



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**La gestión del Plan Estratégico de  
Transformación Escolar:  
El tránsito de lo individual a lo colectivo**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**PRESENTA: JOSÉ LUIS ARIAS LÓPEZ**

**TUTORA: MTRA. MARGARITA T. LEAL ESPINOSA**

**Guadalajara, Jal. a 20 de Septiembre de 2006**

## ÍNDICE

	Pág.
<i>Introducción.....</i>	
<b>Capítulos</b>	
<i>I.- El impacto del contexto internacional en la definición de planes, políticas y programas orientados a la calidad educativa.....</i>	16
<i>II.- Las dimensiones de la gestión escolar .....</i>	31
<i>III.- El papel del directivo en la gestión escolar: percepciones y significados .....</i>	42
<i>IV.- Hacia una cultura escolar de colaboración.....</i>	63
<i>V.- Condiciones que favorecen y obstaculizan el cambio hacia una cultura escolar de colaboración: Los vínculos clave.....</i>	72
<i>VI.- Expresiones de una cultura de colaboración en el PETE.....</i>	88
<i>A manera de conclusión.....</i>	111
<i>Bibliografía.....</i>	
<i>Anexos.....</i>	

## Introducción

En el discurso educativo actual, destaca el énfasis puesto en la calidad como atributo indispensable para ofrecer un servicio educativo pertinente y en consonancia con las demandas que un entorno globalizado y complejo exige para los sistemas educativos nacionales.

En nuestro país, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) incluye como uno de sus tres objetivos generales "*...proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos*" y define la calidad en educación básica en relación al desarrollo de capacidades cognoscitivas fundamentales y a la aplicación básica de conocimientos basada en necesidades básicas de aprendizaje.

El planteamiento general concibe la calidad en términos de su contribución a la satisfacción de las necesidades del país y por su capacidad de atención a la demanda, por lo que tal atributo es asociado con la pertinencia y relevancia con que el quehacer educativo da respuesta o satisface las necesidades educativas de su entorno comunitario y en donde la escuela es pensada como nivel de concreción particular de las políticas educativas orientadas a la calidad.

En las acciones que en educación básica se han implementado en consonancia con estas políticas pueden identificarse diferentes líneas de acción entre las cuales se destacan: el Programa Escuelas de Calidad, la producción y distribución de medios y materiales educativos (en especial el impulso al programa Enciclomedia), las acciones de formación y actualización de docentes (como las organizadas por el Programa Nacional de Actualización Permanente) y las acciones para brindar atención preferencial a los grupos poblacionales con mayor atraso mediante programas compensatorios (como el programa Arranque parejo).

Dentro de estas líneas prioritarias de acción, puede destacarse la propuesta y continuidad del Programa Escuelas de Calidad (PEC) cuyo objetivo es

establecer en la escuela pública de educación básica un modelo de autogestión, con base en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas docentes flexibles acordes a la diversidad de los educandos, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable en un esquema de rendición de cuentas que permitan reconocer a un centro educativo como una escuela de calidad.

En esta propuesta, la evaluación y la planeación son consideradas estrategias y métodos de trabajo que el director y los docentes de la escuela pueden utilizar para transformar la gestión escolar a partir de la generación de lineamientos y oportunidades para crear, desarrollar o fortalecer las capacidades de gestión de los actores escolares.

La transformación de la gestión escolar es asumida como un proceso de cambio de largo plazo; mismo que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares: los directores, los docentes, los alumnos, los padres de familia, los supervisores y el personal de apoyo.

En este contexto, y como aspecto sustantivo para la concreción del Programa Escuelas de Calidad, el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) es concebido como una herramienta para la transformación de la gestión escolar en sus diferentes dimensiones, por lo que su construcción implica un cambio en las maneras en que cada uno de los integrantes del plantel significan sus funciones y acciones, pero también ponen en cuestión sus conductas y actitudes en un proceso de construcción colectiva que requiere de una transformación de la cultura escolar signada por lo individual a una cultura de colaboración que determine de manera sustantiva los esfuerzos de los miembros de la institución escolar hacia el logro de la mejora de la calidad planteada en el ideario o visión institucional y que le permita a la escuela acceder al registro en el PEC.

Pero este cambio de ninguna manera es sencillo o exento de riesgos o dificultades: el tránsito de lo individual a lo colectivo en la gestión escolar de un

centro escolar entraña: a) La resignificación del papel que juega el directivo en la construcción de un proyecto colectivo y b) El cambio en las condiciones en que se realizan las tareas de conducción de las acciones escolares, así como la redefinición de los roles que desempeñan los sujetos dentro de la organización escolar que les permitan constituirse en una organización abierta al cambio y al aprendizaje, lo que constituye un pasaje azaroso y no siempre satisfactorio para los que en este proceso se involucran.

Como se evidencia en los documentos de campo de este trabajo, los equipos docentes no siempre asumen de manera participativa o colegiada la planeación de su proyecto escolar y el directivo que se capacita para llevar a cabo la elaboración de su PETE se ve enfrentado a una serie de obstáculos y resistencias que presentan los diferentes actores del colectivo escolar y que tienen que ver con prácticas que impiden la calidad en la mejora de la gestión de la institución escolar.

Lo anterior supone que la construcción del PETE no puede pensarse sin la preparación suficiente y el dominio de referentes y elementos teórico-metodológicos que le permitan al directivo ejercer un liderazgo efectivo para que el colectivo escolar se plantee, de manera clara y sustentada, las mejores maneras de encarar la construcción del proyecto escolar desde una perspectiva de planeación estratégica participativa y situacional.

El presente trabajo de investigación se inserta en este ámbito de la gestión escolar: en la descripción y análisis de lo que sucede en ese proceso de cambio de la cultura escolar, entendiendo la cultura escolar como el conjunto de formas simbólicas, acciones, objetos, expresiones, modos, expectativas, rituales, motivaciones, estilos y costumbres, en relación con contextos y procesos específicos, socialmente estructurados y en virtud de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y percibidas por los miembros de una comunidad escolar y los significados e interpretaciones que hacen estos sujetos de las tareas que asumen y de las percepciones de su entorno.

En este sentido, ubiqué como actores clave a un grupo de directivos participantes en un programa de capacitación para la planeación del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), en este caso directivos participantes en el Diplomado en “Gestión educativa para directivos de educación básica”, programa de diplomado elaborado por personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional que pretende ofrecer herramientas teórico-metodológicas para la mejora de la calidad de los proyectos educativos institucionales y dirigido a directivos y personal de apoyo técnico-pedagógico del nivel de educación básica.

En este proceso de cambio de la cultura escolar es fundamental el papel que juega el directivo en la transformación de la gestión escolar del centro; los informantes clave fueron diez directivos participantes en el diplomado en gestión educativa para directivos de educación básica y responsables de la coordinación de la planeación del PETE en sus escuelas y a través de ellos, de manera indirecta, pude reconocer e identificar algunos rasgos significativos acerca de las actitudes, dificultades y factores de cambio que manifiestan sus equipos escolares dentro del proceso de elaboración de su PETE.

El planteamiento metodológico de esta investigación incluyó el uso de referentes del paradigma cualitativo de investigación considerando una metodología que combina tanto el análisis del discurso de los directivos desde un enfoque interpretativo, como la investigación documental para contrastar los significados del discurso y su expresión formal en los planes o proyectos escolares, por lo que este trabajo es concebido como un informe derivado de una investigación de carácter descriptivo-explicativa.

Entre las técnicas utilizadas para la recogida de datos destaca la observación participante, siendo yo –investigador- el asesor del diplomado y los directivos informantes los alumnos, para la cual utilicé como instrumentos los registros efectuados en las sesiones de trabajo del diplomado por los directivos en relación al trabajo realizado con sus equipos docentes, así como la aplicación de la técnica de la entrevista breve, utilizando como instrumentos guiones semiestructurados y transcripciones de las entrevistas realizadas a los

directivos participantes, quienes son considerados como informantes clave; asimismo se emplearon técnicas de investigación documental aplicadas al tratamiento teórico de las preguntas de investigación y al análisis e interpretación de los planes de transformación de la gestión escolar de los planteles dirigidos por los directivos informantes.

El análisis del contenido o datos se efectuó mediante la interpretación y análisis del discurso considerando referentes de la etnometodología, en particular de las aportaciones del interaccionismo simbólico en sucesivos acercamientos al campo en un proceso paralelo a las fases del proceso de elaboración del proyecto escolar y triangulando la información con los referentes teóricos-metodológicos en los campos de las políticas orientadas a la calidad educativa, las dimensiones de la gestión escolar y de las características de la cultura escolar colaborativa, de las cuales se desprendieron las categorías de análisis que permitieron dar respuesta a las preguntas de investigación.

En el trabajo tomo como objeto de investigación la gestión escolar y sus dimensiones y ubico, como categoría básica de análisis, la cultura escolar de colaboración, construida a partir de los principios que la conforman y de la que se derivaron subcategorías interpretativas que denominadas *vínculos clave* para explicitar las relaciones que se establecen entre los significados que los directivos hacen de sus funciones y las condiciones que favorecen y obstaculizan el cambio de la cultura escolar y en consecuencia, la mejora de la gestión escolar del centro, y en la que cobran singular relevancia factores como el clima de trabajo, la comunicación, la participación y el liderazgo compartido.

El proceso de ida y vuelta de lo teórico al campo y de éste a la teoría me permitieron interpretar y dimensionar los significados y sentidos del proceso de tránsito de una cultura escolar individualista que considera una planeación vertical y estratificada propia de una institución burocrática, a una cultura de colaboración en una institución escolar que se concibe, de manera incipiente, como una comunidad u organización abierta al aprendizaje.

En este documento se presentan los resultados de la investigación documental efectuada, así como las conclusiones derivadas del análisis de los datos y hallazgos resultantes de la investigación de campo.

El trabajo está conformado por seis capítulos, de los cuales se desprenden apartados con la intención de exponer de manera clara y congruente el proceso, que si bien no se realizó en el orden que se presenta, permitió dar respuesta a las diferentes preguntas de investigación.

En el primer capítulo: ***El impacto del contexto internacional en la definición de planes, políticas y programas orientados a la calidad educativa***, se aborda el contexto internacional en que se originan y sitúan las políticas orientadas a la búsqueda de la calidad educativa y el impacto que éstas tienen en los sistemas educativos nacionales, enfocando, para efectos de este trabajo, el caso particular del sistema educativo nacional mexicano y el surgimiento del Programa Escuelas de Calidad (PEC) como respuesta institucional para el logro de la calidad educativa.

Para la indagación documental realizada fueron de singular relevancia los aportes de autores como Sander, Davis y Thomas, Noriega, Braslavsky, Castro y Ezpeleta, en lo relativo al impacto del contexto internacional en la definición de políticas educativas orientadas a la calidad y las contribuciones de Arredondo, Fuenzalida, Schmelkes y Cano en un primer acercamiento al concepto de calidad educativa, aportes contrastados por la experiencia personal de quien escribe, como asesor del Diplomado en gestión educativa para directivos de educación básica y asesor de la Licenciatura en Intervención Educativa en la línea especializante de gestión escolar.

Desde la panorámica esbozada pretendo dar respuesta a las preguntas:

*¿Cuál ha sido el impacto del contexto internacional en la definición de planes, políticas y programas orientados al logro de la calidad educativa?*

*¿Cómo puede ser entendida la calidad educativa?*

En el segundo capítulo: ***Las Dimensiones de la gestión escolar***, se documenta la respuesta a la necesidad de explicar las características y particularidades de las dimensiones de la gestión escolar, mismas que son consideradas como elementos clave para propiciar y sistematizar los esfuerzos que los directivos y sus equipos docentes emprenden para la realización del autodiagnóstico institucional y para la proyección de las acciones de mejora de la gestión escolar.

Este capítulo da cuenta de la investigación documental efectuada en relación a las dimensiones de la gestión escolar, lo cual me permitió establecer como objeto de investigación la gestión escolar y, dentro de ésta, interpretar los significados que los directivos se forman del papel que juegan en la transformación y mejora de la gestión escolar.

Para el trabajo de investigación documental fueron de singular relevancia los aportes de Antúnez, Schmelkes, Frigerio y Poggi, Requena, Griffiths, Álvarez, Jiménez y Rodríguez Valencia, así como los contenidos de estudio revisados y trabajados por los directivos participantes en el programa del diplomado en gestión educativa y los manuales de elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE).

En este capítulo doy respuesta, desde los referentes teóricos, a la siguiente cuestión:

*¿Cuáles son las dimensiones implicadas en una gestión escolar de calidad?*

En el tercer capítulo se aborda ***El papel del directivo en la gestión escolar: percepciones y significados.***

En este capítulo describo el proceso vivido en la investigación mediante un acercamiento a las expectativas, dificultades, dudas y representaciones que el directivo hace de su papel dentro de la gestión escolar del centro.

Se detalla el contexto operativo y el enfoque teórico de la investigación a partir de los primeros acercamientos al trabajo de los directivos informantes en campo con la intencionalidad de situar los referentes teóricos relativos a las

dimensiones de la gestión escolar en las representaciones que los directivos hacen de su papel en la gestión escolar del centro.

En este capítulo, a diferencia de los dos primeros, se documentan los primeros hallazgos del trabajo de investigación de campo, a partir de los registros y datos derivados de las sesiones de trabajo con los directivos y de los registros de los directivos del trabajo colegiado efectuado con sus colectivos docentes.

La intención de este apartado se dirige a brindar respuestas a la pregunta:

*¿Cómo significa el directivo su papel dentro de la gestión escolar?*

En el cuarto capítulo: ***Hacia una cultura escolar de colaboración*** se exponen las condiciones para la generación de una cultura escolar que propicie la colaboración y participación de los miembros de la organización escolar y que le permitan constituirse en una comunidad de aprendizaje y se desprende tanto de las necesidades detectadas en el trabajo escolar, en virtud de que la elaboración del PETE requiere de un trabajo colaborativo que hace necesario un liderazgo compartido, como de los supuestos o sugerencias metodológicas para la construcción del PETE, que hacen énfasis en concebir la organización escolar como una comunidad abierta al aprendizaje para facilitar el cambio y mejora de la calidad en la gestión escolar.

Este proceso de cambio de la cultura escolar es clave para desarrollar de manera satisfactoria el PETE e implica un cambio significativo en la cultura escolar de los centros educativos, por lo que se abordan a profundidad los referentes teóricos y metodológicos que pueden ser considerados por directivos y sus equipos docentes para asumirse como comunidades u organizaciones abiertas al aprendizaje y propiciar la transformación y mejora de la gestión escolar.

En este capítulo recupero los aportes que, en materia de cultura escolar colaborativa, clima organizacional y factores que facilitan y obstaculizan la conformación de comunidades y organizaciones para el aprendizaje, han realizado autores como Fullan y Hargreaves, Schmelkes, Davis y Thomas.

Bolívar, Gairín, Senge, Dixon, Argyris, Santos Guerra y Bris, aportes que encontramos en los fundamentos y supuestos del PEC y que se encuentran explicitados en los manuales para la elaboración del plan estratégico de transformación escolar.

Estos aportes me permitieron definir, desde la teoría, una respuesta a la siguiente cuestión:

*¿Cómo puede ser entendida la escuela como comunidad u organización abierta al aprendizaje?*

Estos referentes teóricos son contrastados con el hacer educativo cotidiano de los directivos y sus equipos en el siguiente capítulo: **Condiciones que favorecen y obstaculizan el cambio hacia una cultura escolar de colaboración: Los vínculos clave**, con el objeto de situar las percepciones y significados que los directivos y sus equipos de gestión se hacen de este proceso de cambio hacia una cultura escolar de colaboración asumiéndose como una incipiente comunidad de aprendizaje.

A partir de la definición de la cultura escolar colaborativa como categoría base para el análisis de los datos, es decir, de los que los directivos informantes dicen, se explicitan los vínculos clave en torno a las condiciones que favorecen y obstaculizan el cambio de la cultura escolar en sus centros.

Se presentan las percepciones y significados que hacen los directivos y sus equipos docentes en relación a las siguientes interrogantes:

*¿Cuáles son las condiciones que favorecen el cambio hacia una cultura escolar de colaboración?*

*¿Cuáles son los factores y barreras que obstaculizan el cambio hacia una cultura escolar de colaboración?*

En el sexto capítulo: **Expresiones de una cultura de colaboración en el PETE** se exponen las conclusiones derivadas de la contrastación del análisis del discurso de los directivos informantes y –a través de ellos- de sus equipos

docentes en relación a la expresión que en los documentos producto del proceso de elaboración colegiada del PETE tuvieron las acciones e intencionalidades de mejora de la gestión escolar.

En este sentido, no se pretende dar cuenta de un proceso de evaluación de los proyectos escolares resultantes del proceso de planeación participativa, sino reflexionar e interpretar en torno a cómo se evidencian en los documentos derivados de la planeación colegiada del PETE, las intencionalidades explícitas en el discurso de los directivos y las acciones de mejora de la gestión escolar en las diferentes dimensiones del proyecto escolar, pero también acerca de los aspectos que denotan insuficiencias u omisiones relevantes en la cultura de colaboración.

La interrogante de investigación que orientó esta indagación fue:

*¿Cómo se expresan en el PETE los elementos de una cultura escolar de colaboración?*

En el apartado: **A manera de conclusión** se recuperan los hallazgos significativos encontrados en el proceso de investigación y realizó un acercamiento crítico al proceso vivido, planteando que si bien existen evidencias de incipientes acercamientos a cambios estructurales profundos en las maneras de desarrollar la gestión escolar de los centros educativos y de las respuestas positivas que los directivos escolares dan a este tipo de propuestas, aún falta un amplio trecho por recorrer para la transformación profunda de la cultura escolar en nuestros centros escolares, para lo cual se hace necesaria una revisión de los esquemas de evaluación de los proyectos escolares y de las condiciones que posibiliten su articulación desde una perspectiva colaborativa con el fin de constituirse en un esquema racional y razonado, pero sobre todo pertinente y eficaz, para la rendición de cuentas del logro de la calidad educativa.

Esta reflexión final supone una respuesta, desde el proceso vivido, a la cuestión:

*¿En qué medida puede el PETE ser asumido como un instrumento para la mejora de la calidad en la gestión escolar?*

En virtud del innegable papel que pueden jugar los directivos en la transformación de la gestión de sus centros escolares y orientar esa transformación hacia una cultura escolar de colaboración se da cuenta del interés personal que determinó la elección y orientación del trabajo de investigación en relación a dos propósitos que tienen que ver con ámbitos de desempeño profesional de quien escribe:

1º) Para la mejora de los programas formativos orientados a la capacitación, actualización y el mejoramiento profesional de los cuerpos directivos del sistema educativo estatal y nacional, como el diplomado en que tomamos parte los directivos informantes -como participantes del mismo- y quien escribe-como asesor y acompañante/observador del proceso- en virtud de que los hallazgos realizados, por mínimos que estos sean, pueden brindar elementos de utilidad para la mejora de los procesos y experiencias formativas para directivos y

2º) Como iniciales aportes para la generación de líneas de investigación y aplicación del conocimiento en los programas educativos y de mejoramiento de la calidad de la Universidad Pedagógica Nacional y al trabajo de los cuerpos académicos orientados a la gestión educativa, escolar y pedagógica.

Por ello, los objetivos que orientaron mi trabajo de investigación se enfocaron a:

1. Reconocer el impacto que tienen las políticas educativas en las prácticas de directivos y colectivos escolares en la construcción del Plan Estratégico de Transformación Escolar.
2. Interpretar los significados que confieren los directivos a sus funciones en las diferentes dimensiones de la gestión escolar
3. Contribuir a la comprensión de los procesos de transformación y cambio en la gestión y cultura escolar para el logro de la calidad educativa

## ***Capítulo I.- El impacto del contexto internacional en la definición de planes, políticas y programas orientados a la calidad educativa***

La noción de calidad en educación es un complejo atributo de significados y un concepto clave para entender las transformaciones que los sistemas educativos nacionales han vivido en las últimas décadas.

Por esta razón, el primer acercamiento a la realidad consistió en hacer una indagación para ubicar los antecedentes y el contexto internacional en que se originan y sitúan las políticas orientadas a la búsqueda de la calidad educativa y el impacto que éstas tienen en los sistemas educativos nacionales, enfocando esta tarea en el caso particular del sistema educativo nacional mexicano y el surgimiento del Programa Escuelas de Calidad (PEC) como respuesta institucional para el logro de la calidad educativa.

Desde la panorámica esbozada a continuación pretendo dar respuesta a las preguntas:

*¿Cuál ha sido el impacto del contexto internacional en la definición de planes, políticas y programas orientados al logro de la calidad educativa?*

*¿Cómo puede ser entendida la calidad educativa?*

Como apunta Sander (1996), podemos remontar sus orígenes al Compromiso con la universalización de una educación básica de calidad, mismo que fue asumido por los gobiernos de los países participantes en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien, en marzo de 1990, bajo el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial (BM).

Los países que suscribieron dicho acuerdo, como México, al firmar la Declaración Mundial de Educación para Todos, asumieron el compromiso de desarrollar un plan decenal para la universalización de una educación básica

de calidad y es, en palabras de este autor, “*el consenso político-pedagógico de alcance internacional más importante adoptado por los gobiernos en las puertas del nuevo milenio*”. (Sander, 1996: p.7)

Con este mismo espíritu puede ser entendido, en nuestro continente, la focalización de las políticas educativas que privilegian ideales de educación de calidad, especialmente en los niveles de educación básica, con base en los planes originados a partir del Plan de acción adoptado por mandatarios y gobiernos en la Cumbre de las Américas, celebrada el año de 1994 en Miami y una de cuyas características es la referida a la democratización de la gestión educativa.

Las orientaciones que la Confederación Educativa para América Latina (CEPAL) y la UNESCO han conferido a sus políticas relacionadas con la calidad se orientan al mejoramiento de las bases del sistema escolar para lograr mejores condiciones que permitan enfrentar la competitividad productiva planteada en los mercados internos y externos ubicando la competitividad como objetivo, la evaluación del desempeño como lineamiento o política y la descentralización como un proceso básico en el esquema de desarrollo institucional. (CEPAL-UNESCO, 1992)

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) enfatiza la importancia del «capital humano» en el desarrollo económico de las naciones, lo que plantea una exigencia cualitativa respecto de la calidad en los conocimientos, valoraciones y habilidades necesarios para un desempeño efectivo y eficiente en ámbitos de trabajo donde los componentes de innovación tecnológica y de valor-conocimiento agregado son fundamentales y requieren del mejoramiento de las bases del sistema escolar para superar la disfuncionalidad existente entre los sectores educativos y productivos. (OCDE, 1991)

Para Davis y Thomas (1992) la calidad en educación puede ser entendida como un aporte sustantivo en la generación de comportamientos y valoraciones requeridos por las nuevas demandas sociales y que puede significarse por sus

contribuciones a fomentar el respeto a los derechos humanos, al cuidado del medio ambiente, a una educación para la paz, a la convivencia y tolerancia en la pluralidad étnica y en la generación de estrategias para la superación de la pobreza.

Esto último mediante una distribución equitativa de los conocimientos, habilidades y valoraciones y esquemas de compensación, por una parte, de los déficit de entrada que traen los niños y los jóvenes, particularmente de los sectores pobres y, por otra, a través de una propuesta que sea capaz de potenciar de la mejor manera la participación de esos niños y esos jóvenes en las distintas dimensiones de la vida social.

En nuestro país, este complejo proceso se ha traducido en políticas educativas signadas en el marco de la modernización educativa.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) dentro del Programa de Modernización de la Educación, es una política de estado cuyo propósito es sentar las bases para generar condiciones que nos permitan responder con eficacia a los cambios económicos, tecnológicos, políticos y culturales generados por la globalización o mundialización económica.

Noriega (1997) ha destacado algunos de los rasgos de este proceso de modernización: El retiro del Estado federal de la educación mediante la descentralización administrativa y la federalización, el traslado del financiamiento, mantenimiento y equipamiento de las escuelas a los estados y municipios, la privatización de la educación básica mediante la política de gratuidad con costos compartidos, y para la educación superior mediante la recuperación plena de los costos educativos con el alza de las cuotas y canalizando la demanda a los servicios particulares, la atención a la población marginal mediante programas compensatorios, la marginación de los sindicatos en la toma de decisiones, la evaluación del docente -en educación básica con el esquema de Carrera Magisterial y en los niveles superiores institucionalmente mediante el proyecto FOMES- y con un sistema de

estímulos individualizados de acuerdo al desempeño personal, además de una explícita vinculación entre el sistema productivo y el educativo en la educación básica y en los niveles superiores encauzando la demanda estudiantil hacia carreras técnicas y mediante la creación de las Universidades Tecnológicas.

Braslavsky (1997) observa que en el discurso educativo generado en la modernización educativa, destaca el énfasis que se hace sobre la calidad de la educación, asociada a la equidad, la eficiencia y la participación, más que en la obligatoriedad, la gratuidad y cobertura educativa, conceptos que históricamente habían orientado el discurso en las políticas educativas.

En México, las políticas de operación del Sistema Educativo Nacional se establecen de conformidad con el Plan Nacional de Desarrollo, cuyas estrategias están encaminadas a facultar a los actores sociales y económicos para que participen de manera activa en las reformas que se promoverán y que consideran como palancas de cambio en el país: la educación, el empleo, la democratización de la economía, el federalismo y el desarrollo regional.

En las bases para el programa sectorial de educación contenido en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE) se incluye la *Educación de calidad* como una de las tres orientaciones que debe tener dicho programa y se destaca el desarrollo de instituciones de calidad como una de las políticas generales relacionadas con el desarrollo de procesos educativos.

El horizonte objetivo definido en la visión de este plan explicita que al finalizar el sexenio 2001-2006 el Estado Mexicano deberá haber cumplido con “*Asegurar educación de calidad para toda la población y convertir la educación en el eje fundamental del desarrollo del país*”. (Bases para el programa sectorial de educación 2001-2006, 2000: p. 38).

En sus objetivos y líneas estratégicas, el PNDE 2000-2006 se propone garantizar el acceso de toda la población a una educación pública de calidad y propiciar su permanencia en ella, elevar y asegurar la calidad de los servicios

educativos y promover que la sociedad en su conjunto participe y se sienta responsable de que la educación llegue a toda la población

Reflejando esta postura, en el Programa Estatal de Educación de Jalisco se establece la misión de brindar servicios de calidad, con amplia cobertura y equidad, asumiendo su compromiso el Estado en sus tres niveles de gobierno, el magisterio, los padres de familia y la sociedad en general con una participación activa y solidaria y determina, como imagen objetivo al 2007 “...contar con un sistema educativo más integrado, coherente, que ofrezca un servicio de calidad con equidad”.(Plan Estatal de Educación 2002-2007: p. 18)

En estas políticas se asume que no puede pensarse en avanzar en la consecución de la igualdad de oportunidades educativas de calidad para todos los grupos y regiones del país sin considerar como otros objetivos estratégicos el elevar el nivel de profesionalización del personal docente y directivo, la promoción del mejoramiento de la gestión del sistema educativo en su conjunto a partir del fortalecimiento del federalismo, el fortalecimiento de la participación de las entidades federativas en la definición de las políticas y normas nacionales y en la ampliación de los ámbitos de acción y decisión locales, pero la ejecución de estas políticas de mejoramiento de la gestión del sistema educativo de ninguna manera ha sido una tarea sencilla.

Para Castro (1990), la descentralización de los servicios educativos, en la experiencia mexicana, ha sido un proceso complejo de formulación de una política pública que busca responder a una nueva lectura del papel del estado en la concreción del nuevo federalismo educativo y señala que las políticas educativas que dieron lugar a las reformas de los noventa estuvieron marcadas desde el inicio por el dominio del pensamiento de la organización y de su gestión.

