significado de la función**

Las últimas dos reformas asignan un papel preponderante a la función del director escolar al ser considerado un elemento clave para lograr la calidad educativa como plantea Schmelkes (2005), porque son los responsables de la adecuada administración escolar y de la orientación pedagógica de los docentes. González (2010), lo piensa como el líder de los procesos de aprendizaje y gestor del conocimiento. Desde esta perspectiva se concibe el impacto de lo que su función representa dentro de la comunidad escolar.

No obstante, al encontrarse en esta posición, los directivos construyen un *significado de la función* que se encuentra en dos polos diferentes: uno como el centro y otro como parte de la escuela.

En relación con la escuela como organización, se considera el centro de la misma como lo plantea el siguiente testimonio:

*Es el responsable de la escuela, el papel del Directivo es centrarte, tener todos los argumentos válidos y firmes... uno es el que debe mediar las cosas y crear el ambiente. (E01DP01/11)*

De acuerdo con este argumento, los directivos en esta dinámica responden a la homogenización de la política educativa y los intereses de la clase dominante que los posiciona, en términos de Freire (1970), como opresores en tanto, docentes y alumnos; los oprimidos, como objetos, como “cosas”, cuyas finalidades son aquellas que les prescriben los opresores. Los docentes deben actuar bajo los lineamientos de la normatividad porque de no cumplirla los directivos sancionan la conducta; situación que lleva a retomar el condicionamiento operante.

### **La visión**

Recordando que en la década de los 70, lo que se precisaba era la expansión del sistema educativo, a través de la eficacia y del control; estos actores responden con lo que les era requerido. Pero, en la dinámica de transición que demanda la RIEB, son presa del desconocimiento y la angustia, tal como lo comentan los directores:

*Estoy preocupado porque no se dotó del material suficiente.  
Desconocemos mucho de... sobre la RIEB. (E01DP01/11)*

El anterior comentario da cuenta de la trascendencia del modelo de gestión burocrático a lo largo de los años, porque esta situación del papeleo es una de sus principales características, pero también manifiestan las repercusiones en los directivos como personas y en efecto sobre sus prácticas. En este sentido la *visión* de los directivos es *individualista* pues, al significarse como el centro de la escuela son ellos quienes concentran todas las actividades en sus diferentes dimensiones y buscan dirigir las relaciones entre los distintos actores (docentes, autoridades, padres de familia, alumnos, etc.), mismas que son limitadas a la vigilancia por el cumplimiento de la norma, tal como lo expresa en siguiente argumento:

*Dentro del trato con los compañeros maestros, yo tengo que ser tolerante, un poquito más técnico en cuánto a la visión, en cuánto a todas las cosas que se vayan dando; uno como persona tiene que establecer metas y sobre todo realizar proyectos que se cumplan.  
(E01DP01/11)*

Desde este punto de vista, la relación que se establece con los otros, de acuerdo con Patiño (2010), es objetivante al tratarse de una experiencia humana caracterizada por el egoísmo y en la cual la realidad se polariza en torno del “yo”, a sus deseos, necesidades, prioridades, etc. El yo mira la realidad como simple medio para obtener lo que quiere, en este sentido Freire (2005) plantea una realidad opresora, que funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias al ser funcionalmente domesticadora.

Esta realidad que construye la visión individualista tiene un efecto contrario al que se busca de acuerdo con la RIEB, es decir, la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (SEP, 2011). Pero, señala Freire (2005) este simple reconocimiento de la situación sin inserción crítica de los otros no conduce a la transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es un reconocimiento verdadero.

Por el contrario, poseer una *visión humanista*, implica a su vez un significado diferente de la función, tal como lo externa uno de los actores:

*Mi papel es importante pero no más importante que el trabajo que realizan cada uno de mis maestros [...] Ante todo soy maestra y es por eso que también me pongo en el papel de ellos y pienso... trato de pensar, trato de ponerme en sus zapatos de ellos... todos somos seres humanos y nos equivocamos pero todos aprendemos de todos. (E03DP02/11)*

Otro agrega:

*Ser Director es... conjuntar los esfuerzos de todos, revisar y proponer en colectivo las diferentes actividades y enfrentar la problemática que se presente en una institución... Es un papel bastante complejo porque a un directivo siempre le llega de todos lados; de los padres de familia, de los maestros, de las autoridades, de los alumnos, de los compañeros, trabajadores en general, es bastante complejo, pero muy interesante porque no por el hecho de ser el Director tenemos que estar detrás del escritorio. (E05DJP01/11)*

Ambos testimonios coinciden en la visión que tienen conciencia de su papel en relación a que el trabajo no parte exclusivamente de ellos, el colocarse en el lugar del otro y hacer las labores del otro. Esto les permite visualizar la complejidad de su función por las múltiples relaciones que debe establecer; así mismo, se denota una satisfacción por lo que se hace. Por lo tanto, aquí la relación no es objetivante, sino de encuentro, es una relación de diálogo con la realidad, en que ésta es vista como un campo de juego o un ámbito de interacción (Patiño, 2010), que implica libertad y creatividad; misma que se establece sobre la base de respeto por el otro, por lo que significa y no por lo que pueda llegar a significar funcionalmente. La educación conlleva una apertura al diálogo; algo que es consustancial con la consideración de un ser humano que está aprendiendo siempre y que, por tanto, está lleno de dudas y precisa de la reflexión y del debate con los demás (Torres Santomé en Freire, 2001). Es de este aprendizaje que da cuenta uno de los testimonios:

*He aprendido, estoy en constante aprendizaje con ellos y día con día es lo que hago. (E03DP02/11)*

En relación con esta visión, se atiende a uno de los postulados de la pedagogía de la autonomía propuesta por Freire (2006) donde plantea que el que enseña aprende y que aprendiendo juntos se transforma la realidad y se producen cambios en la historia. Es esta misma perspectiva, la que les ayuda a comprender la propuesta del enfoque de la RIEB, no para ser una reproducción legítima de los elementos que la configuran, sino para tener una orientación que permita construir a partir de la intervención con prácticas reflexivas y críticas de manera colectiva.

### **El liderazgo pedagógico**

No siempre es sencillo lograr que los demás participen porque la diversidad de la que se componen las escuelas es un factor que en ocasiones limita. Sin embargo, a este respecto se comenta:

*Lo más difícil son las relaciones humanas porque todos somos diferentes, pensamos diferente, pero es bonito cuando llegamos a compaginar y encontramos esos puntos de convergencia porque realmente caminamos en un solo sentido. (E05DJP01/11)*

Este reconocimiento y aprecio de la diferencia que hace el testimonio anterior es importante porque son los directivos quienes, de acuerdo con Antúnez (en Pesqueira, 2010; 135) tienen la oportunidad de influir en la conducta de los demás, especialmente de los docentes. También, para llegar al acuerdo se tiene que realizar un proceso de reflexión, por el que, como Flores (2010) sostiene, cuando se hace con otra persona se tiene el potencial de enriquecer la comprensión y mejorar la práctica, además de ofrecer seguridad en contra de perpetuar solamente los pensamientos o ideas de un solo individuo y finalmente, motivar a los participantes.

Lo anterior se relaciona con el liderazgo, que de acuerdo con Pozner (2000), es el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional primordialmente por medios no coercitivos. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el fárrago de las rutinas cotidianas.

Para Senge (en González, 2010), la principal función de un líder es la creación de nuevas realidades a través del cambio progresivo de los modelos mentales que poseen sus subordinados, exhibiendo los supuestos de estos a través de una actividad de diálogo y discusión.

La información obtenida del trabajo de campo permitió en la práctica identificar dos tipos diferentes de liderazgo: autoritario y pedagógico. Aunque no existe un tipo puro de liderazgo la mayoría se ubican en un estilo autoritario y, de acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, este tipo de directivo se caracteriza por:

- *Poseer un nivel profesional básico*
- *Asumir el cargo por meritocracia*
- *No tener claridad en su función*
- *Considerarse el centro de la escuela*
- *Poseer una visión individualista*
- *Ante los cambios se resiste y lo asume con incertidumbre*
- *Fomentar la división de trabajo como forma de organización*

Por otra parte, se encuentran dos directivos que ejercen un liderazgo pedagógico, entendido como aquel que se centra en generar acciones de intervención para la formación integral de los alumnos, a través de acuerdos, colaboración y participación para enfrentar nuevos desafíos. De acuerdo con Carriego (2008), el liderazgo pedagógico implica clarificar, para la escuela misma y para la sociedad, cuál es la especificidad que da sentido a la existencia de la escuela.

Por lo tanto, desde lo obtenido en el referente empírico, los directivos que poseen un liderazgo pedagógico presentan las siguientes características:

- *Nivel profesional de posgrado*
- *Asume el cargo con la actitud de aprender*
- *Se asume como elemento de la escuela*
- *Posee una visión humanista, se coloca en el lugar del “otro”*
- *El acompañamiento pedagógico implica una posibilidad de aprendizaje*
- *Los cambios son una posibilidad de desarrollar sus competencias*
- *Organiza a partir del trabajo colaborativo*
- *Delega responsabilidades*

En síntesis, los significados e importancia que los directivos de la Zona Escolar Z39/VII otorgan a su formación profesional y función principalmente, representan un enorme impacto en las prácticas porque es una manera de materializar la percepción y construcción de su realidad en relación con aquellos sujetos que interactúa (docentes, alumnos, autoridades, padres de familia y otros).

A lo largo de este capítulo se ha dado cuenta de que la transformación de un enfoque a otro en las prácticas de gestión escolar es posible. Pero se necesita

fundamentalmente de una comprensión de la realidad y de las necesidades que demanda la sociedad en sus diferentes dimensiones. Ante este momento de transición, como plantea Schön (en Pesqueira, 2010), cada individuo se muestra diferente en el proceso de cambio, dependiendo de la experiencia disciplinar, del rol organizativo, de las situaciones del pasado, de los intereses y perspectivas políticas y económicas, por lo que la manera de enfrentar las situaciones problemáticas es también distinta.

En este sentido, la transformación de la gestión escolar ha dejado de ser una utopía para convertirse en una realidad y de acuerdo con Freire (2001), esta posibilidad de cambiar es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos para su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores y un factor muy importante para lograr ese movimiento ha sido la visión humanista, pues, de acuerdo con Brown y Anfara (en Pesqueira, 2010), el director visionario es capaz de crear y comunicar precisamente una visión de un estado deseado de las cosas que clarifique la situación actual y que induzca un compromiso para un futuro mejor.

#### **5.4. La propuesta de intervención**

Considerando los resultados del diagnóstico pedagógico y el análisis e interpretación de las prácticas de gestión escolar desde los dos enfoques identificados en el referente empírico, organicé los hallazgos, entendidos como la unión de las ideas por sus características y naturaleza, y a nivel preconsciente o subliminal (Martínez, 2011). De estos últimos, realicé una nueva interpretación para poder comprender cuáles serían los elementos clave para la construcción de la propuesta de intervención, misma que en el marco del diagnóstico pedagógico se contempla después de identificar y conocer las prácticas de gestión escolar para potenciar el cambio en el contexto de la RIEB, en donde el diagnóstico pedagógico es parte también de la intervención pedagógica.

Resignificando la importancia de la formación profesional de los directivos, y recuperando la experiencia como mayor fortaleza de los dos enfoques de gestión escolar identificados; así como las necesidades de ambos, decidí recuperar el aprendizaje experiencial y apoyándome de la teoría deweyniana y algunos postulados freirianos; llegué a la conclusión de considerar la creación de una comunidad de aprendizaje experiencial para la formación profesional en la gestión escolar de los directivos de la zona escolar Z39/VII. Para ello presento la propuesta con la siguiente estructura: Introducción, justificación, objetivos específicos, ventajas, beneficios, actores y funciones y metodología.

## **Introducción**

La presente propuesta de formación para la gestión escolar está dirigida a los Directivos en servicio de la Zona Escolar Z39/VII con diversos niveles de formación profesional y edades. De este modo, las experiencias e intereses personales pueden ser distintos, pero el centro de las acciones para la gestión escolar como lo propone el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), es la formación de los alumnos. La idea central es la formación para la gestión escolar desarrollando competencias directivas.

Esta propuesta de intervención pedagógica pretende la creación de la Comunidad de Aprendizaje para la Formación Experiencial de la Gestión Escolar (CAFEGE) de los Directivos de la Zona Escolar Z39/VII en la Región de Nezahualcóyotl; concebida como un ambiente de construcción colectiva de conocimiento, conformada por Directivos, profesionales e instituciones gubernamentales y civiles, padres de familia, exalumnos y personas que participen o tengan interés de actuar en pro de la formación de los estudiantes de las escuelas primarias que conforman la zona escolar.

## Justificación

La inclinación por las actividades administrativas, el desconocimiento de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y sus fundamentos, la falta de comprensión de la misma, la no existencia de un perfil y un mecanismo de selección más específico o un servicio de carrera civil antes de asumir el cargo ante un panorama que presenta situaciones complejas donde la constante es el cambio y el conocimiento es una herramienta para incorporarse en la dinámica económico-social; así como, la limitación de la participación de otros actores para la gestión escolar, la organización jerárquica, la no orientación pedagógica a los docentes; como resultados del diagnóstico pedagógico y la resignificación de las prácticas de cómo los hallazgos condujeron a la necesidad de una formación profesional para la gestión escolar de los directivos.

En 1992, el Gobierno Federal creó el *Programa Emergente de Actualización del Maestro* (PEAM) con miras a fortalecer, en un corto plazo, los conocimientos de los maestros. Este programa tuvo una aplicación inmediata y fue resultado de un compromiso entre la SEP, el SNTE y los gobiernos estatales. Debido a la emergencia, con la estrategia "en cascada"<sup>4</sup> se desarrollaron los primeros cursos masivos "obligatorios" para profesores de educación básica que se daban en nuestro país: bajo un mismo enfoque general, con esquemas de trabajo similares, con propósitos comunes y en periodo vacacional (Trujillo, 2013).

Posteriormente, cuando el PEAM se transformó en el Programa de Actualización del Maestro (PAM) como estrategia permanente y programa en construcción sus objetivos fueron:

- Dar conocer los planes y programas de estudio.

---

<sup>4</sup> Esta estrategia consiste en hacer llegar la información desde la autoridad superior hasta llegar al docente, por lo que ésta se va compartiendo según la perspectiva de cada capacitador.

- Impulsar a los gobiernos de los estados para que organizaran el sistema estatal de actualización.
- Reorganizar y fortalecer el equipo central del programa, para la integración de un Plan Nacional de Actualización a través de la promoción y producción de paquetes didácticos y materiales de actualización de alta calidad.

Con este programa, se amplió la cadena operativa del esquema "en cascada", redefiniendo la función de los "instructores" y denominándolos como *coordinadores de grupo*, participando como tales un mayor número (más de 30,000 a nivel nacional) de profesores (integrantes de los consejos técnicos de zona o directivos del nivel educativo correspondiente) que tenían experiencia en actividades de capacitación o un reconocido prestigio profesional (Trujillo,2013). Este programa estaba contemplado para desarrollarse en tres fases, pero la última, correspondiente a la actualización permanente se diluyó por falta de recursos en un contexto político electoral.

El tercer intento fue el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), como un convenio entre la SEP y el SNTE, en el cual de acuerdo con (Trujillo, 2013), se establecieron, sobre un principio de flexibilidad que posibilitara la incorporación real de los maestros al estudio, los propósitos siguientes para que los profesores de educación básica en servicio logaran:

- El dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas de estudio.
- La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio.
- El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos.

- El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar correspondiente.
- El conocimiento y análisis de las relaciones internas en las instituciones escolares y las que existen entre éstas, los padres de familia y la comunidad.
- El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente.
- El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente.

Las modalidades de estudio propuestas por el Pronap están orientadas a distintas ofertas académicas: *Cursos Nacionales de Actualización y Talleres Generales de Actualización* propuestos centralmente por la SEP, destinados a cubrir grandes vacíos generalizados en los maestros. Otras modalidades de estudio la constituyen los *Cursos Estatales y Talleres Estatales* elaborados por los equipos técnicos de las entidades federativas.

Trujillo (2013) señala que otro de los componentes centrales para los diseñadores del Pronap lo constituyen los Centros de Maestros, espacios destinados a la actualización, que tienen una biblioteca, una videoteca y una audioteca con materiales seleccionados especialmente para los maestros; aulas para el trabajo individual o en grupo, computadoras, y están enlazados a la Red Edusat. Sin embargo, en las visitas realizadas a las unidades Neza 1, Neza 2 e Ixtapaluca, para hacer diversas consultas en diferentes días y horarios, pude apreciar que la asistencia de los docentes es mínima, e incluso algunos no cuentan con los espacios en las condiciones arriba señaladas, otros refieren que los cursos únicamente se abren cuando los docentes así lo demanden de acuerdo con el número de interesados, siendo impartidos por otros docentes que en su mayoría no son especialistas, sino comisionados.

Finalmente, aunque el último esfuerzo por la actualización permanente es el Pronap y sigue vigente, este tipo de mecanismos son homogéneos para docentes, directivos y supervisores escolares. Además, considerando que la actualización para los docentes y directivos se lleva a cabo con la misma estrategia y que de acuerdo con los resultados obtenidos por Tolentino (2013), la capacitación en cascada no funciona por lo inadecuado del perfil del capacitador, atendiendo a las voces de los actores principales de esta investigación y características específicas del escenario.

### **Objetivos específicos de la Comunidad de aprendizaje (CAFEGE)**

- Centrar todas las acciones en el aprendizaje de cada uno de los integrantes de la Comunidad.
- Fortalecer los conocimientos de los Directivos en torno del Plan, Programas y método de enseñanza, de acuerdo con las recomendaciones de la RIEB y el MGEE para la comprensión de las necesidades del contexto institucional y social.
- Orientar y apoyar a los Directivos en el diseño de un Proyecto Escolar que se concentre en el PAT y PETE a partir de un diagnóstico pedagógico con la participación de Docentes, instituciones, la perspectiva de padres de familia y los intereses de los alumnos.
- Materializar un espacio de diálogo (foro 1) especializado sobre el diagnóstico pedagógico y sus implicaciones en la formación de los alumnos para ser abordado en PAT y PETE considerando los ámbitos didáctico, ambiente académico, político, tiempo, de relaciones, extraescolar y económico.
- Generar un espacio para el intercambio (foro 2) especializado para evaluar el primer semestre y final del ciclo escolar, para ser retomado en PAT y PETE considerando los ámbitos didáctico, ambiente académico, político, tiempo, de relaciones, extraescolar y económico.
- Orientar y apoyar a los Directivos para el diseño e impartición de los Trayectos Formativos para docentes en relación con las necesidades diagnosticadas.

- Orientar y apoyar a los Directivos y docentes en las dificultades de enseñanza y aprendizaje de los alumnos e integrar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)
- Orientar y colaborar con los Directivos para incorporar a los padres de familia y/o instituciones en actividades que se contemplan en PAT y PETE.