El principio que orientó este proceso fue que la gestión se vuelva más manejable si la unidad de gestión esta constituida por unidades más pequeñas que el sistema en su contenido y, por lo tanto, se procedió a entregar competencias a unidades administrativamente más pequeñas.

La política de descentralización así diseñada, por su tendencia a la fragmentación del sistema presentaría problemas de gobernabilidad si no se aplicaban medidas que pudieran equilibrar la entrega de capacidad de decisión a niveles locales. Esto es, medidas tendientes a asegurar la concentración de competencias estratégicas tales como la capacidad de decisión en cuanto a política educativa, el financiamiento, el establecimiento de normas y estructuras, los elementos centrales del currículo y una capacidad de intervención en las escuelas mediante el establecimiento de sistemas de evaluación.

Esta última es la pieza clave del nuevo diseño: el cambio de una gestión basada en el aporte de insumos a una gestión basada en los resultados, esto quiere decir, hacia un sistema compuesto por distintos subsistemas de gestión que termina en la escuela.

Sin embargo, la permanencia de esquemas centralistas de administración en las instancias superiores de gobierno supone trabas para el desarrollo de una gestión educativa orientada a brindar mayor autonomía a los centros escolares en la definición de sus políticas de calidad, por lo que una condición obligada para que esto sea realidad, requiere de un proceso de descentralización para la gestión a nivel de unidad escolar, basada en la determinación interna y conjunta de las orientaciones de calidad que seguirán sus procesos administrativos y laborales y la valoración de sus resultados con base en un sistema de evaluación cualitativo y permanente que considere no sólo sus resultados, sino la satisfacción de todos los participantes y beneficiarios a lo largo del proceso de gestión.

Por ello, la gestión educativa, debido a los cambios estructurales del sistema, ha pasado de ser una actividad exclusiva y propia de la administración central a ser una actividad que ocurre en el conjunto del sistema y afincándose en la base del mismo, que son las escuelas.

Este cambio institucional orientado a brindar mayor autonomía a la escuela, pone en el centro de las políticas el tema de la gestión escolar, como proceso

imprescindible para atender al logro de los objetivos de calidad y equidad, tanto en la prestación del servicio como en el contenido del mismo.

Para Ezpeleta (s.f.), este cambio apuesta a lograr una mayor autonomía académica, administrativa y financiera de las escuelas y enfatiza que los Consejos Escolares, con sus distintos alcances y el proyecto escolar, como plan de desarrollo institucional de un centro escolar, dan forma específica a estas orientaciones.

### ***El Programa Escuelas de Calidad***

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) es una iniciativa del gobierno federal y estatal orientado a la mejora de la calidad en la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación básica mediante la articulación de programas federales, estatales y municipales enfocados hacia ese nivel educativo.

Para este programa una escuela de calidad es aquella *"...que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar, es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida"*.(Pág. Web de la SEP, 2005: p. 1)

El objetivo central de este programa es incorporar en la escuela pública mexicana un modelo de autogestión que considere la libertad en la toma de decisiones mediante un liderazgo compartido y trabajo en equipo, así como prácticas docentes flexibles acordes a la diversidad de los educandos, ubicando la evaluación como un proceso para la mejora continua en un esquema de rendición de cuentas que le permita constituirse como una Escuela de Calidad.

En el cuadro siguiente se visualizan los objetivos específicos que persigue el PEC:

1. Recuperar a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, reconociendo que la transformación del centro escolar depende de sus condiciones específicas, su historia y su entorno social, así como del conocimiento, el proceso formativo y la voluntad de las personas.
2. Generar en cada escuela una dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones, mayor responsabilidad por los resultados y práctica de valores.
3. Propiciar las condiciones necesarias para el funcionamiento eficaz de la escuela, de manera que se cumpla con el tiempo laborable establecido en el calendario escolar, se aproveche óptimamente y que cuente con infraestructura y equipamiento adecuados.
4. Fortalecer las capacidades de los directores para que ejerzan eficazmente su liderazgo académico y social, coordinen el trabajo colegiado de los docentes, promuevan la evaluación interna como base para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, y encabecen la alianza entre la escuela, los padres de familia, las autoridades y la comunidad.
5. Recuperar el conocimiento y experiencia del docente, protagonista fundamental de la educación, para potenciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
6. Fortalecer el papel pedagógico de los jefes de sector, supervisores y asesores técnicos.
7. Favorecer la construcción de redes horizontales entre las escuelas, así como entre los sistemas educativos estatales, para el intercambio de experiencias y buenas prácticas.
8. Hacer eficiente el uso de los recursos públicos mediante su administración directa por parte de la comunidad escolar.
9. Establecer estrategias interinstitucionales de impulso a la participación social a fin de fomentar la participación de la comunidad en la vida escolar, la transparencia y la rendición de cuentas y la realización de acciones de capacitación dirigidas a los integrantes de los consejos de participación social sus equivalentes.
10. Contribuir a la generación de una cultura de co-financiamiento, corresponsabilidad y rendición de cuentas, con una relación transparente entre los gobiernos Federal, estatal, municipal, sectores privado y social, así como entre las autoridades educativas, jefes de sector, supervisores, directores, personal docente y de apoyo, alumnos, padres de familia y comunidad en general.

Cuadro 1.- Objetivos específicos del PEC (Fuente: Programa escuelas de Calidad).

El Programa Escuelas de Calidad es concebido como una estrategia de mejora de los procesos de gestión al interior de las escuelas que pretende propiciar la participación de los diferentes actores sociales y de los miembros del colectivo escolar para definir sus políticas y estrategias de calidad en función de su razón de ser y de su visión institucional, por lo que no puede pensarse la mejora institucional sin realizar, como condición previa para la mejora, la realización de un autodiagnóstico institucional que permita al colectivo escolar identificar los aspectos problemáticos que se manifiestan en el hacer cotidiano del plantel escolar y que sirvan como sustento fundamental para la configuración del horizonte objetivo del plantel, es decir, para la enunciación colectiva de la visión institucional..

No existen trabajos de investigación concluyentes acerca de cómo ha impactado el PEC la mejora del servicio educativo de los planteles que han

participado en el programa y el mismo secretario de educación ha manifestado que no existe evidencia contundente de que el PEC haya propiciado mejoras sustantivas en los servicios educativos de los planteles que se han inscrito al padrón de escuelas de calidad en relación con las escuelas que no participan.

Una de las principales críticas que ha recibido este programa proviene precisamente de este estado de indefinición o desinformación acerca de en qué medida ha mejorado la calidad de la educación en México, pues dado que su esquema de evaluación se basa en la autoevaluación de los centros, se da por sentado y confirmado, por los informes que las mismas escuelas generan, que la inversión en insumos y la atención a los factores que convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica necesariamente una mejora en la calidad de la gestión escolar de la institución educativa.

En este programa se entiende por gestión escolar, el ámbito de la cultura organizacional de la escuela, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión escolar y los actores y factores que están relacionados con la forma peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica la escuela.

Los propósitos que animan al PEC son, en consecuencia, que los actores de la escuela –director, docentes, alumnos, padres de familia – reconozcan y hagan un juicio sobre las acciones que realizan y los resultados que obtienen, diseñen un plan para mejorar esas formas de hacer, utilicen estrategias de participación y colaboración y generen, desde su acción reflexiva, innovaciones en las formas de gestionar los procesos educativos de la escuela.

Sin embargo, una de las principales dificultades que enfrenta un directivo y su equipo de gestión en el diseño de un proyecto escolar orientado al logro de la calidad y a determinar sus políticas de operación y evaluación, la constituye definir cuál es el significado común que la escuela adopta en relación al

concepto de *calidad educativa*, por lo que a continuación se presentan algunas definiciones de cómo puede ser entendida.

### ***Una aproximación al concepto de Calidad Educativa***

Si partimos de concebir que los elementos que funcionan como organizadores de la estructura básica de un sistema educativo guardan congruencia o consistencia entre sí, podemos determinar que funcionan con calidad.

Tal es el principio que propone Aguerro (s.f.) para sostener que cuando hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera, puede definirse la existencia de *calidad*.

Apunta, como criterio para definir si el sistema educativo es o no de calidad, el reconocer si el sistema educativo alimenta al sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad, es decir, si cumple con su función de ayudar a la integración social.

Si una sociedad democrática, solidaria y participativa reclama el aprendizaje de los valores, las actitudes y las conductas básicas que hagan esto posible, y para ello se debe ejercer la solidaridad y la participación desde la infancia, entonces, en la medida en que la escuela funcione con criterios verticalistas, no responde al compromiso que tiene con los sistemas políticos de transmitir valores y comportamientos que hagan posible el funcionamiento de un sistema político democrático en la sociedad.

Por extensión, frente a un sistema económico globalizado y complejo que demanda altos estándares creativos en áreas relacionadas con las ciencias y con la gestión y organización, sería necesario que el sistema educativo proporcione las condiciones para que los sujetos se apropien de las operaciones de pensamiento lógico y las actitudes y conductas correspondientes a este requerimiento.

A partir de estas consideraciones, propone ejes de análisis en relación a dos dimensiones: por un lado, el nivel político-ideológico y, por el otro, las decisiones técnico-pedagógicas y enfatiza que éstas últimas son las que expresan el compromiso concreto del aparato escolar para responder o no a las demandas de los demás sectores de la sociedad.

En esta dimensión propone para el análisis de la calidad los siguientes ejes:

- El eje epistemológico (orientado a la definición de conocimiento, especificación de áreas disciplinares y contenidos).
- El eje pedagógico (definición de las características que definen al sujeto de enseñanza, cómo aprende el que aprende, cómo enseña el que enseña y cómo se estructura la propuesta didáctica)
- Eje de organización (que comprende la estructura académica, la institución escolar y la conducción y supervisión).

Desde esta perspectiva, la unidad concreta desde la cual se define y se visualiza el sistema educativo son los establecimientos escolares ya que éstos funcionan de acuerdo con un conjunto de características organizacionales que determinan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

En lo referente a los modelos de dirección, conducción y supervisión se incluyen los que tienen que ver con el manejo concreto de las instituciones escolares y apunta que se deben incluir en este punto las opciones de descentralización y regionalización, con todas las especificaciones que estas decisiones implican.

Por otra parte, el desarrollo histórico y el énfasis puesto en la calidad en las políticas públicas, permiten a Fuenzalida (1994) clasificar en cuatro grandes categorías las perspectivas interpretativas de la calidad.

- La calidad en la ampliación de la cobertura, asociada a la inversión presupuestaria en educación (Porcentaje de de producto interno bruto destinado a educación) que impacta en edificación y mantenimiento de escuelas, la dotación de libros, la capacitación de los profesores, la proporcionalidad alumno/profesor y la cobertura de la matrícula.

- La calidad y eficacia del sistema, relacionada con los resultados o logros que se alcanzan en el proceso educativo y que este autor asocia a esquemas de formación técnica y profesionales en un modelo de rendición de cuentas (accountability).
- La calidad en la gestión pedagógica, que enfoca su análisis a la dimensión pedagógica del sistema escolar, tomando dos categorías centrales: profesor/alumno y proceso educativo y situando en el aula el eje central de la educación a partir de los contenidos curriculares y programáticos, la forma como esos contenidos se enseñan y esos participantes los aprenden, y los recursos con que cuentan para ello.
- La calidad en la gestión administrativa, que centra su atención en los procesos de transferencia de atribuciones desde el centro hacia unidades geográficas más pequeñas.

Para Schmelkes (1995), el análisis y evaluación de la calidad en el nivel de educación básica debe considerar los siguientes componentes:

a) La relevancia, entendida como la capacidad de ofrecer aprendizajes reales y relevantes para necesidades de formación actuales y futuras en los contextos en que los educandos se desenvuelven.

b) La eficacia, entendida como la capacidad de brindar satisfacción total a la cobertura, demanda, permanencia y promoción de los educandos en un sistema educativo, en los tiempos previstos para ello.

c) La equidad, entendida como apoyo para brindar igualdad de circunstancias de acceso y partida para los demandantes de educación básica a partir de sus características y necesidades específicas de formación, lo cual implica apoyar más a quienes más lo necesitan.

d) La eficiencia, entendiéndola ésta como la capacidad de una institución de alcanzar resultados similares a otras, utilizando menores recursos.

Para efectos prácticos, los directivos y equipos de gestión de los centros escolares asumen las posturas que desde las instancias de calidad

institucionalizadas se determinan como rasgos deseables para la calidad educativa.

De esta manera, el perfil de una escuela de calidad puede desprenderse desde la normativa institucional como “...una escuela que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar” (Reglas de operación del programa Escuelas de Calidad, 2004: p. 3).

Dicha escuela se identifica como una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

El logro de ese perfil se determina a partir de una evaluación que considera 23 estándares de desempeño en las escuelas de calidad y cinco estándares de eficacia externa y logro educativo.

En este mismo nivel, en nuestro país, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa ha diseñado un Cuestionario para directores y profesores para evaluar la calidad educativa del Proyecto Escolar.

Éste tiene por objeto ofrecer a las autoridades educativas las herramientas idóneas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que integran sus proyectos escolares a partir de una comprensión multidimensional de la calidad de la educación y por consiguiente de su evaluación, entendiendo ésta como, la emisión de juicios de valor sobre el estado de las escuelas, lo que, deseablemente, deberá proporcionar directrices para emprender acciones de mejora a nivel de cada establecimiento escolar.

Cabe señalar que este instrumento concibe al Proyecto Escolar como una herramienta que pretende la articulación de las acciones profesionales de todos los miembros de una escuela para lograr los propósitos educativos de la

educación básica, que posibilita la organización del trabajo y que expresa la forma particular en que cada escuela se propone lograr la calidad de los servicios que ofrece.

En el diseño del proyecto se valoran los aspectos relativos a la participación activa de los actores educativos, a la elaboración de un buen diagnóstico y de una propuesta para la acción pertinente y viable y a la elaboración de una propuesta pertinente para la evaluación.

En la ejecución del proyecto se valoran las condiciones básicas para su ejecución y como *logros del proyecto* se evalúan el logro de una visión compartida y la mejora en las prácticas de la escuela y del aula.

Otros aspectos significativos a evaluar se refieren al logro de un clima favorable, la optimización de los recursos y a una mayor y mejor participación.

De lo hasta aquí abordado, la panorámica esbozada en torno a cómo las condiciones del contexto socioeconómico impactan las políticas educativas orientadas a la calidad educativa, permite situar el marco referencial en el que se desarrolló mi trabajo de investigación en torno a los significados que los directivos hacen del proceso de transformación de la gestión escolar.

Las transformaciones que ocurren en los ámbitos económicos, políticos y sociales inciden en el sector educativo y, por ende, en los individuos y sus prácticas organizativas y administrativas, por lo que no es posible seguir considerando la gestión escolar como una práctica de administración cerrada y jerárquica sino que debe dar lugar a la gestión horizontal basada en modelos flexibles y que requiere de un cambio en la cultura de los agentes que constituyen el colectivo escolar.

En este contexto, la calidad de la gestión educativa es una de las variables que explican la calidad de la educación en sí misma, pudiendo observar ésta a la luz de las transformaciones que los sistemas educativos nacionales han experimentado en los últimos años.

Si la calidad en la gestión escolar de un centro puede ser entendida, en coincidencia con Cano (1998), como el atributo o condición que los participantes en una institución escolar confieren a la acción y efecto de educar, es posible dar sentido a la definición de las políticas que orientan los servicios educativos que brinda el centro escolar, políticas en que la participación colectiva y la búsqueda del bien común deben orientar la acción y el interés individual.

Lo anterior supone que la acción individual, como nos dice Sander (1997) debe subordinarse, de manera estratégica, a la acción colectiva mediante una nueva ética de colaboración, cooperación y participación.

## ***Capítulo II.- Las dimensiones de la gestión escolar***

La panorámica planteada en el capítulo anterior permite establecer un marco de referencia para entender la importancia de la gestión escolar en la transformación y mejora de las condiciones en que las escuelas pueden concretar los fines determinados por las políticas educativas.

Sin embargo, cabe preguntarse cuáles son los aspectos concurrentes en la definición y articulación de una gestión escolar de calidad, por lo que describo en los siguientes apartados las características y particularidades de las dimensiones de la gestión escolar, mismas que son consideradas como elementos clave para propiciar y sistematizar los esfuerzos que los directivos y sus equipos docentes emprenden para la realización del autodiagnóstico institucional y para la proyección de las acciones de mejora de la gestión escolar en torno a la visión u horizonte objetivo institucional.

Este apartado da cuenta de la investigación documental efectuada en relación a cómo es entendida la gestión escolar y sus diferentes dimensiones, dado que el objeto de investigación se centró en la gestión escolar y que este momento del proceso de investigación se enfocó a dar respuesta, desde los referentes teórico-metodológicos, a la siguiente cuestión:

*¿Cuáles son las dimensiones implicadas en una gestión escolar de calidad?*

### ***¿Qué entendemos por gestión escolar?***

Para iniciar el trabajo de análisis en torno a la gestión escolar y sus dimensiones como objeto de investigación y de ella interpretar y significar el papel que juega un directivo en relación a las diferentes dimensiones implicadas en la gestión escolar, se retoma la representación que de ésta hace Antúnez (1993), quien la concibe como un conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de objetivos.

Tal movilización de recursos (personas, tiempo, dinero, materiales, etc.), implica la planificación de acciones, la distribución de tareas y

responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar procesos y dar a conocer los resultados y, a la vez, incluye actuaciones relativas al currículo, a la toma de decisiones en los órganos de gobierno, a la resolución de conflictos y que, evidentemente, son aspectos que no pueden quedar bajo la responsabilidad exclusiva del director de un centro escolar.

Se infiere, entonces, que cualquier acción de gestión debe orientarse al por qué y para qué de la actuación, lo que determina su origen en una necesidad específica, y, una vez justificada, su articulación operativa, que exige la determinación de personas idóneas para la tarea y la caracterización de ámbitos y modalidades de actuación.

Para el efecto, los ámbitos son entendidos como áreas de intervención en donde se pueden agrupar tareas de naturaleza homogénea y comprenden lo curricular, lo administrativo, el gobierno institucional, la organización de las tareas y de los recursos materiales y humanos.

Las funciones genéricas de planificación, desarrollo, ejecución y control delimitan la intervención del proceso de gestión, el cual puede dirigirse a identificar necesidades, determinar objetivos, fijar tiempos, asignar tareas y responsabilidades, así como a estimar recursos necesarios y actuaciones de evaluación y seguimiento. Los ámbitos, agentes y funciones considerados se relacionan e interactúan delimitando un marco, a partir del cual se deberá definir y desarrollar el nivel de intervención o de participación más adecuado en cada caso.

De estas consideraciones, Schmelkes (1996) desprende la noción de que la gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que intenta poner dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y hacerla partícipe de las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Si partimos de la idea de que en el proceso de mejora de la calidad en el servicio educativo deben involucrarse docentes, directivos, estudiantes y la

comunidad en general, se debe considerar la re-significación de las acciones de cambio trascendentes que pueden concretarse por la mediación del directivo en su ámbito de trabajo. Esto supone la visualización e implementación de estrategias participativas que vinculan el trabajo de equipos de gestión a la búsqueda de soluciones a necesidades institucionales detectadas en el diagnóstico escolar.

Una propuesta en este sentido la constituye la gestión escolar, que incorpora tanto el análisis y transformación de aspectos socio-políticos y estructurales, como la cultura colectiva de la escuela y su accionar cotidiano, y, en este último, se incluye lo administrativo, lo pedagógico y lo particular de los sujetos que en ella intervienen. En este contexto, un componente de la calidad se refiere principalmente a la institución escolar.

Se ha señalado que la calidad se asocia a la eficacia de las escuelas en la medida en que éstas son capaces de realizar una transmisión cultural y simbólica, de desarrollar las competencias personales y sociales de sus integrantes, y de formarlos en los comportamientos socialmente necesarios.

La gestión de un Proyecto de Centro se concibe como el marco referencial que contiene las propuestas, reflexiones y aspiraciones educativas, instructivas y organizativas de una Comunidad escolar construido a partir del diagnóstico o auto-análisis institucional.

El concepto clave que debiera inspirar este marco referencial de la gestión del centro es el de calidad de educación para todos, definido en términos político-culturales y técnico-pedagógicos, y teniendo en cuenta la conquista de elevados niveles de calidad de vida humana colectiva.

Por lo tanto, los procedimientos administrativos, los procesos técnicos y la misión de las instituciones educativas deben ser concebidos como componentes estrechamente articulados de un paradigma comprensivo de gestión para mejorar la calidad de la educación.

Una gestión escolar donde no sólo el directivo, sino cada uno de los sujetos que constituyen el colectivo pueda sentirse creador de su propia acción, tanto personal como profesional, dentro de un proyecto en común. Pues no olvidemos que el sujeto para constituirse como tal, requiere ser reconocido por el otro y este reconocimiento es el que genera en el sujeto el despliegue de su creatividad y de su acción particular para insertarla en la colectividad.

En la gestión escolar la planeación y la evaluación se conciben como elementos conductores y estructuradores de las acciones que se desarrollan en las diferentes dimensiones de la gestión escolar, en tanto confieren direccionalidad y evidencia del proceso educativo a la gestión es decir, tanto fijan los objetivos de la conducción-en el caso de la planeación- como ubican los resultados –en el caso de la evaluación- institucionales, por lo que en la propuesta metodológica para la construcción de proyectos escolares de transformación de la gestión escolar se les considera como elementos articuladores de las dimensiones de la gestión. Para intervenir sobre la realidad escolar es imprescindible partir de esta visión integral y provocar el cambio en este mismo sentido.

### ***Dimensiones de la gestión escolar***

Entender lo que sucede en la escuela supone abordarla en la complejidad de sus relaciones y determinar los aspectos problemáticos y pautas de actuación que pueden situarse para efectos de estudio en dimensiones diferenciadas pero que en la práctica se encuentran imbricadas por lo que conviene detenerse un momento en el análisis y reflexión de dichas dimensiones como componentes claves en una gestión escolar orientada a la calidad.

Para el análisis de las dimensiones de la gestión escolar, recupero los aportes de Frigerio y Poggi (1992), mismas que sirven de sustento a la categorización que hacen los directivos de las problemáticas educativas en su autoevaluación de la gestión escolar del centro, como parte de la elaboración del Plan estratégico de Transformación escolar (PETE).

La clasificación de los problemas diagnosticados y su representación en una red problémica es uno de los aspectos que más dificultad enfrentan los directivos y sus equipos de trabajo en el diagnóstico institucional, por lo que en el desarrollo de las sesiones de trabajo se dedica un tiempo considerable para ubicar las manifestaciones de insatisfacción o anomalías detectadas en la operación de la escuela en relación con alguna de las dimensiones propuestas, entendidas éstas como ejes o categorías de análisis que le permiten al directivo establecer las relaciones entre diferentes manifestaciones problemáticas en las dimensiones didáctica curricular, organizativa, administrativa y comunitaria.

### ***La dimensión pedagógica-curricular***

Una dimensión en que puede ser entendida la calidad educativa se refiere a la estrategia pedagógica expresada en el currículum, en los planes y programas de estudio, en los procesos de aprendizaje y sus didácticas, y en el tiempo dedicado al trabajo académico.

En esta dimensión puede ser entendida la competencia de los profesores y directivos de las escuelas, cuya formación, capacitación, actualización y mejoramiento profesional son caminos necesarios para lograr una mayor profesionalización del personal directivo y cuerpo docente.

Las tareas de un directivo tienen singular relevancia en los aspectos pedagógico-curriculares que se ponen en juego en los ámbitos de su competencia; Tareas que suponen ejercer un liderazgo pedagógico en la conducción y coordinación de las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y sus resultados.

Recordemos para este propósito que es responsabilidad del director propiciar las condiciones para que se haga realidad en el centro el segundo nivel en la concreción del currículum.

Como es sabido, en un primer nivel solo se hacen las prescripciones correspondientes pero no se consideran las características particulares de cada escuela y, mucho menos, las problemáticas que enfrenta para los aprendizajes de los alumnos.

El segundo nivel es donde se concreta el diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento del proyecto educativo de la escuela. En este nivel de concreción es donde aparecen las interpretaciones, análisis y consensos que la comunidad educativa debe construir sobre las intencionalidades y fines educativos planteados desde el primer nivel de concreción.

Es en la escuela, ubicada como nivel de concreción curricular, de donde parte la necesidad de construir y reconstruir una cultura colaborativa que genere una participación comprometida y responsable en los actores del hecho educativo durante los procesos y prácticas educativas.

Esta labor del director y su equipo de trabajo impactará de manera definitiva y definitiva el tercer nivel de concreción curricular que es el aula, en donde con los consensos logrados en el diseño del proyecto escolar sobre el qué, cómo, cuándo y porque enseñar y evaluar, los aprendizajes de los alumnos no dependen del azar y de la arbitrariedad en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

### ***La dimensión organizacional***

Esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento.

Entre estos aspectos se consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el

uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes).

En este sentido la reflexión sobre la organización, sobre su flexibilidad, sobre la dinámica del cambio organizativo debe estar situada en primer plano y no relegada a uno segundo.

Además, las organizaciones que educan requieren desarrollar características como la racionalidad y la colegialidad pero fundamentalmente la flexibilidad, la cual requiere de procesos de sensibilización a la necesidad de cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y más personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo adaptaciones y concretar significativamente las intencionalidades educativas de las escuelas.

Si bien la gestión de un proyecto de centro se concibe como el marco referencial que contiene las propuestas, reflexiones y aspiraciones educativas de la institución, es al mismo tiempo una herramienta poderosa para desplegar, de manera clara y propositiva, los consensos logrados al interior de los colectivos escolares para organizar las acciones, responsabilidades y atribuciones de los sujetos implicados en los diferentes ámbitos del quehacer escolar.

Por ello, a la hora de elaborarlo se considera fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa tengan una intervención destacada, pues se trata de plantear de forma correcta y precisa el marco de relaciones que faciliten la asignación de tareas y responsabilidades, así como en la observancia de los elementos normativos que regulan la convivencia entre la comunidad escolar.

Como tal, el proyecto educativo, en este caso el PETE, es un instrumento que aspira a ser el regulador de la actividad académica y el organizador de la gestión del centro.

Para García Requena (1997) las tareas del director pudieran enfocarse en este sentido a motivar la generación de acciones orientadas a mejorar la organización de las tareas y funciones de los sujetos que conforman la plantilla escolar, fomentar la participación y la convivencia y a la definición de canales fluidos de comunicación entre los diferentes agentes escolares.

### ***La dimensión administrativa***

Para un director, el conocimiento de las funciones genéricas que delimitan su gestión e intervención en la planificación, desarrollo, ejecución y control del centro escolar y sus relaciones en el trabajo escolar exigen el acercamiento a nociones básicas del proceso administrativo.

Desde una perspectiva tradicional, muchos directores entienden sus funciones administrativas como un “...proceso que comprende la dirección y control de las actividades de los miembros de una organización formal, como puede ser una escuela, universidad o asociación de cualquier tipo que tiene objetivos propios y distribución de funciones entre sus miembros.” (Griffiths, 1959 citado por Álvarez, 1982)

Mirado en esta perspectiva, el director como administrador, posee el poder, toma decisiones, tiene gente bajo sus órdenes, organiza, coordina y controla programas, proyectos y acciones, pero también tiene necesidad de conservar el orden establecido, vive absorto por la rutina y le resulta difícil incrementar la eficiencia de sus acciones dentro de un contexto cambiante.

Sin embargo, en la administración escolar actual es necesario considerar los elementos que configuran la dinámica de los centros escolares, que van desde la relación del centro con el entorno, la distribución de tareas y la organización para la enseñanza, hasta el manejo del personal y las demandas administrativas propias del plantel.