## Ventajas

| <b>Formación de los Directivos para la Gestión Escolar</b>  |
|---|
| Se forma en servicio interactuando con otros especialistas, lo que les permite ampliar su visión y resolver en la práctica diversas problemáticas.                    |
| La experiencia en la función permite al directivo problematizar para repensar su práctica.  |
| Desarrolla competencias principalmente para el análisis, la comunicación, organización, investigación, planeación, co-tutoría, administración y evaluación holística. |
| Desarrolla habilidades, aptitudes y actitudes como líder pedagógico.  |
| Construye proyectos colaborativamente considerando diversas perspectivas e involucrando diferentes actores.   |
| Reconoce, valora y resalta las competencias, características, cualidades y emociones de otras personas.   |
| Articula acciones y esfuerzos para atender a la complejidad paradigmática.  |

## Beneficios

| <b>Teóricos</b>   | <b>Metodológicos</b>  | <b>Institucionales</b>  |
|---|---|---|
| Conoce y comprende los fundamentos pedagógicos de la Reforma Integral de Educación Básica en relación con el contexto social. | Realiza un diagnóstico pedagógico al inicio del ciclo escolar considerando la participación de docentes, padres de familia e intereses de alumnos para identificar fortalezas, debilidades y necesidades. | Elabora un proyecto escolar de manera holística como parte del PETE, centrado en los alumnos; atendiendo a las demandas de la RIEB. |
| Conoce y comprende elementos de Plan y programas de la RIEB.  | Orienta y diseña colaborativamente con docentes, las estrategias para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.   | Se traza un proyecto común por lo que los docentes se identifican con el mismo, se centran en los alumnos y se comprometen más.     |

|   |   |   |
|---|---|---|
| Comprende diversas teorías pedagógicas, metodológicas y de otras áreas para favorecer los procesos enseñanza-aprendizaje de los alumnos.                | Participa, promueve y motiva para la actualización permanente de todos los actores, en colaboración con otros especialistas.  | Los trayectos formativos adquieren relevancia al ser diseñados y desarrollados con la participación de directivo, especialistas y docentes.                       |
| Maneja y hace uso de diferentes teorías pedagógicas, metodológicas y de otras áreas de conocimiento para el diseño de diversos proyectos y estrategias. | Atiende a los diversos programas incorporando e involucrando a diversos actores en actividades escolares y extraescolares con la participación de los alumnos.  | Se crean nuevos canales de comunicación y participación social; al mismo tiempo que se genera un vínculo escuela-sociedad.<br>Se recuperan experiencias exitosas. |
| Amplía los conocimientos de diversas áreas que se relacionan con la educación para la identificación, atención e integración de alumnos con NEE.        | Incorpora y diseña colaborativamente con USAER y otros especialistas estrategias y actividades, involucrando la participación de los padres de alumnos con NEE.   | Se promueve una participación real y efectiva de los Consejos de Participación Social creando un vínculo entre la escuela y la sociedad.                          |
| Comprende nuevas formas de organización.  | Identifica las competencias de los diferentes actores para asignar comisiones y delegar responsabilidades.<br>Utiliza el dialogo, escucha sugerencias y toma decisiones conjuntas e interactúa con otros actores para articular esfuerzos y acciones. | Se cohesionan esfuerzos para un fin común.<br>Se crea un ambiente de confianza y existe un mayor compromiso de los diversos actores.                              |
| Conoce diversos programas digitales para el manejo de la información.   | Utiliza recursos multimedia para diseñar formatos electrónicos y otras tareas administrativas.  | Se facilita el manejo, control de la información y se reduce la inversión de tiempo.  |
| Comprende la relevancia del PETE y PAT para la transición en relación con la calidad para favorecer la formación de los alumnos.                        | Realiza evaluaciones frecuentes de las actividades para dar seguimiento al PAT y aprovechar las áreas y factores de oportunidad para la mejora.   | Se presentan informes y se rinden cuentas de los resultados académicos, organizativos y recursos económicos principalmente.                                       |

## Actores y funciones

| Actores/Institución   | Área                                    | Funciones  |
|---|---|--|
| <b>Coordinación Pedagógica para la Creación de Comunidades de Aprendizaje (CPCCA)-FES Aragón.</b> | Orientación Teórico-pedagógica          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer orientación teórica a docentes para realizar una planeación por competencias, secuencias didácticas, elaboración de proyectos, aprendizaje basado en problemas (ABP).</li> <li>• Apoyar a los docentes para realizar estrategias de evaluación del aprendizaje por competencias como lo propone la RIEB.</li> <li>• Ofrecer talleres para padres de familia y comunidad con respecto de la importancia de su participación en la escuela y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.</li> </ul>   |
| <b>Apoyos Técnicos Pedagógicos</b>  | Supervisión                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brindar orientación pedagógica y colaborar con la comunidad escolar para organizar prioridades y con ello elaborar el Proyecto Escolar al inicio del ciclo.</li> <li>• Facilitar a la escuela los documentos, programas y cronograma general de actividades propuestas por la Supervisión Escolar para su consideración en la elaboración del Proyecto Escolar (PAT).</li> <li>• Apoyar a los directivos y docentes con el manejo y control de información, así como actividades administrativas a fin de agilizar y dar prioridad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.</li> </ul> |
| <b>USAER:<br/>Psicólogo<br/>Lingüista<br/>Orientador Social</b>                                   | Necesidades Educativas Especiales (NEE) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer orientación a directivo y docentes y para la identificación de alumnos con NEE.</li> <li>• Canalizar y/o atender a los alumnos con NEE.</li> <li>• Informar y orientar al padre de familia con respecto de la condición especial de su hijo(a) para crear las condiciones pertinentes para impulsar su aprendizaje.</li> <li>• Colaborar con los docentes para realizar adecuaciones curriculares e integrar a los alumnos con NEE en las actividades</li> </ul>  |

|   |                                |  |
|---|--------------------------------|--|
|   |                                | <p>grupales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar actividades conjuntas con los docentes para dar seguimiento de atención a los alumnos con NEE.</li> <li>• Diseñar estrategias para los alumnos con NEE impulsando la participación de sus padres.</li> <li>• Evaluar, elaborar y presentar informes sobre la situación de los alumnos con NEE al Consejo Técnico Consultivo.</li> <li>• Orientar a los padres de los alumnos con NEE para su integración en las actividades regulares.</li> </ul>  |
| <p><b>Consejos de Participación Social (CEPS), alumnos, padres de familia y exalumnos.</b></p>  | <p>Participación Ciudadana</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a conocer a directivo y docentes las expectativas, necesidades y experiencias en relación con la formación de sus hijos, hermanos, amigos, compañeros, etc. como miembros de una sociedad.</li> <li>• Aportar ideas, o estrategias para el trabajo escolar en las distintas dimensiones de la gestión escolar.</li> <li>• Colaborar con la escuela para solicitar ante diversas instancias recursos didácticos, materiales, económicos, etc. que se sumen a las actividades académicas para mejorar las condiciones de formación de los alumnos.</li> </ul>   |
| <p><b>Clínica Multidisciplinaria FES Zaragoza (UNAM)</b></p> <p><b>Psicólogo@</b></p> <p><b>Odontolog@</b></p> <p><b>Médico general</b></p> | <p>Salud</p>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brindar orientación a docentes y padres de familia, con respecto de inquietudes, necesidades y dificultades psico-afectivas y sociales de niños y pre-adolescentes.</li> <li>• Ofrecer a docentes y padres estrategias para la creación de un ambiente saludable de aprendizaje en la escuela y la familia.</li> <li>• Presentar a la escuela un informe de las preocupaciones en torno de la salud de la comunidad al inicio del ciclo escolar y diseñar conjuntamente con docentes estrategias para su abordaje, en relación con algún campo formativo en todos los grados.</li> <li>• Colaborar con la escuela para diseñar campañas y estrategias que contribuyan a la promoción y cuidado de la salud bucal.</li> <li>• Colaborar con la escuela para diseñar</li> </ul> |

|  |           |   |
|--|-----------|---|
|  |           | <p>campañas y estrategias para mejorar la alimentación de los alumnos como factor para impulsar el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar con la escuela para diseñar campañas y estrategias que contribuyan a la promoción y cuidado de la salud infantil.</li> <li>• Presentar y realizar campañas dirigidas a padres para la prevención de las enfermedades que aquejan a la comunidad.</li> <li>• Evaluar conjuntamente con la escuela las actividades realizadas y replantear estrategias.</li> </ul> |
| <b>INBA Neza</b><br><br><b>Danza</b><br><br><b>Música</b><br><br><b>Teatro</b> | Artes     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar con la escuela para diseñar actividades y estrategias con respecto a la expresión artística y considerarlas para la elaboración del Proyecto escolar (PAT).</li> <li>• Colaborar con la escuela para la participación en programas relacionados con la expresión artística, propuestos por diferentes instancias educativas.</li> </ul>  |
| <b>Protección civil</b>  | Seguridad | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar a la escuela planes de acción para resguardar la seguridad de los alumnos dentro y fuera de la institución escolar a fin de que sean tomadas en cuenta dentro del proyecto escolar (PE o PAT)</li> <li>• Brindar orientación a padres de familia para actuar en caso de riesgo (Incendio, sismo, etc.)</li> <li>• Ofrecer talleres de primeros auxilios a profesores, padres de familia y voluntarios de la comunidad.</li> </ul>  |
| <b>Prestadores de servicio social</b>  |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar una propuesta de actividades a realizar dentro de la escuela, relacionadas con su área y que contribuyan a la mejora del servicio para impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.</li> <li>• Colaborar con los demás actores para la realización de diversas actividades según el área en la que se desempeña.</li> </ul>  |

## **Metodología**

La configuración de una Comunidad de Aprendizaje depende primordialmente del interés, que en este caso, tengan los directores para conocer la propuesta. Enseguida se inician una serie de fases con la intención de presentar la propuesta y orientar a los directivos en el caso de que se opte por la creación. El proceso de orientación queda a cargo del CPCCA de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, como apoyo durante todo el proceso y dando continuidad siempre que así se le solicite, principalmente en la formación teórica. Hay dos etapas importantes que envuelven el proceso de creación de la Comunidad de Aprendizaje: la inicial y la de consolidación. Las fases de la etapa inicial son las siguientes:

*Sensibilización:* Consiste en una formación con duración de 20 hrs. En la que se presentan los fundamentos teóricos, los antecedentes, principios y acciones de una Comunidad de Aprendizaje. La formación es dirigida a los directivos y docentes y puede ocurrir durante el periodo de trabajo o bien, en un horario contrario.

*Toma de decisión:* Durante un mes (tiempo ideal), directivo y docentes dialogan y debaten sobre la formación y lo que significa crear una Comunidad de Aprendizaje. En esta fase, el equipo coordinador CPCCA, se aparta de la escuela para que puedan decidir colectivamente si desean o no crear la Comunidad de Aprendizaje.

*El sueño:* Una vez tomada la decisión de crear la Comunidad de Aprendizaje, la escuela pasará por el proceso de transformación e iniciará una etapa en que Directivos, docentes, padres de familia, alumnos y comunidad del entorno sueñan con la escuela que les gustaría tener. Así, se llega colectivamente a un consenso de la escuela que todos quieren y las formas de alcanzarla basándose en el diálogo igualitario.

*Selección de prioridades:* Este es el momento en el que los sueños se van organizando por prioridades visualizando siempre la mejora del aprendizaje de todos y todas. Esto implica, diseñar estrategias para potencializar los recursos físicos y humanos con los que se cuenta y con ello, se va construyendo el proyecto escolar que equivale al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), en los términos que propone la RIEB.

*Fase de Planeación:* Aquí se comienza a concretar la fase anterior. Se organizan las prioridades en temas y grupos de acción (Lo que en la práctica escolar se conoce como Comisiones) para pensar propuestas y diseñar acciones que sean puestas en práctica. Los grupos de acción deben tener representatividad de todas las personas involucradas en el contexto escolar, es decir, deben participar profesores, profesoras, alumnos, padres de familia, voluntarios y personas de la comunidad, porque las decisiones son colectivas en torno de un objetivo común.

La etapa de consolidación es un proceso continuo y en constante apropiación, la cual envuelve algunas fases para que logre transformación satisfactoriamente. Siendo estas:

*Fase de investigación:* Durante esta fase cada comisión explora sus posibilidades concretas de efectuar los cambios.

*Fase de formación:* Para efectuar los cambios se requiere de nuevos instrumentos y prácticas. Una vez que las comisiones se encuentran trabajando pueden surgir inquietudes, dudas, demandas sobre cómo poner en práctica algunas acciones, por lo tanto, se realizan procesos de formación que pueden estar dirigidos al profesorado, familiares, voluntariado, etc. dependiendo de la demanda. Es preciso enfatizar que el aprendizaje es continuo y por eso, la formación necesita ser constante y de calidad.

*Fase de evaluación:* Esta fase es de carácter permanente visualizando en todo momento mejorar las condiciones de planeación y ejecución de las acciones en torno de los objetivos de la propuesta de Comunidades de aprendizaje para un buen desarrollo del trabajo. Cabe resaltar que también en esta fase como en todas las demás se requiere y es importante la participación de todos los miembros que conforman la comunidad.

Como resultado de una valoración de la información obtenida del referente empírico se da cuenta de que existen dos enfoques para la gestión escolar y que las prácticas que se realizan se determinan, es decir, impulsan o limitan la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos desde lo que para los directivos significan. Dichos significados son construidos socialmente desde la experiencia y la formación profesional, en parte porque los motivos para asumir la función son distintos para cada actor. Mientras que los medios para llegar a la misma, determinan que no existe un mecanismo claro para la selección de los candidatos y en consecuencia, la ausencia de un perfil que especifique el nivel de estudios que se precisa por lo que encontré una variedad de grados académicos sobre los que se fueron perfilando las características del enfoque de gestión escolar que se encontraron en el referente empírico.

La relevancia de la formación destaca desde los comentarios que hacen los mismos actores en relación con sus necesidades ante el ejercicio de la gestión escolar. Pues, de acuerdo con Bedoya (2005), el proceso de formación no está limitado a lo que se hace en clase, sino también se da en la conversación, en la asesoría, ampliando la respuesta de una pregunta o en el compartir puntos de vista con respecto a un tema que haya merecido atención.

Este proceso de formación es el que permite a los directivos diseñar y desarrollar:

- Una visión individualista o humanista en relación con los otros actores que participan de la gestión escolar.

- Liderazgo autoritario o pedagógico de acuerdo con la perspectiva que tiene de la institución en relación con la organización y las políticas educativas.

Así entonces, la propuesta de intervención retoma la experiencia como la principal fortaleza de ambos enfoques y la formación como un elemento que permite la resignificación de las prácticas, por lo que la creación de una comunidad de aprendizaje, podrá contribuir para que el directivo participe efectivamente en la construcción de conocimiento individual y colectivo, por medio de un pensamiento reflexivo y una práctica dialógica porque formar es precisamente integrar elementos que se han tomado o considerado como dispersos (Bedoya, 2005).

## Conclusiones

- El momento que se vive conduce a la construcción de lo que se quiere para mañana pero no puede darse desligado de lo que ya se ha hecho. La educación se ha pensado desde diferentes perspectivas, atendiendo a las necesidades básicas de un momento pero que se van desfasando de acuerdo con la dinámica del paradigma y con las condiciones que enmarcan la vida de los sujetos. Por esa razón, existen directivos que fueron formados en la década de los 60, con programas y teorías de mínimo 20 años atrás, docentes de los años 80 formados con programas de los 60 y alumnos del siglo XXI en escuelas del siglo XIX, XIX y XX, lo que hace una diferencia aproximada de 72 años entre directivos y alumnos. Esto implica que cada sujeto tenga una perspectiva diferente de la educación, la función social de la escuela y el papel de cada actor.
- La lógica del mercado ha predominado sobre la vida social y cultural de los sujetos a nivel mundial por lo que la educación se ve atravesada por la influencia de la disciplina y reorienta las políticas de cada país esto implica que el diseño de éstas deba responder a los objetivos fijados en diferentes acuerdos internacionales.
- México, a diecisiete años de la incorporación del Programa Escuelas de Calidad (PEC), aún continúa en la búsqueda de la calidad educativa colocando un nuevo énfasis en la gestión escolar como un elemento clave al proponer estándares para la gestión escolar con la finalidad de orientar las prácticas y las diferentes relaciones que deben construir los directivos.
- La Reforma Integral de Educación Básica es una propuesta que por sí misma no genera cambios, sino que ofrece alternativas a través de la consideración de estándares de estimación sobre las diversas prácticas. Los modelos propuestos tanto para la gestión escolar como metodológica y

pedagógicamente poseen componentes que permiten conectar el contexto mundial con las características y retos de la sociedad mexicana. No obstante, la integración de los diferentes elementos solamente es posible y trascendental en un cambio efectivo en tanto, los Directivos están conscientes de la complejidad de la realidad y amplían la perspectiva del impacto de sus prácticas.

- El Modelo de Gestión Educativa Estratégico (MGEE) como propuesta de la RIEB, requiere de nuevas formas de relacionamiento, participación, organización y co-responsabilidad pero, éstas solamente serán concretadas cuando los directivos ejerzan un liderazgo pedagógico caracterizado principalmente por promover el diálogo, la participación voluntaria, el trabajo colaborativo y la construcción social de conocimiento.
- La revisión de la literatura se convirtió en una posibilidad de conocer la gestión escolar desde diferentes perspectivas, abordajes y opciones para pensar en generar o dar continuidad desde el objeto ya construido de alguna investigación. Cada texto revisado se convirtió una fuente de apoyo porque encontré desde artículos de revista como el de Victorino (2008), hasta investigaciones de doctorado como la de Escamilla (2006) e Iraçi (2006), lo que implica el grado de profundización que de la gestión escolar se hizo en cada uno.
- Contar con un panorama sobre lo que se ha escrito a cerca de la gestión escolar condujo a cuestionarme sobre ello, conocer lo que se ha logrado, pensar en lo que ha faltado y sobre todo lo que no se ha dicho porque ahí encontré la clave para la construcción del objeto de investigación.
- Identificar los diferentes tipos de metodología que se han empleado para la investigación de la gestión escolar me ayudó a reconocer y elegir el diagnóstico pedagógico como un área de oportunidad para innovar en la

disciplina porque aunque encontré solamente una investigación que limita el diagnóstico pedagógico a la aplicación de cuestionarios y no presenta la voz de los actores de la misma.

- Conocer y dar cuenta de otras investigaciones, me permitió apreciar desde qué actores habían sido realizadas, ello sirvió para orientar mi elección por los directivos como los protagonistas porque desde lo observado en el campo son el centro de toda la dinámica de las escuelas, por lo que me interesó comprender cuáles son las prácticas de gestión escolar que inciden en la vida cotidiana de las escuelas.
- La reconstrucción del Estado del Arte fue una situación compleja en tanto, la comprensión clara de lo que se pretendía presentar la logré después de integrar todos los capítulos y una serie de observaciones, lo que me condujo a una nueva revisión de los antecedentes. Finalmente, identificar y reconocer que factores como el tipo de investigación, metodología, hallazgos, límites o líneas abiertas, se convierten en la clave para orientar la razón de ser de la investigación que se presenta y la posibilidad de innovación en el campo de la pedagogía.
- Identificar el tipo de metodología que se pretende utilizar para realizar una investigación es un proceso elemental pues, éste va a ser orientado por el interés del investigador al encontrarse frente a una amplia gama de opciones.
- Los métodos cualitativos son una opción para dar a conocer detalladamente la vida, así como la naturaleza de los espacios y sujetos que interactúan ampliando la perspectiva de los fenómenos a estudiar.

- El diagnóstico pedagógico se encuentra dentro de los métodos cualitativos al ser considerada una actividad teórico-práctica que permite la construcción de conocimiento.
- El diagnóstico pedagógico se caracterizó por ser una posibilidad de construcción de conocimiento que dio inicio con la incorporación al trabajo de campo, en este caso, para dar cuenta de lo que sucedía en las escuelas al mismo tiempo que se iban perfilando la delimitación del espacio y los sujetos protagónicos que más tarde permitieron la construcción del problema de investigación.
- El proceso de recogida de la información se convierte en un trabajo arduo al prestar la máxima atención posible, lo que implica tener disposición e incluso interesarse en la vida propia de las escuelas, así como dotarse del equipo pertinente y diseñar diversos instrumentos para no dejar escapar detalle del fenómeno que se estudia.
- Contar con una cantidad considerable de información fue una ventaja porque logré obtener una perspectiva más amplia del acontecer en las distintas escuelas en relación con la gestión escolar, al mismo tiempo que me permitió identificar las recurrencias y diferencias que atravesaron los diferentes instrumentos utilizados para la recogida.
- La organización de la información contribuyó a la delimitación de los actores porque existen factores como el tiempo y la saturación de información que complejizan la situación. De igual manera, este proceso condujo a la construcción del problema de investigación así como la identificación de las categorías.
- Compartir con otros la información obtenida de las entrevistas para someterlas al análisis conjunto contribuyó a encontrar una perspectiva más

amplia de la gestión escolar relacionando a Directivos y docentes principalmente en el campo problemático.