Los centros escolares, considerados como organizaciones, constituyen sistemas abiertos que, por su tendencia al equilibrio - señala Álvarez (1982)- normalmente se resisten al cambio; pero que, por las necesidades de adaptación al medio, requieren también del cambio, que, administrativamente y en función de una gestión que incide en la planeación, puede ser introducido.

Para autores como Jiménez (1982), citado por Pastrana (1984), el proceso administrativo comprende el establecimiento de sistemas racionales de esfuerzo cooperativo, a través de los cuales se pueden alcanzar propósitos comunes que individualmente no es posible lograr.

El proceso de dirección y su gestión afectan los aspectos más críticos de la tarea administrativa, en tanto que inciden en la integración de esfuerzos individuales hacia planes y objetivos comunes y a que se mantengan dentro de los límites fijados por la organización.

En consecuencia, su función y principales actividades administrativas –de mando o autoridad, de motivación, comunicación y supervisión- se orientarán, según Rodríguez Valencia (1993) a clarificar los medios a través de los cuales la dirección despierta en otros una acción encaminada a materializar los objetivos institucionales.

Desde, esta perspectiva, las tareas del directivo pueden orientarse al análisis y ponderación de las acciones de gobierno que contribuyan al mejoramiento de estrategias para la aplicación de los recursos humanos, materiales y financieros, la optimización de los tiempos y el manejo de la información significativa que, tanto desde el plano retrospectivo como desde el prospectivo, contribuya a la toma de decisiones.

Otra labor importante la constituye atender las múltiples demandas cotidianas del centro y regular las formas de solucionar los conflictos mediante la negociación, con el objeto de conciliar los intereses individuales e institucionales.

En este sentido, administrar implica para el directivo tomar decisiones y ejecutarlas para concretar acciones y con ello alcanzar los objetivos institucionales. Sin embargo, cuando estas tareas se desvirtúan en prácticas rituales y mecánicas conforme a normas, sólo para responder a controles y formalidades, como se presenta en no pocas ocasiones en sus prácticas cotidianas de gestión, se manifiestan efectos perniciosos que lo alejan de sus principios originales de atención, cuidado, suministro y provisión de recursos para el adecuado funcionamiento de la organización escolar.

### ***La dimensión comunitaria***

En esta dimensión puede situarse el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. Esto incluye el modo o las perspectivas culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno.

A este respecto pueden ser considerados los vínculos entre escuela y comunidad, las demandas, exigencias y problemas que se presentan entre los directivos y docentes y los padres de familia, la participación de agentes comunitarios e instancias de participación social y en el que cobra singular relevancia el análisis y reflexión de la cultura escolar que caracteriza el hacer cotidiano del colectivo escolar y que será motivo de análisis en otro capítulo.

En esta reflexión conviene identificar algunos rasgos e interacciones significativas, que se producen consciente e inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como lo es la escuela y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar.

Para el directivo interesado en la transformación de la cultura escolar, resulta importante concebir su función como un ejercicio permanente de decodificación de la realidad social que presenta la institución para encontrar colectivamente el camino hacia el mejoramiento de los procesos educativos en la escuela.

El que un directivo se proponga interpretar el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social para la concreción de las finalidades e intencionalidades educativas y sociales que tiene asignada, puede contribuir de manera definitiva en el logro de mayores compromisos y responsabilidades por parte de los diferentes agentes del colectivo escolar para brindar atención, de manera suficiente y eficaz, a problemáticas educativas diagnosticadas.

Como se apuntó anteriormente, la planeación y la evaluación se conciben como ejes vertebradores y orientadores de la acción en las diferentes dimensiones de la gestión escolar y la reflexión acerca de las características de estas dimensiones me permiten situar, a continuación, las representaciones y significados que los directivos hacen de sus funciones y tareas como líderes y corresponsables de la construcción colegiada y participativa de un proyecto institucional orientado a la mejora de la calidad de la gestión escolar.

**Capítulo III.- El papel del directivo en la gestión escolar:  
Percepciones y significados.**

De lo que hasta aquí he puntualizado, se deriva que el papel que juega un directivo en la transformación y mejora de la gestión escolar no puede entenderse sin dimensionar sus ámbitos de actuación, por lo que en este apartado describiré el proceso vivido en la investigación acerca de las expectativas, dificultades, dudas y representaciones que el directivo hace de su papel dentro de la gestión escolar del centro.

Para ello, se recuperan las características del diseño de investigación como explicitación de la postura como investigador de quien escribe, y del proceso seguido para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Inicio con la descripción del contexto operativo en que se realizó el trabajo de campo y algunos de los rasgos que caracterizaron este proceso, para situar a continuación los referentes teórico-metodológicos y los instrumentos utilizados para la recogida de información y para el análisis e interpretación de los datos que arrojó el trabajo con los directivos informantes.

Este apartado concluye con un análisis de las percepciones y significados que los directivos hacen de su papel en la gestión escolar del centro.

La intención de este apartado se dirige a dar una respuesta a la pregunta:

*¿Cómo significa el directivo su papel dentro de una gestión escolar orientada a la calidad educativa?*

**Contexto operativo en que se situó la indagación**

Para abordar el papel de los directivos en una gestión escolar orientada a la calidad educativa quiero referir, para situar los significados y representaciones que los directivos hicieron del proceso, algunas consideraciones relativas al contexto operativo en que se situó el trabajo de investigación.

La investigación comprendió diez planteles escolares, ubicando a sus respectivos directores como sujetos de investigación, mismos que fungieron como informantes. Estos informantes cumplen una función activa como dadores de información en su papel de líderes, coordinadores y miembros del colectivo escolar. Por lo que es conveniente puntualizar las condiciones en que fueros sujetos de la observación.

Los diez directivos informantes y sujetos de investigación fueron 10 directores participantes en el Diplomado en Gestión Educativa para Directivos de Educación Básica, mismo que forma parte del Programa de capacitación y actualización de la Unidad UPN 142 de Tlaquepaque.

Dicho programa es uno de los programas de mejoramiento de la calidad que forman parte de la estructura de gestión de la unidad y se orienta a generar experiencias formativas para la capacitación y actualización permanente de personal docente y directivo de los diferentes niveles educativos que brinden atención a necesidades educativas que se presenten en los ámbitos local y regional y cuyas metas profesionales estén orientadas al logro de la calidad, la equidad y la pertinencia educativa.

En el programa de capacitación y actualización la oferta educativa se orienta en tres líneas: 1) Desarrollo de habilidades en procesos de enseñanza-aprendizaje, 2) Desarrollo de habilidades investigativas y 3) Desarrollo de habilidades de gestión. En esta última línea, se pretende ofrecer un espacio que propicie las condiciones para la capacitación de personal calificado y equipos de gestión de calidad y excelencia de centros escolares mediante el diseño, desarrollo y operación de proyectos de intervención que contemplen las diferentes dimensiones de la gestión educativa y el entorno sociocultural.

El programa de estudios del Diplomado en Gestión Educativa para Directivos de Educación Básica contempla cinco módulos por un total de 240 horas, pero conviene acotar que el periodo de tiempo que consideró el trabajo de investigación, se centró en el proceso comprendido en el desarrollo de los primeros tres módulos, que suponen por parte del estudiante 80 horas de teoría

y 60 horas de práctica, tareas que se articularon en tres momentos y que dieron como producto el Plan Estratégico de Transformación Escolar de su centro.

Un primer momento se orientó a la sensibilización del directivo hacia las características y circunstancias que determinan los procesos y prácticas educativas que se desarrollan dentro y fuera de las escuelas, en virtud de que la función que desempeñan los directivos se constituye como una parte importante y corresponsable en el logro de los resultados esperados en la gestión del centro, por lo que el conocimiento que los directivos tienen de su práctica cotidiana actual es un punto de partida para determinar aquellas expectativas que se generan al ubicarse como agentes de cambio ante los retos y desafíos que enfrenta la educación básica.

Esta reflexión se enmarca en su relación con el reconocimiento del estilo y rasgos propios de la cultura que impera en su institución y las consideraciones que desde la anticipación o planeación de un futuro se proponen como prospectiva para transformar la práctica directiva.

En un segundo momento se abordan diversos referentes teóricos y metodológicos que permiten al directivo reflexionar de manera sistemática y crítica, junto con su comunidad educativa, sobre la situación en la que se encuentran los centros de trabajo, con la finalidad de elaborar un diagnóstico que proporcione el conocimiento necesario para que -de manera conjunta- se construyan soluciones a la problemática existente.

En esta fase, el directivo en colaboración con el colectivo escolar, elabora un diagnóstico educativo de su centro de trabajo a través de la reflexión amplia y participativa, con el apoyo de los referentes teóricos y metodológicos propios del campo de la gestión y cuyos resultados son analizados en este trabajo.

Y en un tercer momento, de acuerdo al diagnóstico elaborado, el directivo pone en juego, junto con su equipo de trabajo los aportes conceptuales y metodológicos que permitan construir el diseño de un proyecto educativo, con

base en el eje de planeación y las dimensiones de la gestión educativa propuestas.

Acerca de los sujetos participantes se refiere que los directivos participantes en el Diplomado en Gestión Educativa para directivos de Educación Básica muestran diferentes perfiles de formación profesional.

Esto se manifiesta en sus estilos de comunicación y en las maneras en que situaron sus relaciones y posiciones respecto de otros participantes en el diplomado y que se tradujeron en integración de grupos de trabajo en los que de manera cotidiana tendían a integrarse siempre con los mismos colegas para el desarrollo de las sesiones de trabajo y para charlar o desayunar en el tiempo destinado para el receso.

El ambiente de trabajo en general fue agradable ya que muchos de ellos son conocidos y comparten algunas actividades en su zona escolar. Una característica habitual fue la impuntualidad en el inicio de las sesiones de trabajo y el trabajo del asesor del módulo de planeación con directivos acostumbrados a ser autoridades de centro comportó establecer con muchas reservas las condiciones de trabajo para optimizar el tiempo disponible para las sesiones en virtud de que de ninguna manera consintieron en acortar o modificar los horarios destinados para el receso o desayuno, y que por lo general tendieron a prolongarse.

Sin embargo, en ese tiempo hubo oportunidad para charlar acerca de las condiciones y características de sus lugares de trabajo, así como de conocer sus expectativas de desarrollo profesional y en algunos casos, información relativa a sus familias y amigos comunes.

Además, las experiencias de trabajo con los asesores de los módulos anteriores se vio reflejado en una atmósfera que permite tanto el desarrollo de los contenidos de los programas de estudio como el de una comunicación informal que posibilita expresarse con confianza, si bien, al ser advertidos de que el trabajo del módulo estaba contemplado para generar un trabajo de

investigación, en el desarrollo de las sesiones iniciales se observó que al activar la grabadora, en no pocas ocasiones se inhibía la participación, de costumbre nutrida, y tendía a manifestarse una actitud de reserva acerca de lo que se decía.

Si bien esta cuestión, en un primer momento generaba un estado de moderada expresividad, en cuanto se apagaba la grabadora, los directivos comentaban cuestiones que denotaban las complicaciones que enfrentan en sus lugares de trabajo y con un lenguaje mucho más directo, sobre todo al referirse a conocidos comunes o en las relaciones con la supervisión escolar.

De tal manera que es a partir de los registros efectuados en el desarrollo de las sesiones de trabajo, como de lo que los directivos nos dicen en las entrevistas realizadas que puedo partir para identificar los primeros rasgos y percepciones que los sujetos participantes hacen de su función como directivos y las tareas que implica en la gestión escolar y de manera más puntual, en el proceso vivido en la construcción de su proyecto escolar.

### ***Sobre el qué y el cómo***

Uno de los aspectos que gravitó poderosamente en el trabajo consistió en la elección del paradigma de investigación y el enfoque metodológico más apropiado para dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación.

Desde la presentación del anteproyecto de investigación hasta su concreción en el trabajo de campo, el propósito original se fue modificando en función de ubicar el objeto de investigación, que en un primer momento se centró en el trabajo participativo, pero que ya en el trabajo de campo y de los hallazgos realizados en el contexto operativo se orientó a la gestión escolar y como categoría básica de estudio pasó de la gestión de la participación a los significados del cambio hacia una cultura escolar de colaboración.

En el trabajo de campo una condición de inicio la constituyó el informar y solicitar la participación de los directivos en el trabajo de investigación y contar

con su autorización para utilizar sus registros y los productos de la planeación de su PETE, en el proceso de análisis e interpretación.

Un aspecto sustantivo para este trabajo correspondió el establecer los significados de la experiencia y esfuerzos del directivo para consolidar y organizar el equipo de trabajo y que posibilitó o en su caso obstaculizó, el establecimiento de compromisos y responsabilidades así como la distribución de tareas en la construcción del PETE, así como en determinar el impacto que estos significados tuvieron en las orientaciones del proyecto educativo del centro.

El planteamiento metodológico consideró como una condición sustantiva el hecho de que los directivos establecieran una agenda de trabajo con sus equipos de trabajo para abordar la construcción del plan con la intencionalidad de que sus esfuerzos estuvieran en consonancia con sus prácticas cotidianas.

Este fue un criterio para la selección de los sujetos de investigación, ya que se consideró básico el que los registros y los productos de planeación del PETE fueran resultado de un trabajo colaborativo y no un trabajo realizado exclusivamente por el director, por lo que se solicitó la anuencia de los directivos que coordinaron la planeación para considerarlos como informantes clave del proceso.

Dada la naturaleza del objeto de estudio y las características de la información a analizar y en virtud de que sería necesario hacer una interpretación personal pero sustentada teóricamente de los significados que confieren los directivos a su papel en la transformación de la gestión escolar del centro, partí de situar el trabajo dentro del *paradigma cualitativo* o *naturalista* de investigación.

Dado que en este paradigma pueden ubicarse diferentes modelos o enfoques de investigación, elegí hacer uso de elementos básicos de la etnometodología, en especial del interaccionismo simbólico por considerar que era el enfoque que me brindaba herramientas y referentes para realizar la interpretación

personal en torno a las percepciones o representaciones expresadas en el discurso de los directivos informantes.

### ***Etnometodología e interaccionismo simbólico***

La elección realizada en torno al paradigma cualitativo de investigación tiene que ver con acercarse a la comprensión de las interpretaciones que desarrollan y utilizan individuos en situaciones específicas de interacción.

Dado que los seres humanos viven e interactúan en un ambiente físico y las relaciones que se establecen entre ellos constituyen su ambiente simbólico, las respuestas que dan a sus interacciones están cargadas de significado, entendiendo este significado como un producto social derivado de un proceso interpretativo que ocurre internamente en el individuo.

Como apunta Rockwell (1987), con este análisis se intenta la comprensión del significado otorgado por los sujetos a su propia realidad social.

Los métodos cualitativos tienen como criterio de validez, en palabras de Erickson (1989) los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores, por lo que descubrir el significado de las acciones requiere un proceso de análisis, pues los hechos nos muestran que hay una lógica que los articula, pero no siempre esa lógica es explícita por lo que en el análisis se descubre ese significado, es decir, se hace explícito lo implícito.

Tal es el objeto de estudio de la etnometodología: el estudio de las formas empleadas por los sujetos en la construcción de su realidad social. Cuando un sujeto realiza una acción, no necesariamente sigue prescripciones establecidas sino que la adaptan e interpreta de acuerdo a las circunstancias.

Como lo refiere Martínez (s.f.), las prácticas sociales son explicables en sí mismas y dentro de su contexto específico por lo que sus significados dependen de la situación en que se producen.

La observación de estos procesos de producción de significados en sujetos concretos supone la utilización de técnicas de investigación en situaciones cotidianas y ámbitos específicos como los son las escuelas y sus espacios de comunicación e interacción.

Desde el enfoque del interaccionismo simbólico se concibe la realidad social como una construcción basada en los actos de seres humanos y que éstos actúan en función de los significados que les dan a las cosas por lo que este significado se construye en la interacción social. De ahí que el significado de una cosa para una persona surge de las formas en que otras personas actúan hacia la persona con respecto a la cosa.

Por ello, el investigador debe conocer la percepción del actor, su percepción, su interpretación y sus juicios para reconstruir la acción social y asume que las experiencias de los individuos son mediatizadas por sus propias interpretaciones acerca de las mismas.

Desde el punto de vista de la construcción de significados y sentidos acerca de aspectos de la realidad, las producciones discursivas cobran relevancia porque organizan el contenido y la forma de esa construcción.

El análisis del discurso se plantea, desde esta perspectiva, como el estudio de las formas convencionales de producción de sentido y significado y de estas consideraciones puede entenderse la elección de la observación participante como técnica para recoger información en el estudio de campo.

La observación participante me permitió recabar información relacionada con el objeto de estudio y ayudó a descubrir las estructuras significativas que explican la conducta de los participantes en el estudio.

Esta observación fue realizada para reconocer el contenido y la forma de la interacción verbal entre los sujetos y entre estos y sus colectivos escolares.

En el trabajo realizado en las sesiones del diplomado se tuvo oportunidad de observar asimismo, conductas no verbales como gestos, posturas y expresiones corporales que matizaban el discurso de los sujetos,

complementando o triangulando este proceso de observación con la revisión e interpretación de los registros elaborados a partir de las sesiones de trabajo con los directivos, así como con la evidencia del trabajo de planeación realizada en torno al PETE.

La entrevista fue otra de las técnicas utilizadas para la recuperación de información con la intención de ubicar los roles que experimentaban los directivos informantes y de los estados emocionales y conductas o actitudes con que respondían al ámbito sociocultural en que se realizaban sus acciones de gestión escolar.

La entrevista tiene como propósito fundamental reconstruir el discurso del sujeto a partir de la narrativa personal o historias de vida de los individuos involucrados en el estudio y de lo que acontece en el contexto operativo de la investigación.

De este modo, se puede llegar a un contacto con los individuos, creando condiciones que les permita a los participantes decir libremente lo que piensan y sienten, en sus términos personales y circunstancias y posibilita complementar y verificar la información obtenida mediante la observación participante.

En este proceso se tomaron notas y registros identificando las condiciones de realización y se contrastaron con los documentos elaborados por los directivos informantes en relación al trabajo desarrollado con sus equipos de trabajo en el proceso de construcción del PETE.

De estos registros se desprenden muchas de las referencias que en este documento se consignan y que sirvieron como materia para el análisis e interpretación de los significados que los sujetos hicieron del proceso.

Esta labor constituyó un momento clave de la investigación, ya que supone categorizar esta construcción social y es que, como apunta Martínez (s.f.) la

categorización, análisis e interpretación de los contenidos no son actividades mentales separables.

Esto implicó sucesivas revisiones a la información recopilada, con el propósito de ir descubriendo el significado de cada evento o situación, esto es, interpretar las relaciones entre la categorización y su ubicación en el hecho, acción o significado en la situación que se estudia.

De Tezanos (1981) plantea que ser intérprete en una investigación es lograr experiencias y relacionarlas. Tales experiencias suponen relacionar lo particular con lo universal y asociar los acontecimientos con el proceso histórico social. Apunta que lo significativo no es una simple ocurrencia casual, sino que se hace necesaria la elaboración de categorías que posibiliten la construcción del objeto de la investigación a través de la reflexión de los supuestos teóricos y las conexiones que éstos tienen con la realidad observada.

Sólo así, a partir de la descripción, el análisis y la interpretación de la información puede ser concebida una explicación lo más fidedigna posible del hecho o situación que se estudia. De ahí que mi trabajo de interpretación se oriente por las preguntas de investigación en un proceso de ida y vuelta entre la teoría y el campo.

Por ello, este documento da cuenta de un proceso en que se dan respuestas desde la teoría, pero se validan o contrastan estos supuestos teóricos en el trabajo de campo y, de las informaciones que arrojan los informantes, se hace necesario regresar a la teoría para realizar un nuevo acercamiento a lo que sucede en la situación de campo lo cual implica sucesivas revisiones a las notas y nuevas interpretaciones con el propósito de dar coherencia a las conclusiones derivadas del análisis respecto de los objetivos de la investigación.

Este proceso partió de lo estrictamente descriptivo hasta llegar a una explicación de la situación estudiada y dicha explicación se deriva de las

interpretaciones efectuadas, por lo que esta interpretación es una síntesis del contenido de la observación y depende de la relación observador-observado pues ante un mismo hecho, grupos humanos o personas perciben representaciones distintas y se enmarcan en una situación de estudio históricamente específica.

De estas consideraciones puedo establecer que el diseño general del trabajo de investigación puede ser ubicado como una investigación de tipo descriptivo-explicativo en un paradigma cualitativo de investigación que pretende describir y diferenciar los significados que individuos se hacen en hechos o situaciones determinadas e interpretar las relaciones que se establecen en este recorte de la realidad estudiada o investigada desde un estilo personal introspectivo-vivencial asociada a una posición interpretativo-simbólica.

### ***Funciones del director: primeras percepciones***

Para reconocer de entrada cómo significan los directivos sus funciones dentro de la gestión escolar de su plantel, resulta de utilidad partir de sus percepciones personales.

Uno de los directivos entrevistados nos manifiesta:

Informante 8: *“...el director debe constituirse en el coordinador general de la institución”.*

Y enfatiza:

*“...está para resolver problemas de enseñanza y aprendizaje y en su coraje para tomar decisiones”.*

Al inquirir acerca de cómo toma esas decisiones nos precisa:

*“...las decisiones en el centro de trabajo las tomo como director de la escuela, en algunos aspectos cuando considero pertinente convocar a la mesa directiva de la asociación de padres de familia, en otros aspectos relacionado con la*

*suspensión general del alumnado para realizar reunión de consejo técnico, cuando deben iniciar las evaluaciones bimestrales”.*

Pero aclara que no todas las decisiones son una atribución personal:

*“...también hay decisiones que se consensan con el colectivo docente y con la asociación de padres de familia; con el colectivo: cuándo realizar reunión con los padres de familia, qué criterios unificar para realizar el proceso de evaluación de los aprendizajes, cómo distribuir comisiones específicas de guardias, honores, periódico mural, desfiles y con la asociación de padres de familia condensar el horario laboral”.*

Y menciona otras figuras o agentes que participan de dicha toma de decisiones:

*“...la conducción de los equipos de trabajo la propone el directivo a través de ciclos escolares entre el maestro tutor y el prestador de servicio social”.*

Pero, enfático, asienta:

*“...se pueden delegar funciones y autoridad, pero la responsabilidad nunca puede ser delegada totalmente”.*

De las representaciones que el director hace de sus funciones, es posible determinar la identificación que el directivo hace de sus responsabilidades en relación a los elementos normativos que implica su cargo.

Y es que de conformidad con las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, el director del plantel es el responsable inmediato de administrar la prestación del servicio educativo en el nivel de educación básica.

El director de la escuela es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad

responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos.

El propósito de este puesto, en el caso de la educación primaria, es, de acuerdo con el Manual de organización de la escuela de educación primaria, administrar en el plantel a su cargo la prestación del servicio educativo del nivel primaria, conforme a las normas y los lineamientos establecidos por la Secretaría.

Las funciones sustantivas de un director tienen que ver con controlar que la aplicación del plan y los programas de estudio se efectúen conforme a las normas, los lineamientos y las demás disposiciones e instrucciones que en materia de educación primaria escolarizada establezca la Secretaría de Educación Pública, con prever y organizar las actividades, los recursos y apoyos necesarios para el desarrollo del plan y los programas de estudio, con dirigir y verificar, dentro del ámbito de las escuelas que la ejecución de las actividades de control escolar, de extensión educativa y de servicios asistenciales se realicen conforme a las normas y con la evaluación de los resultados de las actividades del personal a su cargo en la escuela y sus aulas.

De estas funciones generales se deriva una serie de funciones específicas, que se encuentran clasificadas en diez materias administrativas.

No siempre esas funciones se desempeñan con agrado y a satisfacción por los directivos, pero es posible asociarlas a las tareas que de ordinario se perciben de su trabajo. Como las que tienen que ver con sus tareas administrativas:

Informante 2: *"...Es necesario tener en orden la documentación de cada grupo para que en algún traslado o movimiento no haya contratiempo"*

Y es que es una tarea que de ordinario les exige más tiempo y cuidado, como lo expresa otro informante:

Informante 5: *“...la documentación de la directora también la analizamos y observamos que de todo lleva un control y la documentación se entrega a tiempo y con calidad”.*

Este es un ejemplo de las funciones que exige la administración del servicio educativo, pero también se contemplan tareas en lo técnico-pedagógico y en la organización escolar, como respuesta a las necesidades de operación del centro.

Informante 6: *“...se pidió que la directora asuma su liderazgo pedagógico propiciando espacios para actualizar nuestras competencias pedagógicas”.*

Informante 9: *“...tomar decisiones en forma colectiva para llevar adelante la gestión de la institución y organizar los talentos que hay en la escuela”.*

Pero la dirección implica otras tareas por parte del directivo, como líder de la comunidad educativa, como motivador del personal docente y como promotor de las relaciones humanas.

En relación a estas tareas y como lo refiere otro informante:

Informante 10: *“...conciliar es también parte importante de mis acciones y sobre todo de las más difíciles”.*

Gento (2001) matiza que el director de un centro escolar, como tal, ejerce una representatividad ante la comunidad educativa y asume como principal tarea la dirección de todo el personal a su cargo, así como la presidencia de los órganos colegiados y de participación social que inciden en la trayectoria general y el devenir de la organización escolar y a esta función de máxima dirección se suman las obligaciones que le corresponden como miembro de los mencionados órganos y, por si esto fuera poco, como responsable del cumplimiento de los acuerdos que se tomen de manera colegiada.

El cumplimiento de dichos acuerdos no está exento de conflictos y en las percepciones de los directivos es posible ubicar diferentes maneras de encarar los conflictos.

Informante 6: *“...no todas estábamos de acuerdo en asumir compromisos que se consideraban tareas extras, que para algunas implicaban más cargas de trabajo, sin embargo fue necesario hacer una labor de convencimiento de la mayoría hacia la resistencia”.*

Informante 8: *“Los conflictos se manejan a nivel grupal con cada docente, ya sean de conducta, de disciplina, de evaluación, de tareas escolares, de cooperación entre otros”.*

Informante 9: *“Procuró no justificarme y ponerme en sus zapatos para verlo desde su perspectiva. A veces soy impositiva, tengo que tratar de escuchar en ellas opciones de solución para que no salgan de mí”.*

Ante la pregunta de qué estrategias se pueden utilizar para encarar los conflictos nos refieren:

Informante 6: *“se registraba la información básica de las sesiones y las conclusiones a que se llegaba como colectivo, utilizando los materiales como referentes para su discusión, los cuales generaban momentos de tensión con las compañeras, ya que predominaba la pasividad de más de alguna docente, siendo siempre las mismas personas quienes participaban, ya sea a través de cuestionamientos, opiniones y sugerencias, pero también fueron espacios en los que se motivaba a las compañeras a que se integraran a las discusiones”.*

Informante 9: *“Como no son buenas las relaciones humanas, primero hablo con cada uno de los docentes y les expongo el problema, el objetivo que se pretende lograr y los invito a reunirse para tomar acuerdos, resolver el problema, buscar estrategias para mejorar”.*

Pero no siempre las estrategias funcionan y el conflicto no resuelto puede dar lugar al desánimo o a una actitud de *dejar hacer*.

Informante 9: *“Me quedo al margen, cuando veo que no se puede solucionar el problema trato de mediar un poco, ya que en el grupo hay una persona que ahorita está encargada de la zona que tiende a solucionar los problemas a su modo”.*

Dentro de los posibles estilos de ejercicio de la dirección (dictatorial, democrático, burocrático y laissez-faire), el que parece ofrecer mayores ventajas a un director comprometido con un proyecto escolar orientado a favorecer la colaboración y la participación del personal a su cargo, es el estilo democrático.