- El proceso de interpretación implicó un trabajo arduo porque se tuvo que someter las diversas categorías al análisis teórico en relación con lo que los actores dijeron e hicieron generando un ir y venir para comprender y dar explicación.
- El diagnóstico pedagógico como método de investigación es un proceso que requiere de contar con gran cantidad de información relacionada con el fenómeno que se pretende estudiar porque para adquirir el carácter de pedagógico se tiene que interpretar a partir de comprender de manera holística, ya que cualquier aspecto puede ser relevante.
- Incorporarse al campo de investigación se convirtió en una posibilidad de vivir en la cotidianidad de cada una de las escuelas y con ello prestar atención directa en los diferentes actores del fenómeno educativo para identificar el objeto de investigación.
- Una de las bondades del diagnóstico pedagógico es que su proceder resulta flexible, pues depende en gran medida de la creatividad del investigador lo que implica que se desarrollen competencias específicas relacionadas con el manejo de información, reflexión, observación detallada de los sucesos, selección de situaciones, análisis de datos, lectura rápida pero sobre todo, de interpretación.
- El diagnóstico pedagógico ofreció la posibilidad de construir un problema de investigación al caracterizar espacio, actores, acciones de éstos últimos y las relaciones que se entretajan de modo complejo, sometido todo ello al análisis de la teoría confrontado con las demandas políticas.

- Para la construcción del diagnóstico pedagógico fue necesario apoyarse de la observación y entrevista así como de la fotografía, vídeo y encuestas; técnicas e instrumentos de carácter etnográfico para lograr la proximidad de la realidad escolar.
- El diagnóstico pedagógico permitió identificar los enfoques de gestión escolar que orientan las prácticas de los diferentes directivos con una marcada inclinación por uno y con elementos específicos que caracterizan aquel enfoque que facilita la dinámica de las demandas de la política educativa.
- El diagnóstico pedagógico es una actividad científica que conduce a la construcción de conocimiento porque obliga al investigador a desarrollar la capacidad de observación, recolección de datos, análisis, selección de información e interpretación, mismas que contribuyen a la generación de elementos que orientan el diseño de la propuesta de intervención y la reconstrucción de nuevos esquemas de comprensión de la realidad.
- Las prácticas de gestión escolar se convirtieron en el eje de esta investigación porque las observaciones, entrevistas y encuestas así como el vídeo dan cuenta principalmente de las acciones cotidianas de los directivos en cada una de las escuelas que fungen como los responsables, en relación con distintos actores y diversas circunstancias.
- Se da cuenta de que existen dos enfoques de gestión escolar que predominan en las escuelas estudiadas. Por un lado hay un modelo considerado para esta investigación como clásico en tanto que tiene una marcada influencia de la corriente burocrática de la administración que durante muchos años y generaciones de directivos ha marcado las prácticas que se realizan con notoria inclinación a las labores administrativas. El otro enfoque, se ubicó como pedagógico debido no a

que reunía las características de lo que Soares (2008) plantea, sino porque logra dinamizar la complejidad de las dimensiones que se relacionan apelando a la visión humanista de la educación. No obstante, este proceso de interpretación requirió de atender detalladamente a las palabras textuales de los actores, a sus acciones, recurrencias y diferencias pero sobre todo, a un análisis a la luz de las diversas teorías de la gestión escolar apoyada del Estado del arte por lo que fue un trabajo arduo y complejo.

- La experiencia de los directivos fue una fortaleza común en ambos enfoques porque los actores han ido aprendiendo forzados por los acontecimientos pero también, construyeron significados por el carácter biográfico que gobierna ya sea de manera consciente o semiconsciente el actuar de los directivos.
- El ejercicio de las prácticas de gestión escolar de los directivos se orientan desde un enfoque, mismo que va dirigido por aspectos de significación que los directivos realizan de su función y prácticas; a partir de la formación profesional favoreciéndose del nivel, desde dos perspectivas, así como el liderazgo.
- Factores como la formación profesional y los motivos para asumir el cargo son los antecedentes que significan las prácticas de gestión escolar porque no todos los directivos deseaban serlo por vocación, y se encontró una relación entre ambos componentes al descubrir que a mayor nivel existe un grado de conciencia más amplio de lo que implica la figura directiva porque los directivos con Maestría solicitaron el cargo y se desempeñan con mayor facilidad que aquellos que cuentan únicamente con Normal Básica y llegaron por mérito (reconocimiento y participación sindical); en tanto que aquel que posee Licenciatura va y viene entre ambos enfoques porque aún no logra la transición y buscó el cargo por cambiar de rutina.

- Dentro de los motivos para asumir el cargo se hace presente la participación en el gremio sindical lo que conduce a una búsqueda de comprensión de los mecanismos de promoción que como resultado da cuenta de la presencia e influencia de esta organización para la selección y elección de los candidatos a directivos contando teóricamente con un dispositivo de una antigüedad de más de 40 años, mismo que se nulifica en la práctica y aunque existe literatura, en el área de investigación falta más desde el trabajo de campo por lo que con ello, se abre una posibilidad de investigación.
- La formación profesional es un factor que a mayor nivel de estudios dota a los directivos de esta investigación de elementos que permiten comprender la complejidad de las relaciones entre las distintas dimensiones de la gestión escolar, generar canales para la dinamización de las prácticas, establecer más conexiones entre los diferentes actores como personas reconociendo sus cualidades y competencias para favorecer la dinámica del trabajo en equipo y con ello impulsar las prácticas docentes favorables a la formación de los alumnos y alumnas.
- Ahora bien, el significado que cada actor da a su función es un elemento clave porque el contexto, las circunstancias y su entender configuran el actuar de cada uno pues, anticipadamente se ha dado una comprensión de la realidad desde la experiencia que no puede ser transmitida.
- La visión de los directores de esta investigación es otro elemento que resultó importante en el proceso de interpretación de esta investigación, que es orientado por la formación profesional ya que aquellos directivos que cuentan con la Educación Normal Básica poseen una visión individualista que se relaciona en primer lugar con el contexto en el que fueron formados y posteriormente con los antecedentes citados por lo que su significación se va configurando más limitada pues, la experiencia se va configurando en torno del “yo” de los deseos, intereses, prioridades, etc. Una visión

humanista es aquella que orienta las prácticas de quienes se encuentran en el enfoque pedagógico contando con un grado de profesionalización mayor lo que les permite visualizar y comprender la complejidad de su función al reconocerse como seres humanos en relación con otros en una relación dialógica y creativa que conduce a una significación por lo que es y no lo que puede significar funcionalmente.

- Las prácticas de gestión escolar de los directivos de esta investigación se relacionan directamente con el estilo de liderazgo que para esta investigación fue otro de los hallazgos importantes pues de acuerdo con Pozner (2000), orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia la excelencia y el aprendizaje organizacional primordialmente por medios no represivos.
- La construcción de la propuesta de intervención se logró gracias a los resultados encontrados por el diagnóstico pedagógico sometidos al análisis a través, de las diversas teorías tanto de la gestión escolar como de cada uno de los factores clave que influyeron en la significación de las prácticas que realizan los directivos de la zona escolar.
- Los elementos que configuran la propuesta de intervención pedagógica atienden a las necesidades y demandas del contexto específico de las escuelas, de los actores así como de las diferentes dimensiones que atienden incluyendo las relaciones que establecen con otros sujetos e instituciones.
- La comunidad de aprendizaje experiencial como propuesta de formación de los directivos para la gestión escolar surgió tras analizar teóricamente los resultados dando cuenta de que el primer medio para formarse es la experiencia, considerando que difícilmente la capacitación en “cascada” atenderá los vacíos y necesidades que los directivos tengan para resolver los problemas que pueda enfrentar.

- Con la Comunidad de Aprendizaje para la Formación Experiencial de la Gestión Escolar (CAFEGE) al establecer relaciones con diferentes profesionales y especialistas los directivos construirán conocimientos en el área que se busca atender además, facilitarán los procesos de intervención que impulsen las prácticas docentes y por consecuencia favorecerán los aprendizajes de los alumnos. También, se convierte en una alternativa para el desarrollo de competencias específicas ante la ausencia de un perfil o un mecanismo de carrera civil antes de asumir el cargo y los intentos fallidos de la parte oficial por actualizar a los directivos.
- Con la construcción de la CAFEGE se podrán crear canales de participación para distintos actores especialmente para los padres de familia y se van delegando responsabilidades que generarán una participación comprometida al haber un proyecto común.
- Finalmente, la puesta en marcha de la CAFEGE se convierte en otra línea de investigación para dar cuenta de su implementación, los distintos procesos, relaciones y sobre todo de los efectos que se puedan lograr directamente en la formación de los directivos comprendiendo la complejidad paradigmática de la vida en las cada una de las escuelas que configuran la zona escolar No. 39/VII.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós.
- ÁLVAREZ, M. (2006). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid, Popular.
- ANMEB (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, DOF.
- AUGE, M. (2008). *Los no lugares espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa.
- ARNAUT, A. (1998). Los maestros de educación primaria en el siglo XX. En Latapí, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México*, Tomo II. México, FCE.
- BALL, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. España, Paidós/MEC
- BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE
- BAUMAN, Z (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. México, FCE
- BEDOYA, J. (2005). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá, Ecoe.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Bs. As., Amorrortu.
- BERTELY, B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Barcelona, Paidós.
- BLEJMAR, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Bs. As., Noveduc.
- BOJACÁ, J. (2005) El proyecto de investigación etnográfica en el aula: marco teórico-operativo. *Hallazgos, revista de investigaciones*, 3, 87-99.
- BOLZAN, D. (2009). *Formação de professores. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Brasil, Mediação.
- BORDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.

- BUNGE, M. (1975). La investigación científica. Bs As, Ariel
- CALIXTO, R. (2009) El diagnóstico escolar: elementos para conocer y actuar en el medio ambiente. México, Castellanos Editores.
- CAMPOS, A. et. Al. (2009). Antología de gestión escolar. Programa nacional de carrera magisterial. México, SEP.
- CARRIEGO, C. (2008) Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo, Revista Iberoamericana de Educación.
- CASSASUS, J. (1995). Innovaciones en la gestión educativa. Experiencias en Brasil, Chile y Venezuela. Santiago, UNESCO/OREALC.
- CEPAL (1996). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, UNESCO.
- CONDE, S. (2004). Educar para la democracia. Elementos para una dirección democrática. México, IFE.
- DE GAULEJAC, V. (2007). Crítica de los fundamentos de la ideología de la gestión. En Taracena, R. (Coord.). Problemas sociales de salud y educación. Un enfoque cualitativo de investigación. México, FES Iztacala/UNAM.
- DEWEY, J. (1997). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid, Morata.
- DIAZ BARRIGA, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México, McGraw-Hill.
- ELIZONDO, A. (2001). La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar. México, Paidós.
- ESCAMILLA T. (2006). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis doctoral)
- EZPELETA, J. & FURLAN, A. (2004). La gestión pedagógica de la escuela. México, UNESCO
- ESPINOSA, A. (2011). Formación y competencias: devenires y modelo. Revista Escri-viendo. México, SEIEM.
- FERREYRA, H. (2006). Diseñar y gestionar una educación auténtica: desarrollo de competencias en escuelas situadas. Bs. As., Novedades Educativas.