No siempre el directivo se siente motivado a ejercer este tipo de autoridad, y es que ante la posibilidad de los disensos, como señala De Lejtman (1999) muchas veces será él, quien tenga la última palabra, no obstante las diferencias existentes.

Sin embargo, aunque el director asume la autoridad y la responsabilidad última de la gestión, las pautas de actuación de un directivo democrático posibilitan la cooperación y participación necesaria para que los actores implicados asuman responsabilidades derivadas de las tomas de decisiones en cuya instrumentación participan.

De manera sintética, las funciones generales que corresponden a un director, ayudado en la medida que corresponda por su equipo de trabajo, giran, de acuerdo a la caracterización que de éstas hace Gento, en torno a los siguientes ejes: previsión, planificación, organización, dirección, coordinación, innovación y control.

El desarrollo pertinente de tales funciones requiere, por parte del director, el desarrollo de ciertas habilidades directivas y que Gento (2001) caracteriza como competencias.

Éstas pueden visualizarse en la Fig. 1.

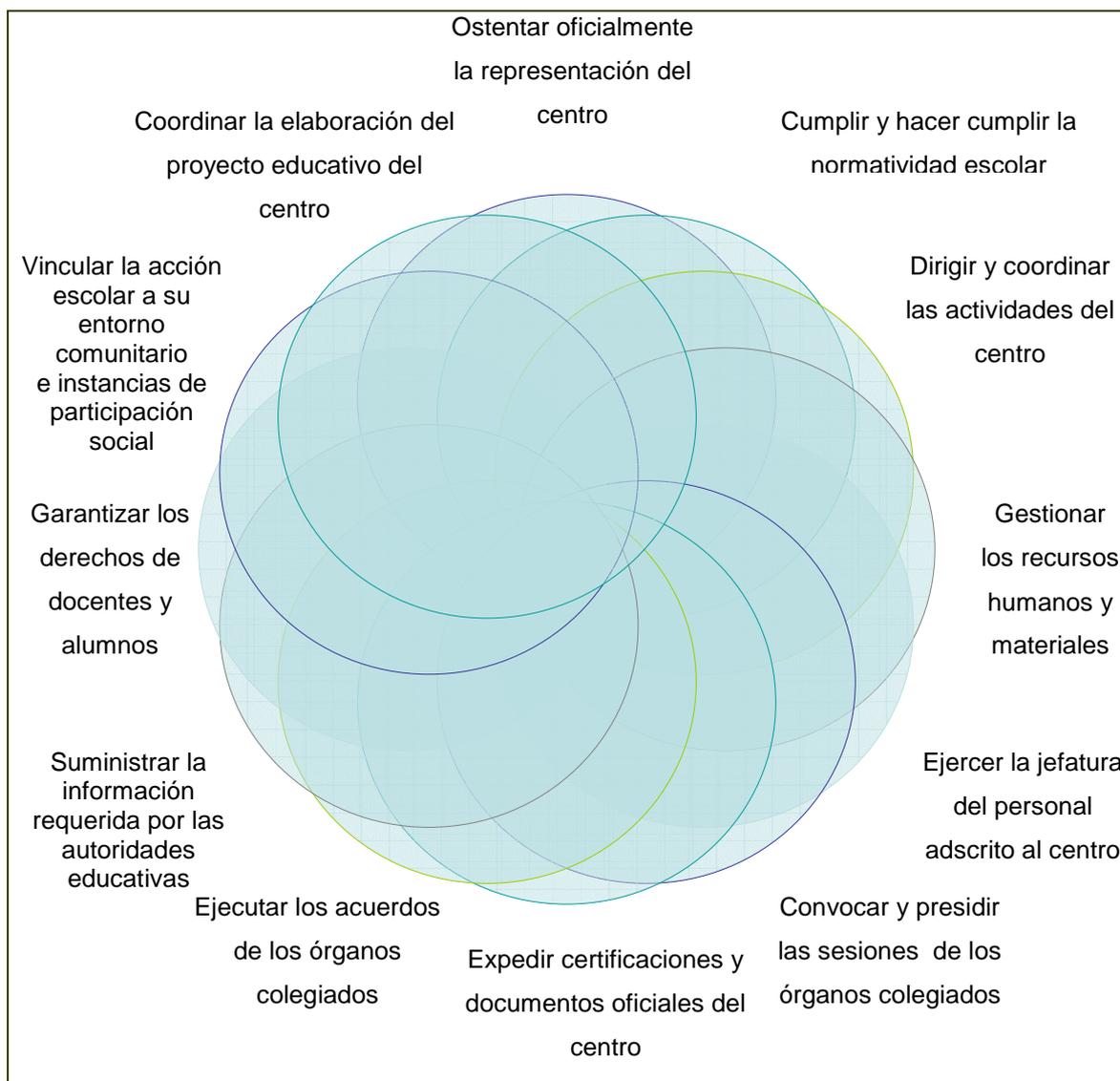


Fig. 1.- Las competencias del director en la conducción de un centro escolar (Gento, 2001:p.174).

De este esquema me interesa enfatizar la competencia referida a la función sustantiva del director como coordinador en la elaboración del proyecto educativo del centro de manera participativa, por lo que recupero las percepciones y significados que hacen los directivos en torno a la necesidad de construir el PETE como un medio para la mejora de la calidad en la gestión escolar del centro.

### ***La búsqueda de la calidad ¿Pretexto o necesidad?***

Pero, ¿Cuál es la postura personal de los directivos sobre esta construcción colectiva?, ¿Es la construcción del plan un pretexto para cumplir con la normativa institucional?, ¿Es una alternativa viable para dar respuesta a una necesidad sentida por el colectivo escolar?

A la pregunta: ¿Por qué elaborar un proyecto escolar orientado al logro de la calidad? un directivo informante nos dice:

Informante 1: *“...es necesario que nuestros alumnos reciban una educación de calidad porque en los tiempos en que vivimos es muy importante estudiar y prepararse para la vida, porque el que no se prepara quedará rezagado y no alcanzará los adelantos e inventos tecnológicos que se están dando actualmente, de ahí que si analizamos la educación que se imparte en nuestros centros de trabajo es muy deficiente”.*

Sin embargo la propuesta no parece partir de una necesidad educativa ni a iniciativa del colectivo escolar:

Informante 1: *“...es muy importante buscar alternativas y estrategias que nos permitan mejorar la educación, para esto el gobierno nos recomienda poner en práctica los proyectos escolares donde el colectivo es el eje central para solucionar los problemas que se presenten en la escuela”*

Y explicita hacia donde pudiera enfocarse su proyecto:

Informante 1: *“Analizando las dificultades de nuestros educandos nos dimos cuenta que tienen problemas para elaborar resúmenes, comprender diferentes tipos de textos, redactar con facilidad y no tienen interés y gusto por leer”*

Esta definición, de manera tentativa y si es compartida por el colectivo escolar, puede limitar el desarrollo del PETE a una sola de las dimensiones de la gestión.

Otro de los informantes nos refiere las razones para la elaboración del PETE en su escuela:

Informante 8: *“...se ha estado elaborando, primero: como una exigencia de la ATP de la zona escolar, y segundo: por estar incorporada la escuela en el PAREIB; en este programa la escuela forma parte de uno de los dos CERCA de la zona, que está conformada por diez escuelas de diversa organización escolar, principalmente escuelas multigrado; las siglas CERCA significan Colegios de escuelas rurales de calidad”*

Sobre las motivaciones para hacerlo nos refiere:

*“...Ahora bien, los docentes cuentan con un incentivo adicional a su salario y firman un contrato para trabajar nueve horas semanales extras que les permite abatir el rezago educativo, sólo que en la realidad es una simulación el cumplimiento de dicho contrato y naturalmente la elaboración del proyecto escolar, que en muchos centros ni se instrumenta, mucho menos se ejecuta o se evalúa. Por lo tanto, nuestra escuela no desea ser partícipe de tal simulación, por ello nos interesa pasar de la simulación de otras escuelas a elaborar un proyecto educativo de calidad e incorporarnos al programa de escuelas de calidad”.*

Otras razones de los directivos se enfocan a las condiciones en que diseñan sus proyectos y a las habilidades que exige su construcción:

Informante 5: *“...nos dimos a la tarea de registrar el tiempo dedicado a cada actividad antes de analizarla, para tener material de donde evidenciar lo que estamos haciendo.... y observamos que al proyecto le dedicamos poco tiempo, y aunque el programa es global, relacionamos poco al proyecto las actividades complementarias”.*

Informante 7: *“Nos dimos cuenta que el problema de realizar una planeación sistemática basada en el desarrollo de competencias, capacidades y*

*habilidades ha implicado que los docentes descubramos, dentro de este proceso, que no poseemos algunas de estas competencias y si las tenemos, no están desarrolladas, por lo que esto nos lleva a cuestionarnos ¿Podemos desarrollar competencias en nuestros alumnos, cuando nosotras no las tenemos desarrolladas?*

Puede detectarse también una preocupación para hacerlo, derivada del modo en que la escuela es percibida por la comunidad de la que es parte:

*Informante 7: "...en la aplicación de las encuestas nos dimos cuenta que los padres de familia reconocen la labor que realiza el jardín de niños y rescatamos que los padres de familia solicitan que haya más convivencia con los docentes y el 30 % de ellos nos dan a conocer que dos docentes no cubren su horario de ingreso al plantel. Se cuestionan por qué se aprende más de un grupo a otro cuando son paralelos y hablan sobre el edificio escolar y el poco espacio para el área recreativa con el que se cuenta para la cantidad de alumnos que se atiende, además de que las instalaciones no son las adecuadas para los niños de edad preescolar por la cantidad de gradas que posee".*

Y señala el ánimo desde el cual encara, junto con su equipo, esa tarea:

*Informante 7: "...hemos tratado de dar solución a las necesidades en los niños y padres de familia en la medida de nuestras posibilidades, reconociendo, como equipo docente y directivo, que tenemos muchas carencias y necesidades de capacitación, pero igual contamos con disposición para mejorar y llevar a nuestro plantel a una educación de calidad que posiblemente impacte a otros planteles ya que tres de los docentes son directivos en el turno matutino".*

Pero como refiere otro informante, gestionar el PETE no es fácil y es que el plantearlo requiere de un compromiso colectivo:

*Informante 10: "...Implica el lograr convencer, entusiasmar y sobre todo comprometer al equipo de docentes con los que trabajo de involucrarse con algún proyecto".*

Esta es una cuestión que gravita poderosamente en el ánimo de los directivos y en sus tareas de coordinación del proyecto de centro: Comprometer al equipo docente, supone para el directivo, una de sus principales objetivos, pero al mismo tiempo, una de sus principales preocupaciones, y es que este proceso supone un aprendizaje colectivo, como lo refiere con claridad uno de los informantes:

Informante 8: *“...esencialmente corresponde a una cuestión de concertación, ya que la negociación constituye también un conjunto de procesos y procedimientos de aprendizaje”.*

Esta tarea de coordinación supone para el directivo una competencia compleja que le permite identificar la relación que existe entre las políticas educativas y las prácticas escolares que se llevan a cabo dentro y fuera de la escuela, así como valorar las correspondencias y discrepancias que emergen en la dinámica resultante de poner en práctica la construcción de un proyecto orientado a transformar la gestión escolar de un centro educativo.

Esto le exige apropiarse de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño eficiente y pertinente de sus funciones directivas y el desarrollo de habilidades de gestión que le permitan asumir un liderazgo convincente y democrático para afrontar, no sin dificultades y frustraciones, los retos y obstáculos que supone la generación de un proyecto escolar desde una perspectiva colaborativa.

Pasar de los esfuerzos individuales que realizan los sujetos dentro de una organización escolar a una propuesta que privilegie la colaboración requiere entender y significar las actitudes y comportamientos de los individuos y grupos dentro de entidades burocráticas, las escuelas, que con frecuencia, según desprendo de los que los directivos manifiestan en sus registros, se caracterizan por estructuras organizativas y administrativas fuertemente racionalizadas y rígidas y que constituyen, en sus complejas manifestaciones, la cultura escolar del centro.

#### ***Capítulo IV.- El cambio hacia una cultura escolar de colaboración***

El proceso de cambio de la cultura escolar es clave para desarrollar de manera satisfactoria el Plan Estratégico de Transformación Escolar e implica un cambio significativo en la cultura escolar de los centros educativos, por lo que a partir de las percepciones que los directivos hacen de su función y de la necesidad de ejercer un liderazgo que facilite la conformación de un colectivo que contribuya a mejorar la gestión escolar de su escuela, interesa profundizar en los referentes teóricos y metodológicos que pueden ser considerados por directivos y sus equipos docentes para asumirse como comunidades u organizaciones abiertas al aprendizaje en este proceso de transformación y mejora de la gestión escolar.

Estos aportes me permitieron definir, desde la teoría, una respuesta a la siguiente cuestión:

*¿Cómo puede ser entendida la escuela como comunidad u organización abierta al aprendizaje?*

#### ***El proceso de cambio en la cultura escolar***

La realización del PETE como construcción colectiva desde la perspectiva de la planeación estratégica situacional, es un ejercicio que implica la conformación de una cultura de colaboración que requiere de la modificación de las pautas culturales y de actuación de los agentes involucrados en el proceso, de manera tal que posibiliten situar sus acciones en pertinencia con el contexto escolar, es decir, que respondan con eficacia y congruencia a las condiciones y necesidades del centro escolar en lo particular.

Si partimos de asumir la cultura como el estudio de las formas simbólicas: acciones, objetos, expresiones, modos, expectativas, rituales, motivaciones, estilos y costumbres, en relación con contextos y procesos específicos, socialmente estructurados y en virtud de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y percibidas podemos sintetizar una idea clave

para comprender la cultura institucional de una escuela, ya que las prácticas de los sujetos se sustentan en significados e interpretaciones individuales acerca de las tareas que asumen en la escuela y de cómo perciben su entorno.

Entender estas representaciones para el logro de acuerdos acerca de los cursos de acción que debe seguir un proyecto común mediante la formación de un equipo o colectivo de trabajo que anticipe y gestione la solución a problemáticas específicas requiere de una indagación de sus componentes más subjetivos y quizás menos visibles.

Dada la complejidad que implica caracterizar todos los aspectos culturales e históricos de un centro escolar, retomo la caracterización que Fullan y Hargreaves (1997) hacen y que reconoce dos formas básicas de cultura escolar:

Una cultura *individualista* en la que los agentes realizan un trabajo aislado, sin interacción con el medio u otros colegas, con ambientes de aprendizaje empobrecido y en el que los docentes no tienen condiciones para aprender de los demás y para mejorar sus prácticas.

En oposición a ésta, reconocen una cultura *colaborativa*, vinculada a esquemas de trabajo con tomas de decisiones, recursos y materiales compartidos y condiciones que propician el compromiso genuino por la mejora y el trabajo en equipo.

Algunos de los supuestos que subyacen en el desarrollo de una cultura escolar colaborativa parten de concebir la escuela como un espacio para el desarrollo de la acción y la reflexión sobre su quehacer educativo donde los sujetos que en ella interactúan han de realizar una construcción crítica para la mejora de los aprendizajes y de la calidad de la vida escolar.

Entre los valores que se fomentan en esta cultura se destacan la apertura, la comunidad, la autonomía interdependiente y la autorregulación crítica en el modo de interpretar las relaciones con su medio ambiente y una condición

indispensable es vivenciar la colaboración en todos los aspectos de la vida escolar. Sin embargo, nos previenen sobre algunas formas débiles de colaboración que son percibidas como deformaciones de las culturas colaborativas: *La cultura balcanizada, la colaboración cómoda y la colaboración artificial.*

La cultura *balcanizada*, en que los docentes se relacionan en pequeños grupos, débilmente relacionados y uno de cuyos rasgos es la desconfianza mutua, situación que inhibe el trabajo conjunto, obstaculiza los procesos de discusión y desmotiva la comunicación.

La *colaboración cómoda* que es una forma de colaboración orientada a resolver problemas de corto plazo, sin especificidad de responsabilidades y con predominio de formas de comunicación verbal, que se traducen en inseguridad colectiva, en incumplimientos de la normativa institucional, en una marcada dependencia hacia los directivos y en una actitud reactiva a posibles cambios.

La *colaboración artificial* caracterizada por un conjunto de procedimientos formales aunque altamente burocratizados respecto a la planificación, consultas y formas de trabajo colegiado del profesorado y que pueden derivar en formas de colaboración muy reguladas o con excesivo control de los procedimientos en detrimento de los intereses reales de los agentes y de sus contenidos.

Si bien estas formas de colaboración no son las deseables, pueden constituirse como puntos de partida para una paulatina superación o mejoramiento de sus rasgos hacia una genuina y auténtica cultura de colaboración.

En virtud de que la gestión de una cultura de trabajo colaborativa es un proceso que compromete a todos los actores que intervienen en dicho proceso conviene profundizar un poco en algunos rasgos que desde diferentes perspectivas nos permiten dar luz sobre factores asociados a la eficacia, resistencia y facilitación que determinan la viabilidad o en su defecto, la imposibilidad en el desarrollo de una cultura escolar colaborativa.

### ***Características de las escuelas eficaces: un antecedente***

Como nos refieren Davis y Thomas (1992), en el planteamiento de la llamada *escuela efectiva* o *escuela eficaz* se asume que si bien el estatus socioeconómico, influye ciertamente en las actitudes frente a la escuela y en el rendimiento escolar, el ambiente académico de la escuela, la forma de dirigirla, y las prácticas docentes y de gestión pueden disponerse de forma que mejoren el rendimiento del alumno y otros resultados educativos importantes, con independencia del estatus socioeconómico u otras características demográficas.

En sus inicios, la investigación sobre escuelas efectivas permitió descubrir algunos de los factores propiamente escolares que sistemáticamente se encuentran asociados con la calidad de la escuela.

Estos son: Énfasis en la adquisición de habilidades básicas, altas expectativas respecto de la trayectoria y aprendizaje de los alumnos, fuerte liderazgo administrativo por parte del director, monitoreo frecuente de los avances de los alumnos y un clima ordenado y propicio para el aprendizaje.

Otros estudios añadieron a esta lista central cosas como ambiente escolar seguro, misión escolar clara, tiempo dedicado a las tareas, relaciones escuela-hogar positivas y enfatizan las relaciones adecuadas entre el equipo docente y el trabajo colaborativo como factores relevantes para crear un sentimiento de comunidad entre el personal.

Al respecto, Schmelkes (1995) nos recuerda que los rasgos que caracterizan a una escuela efectiva para el logro de la calidad educativa y el cambio en los esquemas de colaboración de sus integrantes, suponen que el director debe ser capaz de propiciar la participación de los docentes y lograr un importante involucramiento y apoyo de los padres de familia mediante un programa de desarrollo de personal relacionado con la escuela y estrechamente vinculado al currículum.

En el cuadro 2 pueden ser visualizados algunos de los rasgos que caracterizaron a las escuelas efectivas.

Creación de un Clima y cultura escolares productivos	Propiciar un ambiente ordenado de trabajo	Asumir compromisos con el cuerpo docente a partir de una misión que es compartida y que se centra en el aprovechamiento de los alumnos.	Orientar y negociar la solución de problemas.	Estimular procesos de integración del personal mediante estrategias de consenso, comunicación y colegialidad.
Involucrar al personal en la toma de decisiones.	Enfatizar el reconocimiento del desempeño positivo.	Focalización en la adquisición de habilidades básicas de aprendizaje	Optimizar el uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje	Privilegiar el dominio de habilidades básicas de aprendizaje
Monitoreo apropiado del avance de los alumnos	Tendencia a realizar acciones de desarrollo profesional de personal en la misma escuela ejerciendo un liderazgo excepcional	Monitorear de manera personal y frecuente las actividades escolares	Destinar alta inversión de tiempo y energías para mejorar las acciones de la escuela	Apoyar acciones de capacitación y actualización de profesores
Disponer y utilizar recursos y personal de apoyo instruccional	Estimular procedimientos instruccionales efectivos	Promover el aprendizaje activo y con sentido, respetando los estilos y ritmos de aprendizaje	Estimular prácticas efectivas de enseñanza	Coordinar acciones de adecuación curricular
Gestionar una amplia disponibilidad de materiales didácticos apropiados	Disponer estrategias de atención para lectura, lenguaje y matemáticas.	Crear expectativas altas respecto de los estudiantes e involucrar en este proceso a los padres de familia.		

Cuadro 2.- Características de las escuelas efectivas (Fuente: Research and Practice. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development. 1990, citado por Ruiz Cuéllar, Guadalupe. Los Niveles de Aprendizaje y Logros en la Educación Primaria: Un Análisis Multivariado de Factores Determinantes. Informe de Avance. Mimeo. 1995).

### ***La escuela como organización que aprende***

La generación de un cambio en la cultura escolar supone un cambio en la manera en que la organización escolar asume su razón y sentido de ser e implica resignificar su acción como una organización o comunidad abierta al aprendizaje, esto es, a transformarse aprendiendo a transformarse, lo que definitivamente no es fácil en razón de que las estructuras y formas de operación de las escuelas se encuentran firmemente ancladas a tradicionales y

burocráticos modos de organización y administración, por lo que conviene brindar una mirada a las características y rasgos de las organizaciones como comunidades de aprendizaje.

En términos iniciales podemos coincidir con Bolívar (2000), quien asevera que una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos.

En este sentido, lo que busca la organización es institucionalizar la mejora o aprendizaje organizativo, como un proceso permanente, que le permite crecer como organización.

En consonancia con este enfoque, podemos hablar de una *organización que aprende* cuando, como señala Gairín (1996), facilita el aprendizaje de todos sus miembros, continuamente se transforma a sí misma y resalta el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización.

De ahí que el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.

Para Dixon (1994, citado por Bolívar, 2000) las organizaciones que aprenden hacen un uso intencional de los procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y del sistema para transformar la organización en modos que satisfacen progresivamente a todos los concernidos. Esto no sería posible sin un tránsito reflexivo e intencionado a través de procesos que permitan a la entidad en cuestión constituirse en una auténtica comunidad de aprendizaje.

Los procesos que debe contemplar una organización que aprende son:

- *Resolución sistemática de problemas*, relacionada con el diagnóstico de problemas y la capacidad para delimitarlos o acotarlos mediante

técnicas adecuadas y la existencia de un modo de pensar y actuar congruente y en pertinencia con las situaciones problemáticas detectadas.

- *Experimentación con nuevos enfoques*, que requiere de un gran sentido de apertura por parte de los agentes involucrados y que exige la emergencia de soluciones alternativas e innovadoras para brindar posibles soluciones a problemas focalizados.
- *Aprender de su experiencia pasada*, considerando que no se trata de vivir siempre en el ensayo y error, sino de recuperar las experiencias y hallazgos significativos en el devenir institucional y darle continuidad a los esfuerzos o líneas matrices de acción con el fin de potenciarlas y proyectarlas de manera prospectiva.
- *Aprender de otros*, y es que con frecuencia asumimos que el experto disciplinar es el responsable de su parcela del saber, pero las tendencias educativas actuales exigen cada vez más el trabajo interdisciplinario.
- *Transferir conocimiento* a toda la organización y a sus miembros. De nada sirve el conocimiento embodegado. La institución debe ser la primera usuaria de la información y conocimiento que genera y esta información debe ser distribuida de manera oportuna a todos los subsistemas que operan dentro de la organización, con el propósito de dar fluidez a los mecanismos de comunicación e interacción entre los agentes y propiciar tomas de decisiones efectivas y oportunas. (Garvin, 1993 citado por Bolívar, 1999: p.129)

Senge (1992) nos dice que la realización del aprendizaje organizacional, pasa por la implicación de las personas y supone la atención a cinco aspectos que actúan conjuntamente y que tienen que ver con las capacidades de los miembros de la organización y con las características de ésta: pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, visión compartida y trabajo en equipo.

Para efectos de enfatizar los rasgos deseados en el cambio hacia una cultura escolar colaborativa me interesa ampliar la información sobre los dos últimos aspectos: visión compartida y trabajo en equipo.

Como asienta Bolívar (1999), las tendencias de la gestión educativa de la última década -y específica dos corrientes: la Gestión basada en la escuela y Los modelos de reestructuración escolar- se orientan a fortalecer la autonomía de los planteles escolares y pretenden hacerlos más vulnerables y abiertos al entorno, lo que implica descentralizar y desregular el sistema.

Garín (2000) resalta un hecho evidente: Las organizaciones, como entidades abstractas, no pueden aprender; sólo aprenden los seres vivos; sin embargo, acota, podemos transferir a un nivel superior de organización lo que es propio de las personas.

Por extensión, nos dice que las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncionales.

Tal condición es subrayada por Senge (1992), para quien las organizaciones que aprenden tienen institucionalizados procesos de reflexión y aprendizaje institucional en la planificación y evaluación de sus acciones, esto les permite desarrollar una nueva competencia: *aprender cómo aprender*; lo que implica transformar los *modelos mentales* vigentes, así como generar *visiones compartidas*.

Los modelos mentales tienen que ver con supuestos arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestra forma de ver el mundo y actuar, pero también en los imaginarios colectivos que nos permitan situar los horizontes-objetivo hacia donde dirigir el accionar organizacional.

Establecer una visión compartida, nos dice, requiere necesariamente de un sentido de apertura a nuevos planeamientos e ideas y reflexionar de manera crítica acerca de la naturaleza de lo que hacemos dentro de la organización y el sentido de que lo estemos haciendo de esta manera y no de otra.

En este sentido, la creación de esta visión compartida puede servir como base para el análisis y la intervención sobre la organización.

Para Argyris (1993) el aprendizaje organizativo implica la capacidad de aprender de los errores, aportando nuevas soluciones y las competencias que desarrollan los sujetos les capacitan para -aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo.

Pero cuidado, nos previene Bolívar (2000): El aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales. Para que pueda darse de manera efectiva y pertinente el aprendizaje organizativo, tienen que crearse densas redes de colaboración entre los miembros pues, en ausencia de intercambio de experiencias e ideas, éste no ocurrirá. Y establece que el aprendizaje en equipo supone priorizar la necesidad del dialogo y la capacidad de los miembros del equipo para suspender los supuestos e ingresar en un auténtico *pensamiento conjunto*.

Del abordaje teórico realizado es posible definir que una escuela como comunidad u organización abierta al aprendizaje es aquella que:

- Se propone un compromiso genuino para al mejora mediante el trabajo participativo
- Concibe su desarrollo institucional junto con el desarrollo personal de sus integrantes y el desarrollo de su propuesta curricular
- Aprendiendo de sus errores facilita el aprendizaje de todos sus miembros para institucionalizar la mejora continua
- Mediante la mejora de la gestión escolar resuelve sus problemas y fortalece su autonomía
- Mediante el diálogo permite que los sujetos que la integran intercambien experiencias y subordinen sus intereses individuales al bienestar colectivo sin menoscabo de su individualidad.

## ***Capítulo V.- Condiciones que favorecen y obstaculizan el cambio hacia una cultura escolar de colaboración: Los vínculos clave.***

Los referentes teóricos abordados en el capítulo anterior fueron contrastados con el quehacer educativo cotidiano de los directivos y sus equipos docentes con el objeto de situar las representaciones y significados que los directivos y sus equipos de gestión se hacen de este proceso de cambio hacia una cultura escolar de colaboración.

En este sentido, el trabajo de campo, el análisis de los datos y su interpretación son momentos simultáneos con el propósito de encontrar las relaciones particulares que existen entre los hechos.

Para este efecto retomo la noción de *vínculos clave* de Erickson (1989), quien los define como un *constructo analítico* que une como si fuera un cordel los distintos tipos de datos.

Estas categorías de enlace se pueden construir y sacar del texto o del discurso, pero también pueden surgir de la teoría con la intención de señalar cómo se manifiestan las acciones e inferir o descubrir los significados que los sujetos confieren a sus acciones mediante las evidencias consignadas en los registros.

No obstante que pareciera un proceso lineal, lo que se presenta es este apartado es el producto del interjuego entre la teoría y el trabajo de campo realizado en la construcción del objeto de estudio, mismo que es un rasgo característico de la metodología cualitativa que permite construir significados en el momento mismo que se construyen los registros.

Me interesa explicitar, a partir de la definición de la cultura escolar colaborativa como categoría base para el análisis de los datos, es decir, de los que los directivos informantes nos dicen, las condiciones que posibilitan u obstaculizan el cambio hacia una cultura escolar de colaboración.

### ***Los obstáculos para el aprendizaje organizacional***

Como ya se ha mencionado, la cultura dominante entre el profesorado y a menudo en la propia administración puede caracterizarse, en gran medida, de burocrática y fuertemente enraizada en prejuicios que estratifican el quehacer institucional.

La seguridad total que frecuentemente proporciona la apropiación de la plaza de trabajo del docente en los sistemas de educación pública, la incertidumbre laboral que caracteriza muchos de los miedos o tensiones de los profesores en los sistemas de educación privada, la alta jerarquización, el funcionamiento mecanicista, la despersonalización dentro del sistema, y el individualismo, son, entre otros, los valores o rasgos dominantes.

Cabe señalar, sin embargo, que la mayoría de los autores consideran que los problemas son más de la estructura del sistema que de los individuos. De allí que Argyris (1993) utilice la palabra *barrera*, más que la de *resistencia*, que tiene connotaciones de actitudes individuales.

Kofman y Senge (1993) consideran como barreras para que una organización aprenda: Fragmentación en la resolución de problemas, un sobre énfasis en la competición que excluye la colaboración y una tendencia de la organización a experimentar e innovar sólo cuando hay competencia.

Otras barreras pueden situarse como resistencias originadas en limitaciones cognitivas individuales, aislamiento del trabajo docente, pautas institucionales rígidas en las escuelas y previsiones políticas limitadoras.

Para Gairín (2000), gran cantidad de los problemas o barreras que se han mencionado provienen de una falta de autonomía real de las escuelas, de la falta de institucionalización de procesos de planificación y de revisión permanente, de la inexistencia de un fuerte liderazgo y del desconocimiento real de estrategias útiles para el cambio en la realidad educativa.

En este punto conviene puntualizar, cuáles fueron los hallazgos en torno a los factores que los directivos significaron como barreras u obstáculos para propiciar un cambio en la cultura escolar del centro, como condición indispensable para la construcción participativa del PETE.

***Las barreras y obstáculos para el cambio en la cultura escolar:  
La perspectiva de los directores***

Es posible identificar, de manera clara e inequívoca, cómo se manifiestan barreras para la generación de un cambio intencionado pero no siempre exitoso hacia una cultura de colaboración en la escuela.

Una de las barreras percibidas se deriva de un ejercicio de supervisión temerosa de herir susceptibilidades y miedo de provocar mayores resistencias, por lo cual se adoptan actitudes de *dejar hacer*, como lo manifiestan los directivos informantes.

Informante 2: *“...hubo necesidad de reunirnos en consejo técnico para una buena organización pero no todos participaron de forma activa en ello...me lo dejan a mí o al maestro de guardia”.*

Informante 9: *“...En no considerarme parte del problema, considerar que eso no me compete, que es problema de otros o a que la solución no está en mi mano”.*

Informante 9: *“...No he podido formar un equipo de trabajo, considero que no tengo liderazgo”.*

Otra barrera está relacionada con la *rutinización* de las prácticas profesionales y que puede ser entendida como resultado del desconocimiento del proceso por parte de los participantes pero también como fruto de la alienación laboral.

Informante 2: *“...nos faltó buscar alternativas más creativas y prever materiales”*

Informante 6: *“...lo que inició como un compromiso no imposible de lograr se fue convirtiendo, a medida que avanzábamos en angustia, temor y cansancio, siendo nuestros enemigos a vencer el tiempo y la rutina”.*

Informante 9: *“...la rutina y la falta de concientización sobre lo que se hace y para qué se hace”.*

Informante 10: *“Muchas de las actividades que realizo tienen que ver con el cumplimiento del llenado de formatos y requisitos administrativos y en lo que se refiere a la planeación escolar, por lo regular es poco sistemática y poco productiva, lo que lleva a una desvinculación entre lo administrativo y lo pedagógico, un cumplimiento de manera rutinaria de las obligaciones y aunque aparentemente se llevan a cabo reuniones de academia, en realidad el trabajo colegiado no logra articular las inquietudes e iniciativas del colectivo escolar, se da prioridad a las acciones de corto plazo y muy poca atención a las de mediano y largo plazo”.*

La descoordinación en la *organización* de las tareas resulta un factor importante:

Informante 5: *“...se han tratado de unificar criterios pero no falta por qué se pierda el tiempo: en la entrada ya sea acomodando el material que el otro turno dejó regado o que no respetó el trabajo de grupo, otra observación es que laboramos en el centro de zona y no tenemos intendente y perdemos tiempo en ir a abrir y cerrar la puerta, tanto las educadoras que les toca la guardia o a la directora”.*

Y explica: *“...Consideramos que aún no hemos tenido la madurez y apertura para compartir y sentir los dos turnos como un mismo centro de trabajo que atiende a una mejora institucional”.*

Destaca el significado que los directores confieren al *tiempo* destinado para las tareas como factor que obstaculiza el proceso de cambio:

Informante 2: *“...Al preguntar por qué no se cumplen los objetivos de la planeación dijeron que el tiempo no alcanza por diversas situaciones, lo cual repercute en un rezago programático”.*

Informante 2: *“...Todos los trabajos sobre el proyecto se han hecho en tiempos reducidos”*

Informante 6: *“...De las profesoras que laboran en la escuela, cuatro tienen doble plaza, lo que provoca un exceso de trabajo y las consiguientes repercusiones en el tiempo de que disponen”.*

Informante 10: *“Nos dimos a la tarea de conformar equipos de trabajo para lo cual no se llevó a cabo ninguna técnica en específico, se hizo a base de los tiempos en que cada quien podía participar en el proyecto”.*

Otro informante señala como barrera las *condiciones de infraestructura* del plantel:

Informante 7: *“...El espacio físico del edificio escolar es desfavorecedor ya que las aulas son pequeñas, el patio cívico que sirve de área recreativa no es suficiente para la cantidad de alumnos que se atienden”.*

En cuanto a los factores asociados a la *desmotivación hacia el cambio*, resulta de interés percibir que la preocupación no se desprende de la desmotivación del profesorado, sino en relación a la colaboración de los padres de familia en el proceso:

Informante 5: *“...la motivación para integrar a los padres de familia en actividades extraescolares no ha sido la adecuada”.*

Informante 6: *“...Los padre casi no asisten a las reuniones; ni de grupo que se realizan bimestralmente, ni generales”.*

Informante 6: *“...En las tareas escolares se denota poco apoyo a los alumnos porque trabajan o realizan actividades en casa”*

Informante 8: *“...a la falta de un nivel cultural de participación comunitaria con el más alto sentido de solidaridad y un nivel de concienciación en busca del bien común. Los obstáculos son marcados por la apatía de algunas madres de familia, la resistencia a participar y la sobreprotección de algunos hacia sus hijos, la irresponsabilidad de algunos para apoyar las tareas escolares y la negligencia de otras para sumir su responsabilidad”.*

Pero destaca como barrera clave para el cambio de la cultura escolar lo que Santos (2000) llama el *cierre personal*, como actitud de no estar abierto a la crítica y a lo nuevo, como se puede colegir en las intervenciones de los informantes:

Informante 5: *“...Las actitudes de las maestras no son favorables en las relaciones con los padres de familia creándose un ambiente de conflicto”.*

Informante 8: *“Sí es viable compartir las decisiones que se vayan tomando, sólo que no se realiza hasta ahora en el centro de trabajo”.*

Informante 9: *“...las actitudes de los docentes porque hay poca apertura, comunicación y consenso”.*

Informante 10: *“...algunas veces resulta difícil por la resistencia de algunos a cambiar sus prácticas o simplemente sienten las sugerencias como imposiciones, esto también dificulta el desarrollo de nuevas acciones y algunas veces crea fricciones entre algunos maestros, pues consideran el que se acepte lo que ellos dicen como un triunfo sobre los demás”.*

### **Los factores asociados a la facilitación del cambio**

Si bien hay un dejo de pesimismo y frustración en los registros que testimonian el proceso de cambio de la cultura escolar por parte de los directivos

informantes, fue posible observar, a lo largo del proceso durante las sesiones de trabajo con los directivos y como evidencia tangible y clara en los registros y transcripciones realizadas, el desarrollo de pautas y estrategias que el directivo y su equipo de trabajo utilizaron para, desde una perspectiva participativa, establecer acciones consensuadas para enfrentar el cambio.

Entre estas, se pueden distinguir estrategias operativas, entendidas como formulaciones que, poniendo énfasis en la secuencia de acción, proporcionan herramientas para la intervención en grupos humanos y organizaciones.

De hecho, en muchos casos fue posible visualizarlas como procedimientos que permitieron fomentar el intercambio de experiencias entre los participantes y acercar puntos de vista.

Subyace a todas ellas la idea del centro educativo como un lugar de cambio y de formación, como una institución que aprende y genera cambios en su cultura y que al mismo tiempo, acoge incipientes manifestaciones de la adopción de compromisos individuales y colectivos derivados de una mejora limitada aún, pero gradual y constante y en la cual tiene un peso importante la mejora del clima organizacional.

El clima o ambiente de trabajo en las organizaciones constituye, para Bris (2000) uno de los factores determinantes y facilitadores de los procesos organizativos y de gestión, además de los de innovación y cambio.

La creación de un clima organizacional que favorezca la colaboración está asociada a factores como la comunicación, la motivación, la confianza, el liderazgo, la creatividad y la participación, ubicando la planificación como eje técnico e integrador para la resolución de problemas y como base de acción para la organización de la acción en los diferentes ámbitos de la vida escolar.

**Los facilitadores del cambio en la cultura escolar:  
La perspectiva de los directivos**

Uno de los factores que los directivos significan como necesarios para enfrentar los conflictos que supone el cambio en la cultura escolar está asociado a la generación de un *clima o ambiente de confianza*.

La importancia conferida a este factor puede ser observada en las palabras de los directivos informantes:

Informante 8: *“...Se debe construir un clima de confianza para que la gente exprese sus puntos de vista, de manera abierta, evitando la confrontación hacia las personas, sino buscando alternativas para mejorar el trabajo”.*

Informante 9: *“...creando un clima de confianza, diálogo, apertura, de respeto y aceptación”.*

La confianza, entendida como el grado de sinceridad con el que se producen las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa propicia las condiciones para el trabajo en equipo, como lo refiere otro informante:

Informante 6: *“...Conformar un equipo de trabajo es y ha sido un trabajo difícil, es toda una cultura que requiere tiempo, esfuerzo y compromiso de cada una de las integrantes y cuando se inició, existieron confrontaciones, apatías y retrasos, porque no todas estábamos en la misma sintonía, en ese proceso fue importante el diálogo, la motivación y la tolerancia para vencer la indiferencia y la resistencia”.*

Y es en este clima de confianza donde se posibilita, como significa otro informante, el *mejoramiento de las relaciones interpersonales*:

Informante 8: *“...El tipo de relaciones interpersonales que se promueven son de respeto, de armonía de tolerancia, de equipo y colaboración”.*

Por otra parte, en no pocas ocasiones es el directivo quien asume la responsabilidad de conducir el proceso de cambio en la cultura escolar, para lo cual debe desarrollar una estrategia comunicacional que le permita monitorear y evaluar permanentemente el impacto que las estrategias de gestión tienen en el equipo de trabajo y valorar tanto sus impactos como las maneras en que los participantes se relacionan, asumen roles diferenciados y se comprometen en el proceso.

Para los directivos resulta fundamental en tanto que les permite fijar condiciones mínimas para iniciar un trabajo colegiado en las diferentes dimensiones de la gestión escolar.

Al respecto, los registros nos permiten distinguir el papel que juega una *comunicación efectiva* en la delegación de responsabilidades, en el establecimiento de un clima de confianza y tolerancia y como condición básica para el trabajo escolar:

Informante 2: *“...en lo administrativo, se argumentó que eso correspondía a mí como director y no a los docentes, sin embargo al platicar al respecto llegamos al acuerdo que tanto el director a nivel escuela como los docentes al nivel grupo desempeñaban varias tareas”.*

Informante 5: *“...fue importante comentar qué nos parece y qué no de lo que estamos haciendo. Al escuchar comentarios todos nos vimos tal cual somos. Limamos asperezas que al principio fue difícil sacar... detalles que no habíamos tomado en cuenta y que nos dañan al enviciarnos y después no poder corregir por pena o por temor”.*

Informante 8: *“...hay que desarrollar la capacidad de escucha para conocer lo que piensa cada uno de los miembros del colectivo en relación a la problemática y a las posibles soluciones”.*

Informante 10: *“...la comunicación es la base para trabajar en armonía porque hay entendimiento, se fijan metas y se comprometen a cumplirlas sin sentir que es una imposición”.*

Pero no siempre el flujo es el apropiado y hay conciencia de ello:

Informante 5: *“...también reconocemos que en este proceso en un ir y venir y el querer sistematizar, los procesos comunicativos y de organización no siempre han sido los más adecuados y sin duda, todo ello se ve reflejado en los alumnos”.*

Como ya se ha dicho, la planificación como eje conductor del proceso de cambio permite reducir incertidumbres y resolver problemas y es una base para la acción. La importancia que el conocimiento y dominio que la planificación tiene como facilitadora del proceso de cambio es significada así por uno de los informantes:

Informante 6: *“...un factor clave lo constituyó el organizar el trabajo de manera conjunta en el que no obstante las limitaciones en cuanto a las habilidades de pensamiento, fuimos construyendo objetivos comunes”.*

Como se desprende de esta significación, la planeación en una cultura colaborativa no puede entenderse sin un concepto clave que aparece una y otra vez en los registros de los informantes: la *participación*, por lo que conviene profundizar en los sentidos que puede tener la participación escolar en un proceso de transformación de la gestión escolar.

### ***Los sentidos y significados de la participación***

La participación es un término polisémico y que, según el autor consultado, puede entenderse como un instrumento, un medio, una estructura o como una técnica.

Dentro de la organización escolar, que está inmersa en un sistema educativo, la formación de una cultura de trabajo participativo, inicia con la discusión de las posibles significaciones de este término para los propósitos del centro

educativo y su internalización, es decir, la construcción de la intersubjetividad en torno a la participación y su estructura en un proceso de trabajo común.

Las acciones de gestión necesarias en tal sentido, incluyen el abordaje de la cuestión desde sus diferentes dimensiones. Al interior de los centros escolares, la participación, como señala Antúnez (1993), puede orientarse a finalidades educativas, de gestoría -entendida como contribución a las tareas de organización, funcionamiento y gobierno del centro-, de relación con el currículo, de control social –en tanto que permite a los estamentos no docentes intervenir en procesos de supervisión de la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes- y de interiorización del proyecto educativo de centro. Una participación eficaz debiera orientarse, en este sentido, por los principios de corresponsabilidad, cooperación, coordinación y autoridad democrática.

Las interacciones derivadas de la intervención de dos o más estamentos derivan en niveles de participación que, si atendemos al modelo de Sánchez de Horcajo, citado por Antúnez (1993), van desde el requisito mínimo, que es la información, hasta la expresión máxima de la participación, que sería la autogestión, pasando por la consulta –facultativa u obligatoria -, la elaboración en común, la colegiación y la delegación.

Si bien no basta el mero uso de la participación para una real interiorización y sustentación de una cultura participativa, la función directiva y las estrategias de gestión orientadas de manera eficaz, tomando en cuenta los elementos ya referidos posibilitan “...una estructura participativa en los centros educativos a través de unas tomas de decisión en común en las que se integran los representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa.”

Recordemos, como nos dice Ball (1987) que en la gestión escolar, se genera un *sistema de maquinaria consultiva compleja*, que asume tomas de decisiones, pero que también puede generar esquemas de no adopción de decisiones.

Es posible situarse en un escenario donde se toman decisiones de manera autoritaria, donde se suprime la conversación mediante el aislamiento, el ocultamiento y el secreto, es decir, donde la modalidad de participación implica la sumisión o supeditación a la autoridad y se limita la expresión pública.

Por otra parte se puede entender una organización de la participación mediante la estructuración de comités y grupos de trabajo para la concreción de propuestas bajo un control administrativo y el diálogo de los participantes en torno a un escenario real.

Otro escenario supone concebir la participación al amparo de charlas informales, y consultas y conversaciones en donde se propicia la adquisición de compromisos fragmentados a través de la persuasión y el convencimiento. La observación de esta forma de participación interpersonal requiere la interacción constante con los diferentes agentes y posibilita el acercamiento paulatino a sus motivaciones e intereses personales.

Otro sentido de la participación puede observarse en reuniones abiertas al debate, en donde se intenta convencer al otro utilizando la argumentación. Tal situación implica el antagonismo de los participantes en razón de sus motivaciones intrínsecas, pero puede facilitar la contrastación de su discurso, respecto de sus acciones, apariencias y roles.

No obstante, y sea cual fuere el escenario, se puede bosquejar que la influencia que los participantes puedan tener sobre la toma de decisiones, puede variar en función de que se actúe dentro de los canales institucionales – aceptando las restricciones inherentes a ellos- o, bien, se decida a hacerles frente o trabajar fuera de ellos, aceptando las probables consecuencias.

En estos casos, la participación, en mayor o menor medida, queda reducida a una apariencia de participación, sin acceso a una real toma de decisiones.

**Los sentidos de la participación:  
La perspectiva de los directores**

Uno de los sentidos que confieren los directivos a la participación se establece como *experiencia compartida para el cambio*:

Informante 1: *“...el llevar a cabo un proyecto con metas y fines comunes, el entablar diálogos más abiertos al cambio, el compartir experiencias en las que en ocasiones no encontramos acuerdos ha sido el principio fundamental de estos cambios”.*

Informante 1: *“...procurando en todo momento fomentar la participación de los padres de familia para apoyar las acciones que realiza el docente en la escuela y fortalecer el apoyo a sus hijos en las tareas extraescolares”*

Para otro de los directivos la participación tiene sentido como *tarea cotidiana que vincula a los diferentes miembros de la comunidad educativa para la proyección del quehacer educativo en su comunidad, aunque se lamenta de que no todos participen del proceso*:

Informante 5: *“...realizamos comisiones para realizar las encuestas, pasar en limpio, elaborar el buzón, sacar copias, y así otro día, en la entrada se les dio a conocer la intención de realizar la encuesta, sobre ¿Cómo nos ven como escuela? Y depositarla en el buzón, sin anotar nombre, se repartieron las hojas, lápices y nos pasamos, quedando sólo la educadora de guardia a recibir los niños”.*

Informante 5: *“Los padres de familia participan dentro del aula siempre y cuando no se les pida mucho para rifas o minikermess, pero en prepara a los alumnos para dramatizar en los eventos son muy ingeniosos, cosa que antes no pasaba esto”.*

Informante 5: *“...normalmente acuden personas de otros barrios a presenciar los eventos, esto dice bien de nuestra labor por lo que podemos entender, pero*

*en lo que no nos da resultado es cuando las citamos en la plaza para realizar los honores a la bandera antes de los desfiles del 16 de septiembre y del 20 de Noviembre, y en ocasiones no se completa la escolta”.*

Informante 5: *“También en los paseos y convivencias que hemos realizado en el plantel no todos asisten, porque no pueden asistir al estar trabajando, porque los de primaria no pueden perder ese día de clases y no los quieren dejar o no hay quien los recoja o porque no tienen para pagar lo de todos, casi siempre son las mismas que asisten y el objetivo de convivir se pierde”.*

Otro sentido puede percibirse a la luz de los esfuerzos que implica, pero también de concebirla como un *valor compartido*:

Informante 6: *“El trabajo en colectivo implica tiempo, proceso, cultura, valores compartidos y agregados...en mi escuela se inicia no con el convencimiento de todas, ya que para algunas implica compromisos no dispuestos a cumplir, ceder tiempos no dispuestos a dar; comenzar ese recorrido generó resistencia pasiva en algunas, sin embargo el diálogo, la tolerancia, el llamado a la ética profesional, a nuestros valores compartidos, a nuestros intereses comunes, fueron apelados para que ese proceso se iniciara”.*

Informante 6: *“...la puesta en práctica de este proyecto ha significado una experiencia en ocasiones difíciles de implementar...existen inercias y limitaciones en cada una de nosotras como miembros de un colectivo, sin embargo el proceso existe. ¿Un primer cambio en nuestros estilos de trabajo? La oportunidad de una nueva forma de gestión escolar como lo fue la participación de todo el personal”*

Pero la participación no es un hecho o fenómeno espontáneo o gratuito; implica por parte del colectivo escolar una *comprometida disposición para el trabajo* y una actitud que propicie su expresión para el logro de los fines educativos del plantel, como lo significan los informantes:

Informante 5: *“... nos capacitamos para ser Escuela Integradora y tenemos seminarios cada mes donde no suspendemos clases para acudir, ya que es en el mismo plantel y compañeras educadoras nos apoyan con los grupos ese día”.*

Informante 5: *“Se le pidió al psicólogo de USAER que está asignado a nuestro plantel como escuela integradora para analizar la ficha de problemas sentidos, porque solas no nos sentimos capaces”.*

Informante 6: *“El cambio es todo un proceso de variados niveles, no puede ser llevado a la realidad de la noche a la mañana, implica tiempo, constancia y esfuerzo.*

Informante 7: *“...los docentes buscan de manera personal estar actualizándose a través de diplomados o cursos de verano. Como equipo de trabajo existe disposición y apertura al cambio”.*

Un participante refiere la importancia de ubicar la participación como ejercicio de seguimiento de lo planeado:

Informante 6: *“...el desarrollo que se observa actualmente es que se llevan a cabo las acciones y en el que cada elemento realiza o coordina los compromisos asumidos, se observan la asistencia, el apoyo, la confianza y la sinceridad en las relaciones entre todas, se aprecia en el grupo un compromiso con la valoración de las personas como individuos y sobre todo dentro del grupo, y la interdependencia que se ha establecido, entendiéndose como una responsabilidad colectiva, manifestándose en lo que antes se mencionaba, como el aconsejarse, cosa que antes no existía, el respaldarse y ayudarse, fomentándose con esto el aprendizaje mutuo, la identificación de los intereses comunes y el trabajo conjunto para afrontar y resolver problemas que se suscitan al interior de la escuela”.*

La interpretación de la *participación* como vínculo clave para la facilitación del cambio en la cultura escolar puede ser visualizada en la figura 2.

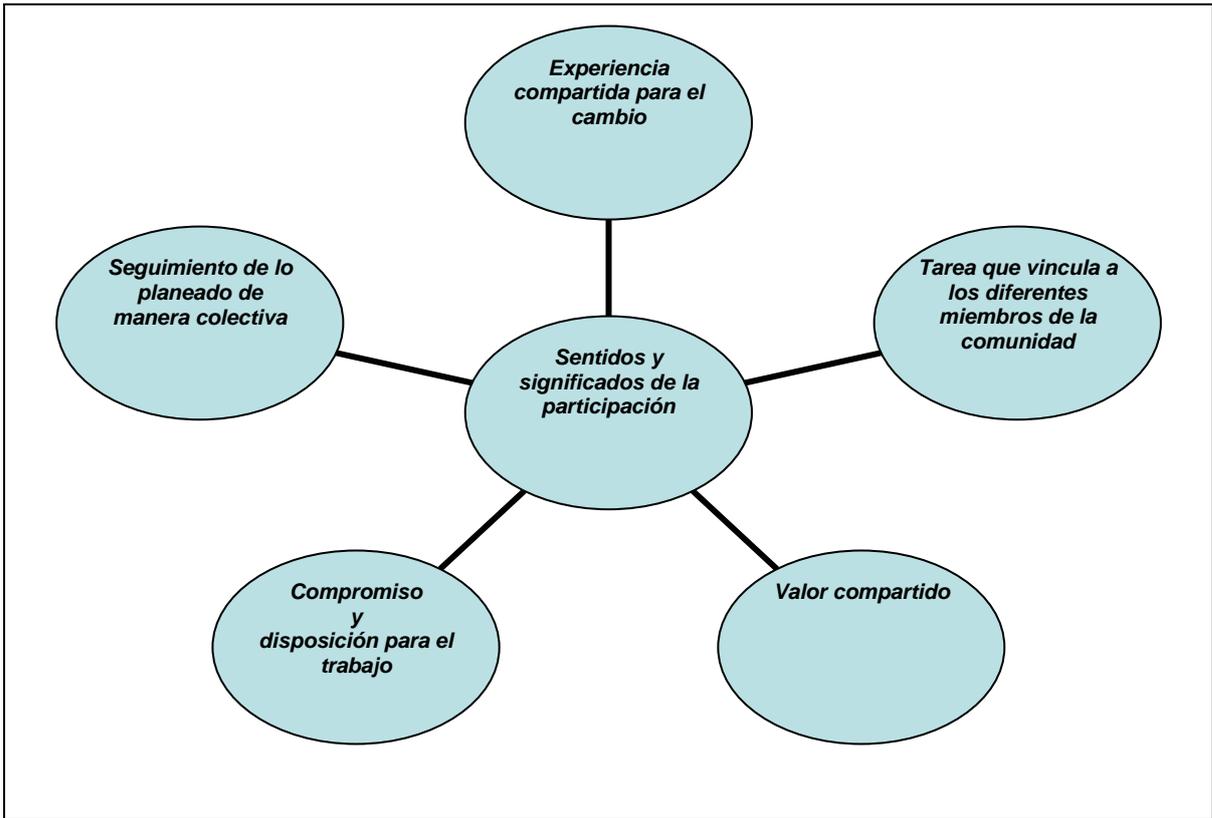


Fig. 2: Sentidos de la participación.

Del análisis efectuado infero que existen factores asociados a la obstaculización de un cambio en la cultura escolar de los centros que se manifiestan en actitudes de dejar hacer y cierre personal como resultado de la rutinización de las prácticas profesionales, pero también derivadas de limitantes de infraestructura y tiempo destinado a las tareas escolares y que se traducen en desorganización del trabajo académico y en una desmotivación hacia el cambio.

Sin embargo, también me es posible derivar que el ejercicio de un liderazgo compartido para la generación de propuestas de mejora puede incentivar la creación de un ambiente o clima de confianza en el centro de trabajo y propiciar que la planeación sea concebida como eje vertebrador de la participación y de una comunicación efectiva como vínculos clave para el cambio hacia una cultura escolar de colaboración.

## **Capítulo VI.- Expresiones de una cultura de colaboración en el PETE**

La construcción de la acción y la identificación de los sentidos que se atribuyen a las acciones realizadas para el cambio en la cultura escolar de un centro son componentes esenciales para establecer la coherencia existente o no entre los propósitos e intenciones de los directivos y las acciones generadas por sus colectivos escolares, por lo que el significado conferido a esta relación es un constructo de la realidad social producido por el investigador.

El análisis de los registros elaborados por los directivos informantes del trabajo realizado con sus equipos docentes y de los PETE construido de manera colegiada y participativa, me permitió hacer una interpretación para explicitar el significado de las acciones como acciones educativas que en algunos aspectos reflejan un cambio hacia una cultura escolar de colaboración para la mejora de la calidad en la gestión escolar de su centro, pero que en otros aspectos parece enfrentar aún una brecha bastante amplia por recorrer.