- FERRY, GILES. (1987). El trayecto de la formación. *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Paidós.
- FLORES, M. (2010). La escuela como organización de conocimiento. México, Trillas.
- FOUCAULT, M. (1976). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Brasil, Paz e terra.
- FREIRE, P. (2001). Pedagogía de la indignación. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (2001b). Política y educación. México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2004). El grito manso. México, Siglo XXI
- FREIRE, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México, siglo XXI.
- FRIEDRICH, O. (1970). Introducción a la filosofía del conocimiento. La comprensión previa y la experiencia de lo nuevo. Bs. As., Amorrortu.
- FULLAN, M. y HARGRAVES, A. (2001). La escuela que queremos: los objetivos por lo que vale la pena luchar. México, SEP/Amorrortu.
- FULLAN, M. (2007). Las fuerzas del cambio, con creces. Madrid, Akal.
- GARCÍA, J. (2007). El director de escuela primaria en su primer año de servicio. Un estudio de la carga administrativa que enfrenta. Ponencia presentada en el VIII Congreso de Investigación Educativa. COMIE, Mérida, México.
- GARAGALZA, L. (1990). La interpretación de los símbolos. Barcelona, Antropos.
- GONZÁLEZ, M. (2008). Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos. Madrid, Pearson.
- GONZÁLEZ, M. (2010). El aprendizaje organizacional desde la perspectiva del director. En Flores (Cord.) La escuela como organización de conocimiento. México, Trillas.
- GOOLDENBERG, M. (1997) A arte de pesquisar. São Paulo, Record.
- GUERRA, A. (2002) Globalización e integración latinoamericana. México, Siglo XXI.
- GURDIÁN, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José, IDER.

HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambiar los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata.

HELLER, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península.

HIDALGO, J. (1992). Investigación educativa. Una estrategia constructivista. México, Paradigmas Ediciones.

HUERGO, J. (2003-2004). Los procesos de gestión. Material de lectura para los cursos de "Comunicación en las organizaciones públicas". Bs. As., IPAP.

IPE-UNESCO. (2003). De la administración escolar tradicional a la gestión educativa estratégica. Revista Educare. México, SEP-SEB-DGDGIE-PEC.

JIMÉNEZ, M. (2007). Entre proyectos personales y propuestas operativas. Etnografía de la gestión en la escuela. México, Revista Mexicana de Investigación Educativa.

KOONTZ. (2008). Administración: una perspectiva global y empresarial. México, McGraw-Hill.

LGE (2009). Ley General de Educación. México, PAC.

LOURENÇO, F. (1965). Organización y administración escolar. Bs. As., Kapeluz.

MANZANO, A. (1984). Análisis breve de la educación en México. México, Galve.

MC LAREN, P. (1995). La escuela como un performance ritual: Hacia una Economía Política de Los Símbolos y Gestos Educativos. México, Siglo XXI.

MARDONES, J. (1982). Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica. Fontamara.

MARÍ, R. (2001). Diagnóstico Pedagógico. Barcelona, Ariel.

MARTÍNEZ, M. (2011). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México, Trillas.

MORENO, P. (2008). Los retos de una gestión humanista ante la política educativa de la globalización y la economía del conocimiento. México, ISCEEM.

MORÍN, E. (2000) Los Siete Saberes Necesarios a la educación del Futuro. París, UNESCO.

NAMO DE MELLO, G. (1998). Nuevas propuestas para la gestión educativa. México, SEP.

PATÍÑO, H. (2010). Persona y humanismo. México, Universidad Iberoamericana.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. México, Morata.

PÉREZ MANZANO, A. (1984). Análisis breve de la educación en México. México, Galve.

PESQUEIRA, N. (2010). Los ciclos de la vida profesional del maestro como base para la organización escolar. En Flores (Cord.) La escuela como organización de conocimiento. México, Trillas.

PIÑA, J. (2004). Teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En La subjetividad de los actores de la educación. (Coordinador). México, UNAM.

POSNER, C. (2004). Gestión de la educación básica. México, Revista Mexicana de Investigación Educativa.

POZNER, P. (1997). La gestión escolar. En Antología de la gestión escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial. México, SEP.

POZNER, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Bs. As., IPE.

RAMÍREZ, C. (2007). La gestión administrativa en las instituciones educativas. México, Noriega.

ROCKWELL, E. (1995) *La escuela cotidiana*, México, FCE.

RUÍZ, J. (2003) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUÍZ, M. (2010). La formulación de estrategias y el aprendizaje organizacional. En Flores (Coord.) La escuela como organización de conocimiento. México, Trillas.

SANCHEZ, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En formular proyectos para innovar la práctica educativa. México, UPN.

SANTONI, R. (2009). Milenios de Sociedad Educadora: Un Encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer. México, Fund. Educación, voces y vuelos.

SCHMELKES, S. (1997). La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso. México, FCE.

SCHMELKES, S. (2000). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, SEP.

SEP (1980). *Manual de organización de la escuela de educación primaria*. México, SEP.

SEP (2006). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas*. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Básica.

SEP (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México.

SEP (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México.

SEP (2009). *Antología de Gestión Escolar*. Programa Nacional de Carrera Magisterial. México.

SEP (2009). *Modelo de Gestión Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. México.

SEP (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria*. México.

SEP (2010). *Programa Escuelas de Calidad. Módulo I: Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México.

SEP (2010a). *Programa Escuelas de Calidad. Módulo III: Estándares de Gestión para la Educación Básica*. México.

SEP (2011). *Plan de Estudios 2011*. México.

SNTE (1994). *Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación pública*. 1er. Congreso Nacional de Educación. México, SNTE.

SILVA, T. (2011). *Ações e práticas do diretor escolar: da origem às características atuais da profissão no Estado de São Paulo*. En: II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo. *Anais do II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Rio de Janeiro, ANPAE.

SOLANA, F.; Cardiel, R. y Bolaños, R. (coord.). (1982). *Historia de la educación pública en México*. México, SEP.

SCHUTZ, A. (1973). *El problema de la realidad social*. Bs. As., Amorrortu.

SUÁREZ, R. (1991). *La educación*. México, Editorial Trillas.

TAYLOR, S.J., & BOGDAN, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

TYACK, D. & CUBAN, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México, SEP.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París, UNESCO.

VALDÉS, M. (2010). El Director como promotor cultural en la escuela. En Flores (Coord.) La escuela como organización de conocimiento. México, Trillas.

VALARIE A. (1993). Calidad total en la gestión de servicios: cómo lograr el equilibrio entre las percepciones y las expectativas de los consumidores. (Soriano Soriano, Claudio L., Trad.) Madrid.

VICTORINO, L. (2008). Políticas y gestión educativa. Algunas consideraciones para un estado de conocimiento. México, ISCEEM.

VILLEGAS, C. (2008). La función directiva y la gestión escolar.

VIÑAO, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. Ponencia presentada en el curso sobre "Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario". Universidad Internacional de Andalucía, del 2 al 6 de septiembre de 2002.

WEBER, M. (2007). El político y el científico. México, Colofón.

ZMUDA, A. (2006). Escuelas en transformación: hacia una cultura de mejora continua. Bs. As., Paidós.

ZORRILLA, M. (1998). Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación. En Latapí, P. (Coord.) Un siglo de educación en México, Tomo I. México, FCE.

### **Fuentes de Consulta electrónica**

ALONSO, M. et. Al. (2003). Una preferencia bien puede ser una superstición: Sobre el concepto de lo clásico. *Atenea*. Universidad de Concepción, Concepción (Chile). En: [http://www2.udec.cl/~docliter/docs/artilinea/lo\\_clasico.pdf](http://www2.udec.cl/~docliter/docs/artilinea/lo_clasico.pdf)

ÁVILA, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. A parte rei, revista de filosofía. En: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>.

BALTODANO, V. (2009). Aportes de la administración moderna a la gerencia educativa. *Revista Electrónica@ Educare*. En:

[http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1941/Resumenes/194114401012\\_Resumen\\_1.pdf](http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1941/Resumenes/194114401012_Resumen_1.pdf)

CANDELA, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. En <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14000804.pdf>.

CARVAJAL, Á. (2002). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/166/16612103.pdf>

CASSASUS, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). En: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

CARRILLO, E. (2008). La gestión escolar en las instituciones educativas. En: [http://www.uach.mx/extension\\_y\\_difusion/synthesis/2008/11/10/synthesis\\_no\\_46/](http://www.uach.mx/extension_y_difusion/synthesis/2008/11/10/synthesis_no_46/)

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. En: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF).

GARCÍA, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, en <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15508208>

GONZÁLEZ, A. (2005). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista Sintética* 25. En: [http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros\\_anteriores05/025/25%20Adriana%20Gonzalez%20Zepeda-Mapas.pdf](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/025/25%20Adriana%20Gonzalez%20Zepeda-Mapas.pdf)

GUZMÁN, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF>.

IRACI, J. (2006). *A Atuação do Diretor de Escola Pública: Determinações Administrativas e Pedagógicas do Cotidiano Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo, PUC. En: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia/cp018921.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/cp018921.pdf)

- KRAWCZYK, N. (1999). A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*. En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf>
- LARA, E. (2005). La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: Una epistemología. *Revista de antropología experimental*. En: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2005/lara2005.pdf>
- MAYA, C. La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. En: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/7806/7366>
- MOLINA, E. (2005). Como criar comunidade de aprendizagem. En <http://www.teresianasstj.com/index.php/metodologias/comuni-que-aprendem/106-como-criar-comunidade-aprendizagem>
- MORAES, L. (2011). Estado meritocrático e profissional: A difícil origem. *Revista do Centro de Ciências da Economia e Informática*. En: [http://www.urcamp.tche.br/ccei/portal/images/Revista\\_CCEI/revista\\_28\\_artigo\\_13.pdf](http://www.urcamp.tche.br/ccei/portal/images/Revista_CCEI/revista_28_artigo_13.pdf)
- OCDE, (2004). Atraer, formar y retener profesorado de calidad. reporte sobre la situación de México. Versión en español. En: <http://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- OLIVÉ, L. (2006). *Los desafíos de la sociedad del conocimiento: cultura científico-tecnológica, diversidad cultural y exclusión*. *Revista Científica de Información y Comunicación*. Número 3. Sevilla. En: <http://www.ic-journal.org/data/downloads/1265038376-3olive.pdf>
- ONU. (2007) Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2007. Obtenido de: [http://www.onu.org.pe/Upload/Documentos/MDG\\_Report\\_2007-r2.pdf](http://www.onu.org.pe/Upload/Documentos/MDG_Report_2007-r2.pdf) Programa Nacional de Desarrollo. (2007). En: [http://pnd.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf)
- PROSEDU (2007-2012). Programa Sectorial de Educación. En: [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa\\_sectorial](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_sectorial).

- RAE (2012). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Versión digital. En: <http://www.rae.es/rae.html>
- RAE (2013). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Versión digital. En: <http://www.rae.es/rae.html>
- REIS, F. (2010). Quelle direction pour l'école du XXIe siècle? Rapport à Monsieur le Premier Ministre. En: [http://media.education.gouv.fr/file/2010/27/0/Rapport-Quelle-direction-pour-ecole-XXI-siecle\\_155270.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2010/27/0/Rapport-Quelle-direction-pour-ecole-XXI-siecle_155270.pdf)
- RIVERA, L. (2001). Problemas en el campo de la gestión escolar y necesidades de investigación. En:  
<http://www.upd.edu.mx/librospub/pritalie/Ponencia/progeses.pdf>
- ROBLES, M. (2011). El desarrollo de las competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica. Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación. Revista de la Universidad SABES. En [http://sabes.edu.mx/redi/2/pdf/SABES\\_2\\_2MARTINAPDF\\_V1.pdf](http://sabes.edu.mx/redi/2/pdf/SABES_2_2MARTINAPDF_V1.pdf)
- RODRÍGUEZ, N. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35641006.pdf>
- ROMERO, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Revista antropológica experimental. Universidad de Jaén (España). En: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1008pdf.pdf>
- ROSALES, R. (1997). Estilos de dirección y clima organizacional. En: <http://163.178.170.74/wp-content/revistas/77/rosales.pdf>
- SEP (2005). *Programa Escuelas de Calidad*. México (PEC). En: <http://basica.sep.gob.mx/pec/>
- SEP (2013). Carrera Magisterial: Un proyecto de desarrollo profesional. En: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad12/5serv.htm>
- SOARES, L. (2008). Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?. Currículo sem fronteiras. En: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>
- TOURAINÉ, Alain.(1996, Septiembre 29) *La globalización como ideología*. El país, Tribuna. En:

[http://www.elpais.com/articulo/opinion/globalizacion/ideologia/elpepiopi/19960929e\\_lpepiopi\\_7/Tes](http://www.elpais.com/articulo/opinion/globalizacion/ideologia/elpepiopi/19960929e_lpepiopi_7/Tes). Fuente consultada en Marzo de 2011

UNESCO. (1996). Declaración Mundial sobre la Educación para todos. Jomtien, Tailandia. En: [www.oei.es/quipu/marco\\_jomtien.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf)

UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

VARGAS, I. (2008). Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la administración educativa. Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. En:

[http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/desafios.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/desafios.pdf)[http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/desafios.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/desafios.pdf)

ZAVALA, A. (1995). La práctica educativa. Como enseñar. En: <http://basica.sep.gob.mx/seb/reformasecundaria/historia/pdf/evaluacion/laevaluacion.pdf>

ZORRILLA, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. En: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

# **ANEXOS**

## ANEXO 1. Formato de entrevista para directivos



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
Campo IV  
Construcción de Saberes Pedagógicos

**Diagnóstico Pedagógico sobre la Gestión Escolar:** Hacia una propuesta de formación para Directivos de Primaria de la Zona 39 del Sector VII en la Región de Nezahualcóyotl.

**Objetivo:** Realizar una entrevista para saber cómo influyen las prácticas de Gestión Escolar en el acto pedagógico.

### Guión de Entrevista para Directivos

1. Platíqueme, ¿Quién es Usted?
2. Cuénteme, ¿Cómo es que llegó a ser Director?
3. Dígame, ¿Cómo concibe su papel como Director(a) de esta escuela?
4. Platíqueme ¿Cómo vive este periodo de incorporación de la RIEB en torno a su función dentro de la escuela?
5. Cuénteme, ¿Cómo acompaña a su personal en la práctica docente?
6. Podría decirme, ¿cómo es el acompañamiento entre su práctica como Director(a) y la práctica de supervisión?
7. ¿Cómo es el clima que se vive en la escuela?
8. ¿Cómo se organizan para el cumplimiento de la normatividad?
9. En su opinión, ¿qué tan relevante resulta la participación del padre de familia en la escuela?
10. Me podría contar, ¿cómo es que se relacionan con otras instituciones, ya sea educativas o civiles?
11. Durante estos años en el cargo ¿Cuál ha sido la experiencia que le ha resultado más gratificante?
12. Desde su experiencia, ¿Hay algo que quisiera sugerir a los candidatos a Directores?
13. ¿Hay algo que Usted quisiera agregar en torno a este tema?

## ANEXO 2. Formato de Encuesta para docentes



### Encuesta para docentes

La presente encuesta es un instrumento que contribuirá como parte del referente empírico a la investigación “Diagnóstico Pedagógico de la Gestión Escolar en la Zona, misma que se realiza dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) en el Programa de Maestría en Pedagogía. El instrumento se está aplicando a nivel zona entre el profesorado, con el objetivo de conocer algunos aspectos sobre la cultura profesional del personal docente y la organización de los centros escolares. Ha sido usted seleccionado para que responda unas preguntas, asegurándole el total anonimato de sus respuestas. Le agradecemos de antemano su participación.

#### Datos generales

Esc.: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_ Años de servicio: \_\_\_\_\_ Doble Plaza: Si No

#### Dimensión Organizativa

1. ¿Con que frecuencia es Usted convocado a reunión con el Director(a) de la escuela?  
a) Diaria b) Semanal c) Mensual d) Ninguna
2. El Director(a) muestra liderazgo en la organización del trabajo colegiado.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
3. ¿Con qué frecuencia el Director(a) busca consenso entre el colectivo para el establecimiento de acuerdos?  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
4. El directivo y los docentes analizan y discuten los resultados académicos de los alumnos y buscan acciones para mejorarlos.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
5. El Director(a) toma en cuenta las competencias profesionales de los docentes para la asignación de grupos y comisiones.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
6. El Consejo Técnico Escolar se organiza, da seguimiento y verifica que se cumplan los acuerdos y compromisos emanados de las reuniones para el desarrollo del PETE y PAT:  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
7. El Directo(a) propicia un ambiente de respeto y libertad para expresar opiniones y puntos de vista en torno al desempeño escolar:  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
8. Se priorizan las actividades orientadas al logro educativo sobre las de carácter administrativo.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

9. La relación con la supervisión escolar favorece la toma de decisiones, el trabajo pedagógico, organizacional y administrativo.
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca

#### Dimensión Pedagógico-Curricular

10. ¿Con qué frecuencia le visita el Directo(a) en el aula?
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca
11. Las visitas que el Directo(a) realiza en su salón de clases son de tipo:
- a) Administrativo    b) Organizativo    c) Pedagógico    d) Otros: \_\_\_\_\_ (especifique)
12. El Directivo y los docentes analizan y discuten los resultados académico de los alumnos y buscan acciones para mejorarlos
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca
13. ¿Con qué frecuencia el Director(a) apoya y estimula procesos orientados a la mejora continua y al logro educativo?
14. El Director(a) apoya y/o orienta en la elaboración de la planeación:
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca
15. ¿Con qué frecuencia el Director(a) le apoya y/o orienta en el diseño y elaboración de su Perfil grupal y caracterización del Aula para la elaboración de estrategias acordes a la diversidad?
- b) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca
16. El Director(a) le ha orientado y/o apoyado para identificar a los alumnos con NEE y canalizarlos al servicio correspondiente.
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca
17. El directivo promueve y coordina la formación y actualización del equipo docente
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca
18. El Director y los docentes promueven la participación y opinión en actividades propias de la escuela: académicas, sociales y culturales.
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca
19. El Directo(a) propicia y promueve la disponibilidad para revisar las planeaciones de clase e intercambiar observaciones y comentarios respecto de las diferentes perspectivas didácticas y sus criterios de selección en torno de los contenidos.
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca

#### Dimensión Administrativa

20. La Plantilla docente está completa y cubre las necesidades de la matrícula escolar
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca
21. La escuela promueve e implementa acciones para garantizar el aprovechamiento de los recursos humanos, técnicos, financieros y materiales en favor del aprendizaje de los alumnos.
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca
22. La escuela es eficiente y eficaz en las acciones administrativas que garantizan el control de la información del centro escolar: boletas, incidencias, reportes, becas, informes, etc., con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo.
- a) Siempre    b) Casi siempre    c) Algunas veces    d) Nunca

23. La Dirección de la escuela promueve la participación en actividades o eventos extracurriculares, a través, de convocatorias diversas.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
24. La escuela procura optimizar el uso de los espacios y recursos materiales para el desarrollo de acciones que favorecen la transformación de la gestión escolar.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
25. La escuela se organiza para contar con instalaciones que reúnan las condiciones físicas básicas.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
26. El Director(a) promueve la mejora de las condiciones materiales e infraestructura y equipamiento para llevar a cabo eficazmente las labores.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
27. El Director(a) solicita apoyo del gobierno para el mantenimiento y/o mejora de la infraestructura de la institución.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
28. El Director(a) realiza visitas para revisar documentación general (lista de asistencia, estadística, etc.)  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
29. El Director(a) se preocupa por garantizar acciones de seguridad e higiene y control de la información relativa a los alumnos y personal de la escuela.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