Esta idea de interpretar responde a la cuestión. ¿Qué está sucediendo? y como los datos analizados no responden directamente a la pregunta, el investigador construye esta respuesta proponiendo una explicación a los hechos analizados sometidos a prueba mediante las evidencias empíricas, contenidas en los registros y de los supuestos teóricos abordados en la investigación documental.

En este capítulo presento la recuperación de las diferentes manifestaciones o expresiones de una cultura de colaboración en el PETE, entendiendo la idea de la *recuperación* como un proceso que no se limita a la mera presentación de los datos, sino como el resultado de un proceso de reflexión e interpretación derivada de la contrastación entre el discurso de los directivos informantes y –a través de ellos- de sus equipos docentes y las expresiones que en los documentos producto del proceso de elaboración colegiada del PETE tuvieron las acciones e intencionalidades de mejora de la gestión escolar.

En este sentido, no se pretende dar cuenta de un proceso de evaluación de los proyectos escolares resultantes del proceso de planeación participativa, sino

hacer evidente el proceso de intervención en la gestión llevado a cabo y de los resultados obtenidos en la planeación colegiada del PETE, es decir, significar las intencionalidades explícitas en el discurso de los directivos en las acciones de mejora de la gestión escolar en las diferentes dimensiones del PETE, pero también la recuperación de los aspectos que denotan insuficiencias u omisiones relevantes en el PETE como producto de una cultura de colaboración.

La interrogante de investigación que orientó esta indagación fue:

*¿Cómo se expresan en el PETE los elementos de una cultura escolar de colaboración?*

### ***La construcción del Plan Estratégico de Transformación Escolar***

La elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) se concibe como un medio para mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrece un centro escolar y al mismo tiempo como un espacio para la construcción colectiva de éste a partir de un proceso participativo, lo cual requiere un cambio en los estilos de comunicación entre los sujetos y de las formas en que se organiza el trabajo del centro.

El proceso para la construcción del proyecto se origina a partir de una auto-evaluación inicial de la gestión escolar en la que se determina cuál es la misión y visión de la escuela y con base en un análisis de factores facilitadores, apoyos, riesgos y obstáculos se definen las estrategias y acciones específicas para el logro de los objetivos y metas, así como los compromisos que adquiere el personal directivo, docente y de apoyo y los de los agentes de su entorno comunitario en las diferentes dimensiones de la gestión escolar con base en los resultados del diagnóstico institucional realizado.

Estos elementos se articulan en el Programa Anual de Trabajo (PAT) , el cual describe las metas, acciones específicas, responsables y estimación de tiempos y recursos que se aplicarán en un ciclo escolar y desde esta perspectiva pretende constituirse como base y apoyo para que cada escuela,

con la participación de la comunidad, construya su plan de actividades conforme a sus características y condiciones particulares y tiene como intencionalidad el constituirse como una escuela de calidad, condición que le permitirá inscribirse en el padrón del programa Escuelas de Calidad y recibir los estímulos y apoyos que el programa ofrece.

La transformación de la gestión escolar es entendida así, como una serie de acciones relacionadas entre sí, que en conjunto constituye un proceso sistemático de cambio, diseñado y conducido por el director y el equipo docente de una escuela.

Este proceso pudiera representarse de la siguiente manera:

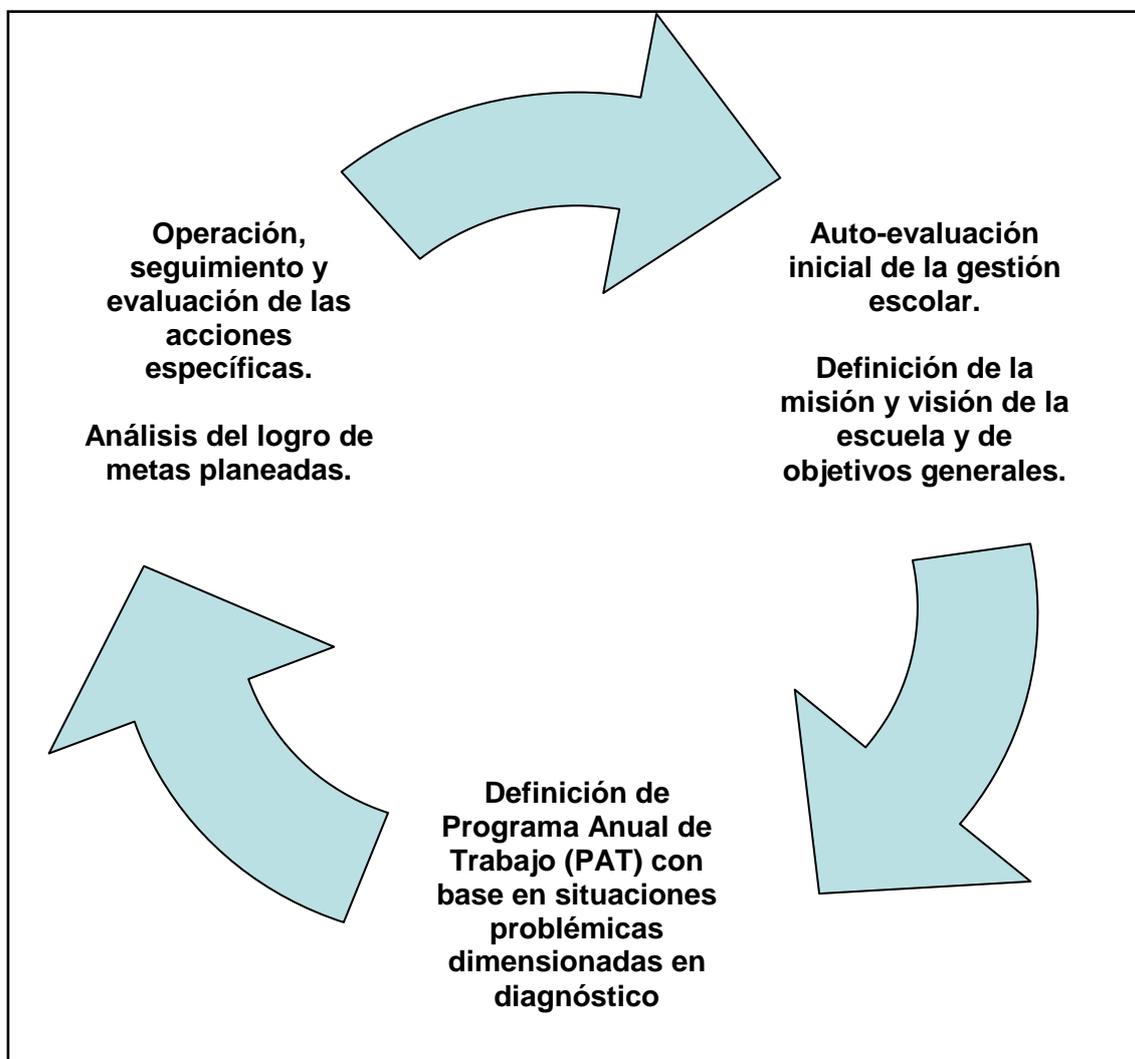


Fig. 3: Proceso de gestión del PETE.

El enfoque metodológico que se propone es el de la planeación estratégica situacional, que en este ámbito es concebido como un *continuum* o proceso

continuo, sistemático y dialógico entre los actores de la comunidad educativa que permita superar las resistencias naturales en la construcción de dicho proceso.

El papel del directivo es entendido, no como el de un planificador, sino como facilitador de la planificación que se sitúa dentro de la comunidad educativa y parte de sus roles sustantivos se orientan a propiciar la participación y a la generación de consensos en un esquema organizativo que pretende la autorregulación del proceso.

Desde esta perspectiva, la construcción del PETE representa el logro de acuerdos generales y el establecimiento de metas precisas para la atención de sus necesidades básicas mediante la transformación y mejoramiento de la calidad en la gestión escolar.

***Sobre misiones y visiones:  
Expresiones colectivas del ser y el querer ser***

En la construcción del PETE, los compromisos que se asumen de manera colectiva tienen su más sintética expresión en la misión y visión de futuro y en las metas que se pretenden alcanzar.

Para establecer este primer consenso colectivo, se requiere de analizar, discutir y definir de manera clara y abierta al interior de la comunidad escolar y de cara a su entorno comunitario, los valores, principios y creencias que sustentan y orientan a futuro su quehacer institucional.

Mediante la puesta en práctica de un autodiagnóstico se pretende identificar cuáles son los facilitadores, apoyos, obstáculos y riesgos de la institución para determinar con base en esta información a dónde se quiere ir.

En este sentido, el enunciado de la misión puede entenderse tanto como la responsabilidad tradicionalmente asignada a la institución escolar y cuyos rasgos los podemos encontrar en el cumplimiento de sus planes y programas

de estudio como en una entidad reconocida por su entorno comunitario en virtud de las particularidades de la misma y la condición única que la distingue de las demás.

De esta manera, la Misión entendida como el compromiso básico de la escuela, determina su razón de ser en un determinado contexto y funciona como eje orientador de su proceso de planeación.

En los enunciados de la misión de los planteles conducidos por los directivos informantes es posible observar elementos que explicitan el tipo de personas que desea formar la escuela, las necesidades que satisface, comunidades y beneficiarios de sus servicios, y los valores y compromisos que asumen los colectivos escolares.

Planteles	Misión:	Vínculos clave: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Razón de ser</li> <li>▪ Intencionalidad educativa</li> <li>▪ Valores</li> </ul>
Plantel 1	<i>“La misión que tiene la escuela respecto a su función es la relacionada al acceso libre a la educación y a los conocimientos que son propios de cada asignatura, logrando la comprensión de diversos textos y a la vez desarrollando el gusto por la lectura, esto lo llevará a entender mejor su entorno social y natural”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brindar acceso libre a la educación</li> </ul>
Plantel 2	<i>“En el jardín de Niños Benito Juárez somos un equipo de trabajo comprometidos con la niñez tonalteca, que labora dentro de la Secretaría de Educación Pública ofreciendo educación de calidad; Por ello, el personal administrativo, docente y de apoyo fundamentamos nuestra práctica educativa en los principios de la ley general de Educación y en el Artículo 3º constitucional y contribuimos al desarrollo integral de los niños y niñas, mediante oportunidades de aprendizaje que les permiten utilizarlos en el actuar cotidiano”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser un equipo de trabajo comprometido con la niñez</li> <li>▪ Ofrecer educación de calidad</li> </ul>
Plantel 3	<i>“Somos un grupo de profesionales de la educación que laboramos en la escuela primaria federalizada “Ramón Corona” T. V. en la colonia Tetlán que pretendemos que nuestros alumno(a)s adquieran y desarrollen armónicamente conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores necesarios para su formación integral y así contribuir a mejorar su calidad de vida”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser un grupo de profesionales de la educación</li> <li>▪ Desarrollo de conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores</li> </ul>
Plantel 4	<i>“Prestar un servicio de calidad y equidad que</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prestar un</li> </ul>

	<i>desarrolle armónicamente las facultades intelectual, afectivo, social y psicomotriz del individuo, propiciando la autonomía, fortaleciendo los valores de respeto, tolerancia y responsabilidad, conociendo en los niños y niñas las evoluciones de sus competencias, las dificultades que enfrentan y sus posibilidades de aprendizaje, a través de una sistematización en la planeación y organización del colectivo escolar, involucrando a los padres de familia en las actividades del jardín de niños, para desarrollar competencias que les permitan a los niños enfrentar retos y solucionar problemas”</i>	<p>servicio de calidad y equidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de competencias que les permitan a los niños enfrentar retos y solucionar problemas</li> <li>▪ Autonomía, respeto, tolerancia y responsabilidad</li> </ul>
Plantel 5	<i>“Somos un colectivo comprometido que atiende con esmero y equidad el proceso administrativo, que favorece la innovación, sistematización y adecuación de las actividades para formar individuos autónomos, capaces, reflexivos, que favorecen los valores en la comunidad educativa”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser un colectivo comprometido</li> <li>▪ Formar individuos autónomos, capaces, reflexivos</li> </ul>
Plantel 6	<i>“En el Jardín de Niños “Cuauhtemoc”, el personal directivo docente como equipo de trabajo comprometido e integrado y en el que nuestro propósito fundamental es: Desarrollar las capacidades básicas de aprendizaje de los alumno(a)s atendiendo a su diversidad, dentro de las condiciones favorables que les permitan constituirse en personas autónomas, capaces de desenvolverse adecuadamente en una sociedad democrática y de preservarla practicando en ese ámbito la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la libertad y la justicia en vinculación estrecha con padres y familia y la comunidad”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser un equipo de trabajo comprometido e integrado</li> <li>▪ Desarrollar las capacidades básicas de aprendizaje de los alumno(a)s atendiendo a su diversidad</li> <li>▪ Tolerancia, respeto, solidaridad, libertad y justicia</li> </ul>
Plantel 7	<i>“Somos un colectivo escolar que guía a los niños y las niñas para que desarrollen de forma organizada y eficaz sus capacidades de pensamiento matemático, habilidades psicomotoras, expresiones artísticas y de salud”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser un colectivo escolar que guía a los niños y las niñas</li> <li>▪ Desarrollo de capacidades de pensamiento matemático, habilidades psicomotoras, expresiones artísticas y de salud</li> </ul>
Plantel 8	<i>“Brindar los servicios educativos con amplia cobertura y equidad, asumiendo nuestro compromiso, juntos padres de familia y la sociedad en general mediante una participación activa y solidaria fomentando y propiciando el desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brindar servicios educativos con amplia cobertura y</li> </ul>

	<i>integral de los educandos bajo un concepto humanista y reforzando la educación en valores y la cultura de la legalidad, teniendo a la evaluación integral como herramienta para la planeación y la toma de decisiones”</i>	<p>equidad con compromiso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo integral de los educandos bajo un concepto humanista y reforzando la educación en valores y la cultura de la legalidad</li> <li>▪ Participación y solidaridad</li> </ul>
Plantel 9	<p><i>“Formar un colectivo comprometido con los resultados educativos, propiciar un ambiente favorecedor con apertura al diálogo, respetar puntos de vista de los involucrados para el enriquecimiento de los temas o puntos que nos atañan a todos.</i></p> <p><i>Construir un conjunto de valores democráticos comunes, además de respeto y la tolerancia, incluyendo la actitud de solidaridad y preocupación por el otro, la comunicación como medio más eficaz en la asignación de tareas encomendadas”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser un colectivo comprometido con los resultados educativos</li> <li>▪ Construir un conjunto de valores democráticos comunes</li> <li>▪ Respeto, tolerancia, actitud de solidaridad y preocupación por el otro.</li> </ul>
Plantel 10	<i>“La Escuela Normal Fray Martín de Valencia tiene como misión la formación de docentes que valoren plenamente la importancia social de la educación básica, del apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad, establecidos en la Constitución y de un sentimiento de lealtad y compromiso hacia su país y las necesidades de educación de la población en general”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La formación de docentes que valoren plenamente la importancia social de la educación básica.</li> <li>▪ Lealtad y compromiso</li> </ul>

Matriz 1: “Cómo entienden los colectivos su misión” (Fuente: Plan estratégico de transformación escolar de los planteles dirigidos por los directivos informantes).

Del análisis de los textos que explicitan las misiones de los colectivos escolares en relación a su razón de ser como institución u organización escolar significa la responsabilidad que asumen como colectivos comprometidos con sus tareas educativas, y en las que destacan el énfasis que hacen en brindar servicios con equidad y calidad.

Respecto a sus intencionalidades educativas se recupera la preocupación que manifiestan en relación a la apropiación de conocimientos básicos y al desarrollo de habilidades que le permitan a los educandos interpretar su realidad social y solucionar sus necesidades básicas de aprendizaje.

En relación a los valores que subyacen que sustentan su intencionalidad educativa destaca el amplio abanico de valores contemplados como necesarios para la formación integral de los sujetos objetivo de la enseñanza y entre los cuales de destacan lo valores de respeto, tolerancia en la diversidad y la participación social. La interpretación de los sentidos que confieren a su misión puede ser visualizada en la fig. 4.

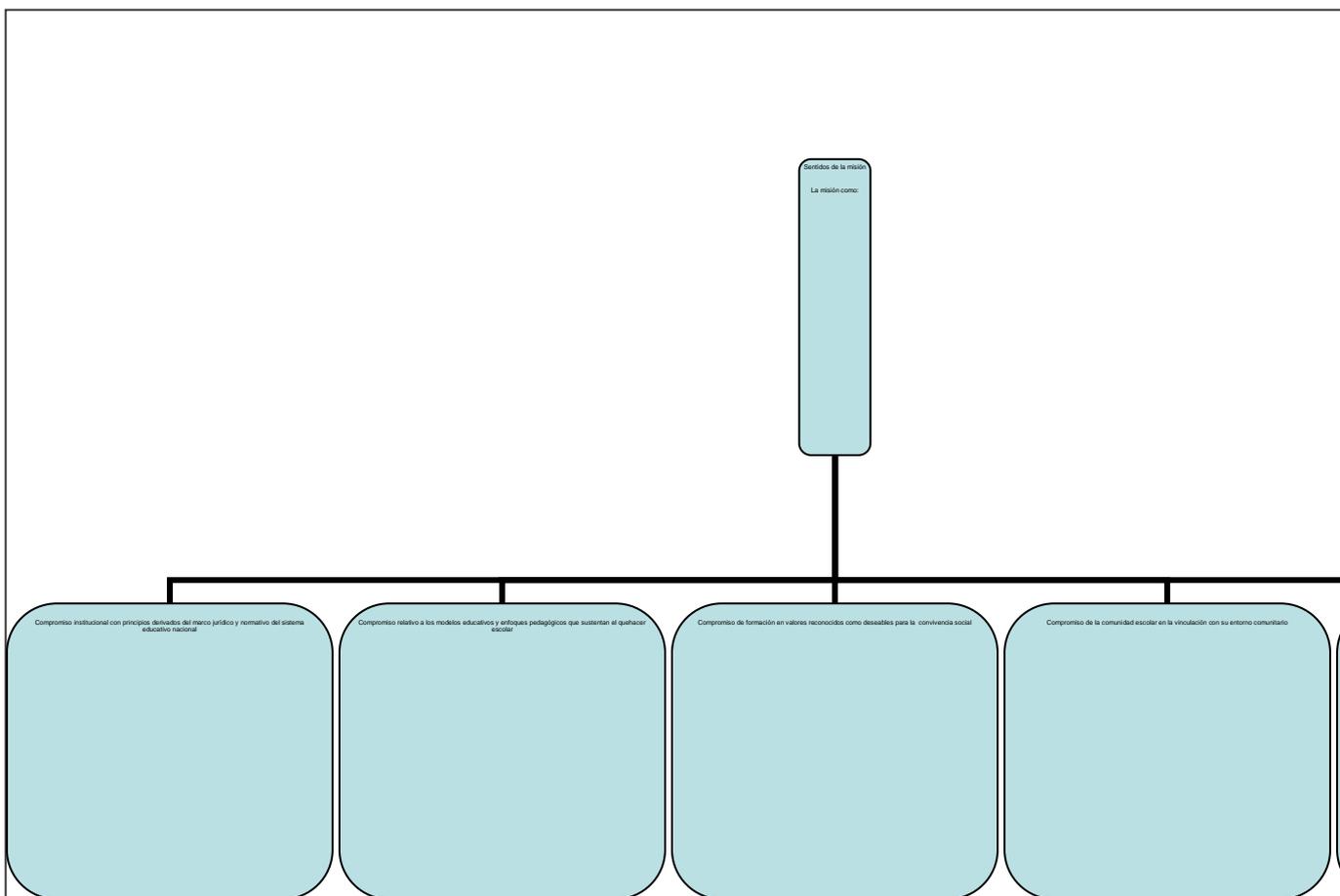


Fig. 4: Sentidos de la misión (Fuente: Plan estratégico de transformación escolar de los planteles dirigidos por los directivos informantes).

Por otra parte, el enunciado de la Visión “...representa el escenario altamente deseado por la institución que se quisiera alcanzar en un periodo de largo plazo. Permite establecer el alcance de los esfuerzos por realizar de manera

*amplia y detallada para que sea lo suficientemente entendible: debe ser positiva y alentadora para que invite al desafío y a la superación.*” (Loera, 2002, citado en El plan estratégico de transformación escolar: Un medio para mejorar, 2005: p.38)

Su definición, a partir de las diversas visiones personales que los participantes tienen, tiene la intención de fortalecer la organización, ya que pretende despertar el interés individual y la creatividad en relación al futuro deseado, una condición que deben tener las organizaciones abiertas al aprendizaje o *inteligentes*, como las llama Senge (1992), fomentar el diálogo en torno a las visiones personales y la formación individual o crecimiento personal como la base en la que se contrasta el enunciado de la visión con su misión actual.

Esto requiere, en el proceso metodológico propuesto para la implementación del PETE, de integrar puntos de acuerdo e intereses comunes mediante encuentros y acciones de expresión individual y grupal para realizar un trabajo reflexivo acerca de las tareas futuras que redundarán en un beneficio colectivo.

El análisis de los documentos que consignan la visión a futuro de los planteles conducidos por los directivos informantes permite observar las percepciones de los sujetos implicados en relación a las características deseables para la escuela y de la educación que ofrecerá en un futuro mediato, así como algunos rasgos relativos a los valores que normarán y guiarán la actuación de todos los participantes en el proceso de lograr la visión y los compromisos que asumen los docentes, como colectivo, para contribuir al logro de la visión así como los propósitos o compromisos que asume el director para alcanzar las características deseables del horizonte objetivo.

Planteles	Visión:	Vínculos clave: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Horizonte objetivo</li> <li>▪ Intencionalidades educativas</li> <li>▪ Valores</li> </ul>
Plantel 1	<i>“La escuela debe de los docentes y hacer mas eficientes sus esfuerzos a fin de elevar la calidad de la educación, para formar alumnos creativos, responsables, seguros de sí mismos, con capacidades para resolver problemas de la vida</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elevar la calidad de la educación,</li> <li>▪ Innovación de las prácticas educativas</li> </ul>

	<i>cotidiana y con posibilidades de establecer relaciones afectivas de comunicación a través de un trabajo dinámico e innovador realizado en un ambiente de respeto y colaboración”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respeto y colaboración</li> </ul>
Plantel 2	<i>“Somos una institución educativa de calidad, con un equipo de trabajo integrado, propositivo y con entusiasmo que formamos alumnos reflexivos, críticos, autónomos dentro de un ambiente de trabajo limpio y humano”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser una institución educativa de calidad</li> <li>▪ Formación de alumnos reflexivos, críticos y autónomos</li> </ul>
Plantel 3	<i>“Crecer como equipo profesional de la educación que con base en el colectivo aprendamos, nos apoyemos, discutamos, analicemos y apliquemos el plan y programas e infraestructura educativos para aumentar la población estudiantil logrando así su permanencia en la institución pretendiendo día con día elevar la calidad de la educación en beneficio de nuestra comunidad escolar”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crecer como equipo profesional de la educación</li> <li>▪ Mejorar los índices de aprovechamiento y permanencia escolar</li> </ul>
Plantel 4	<i>“El Jardín de Niños “Agustín Yáñez” brinda un ambiente de aprendizaje, promoviendo las experiencias que implica poner en juego, conocimientos, habilidades y capacidades propiciando el desarrollo de competencias; mediante prácticas docentes eficientes a través del trabajo colaborativo, con responsabilidad, compromiso, respeto y tolerancia, involucrando a los padres de familia en las actividades del jardín de niños mejorando la comunicación de la comunidad escolar”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brindar ambientes de aprendizaje favorables</li> <li>▪ Desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y capacidades)</li> <li>▪ Colaboración, responsabilidad, compromiso, respeto y tolerancia</li> </ul>
Plantel 5	<i>“Ser un colectivo responsable y organizado. Un equipo de trabajo que atiende con equidad las necesidades educativas básicas que favorezcan y fortalezcan los valores morales de la familia y la sistematización del proceso de aprendizaje innovando al involucrar a la comunidad educativa escolar”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser un colectivo responsable y organizado</li> <li>▪ Atención con equidad de las necesidades educativas básicas</li> </ul>
Plantel 6	<i>“Como institución escolar en un plazo de tres años contar con una cultura organizacional consolidada en el que a través de trabajos colegiados se fortalezcan las competencias pedagógicas del equipo directivo-docente y en el que se asuman con actitudes de responsabilidad y compromiso, normas y acuerdos que impacten en el desarrollo de las capacidades básicas de aprendizaje de los niño(a)s y en donde los padres de familia estén involucrados en el proceso de aprendizaje de sus hijos”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cultura organizacional consolidada</li> <li>▪ Desarrollo de las capacidades básicas de aprendizaje de los niño(a)s</li> <li>▪ Responsabilidad y compromiso</li> </ul>
Plantel 7	<i>“Ser un jardín de niños con personal profesional en el manejo de la currícula de preescolar, que permita desarrollar prácticas congruentes para favorecer en nuestros alumnos competencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser un personal profesional en el manejo de la currícula</li> </ul>

	<i>cognitivas, afectivas y sociales”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorecer competencias cognitivas, afectivas y sociales</li> </ul>
Plantel 8	<i>“En esta escuela se ofrecerá un servicio educativo de calidad con equidad, una educación relevante, pertinente, incluyente e integralmente formativa, que será la base del desarrollo cultural. El centro de atención será el aprendizaje en la escuela y el aula formando individuos para la libertad, la democracia, la justicia y la legalidad”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ofrecer un servicio educativo de calidad con equidad</li> <li>▪ Brindar educación relevante, pertinente, incluyente e integralmente formativa</li> <li>▪ Libertad, la democracia, la justicia y la legalidad</li> </ul>
Plantel 9	<i>“Una institución inteligente, innovadora con maestros y alumnos comprometidos en el aprendizaje permanente y autónomo, propiciando el desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes y conocimientos mediante la búsqueda y selección de la información, que le permita al individuo actuar con eficacia e iniciativa en la vida cotidiana”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser una institución inteligente, innovadora</li> <li>▪ Desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes y conocimientos</li> <li>▪ Eficacia e iniciativa</li> </ul>
Plantel 10	<i>“Ser una institución que garantice a sus egresados la capacidad de desarrollar conocimientos habilidades y valores que les permitan atender a las principales demandas que la diversidad regional, social y cultural del país le exige al sistema educativo y en particular a los docentes, con capacidad para interpretar la realidad escolar y social de los alumnos así como sus diferencias individuales”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser una institución con garantía de calidad en sus servicios</li> <li>▪ Desarrollo de conocimientos habilidades y valores</li> </ul>

Matriz 2: “Cómo entienden los colectivos escolares su Visión” (Fuente: Plan estratégico de transformación escolar de los planteles dirigidos por los directivos informantes)

De la recuperación en torno a las visiones que animan las futuras tareas educativas de los colectivos escolares se destacan sus horizontes-objetivo, en virtud de que enuncian sus aspiraciones a mediano y largo plazo y cuyos rasgos significativos se orientan a brindar servicios educativos de calidad pero en cuya proyección subyace la idea de hacerlo como una organización profesional consolidada que garantice el logro de la calidad en los servicios que ofrecen.

Las intencionalidades se orientan a propinar ambientes de aprendizaje y experiencias de innovación en el proceso de enseñanza- aprendizaje que

favorezcan la formación integral de los sujetos y en los que destaca la noción del desarrollo de competencias básicas.

Entre los valores considerados como deseables para sustentar las prácticas educativas, se privilegian los referidos al respeto, al compromiso, a la colaboración y al desarrollo de posturas críticas en un marco de legalidad.

Como se mencionó al principio de este apartado, en el auto-análisis o diagnóstico de la gestión escolar se detectan los factores o manifestaciones problemáticas en las diferentes dimensiones de la gestión escolar y de este ejercicio se desprenden las directrices para la resolución de las problemáticas o insuficiencias detectadas y que después de un trabajo de visualización y puesta en común por parte de los colectivos escolares se enuncian en la visión que guiará el quehacer educativo de la institución en un futuro mediano y a largo plazo.

Recupero cuatro sentidos recurrentes en las percepciones que los sujetos implicados confieren a las características deseables de su institución a futuro.

(Fig. 5)

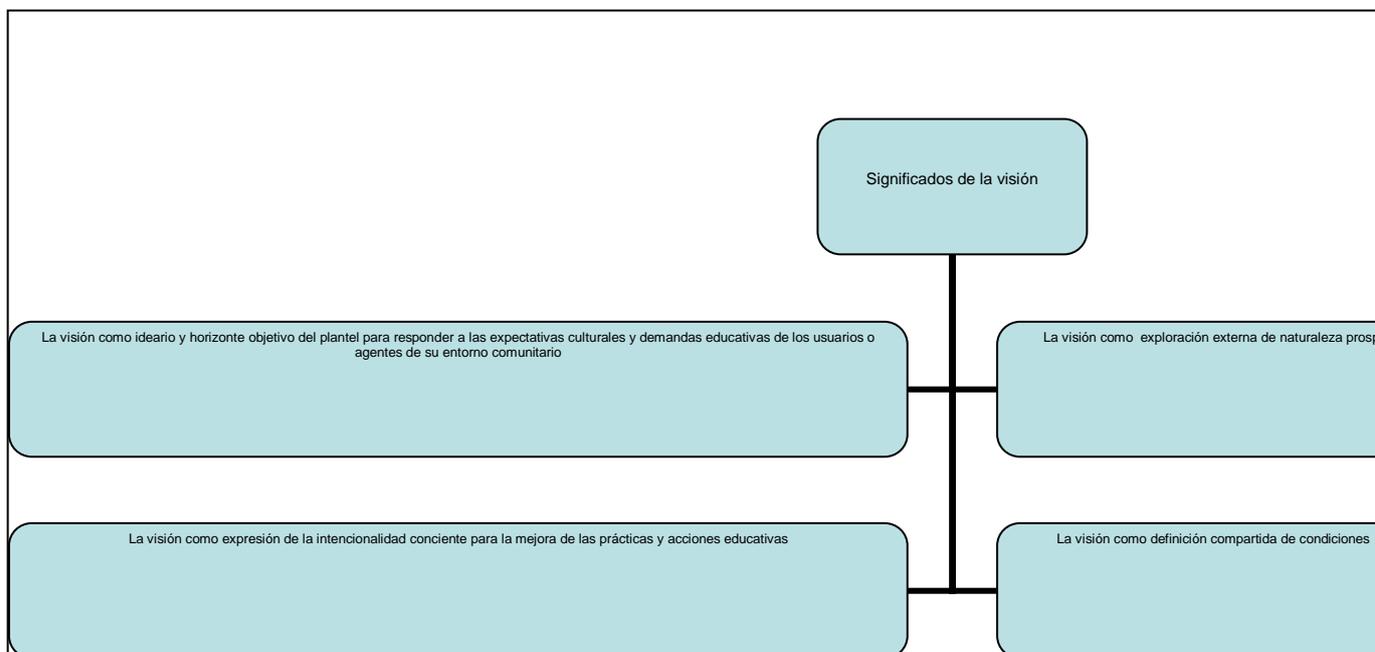


Fig. 5: Significados de la visión (Fuente: Plan estratégico de transformación escolar de los planteles dirigidos por los directivos informantes).

### ***Una mirada a los objetivos como propósitos colectivos***

Las intencionalidades de mejora de la calidad se explicitan en los objetivos del PETE y se traducen en metas concretas que den evidencia del logro de los objetivos estratégicos por ciclo escolar.

Los objetivos son entendidos como propósitos amplios que orientan la acción de la escuela hacia la visión, es decir, enunciados de tal forma que se encuentren estrechamente ligados con la idea que los colectivos escolares se han forjado en torno a lo que quieren que sea su escuela en un futuro.

Como tales, expresan resultados finales en términos cualitativos y orientan el cambio en la transformación de la rutina diaria.

El ejercicio de recuperación de las intencionalidades expresadas en los objetivos de los PETE y que dan cuenta de los diferentes aspectos que se imbrican en la transformación de la cultura escolar en un esfuerzo institucional orientado a la resolución de las problemáticas dimensionadas y orientado de manera conciente a la mejora de la calidad en la gestión escolar se realizó a partir de los objetivos generales y de los objetivos por dimensión consignados en estos.

Los objetivos se enuncian después de un proceso de elaboración conjunta tomando como punto de partida las problemáticas dimensionadas y el análisis de los facilitadores y obstáculos internos así como de los apoyos y riesgos externos para determinar su viabilidad y factibilidad.

Este ejercicio permite priorizar los objetivos generales del Programa Anual de Trabajo (PAT) en relación a las repercusiones que el logro de dichos objetivos tendrá en las distintas dimensiones de la gestión escolar y cuyo logro se observará en una mejor calidad de la escuela y del aprendizaje de los alumnos.

La recuperación que se hace de los sentidos en que pueden ser significados los objetivos estratégicos de los planteles como expresiones de una construcción colectiva y colaborativa puede ser visualizada en la Fig. 6.

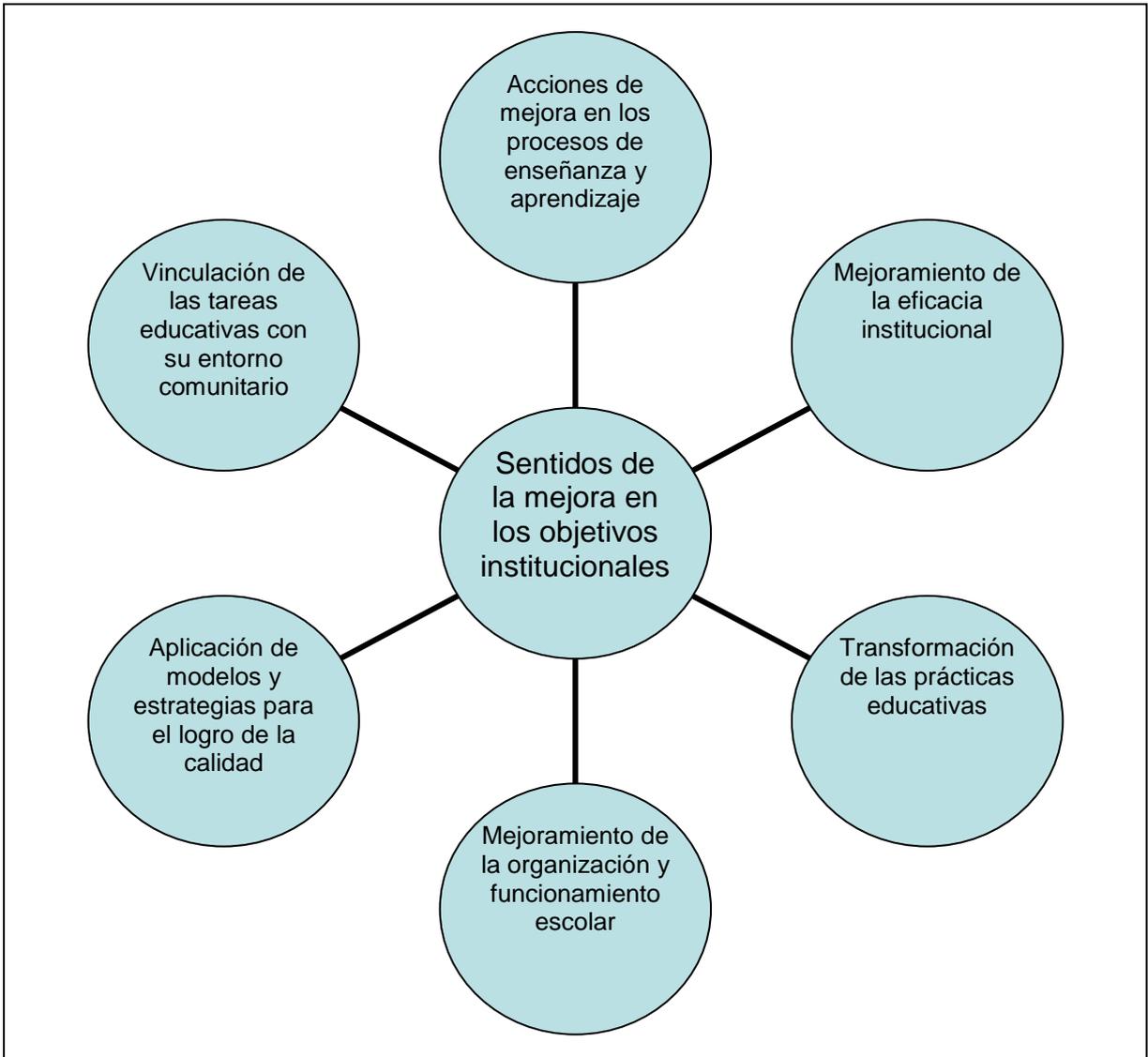


Fig. 6: Sentidos de la mejora en los objetivos institucionales (Fuente: Plan estratégico de transformación escolar de los planteles dirigidos por los directivos informantes).

Estos objetivos orientan la articulación del Programa Anual de Trabajo (PAT), el cual describe las metas, acciones específicas, responsables y estimación de tiempos y recursos que se aplicarán en un ciclo escolar y desde esta perspectiva pretende constituirse como base y apoyo para que cada escuela, con la participación de la comunidad, construya su plan de actividades conforma a sus características y condiciones particulares.

### ***Sobre los sentidos de las acciones para la mejora en las dimensiones de la gestión escolar***

Los planes de trabajo generados permiten identificar la orientación de las acciones específicas contempladas en relación con los problemas detectados y dimensionados en el diagnóstico institucional.

Dilucidar la congruencia que se establece entre las acciones propuestas para la mejora de la gestión escolar en relación con los problemas diagnosticados implica analizar los planes de trabajo y establecer las orientaciones del colectivo hacia la calidad del centro a partir de sus prioridades de atención.

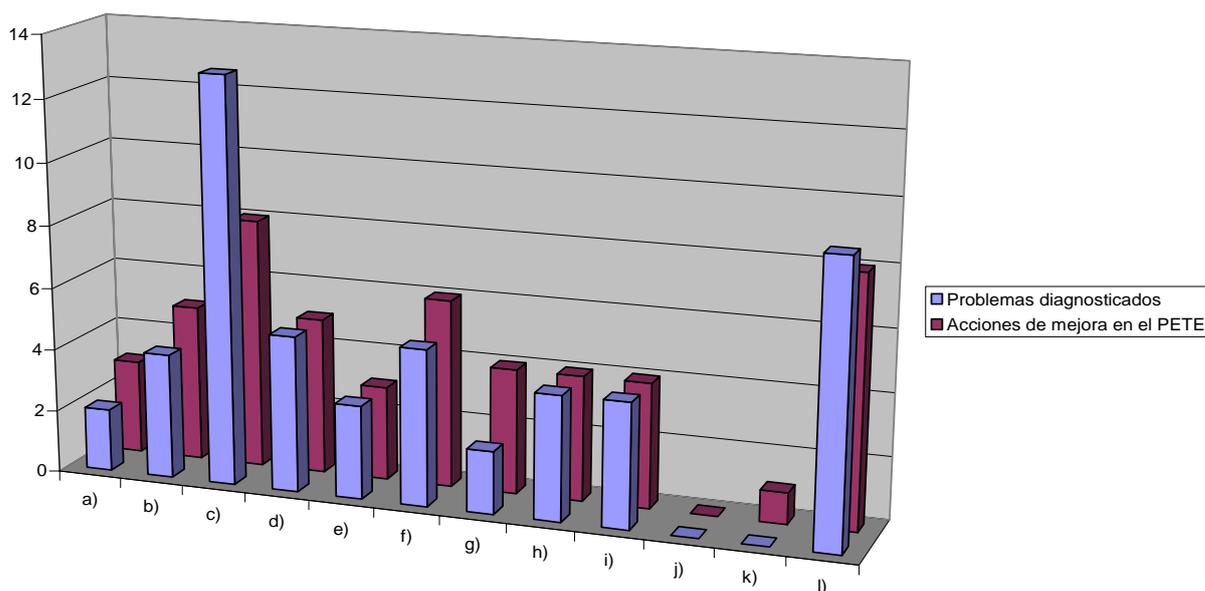
Para interpretar la coherencia existente entre las intencionalidades puestas en el discurso de los directivos informantes y a través de ellos de las intencionalidades de sus colectivos docentes consideré necesario realizar un ejercicio de contrastación tomando como referente el conjunto de acciones proyectadas en los PETE a partir de las necesidades educativas representadas en el diagnóstico por dimensión de la gestión escolar.

Cabe aclarar que en los manuales de elaboración del PETE las dimensiones organizativa y administrativa son contempladas como una sola categoría o dimensión, pero para efectos del trabajo desarrollado con los directivos se abordaron como dimensiones diferenciadas.

Si bien este trabajo se ubica dentro de un paradigma cualitativo consideré relevante representar el conjunto de problemáticas diagnosticadas en relación con las acciones de mejora proyectadas en los PETE tomando como categorías de análisis los estándares o criterios que propone el PETE para la evaluación de la gestión escolar, con el objeto de situar los sentidos y significados expresados en el PETE y que dan cuenta de elementos significativos del cambio en la transformación de la cultura escolar hacia la colaboración en un contexto operativo orientado al logro de la calidad educativa.

En virtud de la amplia diversidad de indicadores o estándares de calidad considerados en el PETE y que me permitieron hacer un acercamiento a los sentidos de las acciones de mejora, para la recuperación de las expresiones o manifestaciones de la colaboración en las acciones de mejora se retoman los vínculos clave asociados al cambio hacia una cultura escolar de colaboración generados en el análisis del discurso de los directivos informantes.

**Comparativo entre problemas y acciones de mejora en el PETE**  
**Dimensión pedagógica curricular**



- a) Preparación académica
- b) Acuerdos para planes y programas
- c) Planeación y organización de la enseñanza
- d) El uso del tiempo para la enseñanza
- e) La ubicación y el uso de los espacios
- f) La utilización de materiales y recursos didácticos
- g) La realización de acciones educativas adicionales
- h) Los criterios para la evaluación de los alumnos
- i) El seguimiento de las actividades de enseñanza
- j) La relación de la escuela con otras escuelas
- k) Relación con la supervisión escolar
- l) El manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas

Llama la atención el hecho de que la planeación como eje conductor de la gestión en la dimensión pedagógico-curricular se manifiesta como un aspecto problemático que es insuficientemente atendido en las proyecciones de las acciones de mejora en relación con las problemáticas diagnosticadas y en más

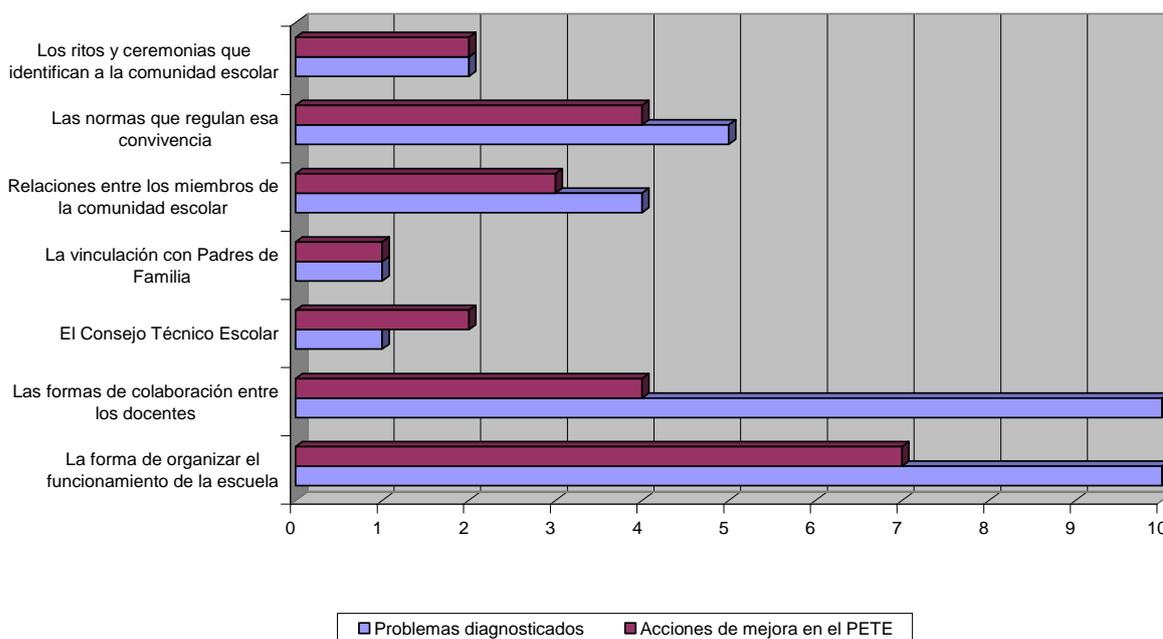
de la mitad de los PETE analizados no se expresan acciones de seguimiento a lo planeado.

La preocupación por el manejo de enfoques pedagógicos que caracterizó las proyecciones de los objetivos es atendida en la mayor parte de los PETE analizados

Un aspecto que destaca es la nula consideración de acciones para relacionarse con otras escuelas, lo que nos habla de que la comunicación efectiva es entendida como comunicación dentro de la escuela, ya que se observa una casi nula proyección de acciones de mejora en la relación de la escuela con la supervisión escolar.

A pesar de que de manera informal los directivos informantes se quejan a menudo de la relación que tienen con sus supervisores, los colectivos no manifiestan que ésta sea una cuestión problemática, al menos no en lo que documentan en su PETE, ni algo que esté considerado entre sus prioridades de mejora de la comunicación o participación escolar.

**Comparativo entre problemas y acciones de mejora  
Dimensión organizativa**



En el diagnóstico institucional realizado en esta dimensión destacan sobremanera como expresiones problemáticas las formas de organizar el funcionamiento de la escuela y las formas de regulación de la colaboración y convivencia entre los maestros.

No obstante que en el discurso de los directivos informantes, en las declaraciones de la misión y visión y en los objetivos estratégicos se expresa la necesidad sentida de mejorar la organización y colaboración entre los docentes no se documentan con suficiencia acciones de mejora en relación a estos aspectos.

Y por lo que es posible observar, el consejo técnico escolar no es contemplado como un órgano o espacio institucional que pueda ser optimizado para esta proyección de la mejora.

Cabe preguntarse bajo qué mecanismos institucionales pueden optimizarse estos aspectos problemáticos si no es considerado el consejo técnico como un medio y un factor de regulación para la mejora de la organización y la colaboración entre los miembros de la institución.

Las acciones proyectadas en esta dimensión no parecen ser bastante halagadoras- en su conjunto- para una prognosis o escenario de mejoramiento del clima y comunicación organizacional y para el ejercicio de un liderazgo democrático.

A manera de correlato apunto como rasgo significativo el hecho de que los directivos informantes no consideraron las acciones de planeación y organización colectiva del PETE emprendida en el trabajo con sus colectivos docentes como acciones de mejora organizativa en el diseño de sus proyectos, es decir, pareciera que las sesiones de trabajo colectivo realizadas para la construcción de su misión y visión, para el análisis de sus fortalezas, amenazas, riesgos y oportunidades (FARO) y para la planeación de las acciones, recursos y tiempos constituían una labor extra a sus tareas escolares

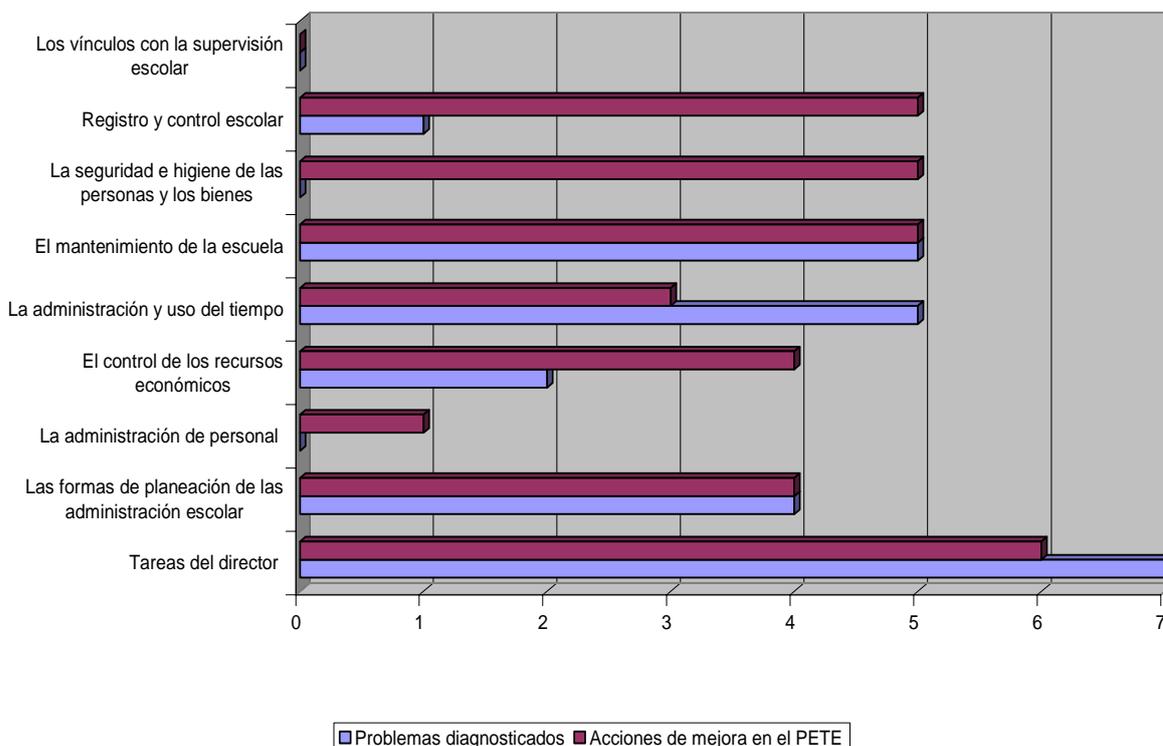
y no un ejercicio de planeación participativa para la mejora en esta dimensión de la gestión escolar.

Ello habla de la necesidad de enfatizar el desarrollo de esquemas de capacitación y actualización profesional para el conocimiento y dominio por parte de los directivos y de sus equipos docentes para el manejo de enfoques de desarrollo organizacional en los planteles escolares y para sus procesos de conformación -aún incipientes- como organizaciones o comunidades abiertas al aprendizaje.

Esto es particularmente evidente en la casi nula consideración de la vinculación con los padres de familia como factor asociado a la mejora de la organización escolar del centro.

La planeación como eje conductor parece tener, en su dimensión organizativa, un serio obstáculo para la mejora de la gestión escolar de los centros.

**Comparativo entre problemas y acciones de mejora en el PETE Dimensión administrativa**



En esta dimensión las preocupaciones evidentes parecen girar alrededor de la figura y funciones del director, y puede significarse como una expresión de la fijación en el directivo como responsable principal de la gestión administrativa del plantel y en la que pareciera hacerse indispensable una delegación de responsabilidades, pues se consignan acciones para mejorar este aspecto problemático.

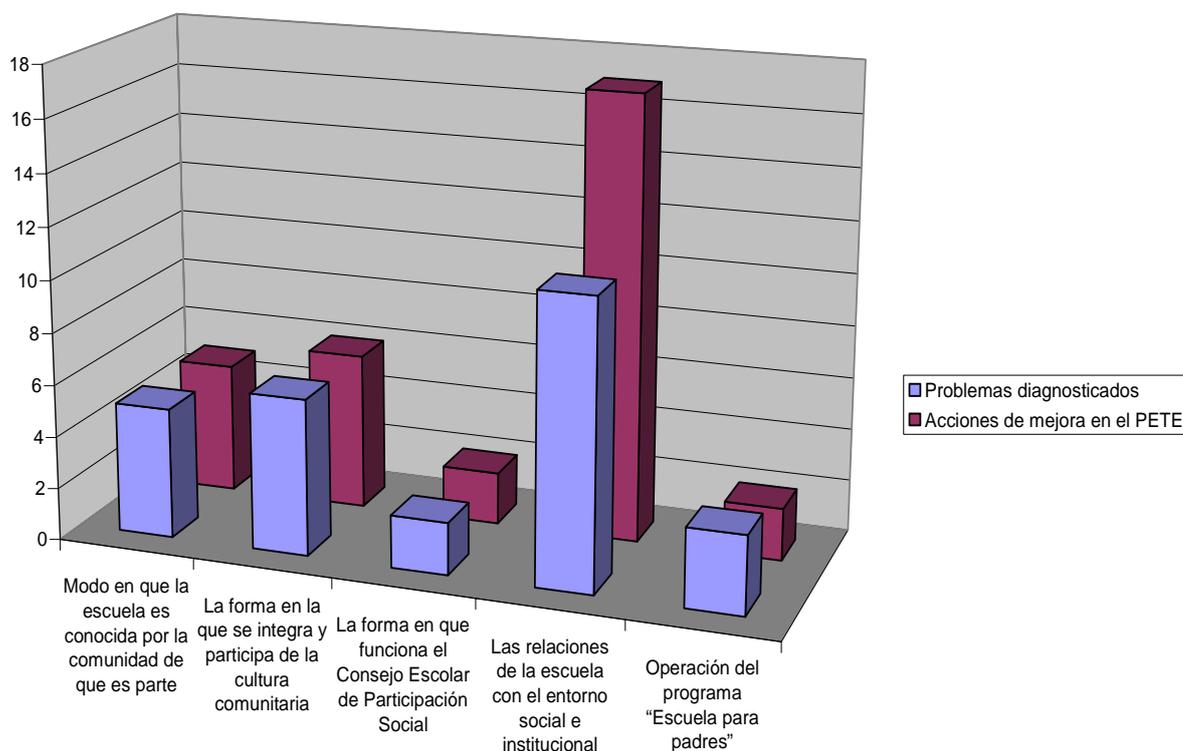
Este aspecto se asocia a las formas de planeación de la administración escolar en donde las proyecciones de mejora apuntan a la modificación de las maneras de ser tomados en cuenta en las tomas de decisiones administrativas.

En la mitad de los planteles se manifiestan en el auto-análisis problemas relacionados con la administración de tiempo y el mantenimiento de la infraestructura escolar, que en un apartado anterior se habían significado como barreras u obstáculos para el cambio en la cultura escolar; Si bien se proyectan acciones para la mejora colectiva en el rubro de mantenimiento no ocurre lo mismo con la proyección de acciones de mejora en la administración del tiempo.

Destaca el hecho de que aún cuando no se registran como aspectos problemáticos la seguridad e higiene de los bienes y personal y el registro y control escolar, se registran acciones de mejora para estos indicadores en la mitad de los proyectos analizados, lo cual habla de una preocupación colectiva relacionada con las intencionalidades manifiestas en los objetivos en cuanto a la transformación y mejora de las prácticas educativas.

Llama otra vez poderosamente la atención la nula consideración de proyecciones de mejora en relación con la supervisión escolar pues no se registran problemas ni acciones de mejora en ese aspecto.