#### Dimensión Participación Social

30. Participan los padres de familia en la educación de los alumnos que requieren atención especial.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
31. Los padres de familia apoyan a sus hijos en las tareas escolares  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
32. Se convoca a los padres de familia a cursos y talleres relacionados con la educación de sus hijos.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
33. El Director(a) promueven la comunicación entre docentes y padres de familia para dar a conocer los programas en lo que participan sus hijos.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
34. Se convoca a los padres de familia de los alumnos que tienen bajo rendimiento académico para asumir compromisos de apoyo.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
35. Los padres de familia participan en la planeación, puesta en marcha, seguimiento y evaluación del PETE y el PAT.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
36. Se presenta un informe público para rendir cuentas del logro educativo y del ejercicio de recursos de las actividades que se realizan en la escuela.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
37. Se articulan esfuerzos con autoridades civiles, gubernamentales y comunidad en general para transformar la escuela.  
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca



**ANEXO 4. Matriz de esquema para estructura de reporte.**



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**  
**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**  
**CAMPO IV**  
**FORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS**

**LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR DE LOS DIRECTIVOS DE UNA ZONA ANTE EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB): UNA INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICO-PEDAGÓGICA.**

**Esquema metodológico**

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Título                    | Las prácticas de gestión escolar de los Directivos de una Zona en la Región de Nezahualcòytl, Méx.   |
| Tema                      | La transición de las prácticas de gestión educativa estratégica escolar desde la visión del directivo ante la RIEB.  |
| Problema                  | Lo que la RIEB le demanda rebasa a la rebasa a el director históricamente ha sido.   |
| Objeto de investigación   | La transformación de las prácticas de gestión escolar del directivo en torno a las demandas de la RIEB y una gestión pedagógica.   |
| Eje articulador           | La transformación de las prácticas de gestión escolar desde un modelo clásico a un modelo pedagógico   |
| Pregunta de Investigación | ¿Cómo logra un Directivo transformar su prácticas de gestión escolar de una postura clásica hacia un modelo pedagógico?  |
| Objetivo de Investigación | Elaborar una investigación diagnóstico-pedagógica de las prácticas de gestión del Directivo para significar y documentar las vivencias de los directivos y finalmente proponer elementos para la mejora de su función. |

**Ejes de análisis**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Gestión Administrativa          | Las prácticas de gestión escolar como acciones cotidianas que realizan los directivos y que desde su significación impulsan o limitan el proyecto escolar.    |
| Los enfoques de Gestión Escolar | La gestión escolar clásica<br>La gestión escolar estratégica como propuesta y elemento clave en la incorporación de la RIEB.<br>La gestión escolar pedagógica |

**Unidades de Análisis**

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Formación profesional | Se encontraron tres niveles diferentes de formación académica: Normal, Básica, Licenciatura y Maestría. |
| Liderazgo             | Se encontró que el Directivo con mayor nivel profesional posee un liderazgo pedagógico.                 |
| Visión                | Identifiqué dos tipos de visión: individualista y humanista.  |

### Categorías

|                                   | Enfoque Clásico | Enfoque Pedagógico |
|-----------------------------------|-----------------|--------------------|
| Prácticas Administrativas         |                 |                    |
| Prácticas Organizativas           |                 |                    |
| Prácticas de Participación Social |                 |                    |
| Prácticas de acompañamiento       |                 |                    |
| Hallazgos                         |                 |                    |

### Capitulado de tesis

| <b>Capítulo I:<br/>Contexto</b>                                      | <b>Capítulo II: Dx<br/>Pedagógico</b>                          | <b>Capítulo III:<br/>Estado del Arte</b>      | <b>Capítulo IV:<br/>Metodología</b> | <b>Capítulo V:<br/>Hallazgos y<br/>propuesta</b>                  |
|--|--|---|-------------------------------------|---|
| 1.1 La transición mundial educativa                                  | 2.1 Las prácticas que problematizan                            | 3.1 Metamorfosis de la gestión escolar        | 4.1 La recogida de información      | 5.1 La experiencia como fuente de significación                   |
| 1.2 La transformación educativa en México                            | 2.2. El enfoque de las prácticas de gestión escolar clásica    | 3.2 Los modelos de gestión escolar            | 4.2 Análisis de la información      | 5.2 El significado de la función                                  |
| 1.3 Las implicaciones de la política educativa en la gestión escolar | 2.3 El enfoque de las prácticas de gestión escolar pedagógica. | 3.3 La función directiva y la gestión escolar | 4.3 Valoración de la Información    | 5.3 La comunidad de aprendizaje como propuesta de intervención    |
| 1.4 El escenario de investigación: La zona Z39/VII                   | 2.4 El problema de investigación                               | 3.4 Los desafíos de la gestión escolar.       | 4.4 Propuesta de intervención.      | 5.4 Elementos de la comunidad de aprendizaje para la Zona Z39/VII |
| Conclusiones   | Conclusiones   | Conclusiones                                  | Conclusiones                        | Conclusiones  |

## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabla 1.</b> Principales objetivos del PND en materia educativa, específicamente en nivel básico                            | 20  |
| <b>Tabla 2.</b> Objetivo y estrategias de la SEP para responder a los planteamientos del PND                                   | 22  |
| <b>Tabla 3.</b> Aspectos primordiales para el logro del objetivo de la Alianza para la Calidad de la Educación                 | 23  |
| <b>Tabla 4.</b> Estándares de Gestión para la Educación Básica   | 36  |
| <b>Tabla 5.</b> Reconstrucción del contexto y visión de los modelos del tipo A y B de Gestión                                  | 43  |
| <b>Tabla 6.</b> Distribución de Personal de acuerdo con la función que cumple.   | 54  |
| <b>Tabla 7.</b> Características de los Directivos de la Zona Escolar Z39/VII   | 55  |
| <b>Tabla 8.</b> Distribución de personal docente de la Zona Escolar Z39/VII por género   | 57  |
| <b>Tabla 9.</b> Plantilla del Personal docente en P01  | 57  |
| <b>Tabla 10.</b> Plantilla de Personal docente en P02  | 58  |
| <b>Tabla 11.</b> Plantilla de Personal docente en P03  | 69  |
| <b>Tabla 12.</b> Personal docente de P03   | 60  |
| <b>Tabla 13.</b> Aspectos que configuran el guión de la Entrevista   | 74  |
| <b>Tabla 14.</b> Colores utilizados para resaltar las acciones clasificadas en cuatro aspectos                                 | 76  |
| <b>Tabla 15.</b> Fortalezas, debilidades y necesidades de las prácticas administrativas del enfoque de gestión escolar clásico | 97  |
| <b>Tabla 16.</b> Fortalezas, debilidades y necesidades de las prácticas organizativas del enfoque de gestión escolar clásico.  | 104 |
| <b>Tabla 17.</b> Fortalezas, debilidades y necesidades de las prácticas sociales del enfoque de gestión escolar clásico        | 113 |
| <b>Tabla 18.</b> Fortalezas y Necesidades del enfoque de pedagógico de las prácticas de gestión escolar.                       | 133 |
| <b>Tabla 19.</b> Factores determinantes para la asignación de plazas en ascensos.  | 153 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1.</b> Ruta de diseño para el PETE   | 17  |
| <b>Figura 3.</b> Gestión educativa, niveles de concreción y relaciones   | 30  |
| <b>Figura 4.</b> Mapa de Ubicación de la Zona Escolar Z39/VII, Región Nezahualcóyotl                                       | 50  |
| <b>Figura 4.</b> Fases de la observación durante el proceso de investigación   | 67  |
| <b>Figura 5.</b> Formato de cuaderno de registro de observaciones  | 72  |
| <b>Figura 6.</b> Esquema de sistematización de vídeo   | 80  |
| <b>Figura 7.</b> Codificación técnica, instrumentos y actores  | 81  |
| <b>Figura 8.</b> Organigrama de la estructura organizativa desde el enfoque clásico de gestión escolar en la Zona Z39/VII. | 98  |
| <b>Figura 9.</b> Esquema de organización de la escuela con enfoque de Gestión escolar pedagógica                           | 122 |
| <b>Figura 10.</b> Mapa conceptual que sintetiza el contenido del capítulo  | 139 |

## ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Fotografía 5.</b> Fachada de las escuelas P01 y P02   | 51  |
| <b>Fotografía 6.</b> Fachada de las escuelas P03 y P04   | 51  |
| <b>Fotografía 7.</b> Collage fotográfico de la Supervisión de la Zona escolar Z39/VII  | 52  |
| <b>Fotografía 4.</b> DP03 comunicando a los docentes sobre la participación de la escuela en un programa piloto para la promoción de la lectura. El oficio en sus manos guarda las indicaciones que fueron transmitidas. | 107 |
| <b>Fotografía 5.</b> Fotografía de reunión al final del ciclo escolar 2010-2011.   | 125 |
| <b>Fotografía 6.</b> Docentes y representante de la organización de Escuela para Padres en una dinámica.   | 127 |
| <b>Fotografía 7.</b> Convivencia de alumnos, docentes de la escuela y autoridades de Supervisión   | 128 |
| <b>Fotografía 8.</b> Convivencia de despedida de D1 y D5 por jubilación.   | 129 |
| <b>Fotografía 9.</b> Alumna apoyando a DP02 en algunas actividades a su alcance.   | 131 |
| <b>Fotografía 10.</b> Organización y visita pedagógica a la Zona arqueológica de Teotihuacán.  | 132 |

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Gráfica 1.</b> Resultados del ítem 22 de la Encuesta aplicada a docentes en la dimensión administrativa              | 90  |
| <b>Gráfica 4</b> GrE/DA, gráfica de resultados de la encuesta aplicada a docentes                                       | 94  |
| <b>Gráfica 5.</b> Expresión gráfica de la atención y dedicación de tiempo y esfuerzo a las actividades administrativas. | 95  |
| <b>Gráfica 4.</b> Resultados de la Encuesta a docentes en la dimensión de Participación Social.                         | 112 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| <b>ANEXO 1.</b> Formato de entrevista para directivos        | 199 |
| <b>ANEXO 2.</b> Formato de Encuesta para docentes            | 200 |
| <b>ANEXO 3.</b> Esquema para la construcción de categorías   | 203 |
| <b>ANEXO 4.</b> Matriz de esquema para estructura de reporte | 204 |