### Comparativo entre problemas y acciones de mejora en el PETE Dimensión comunitaria y de participación social



En esta dimensión la totalidad de planteles escolares registró problemas e insatisfacciones en sus relaciones con el entorno comunitario, en especial con aspectos que tienen que ver con la cultura de colaboración de agentes que no están directamente situados en el plantel escolar, pero cuyas exigencias y demandas suponen la apertura de la escuela a instancias de participación social que hasta el momento no han sido relevantes.

Esta preocupación tiene que ver con la imagen que la institución tiene en los ámbitos de su quehacer e influencia pero también de su necesidad de proyectar lo que hace y que pareciera no tener la necesaria presencia social en su contexto geográfico.

Destaca el elevado número de acciones de mejora en el conjunto de los PETE analizados y que tiene que ver con incentivar la participación de todos los

agentes que convergen en la escuela y en brindar una imagen de atención y calidad a la relación de la escuela con el entorno comunitario.

Sin embargo, no pasa desapercibido el hecho de no considerar a los consejos escolares de participación social como las instancias que pudieran favorecer dicha participación.

El significado que confiero a este hecho, con base en los registros analizados, es que los colectivos escolares asumen dichos consejos como instancias burocratizadas de participación que son constituidas para satisfacer un trámite administrativo, pero a los cuales no se les da un peso específico real y práctico para la mejora de la participación comunitaria, ni para la organización de los esfuerzos de los agentes que pudieran proporcionar apoyos externos a la organización escolar.

Cabe aquí plantearse la necesidad de favorecer el conocimiento por parte de los colectivos de los propósitos que deben animar la conformación y operación de dichos consejos como instancias institucionales para la mejora de la participación.

De este ejercicio global de recuperación puedo percibir una preocupación genuina y evidente de los directivos informantes y sus equipos de gestión por orientar sus esfuerzos colectivos a la mejora de la calidad en ámbitos específicos de las diferentes dimensiones de la gestión escolar.

Tales intencionalidades son explícitas en la misión y visión que orientan el quehacer institucional y se concretan en los planes estratégicos de transformación escolar derivados de un trabajo de planeación participativa y como tales, son una prueba tangible de un acercamiento a un cambio en las maneras de vivir la cultura escolar orientándola a favorecer la colaboración entre los actores que la conforman.

Sin embargo, dichas intencionalidades no encuentran aún las suficientes formas de expresión y significación en los proyectos institucionales de los

centros y es posible detectar ámbitos de la gestión escolar que requieren de un mayor tratamiento, análisis y trabajo colegiado y participativo para atender los indicadores de eficiencia planteados en el PETE para la mejora de la gestión escolar en sus diferentes dimensiones.

Si bien los directivos informantes se están capacitando y preparando para responder a los retos que demanda la transformación de la gestión escolar, no puede concebirse esta mejora sin la transformación de la cultura escolar, misma que deberá darse a partir de la sensibilización de los beneficios que puede tener esta transformación para el colectivo en lo general pero también para los individuos en lo particular, por lo que este ir de lo individual a lo colectivo supone centrar los esfuerzos individuales en el bienestar colectivo, sin perder de vista que esta transformación colectiva mejora las condiciones y expectativas de las funciones y acciones del sujeto en su quehacer educativo.

### ***A manera de conclusión...***

A manera de conclusión planteo un breve acercamiento crítico al proceso vivido en la investigación documental y de campo, con el propósito de recuperar los significados emergentes del abordaje de las preguntas que originaron la indagación.

Esta reflexión final supone una respuesta, desde el proceso vivido, a la cuestión:

*¿En qué medida puede el PETE ser asumido como un instrumento para la mejora de la calidad en la gestión escolar?*

Para dibujar esta respuesta, retomo la influencia que tiene el contexto socioeconómico mundial en el diseño de las políticas educativas orientadas a la calidad educativa, en virtud de que indudablemente la operación de estas políticas impacta -de manera sustantiva- las prácticas escolares de la institución escolar en su conjunto y por ende, las prácticas educativas de los individuos, y en especial las de los directivos como responsables de la conducción de la gestión escolar del centro.

La complejidad de este impacto en las prácticas de los individuos es proporcional a los esfuerzos que debe realizar la institución para transformar sus prácticas de gestión; pero no es posible pensar en esta adaptación insertándola en un modelo de gestión escolar cerrado y estratificado, sino que requiere de un cambio profundo en la cultura escolar del centro que propicie la colaboración para el logro de la mejora en la calidad de la gestión institucional.

Esto es particularmente relevante en tanto que los sistemas educativos cada vez ponen más el acento en la importancia de la gestión como una de las variables para el logro la eficacia y eficiencia en los servicios que prestan las escuelas, es decir, para el logro de la calidad educativa.

Transformar la gestión escolar para el logro de la calidad implica que los directivos conciban sus funciones y responsabilidades como un ejercicio

permanente de decodificación de la realidad social que presenta la institución para encontrar colectivamente el camino hacia el mejoramiento de los procesos educativos en la escuela.

El que un directivo resignifique sus esfuerzos en este sentido, puede llevarlo a ejercer un poderoso liderazgo democrático para la concreción de las finalidades e intencionalidades educativas y contribuir de manera definitiva en el logro de mayores compromisos y responsabilidades por parte de los diferentes agentes del colectivo escolar para brindar atención, de manera suficiente y pertinente, a sus problemáticas institucionales.

Lo anterior exige para el directivo el desarrollo de competencias de gestión complejas que le permitan identificar la relación que existe entre las políticas educativas y las prácticas escolares que se llevan a cabo dentro y fuera de la escuela y establecer los mecanismos de participación para poner en práctica la construcción de un proyecto orientado a transformar la gestión escolar de un centro educativo.

Pasar de los esfuerzos individuales que realizan tanto el director como los docentes dentro de una organización escolar a una propuesta que privilegie la colaboración requiere entender y significar las actitudes y comportamientos de los individuos y grupos dentro de dicha organización con el objeto de asumirse como una comunidad escolar abierta al aprendizaje.

Una comunidad que aprende a planear *planeando* y a colaborar *colaborando*, una comunidad en la que se significan como aspectos y condiciones esenciales para el cambio la conformación de un clima de confianza que propicie la comunicación y participación de todos los miembros de la comunidad escolar mediante un liderazgo compartido que favorezca la colaboración.

En este proceso no pueden soslayarse las dificultades y resistencias que implica una propuesta de transformación y mejora de la gestión escolar, ni los aspectos estructurales y operativos que deben hacerse patentes para que cada centro escolar, a partir de su auto-diagnóstico institucional, pueda proyectar de

manera pertinente y suficiente sus fortalezas y sinergias en las acciones que realiza en las diferentes dimensiones de la gestión escolar para el logro de sus objetivos y metas en busca de la calidad educativa expresada en sus visiones institucionales.

Si el colectivo escolar sitúa la planeación de su proyecto institucional como eje conductor de las proyecciones de mejora en las diferentes dimensiones de la gestión escolar puede pensarse en una orientación con sentido que brinde referentes para dar continuidad a los esfuerzos individuales y colectivos para la transformación paulatina, cuidadosa y conciente hacia una cultura escolar de colaboración.

La concreción de estas intencionalidades en el PETE es una condición indispensable para concebirlo como una herramienta eficaz para el logro de la transformación y mejora de la calidad en la gestión escolar.

De no concretarse estas intencionalidades, la elaboración del PETE puede constituirse en una tarea más en la ya larga lista de documentos oficiales cuyo desarrollo y contenido se orientan a satisfacer un trámite burocrático o el cumplimiento de una normatividad institucional.

Como se desprende del análisis efectuado, el sentido que los directivos y sus equipos de gestión otorgan a la planeación considera que no todos los problemas dimensionados se pueden abordar a la vez, sino que el sentido estratégico de la planeación supone fijarse las prioridades y los cursos de acción más adecuados para establecer un proceso de cambio, quizás no muy ambicioso en apariencia, pero sí, de permanente avance.

El fijarse falsas o altas expectativas en relación a los cambios deseados y el ejercicio de procedimientos autoritarios en la organización de los esfuerzos pueden desmotivar la colaboración sujetos en la planeación del PETE o bien obstaculizar y plantear barreras infranqueables para la comunicación y participación de los sujetos en los diferentes ámbitos de la gestión escolar, por

lo cual se perdería irremediablemente la concepción del PETE como herramienta para el logro de la transformación y mejora de la gestión escolar.

Pero conviene señalar que éste no debe quedarse o aspirar a ser un ejercicio de planeación o proyección de buenas intencionalidades o deseos de directivos y equipos docentes.

Los esquemas de evaluación de los PETE deberán considerar esquemas de evaluación externa con le propósito de establecer la coherencia y pertinencia de las acciones de mejora y de los recursos destinados en relación con las intencionalidades explícitas en su ideario o visión institucional, en virtud de que hasta este momento se privilegia la auto-evaluación institucional y no se hace evidente el seguimiento de acciones proyectadas y un ejercicio de rendición de cuentas que brinde evidencia del logro de las metas institucionales.

Dado que mi trabajo de campo se delimitó al proceso de elaboración o planeación de los PETE por parte de los directivos y sus equipos escolares y no hubo oportunidad de observar la operación de las propuestas me interesaría indagar, como asesor participante en el diplomado en que los directivos presentaron su PETE como evidencia de desempeño, en torno a las siguientes cuestiones: ¿En qué dimensiones de la gestión escolar se evidenció la mejora?, ¿Cuáles fueron los beneficios que aportó a la gestión escolar el proceso de planeación colectiva?, ¿Cuáles fueron los factores que obstaculizaron el logro de las metas?, ¿Cuál es la percepción y significados que los actores hicieron de la operación del PETE?

Estas son cuestiones que quedan abiertas como propuestas para dar continuidad al trabajo de investigación realizado, por lo que el informe que aquí concluyo es entendido como un cierre parcial y una primera aportación a la comprensión del tránsito de lo individual a lo colectivo en procesos educativos orientados a la mejora de la calidad de la gestión escolar.

## **Bibliografía**

Álvarez, Isaías (1982) Planeación y administración, límites y confluencias en *Administración de la educación superior*. México: SEP/ANUIES.

Antúnez, Serafín (1993) Hacia una gestión autónoma del centro escolar en *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE/Horsori.

Argyris, C. (1993) *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid.

Ball, S. (1987) La dirección, oposición y control en *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

Bolívar, Antonio (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Braslavsky, C. (1997) Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas, en Frigerio, G.- Poggi y M,- Giannoni, M., *Políticas, instituciones y actores en educación*. Bs. As.: Ed. Novedades Educativas.

Cano García, Elena (1998) En busca de una definición de calidad en *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Ed. La Muralla S.A.

Castro Obregón, Luis (1990) El proceso de descentralización educativa en México en Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano *Hacia donde va la educación pública (Memorias del seminario de análisis de política educativa nacional)* Tomo II. México: FSNTE.

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas.

Clark, Christopher M. y Peterson, Penélope (1997) Procesos de pensamiento de los docentes en Wittrock, Merlín C. *La investigación de la enseñanza III, Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Davis G. A. y Thomas M. A. (1992) Escuelas eficaces y profesores eficientes. Madrid: Ed. La Muralla.

De Lejtman, Silvia K. 1999) La conducción de una institución educativa en: *Organización y Dirección escolar*. (Comp.) MDE UPN 142.

Erickson, Frederick (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós.

Etkin, Jorge y Schvarstein, Leonardo (1992) Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, Graciela y Otras. (1992). Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) ¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Gairín, J. (1996). La Organización Escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.

García Herrera, Adriana Piedad (1997) La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente en *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara: Unidad Editorial del Gobierno del Estado de Jalisco (UNED).

García Requena, Filomena. (1997) Organización escolar y gestión de centros educativos. España: Ed. Aljibe.

Gento Palacios, Samuel (2001) Participación en la gestión educativa. Madrid: Santillana.

López R., Francisco (1997) Gestión de calidad en el ámbito empresarial, un marco de referencia en *La gestión de calidad en Educación*. Madrid: La Muralla S.A.

Modelo de Gestión GESEDUCA. UNESCO/OREALC/REPLAD, Santiago de Chile, 1994; y Cinterplan, O.E.A. Gestión para Instituciones Educativas: un enfoque estratégico para el desarrollo de Proyectos Educativos Escolares, 1995.

Noriega, Margarita (1997) Reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994. México: Plaza y Valdés Editores.

OCDE (1991) Escuelas y calidad de la enseñanza, Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Ed. Paidós.

Pastrana, Leonor (1994) La dimensión administrativa en *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: Departamento de investigaciones educativas.

Postic, M. (1982) Estudios psicológicos de la relación educativa en *La relación educativa*. Madrid: Narcea.

Rockwell, E. (1988). Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente. México: DIDAC Número 12.

Rodríguez Valencia, Joaquín (1993) Administración en *Teoría de la Administración aplicada a la educación*. México: Ed. ECASA.

Sander, Benno (1996) Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2000) La escuela que aprende. Madrid: Morata.

Schmelkes, Sylvia (1995) Calidad y organización escolar. En *Revista Cero en conducta*, No. 38-39 enero-Abril.

Schmelkes, Sylvia. Calidad de la educación y gestión escolar (Ponencia) Querétaro, Nov. 1996.

Senge, P. (1992) La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica.

Woods, Peter (1987) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. España: Paidós/MEC.

### **Documentos oficiales:**

Acuerdo 96 de la SEP, capítulo IV, artículo 14. Diario oficial, México, 7 de diciembre de 1982.

Bases para el programa sectorial de educación 2001-2006

<http://www.ifie.edu.mx/pdfs/Caps.1y2.pdf>

El Plan Estratégico de Transformación Escolar: Un medio para mejorar.

[http://www.sec-sonora.gob.mx/pec/PEC\\_V\\_PETE\\_9\\_05\\_05.pdf](http://www.sec-sonora.gob.mx/pec/PEC_V_PETE_9_05_05.pdf)

Manual de organización de la escuela de Educación primaria.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006

<http://pnd.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=20>

Reglas de operación del programa Escuelas de Calidad. Consultado el 10 de Octubre de 2005 desde

[http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/13062005\(1](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/13062005(1)

[\).pdf#search=%22reglas%20de%20operacion%20del%20programa%20escuelas%20de%20calidad%22](#)

SEP. Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección General de Evaluación. *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. México, Reporte Final, 2001.

**Web grafía:**

Aguerrondo, Inés (s.f.) La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación, en *Revista electrónica de la Organización de estados Iberoamericanos*. Consultado el día 8 de Octubre de 2005 desde <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

Bolívar, Antonio (s.f.) Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista digital Contexto educativo*, Año III, No. 18. Consultado el día 3 de Noviembre de 2005 desde <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>

Bris, M. Martín (2000) Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. Universidad de Alcalá. Departamento de Educación. Consultado el día 30 de Octubre de 2005 desde <http://www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf>

Ezpeleta, Justa (s. f.) La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la Política educativa en América Latina. Consultado el día 20 de Octubre de 2005 desde [http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/12dccc141d1042404256843007c08e3/0d764623265d53b404256a3800692bc4/\\$FILE/08.247.doc](http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/12dccc141d1042404256843007c08e3/0d764623265d53b404256a3800692bc4/$FILE/08.247.doc)

García Herrera, Adriana Piedad (1997) El autorregistro como espejo de la práctica docente en *Educar, Revista de educación* No. 3, Oct.-Dic. Consultado

el 2 de Diciembre de 2004 desde

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01Adria.html>

Martínez Mígueles, Miguel (s.f.) La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Consultado el 23 de Noviembre de 2005 desde

<http://66.102.7.104/search?q=cache:BYIC6Nr2SLYJ:prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html+La+Etnometodolog%C3%ADa+y+el+Interaccionismo+Simb%C3%B3lico&hl=es&gl=mx&ct=clnk&cd=1>

Rodríguez Fuenzalida, Eugenio (s.f.) Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de educación No. 5*. Chile. Consultado el día 17 de Septiembre de 2005 desde

<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a02.htm>

Garín Sallan, Joaquín (2000) Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Universitat Autònoma de Barcelona*, Departament de Pedagogia Aplicada. Consultado el día 30 de octubre de 2005 desde

[www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf](http://www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf)

Sander, Benno (1996) Nuevas tendencias en la gestión educativa: Democracia y calidad. Consultado el 17 de septiembre de 2005 desde

<http://iacd.oas.org/La%20Educa%20123-125/sand.htm>

Schmelkes, Sylvia (s. f.) La evaluación de los centros escolares". *Revista Iberoamericana de educación/Sala de lectura*. Consultado el día 3 de Enero de 2006 desde

<http://www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm>

## ANEXOS

### ANEXO 1

Registro Simple

Registro # 3

Ubicación: Unidad UPN 142 de Tlaquepaque.

Fecha: 29 de Enero de 2005

Asesor: José Luis Arias

Grupo del Diplomado en gestión educativa para directivos de educación base.

Este registro lo realicé el día de la sesión de trabajo con los directivos del diplomado.

Consideré necesario activar la grabadora sólo en aquellos momentos de la sesión donde iban a ser comentados los aspectos que me interesaba recuperar, por lo que no transcribí sino una parte de la sesión de trabajo.

El grupo está conformado por 12 directivos de los cuales dos no cumplen con esa función sino que coordinan proyectos de apoyo para instituciones educativas.

El propósito de la primera parte de la sesión es comentar cuáles son las dificultades que han tenido para motivar la organización y participación de sus equipos docentes para emprender la planeación de su PETE.

La sesión inicia con una recuperación de las temáticas abordadas la semana anterior y con comentarios breves acerca de los productos a entregar como parte de las tareas emprendidas durante la semana.

Proceso: después de comentar las dificultades que han tenido para la organización del trabajo y una vez que se ha comentado por parte de una de las participantes que las dificultades que ha tenido han sido porque se carece de una cultura de participación se abordan sus impresiones acerca de ¿Por

qué no existe en los planteles escolares dicha cultura y cómo se manifiesta esto?

Trascripción (Fragmento):

*Asesor: Me llama la atención que en las intervenciones que hasta este momento ha habido mencionan que no se tiene esa cultura de colaboración, o participación o como le quieran llamar, verdad, pero ¿Por que no se tiene esa cultura?*

*Directiva 1: Yo creo y lo he estado analizando últimamente, lo que estamos viviendo y lo que estoy viendo también, como que a veces es tanta la exigencia de lo que tienes que hacer, que hay otra preocupación, o sea, como que: “No te sientes conmigo a preguntarme qué te propongo o qué quieres que hagamos mejor, si me estas exigiendo cincuenta cosas en esta hoja para mañana... Entonces eso mismo como que crea otra serie de presiones al interior del individuo, donde se tiene que hacer otra cosa, o que bien se tiene que hacer esto y vas a escribir de esta manera y tienes que llenar tantas formas.....no le vas a intentar y bueno, no se qué esta pasando pero además hay muchas compañeras que están impuestas en esta manera..... muchas educadoras están enfermas, o sea que no se tiene a todo el personal, están los niños solos y está la exigencia de los padres, están las exigencias educativas; nosotros tenemos ahorita lo de cursos de actualización que estamos reuniendo a las compañeras para trabajar los volúmenes de un censo que viene a nivel Nacional, como que todo esto nos tiene la mente saturada, estamos saturadas; ya como que te conectas y te desconectas y hay que hacer .....de que estás aquí y de repente, quítate este cartel y el que viene y ahora tienes que hablar de este otro y la gente creo que también está viviendo la misma situación...*

*Directiva 2: ...Hay un exceso de trabajo, supuestamente las autoridades existen para aminorar las cargas educativas de las escuelas y pareciera ser que hay más... antes era la dirección del nivel de primaria, de secundaria y todavía son los de la DERSE y las diferentes partes de la DERSE, son muchas, muchas exigencias en todas las escuelas, será que yo me estoy sintiendo así .... estamos tratando de hacerlo y le hecho todas las ganas y me considero una persona muy positiva y con una actitud este... que de repente me igualo y rápidamente no, si hay que hacer lo opuesto pero aún así llega un momento*

*en que la gente está y no está, se sienta contigo y está sentada aquí contigo pero, les ves la cara y les ves sus actitudes... dicen algo pero como que... “si te lo digo, pero espérame por que ahorita tengo que hacer”.*

*Asesor: O sea que me da por mi lado un ratito y ya.*

*Directivo 3: ...te digo lo que quieres escuchar...*

*Directivo 4: Falta de voluntad, también.*

*Asesor: ¿Cómo se traduce esto? ¿Cómo se manifiesta?*

*Directivo 1:...apatía....*

*Directivo: No se, pero si no lo haces, acá te están....que sí lo haces...*

*Directivo 5: En mi caso es más bien saturación administrativa que otra cosa porque los maestros sí me responden...*

## ANEXO 2

Trascripción de entrevista breve

Ubicación: Unidad UPN 142, Tlaquepaque.

Realizada el día 29 de Enero de 2005

Entrevistador: *Hola maestra, me gustaría saber si antes de que empecemos el trabajo y aprovechando que todavía no llegan los compañeros me dejas hacerte una pequeña entrevista...*

Directiva entrevistada: *¡Claro!*

Ent.: *Me gustaría que me comentaras ¿Cómo te ha ido en esto de formar el equipo de trabajo? ¿Qué dificultades has tenido para organizar a tu equipo ahora que vamos a empezar a planear el PETE?*

Directiva: *Un elemento que faltó desde que platicamos hacia dónde íbamos, con la realidad en que estamos, se les proyectó ese proceso y se analizó un poquito más la problemática.*

*Al hacer este análisis, recuperamos como nos tenemos que relacionar hacia la tarea, con vistas a mejorar esas debilidades y todas esas problemáticas que encontramos y se propuso de que la participación no solo fuera activa, si no que...bueno, se propuso la participación activa pero también atenta y el escucharse y consensar que se propuso, lo que yo creo es que para poder discutir cada uno de los asuntos que teníamos, en primera no teníamos, de verdad, la escucha atenta.. llegaba mucho la discusión entre dos y a la mera hora de querer retomar con el grupo se resentía mucho la ausencia de algunos compañeros...*

Ent.: *Y ¿Cómo te has sentido tú?, ¿Cómo se han sentido ellos?*

Directiva: *Te puedo decir que ocupábamos evidenciar en mucho de que no tenemos parte de toda esa disciplina para que se vaya dando el dialogo, escuchando, en la tolerancia... porque una proponía y la otra rápido a callar en lugar de escuchar a ver qué proponía la compañera, como veía o como concebía las cosas con ese otro punto de vista.*

*Se me hizo algo complejo el manejo, más sin embargo llegamos a realizar un encuadre, lo traigo por ahí en un papelote, no lo alcance a transcribir, pero dentro de eso es de las muchas aspectos, ya vivenciales de valor al interior, donde no se dan los espacios y se acaparan las palabras.*

*Yo quería que ellas tuvieran la iniciativa y que de ellas saliera la propuesta, pero me decían: “Es que tú eres la que estás coordinando, tú dinos y danos la palabra”.*

*Pero creo que ese no era el caso,... si estamos propiciando o tratando de implementar una cultura colaborativa y sobre todo diferente, pues ocupamos primero ponernos de acuerdo..... y sí acordamos algo y lo que traje fue parte de los acuerdos que se quedaron pero si es medio complicado.. no es nada fácil.*

*Ent.: ¿Por qué?*

*Directiva: De repente hubo tantas cosas que decían que se me disparó el mundo y yo decía: “Y ahora ¿Qué hago?”, y todo mundo traía su plática por ningún lado y yo ahí parada queriendo poner orden en la discusión... eso es parte de que no tenemos una cultura, es que hay que empezar a hacer cosas diferentes y que te den los espacios por que casi siempre esta el inteligente o el que trae la palabra, pero no es espontáneo.*

*No es un diálogo que surja natural ni que expongas y que te oigan, o sea, que te escuchen con atención, que se tolere hasta que termines de explicar todo lo que tengas que explicar, independientemente si sientes que se te va de control.*

*Ent.: Pero si llegaron a algunos acuerdos....*

*Directiva: Si y los recuperé para el trabajo que nos había pedido pero no lo alcancé a pasar en limpio.*

*Ent.: No te preocupes, si quieres me lo entregas en limpio la próxima semana, pero creo que lo que trabajaste puede ser comentado el día de hoy, ¿Te parece?*

*Directiva: Si, por qué no...*

*Entrevistador: Te agradezco mucho tu tiempo y si gustas nos pasamos porque ya están llegando los compañeros... y gracias de nuevo.*

*Directiva: De nada, ojalá le sirva...*

### **ANEXO 3**

Registro ampliado

Registro # 2

Ubicación: Unidad UPN 142 de Tlaquepaque.

Fecha: 15 de Enero de 2005

Asesor: José Luis Arias

Grupo del Diplomado en gestión educativa para directivos de educación base.

Este registro lo realicé al día siguiente de realización de la sesión de trabajo con los directivos del diplomado.

El propósito de la segunda parte de la sesión fue recoger sus puntos de vista acerca de por qué era necesario realizar un proyecto orientado al logro de la calidad educativa y si realmente respondía a las necesidades de los centros escolares, en virtud de que en las siguientes sesiones se realizarían las tareas de planeación del PETE como resultado de un trabajo colegiado.

La sesión se inició con un reconocimiento de los contenidos que se abordaron en el primer módulo del diplomado y en el segundo, en relación con las problemáticas diagnosticadas.

Proceso: En este registro se interpretan algunas de las percepciones de los directivos en torno la necesidad de elaborar un PETE en un contexto de búsqueda de la calidad educativa.

<p>Propósito: Interpretar los sentidos acerca de ¿Por qué elaborar un proyecto orientado a una educación de calidad?  <i>Qué expresan los directivos:</i></p>	<p><i>Análisis e Interpretación (¿Qué está sucediendo?)</i></p>
<p>Informante 1: <i>“...Es necesario que nuestros alumnos reciban una educación de calidad porque en los tiempos en que vivimos es muy importante estudiar y prepararse para la vida, porque el que no se prepara quedará rezagado y no alcanzará los adelantos e inventos tecnológicos que se están dando actualmente, de ahí que si analizamos la educación que se imparte en nuestros centros de trabajo es muy deficiente”.</i></p> <p>Informante 1: <i>“...es muy importante buscar alternativas y estrategias que nos permitan mejorar la educación, para esto el gobierno nos recomienda poner en práctica los proyectos escolares donde el colectivo es el eje central para solucionar los problemas que se presenten en la escuela”</i></p> <p>Informante 5: <i>“...reconocemos que la autoevaluación ha sido una situación que debería estar presente en nuestro quehacer educativo y lo cual hasta el momento nosotros no lo habíamos</i></p>	<p>En la expresión de los directivos informantes, se destaca la importancia de la educación en la preparación para la vida y el trabajo y se manifiesta una postura consciente en torno a los retos que supone la sociedad actual.</p> <p>Pero mientras que por un lado las intencionalidades parecen responder a las expectativas y demandas educativas de los agentes de su entorno comunitario, y en ese sentido son explícitas las referencias al trabajo de diagnóstico realizado, por otra parte pareciera que la mejora es una imposición externa -aunque benéfica- y en donde se matizan los beneficios que puede traer el trabajo colectivo.</p>

<p><i>asumido con una conciencia profunda”</i></p> <p><i>Informante 7: “en la aplicación de las encuestas nos dimos cuenta que los padres de familia reconocen la labor que realiza el jardín de niños y rescatamos que los padres de familia solicitan que haya más convivencia con los docentes y el 30 % de ellos nos dan a conocer que dos docentes no cubren su horario de ingreso al plantel. Se cuestionan por qué se aprende más de un grupo a otro</i></p> <p><i>Informante 8: “Se ha estado elaborando, primero: como una exigencia de la ATP de la zona escolar, y segundo: por estar incorporada la escuela en el PAREIB; en este programa la escuela forma parte de uno de los dos CERCA de la zona, que está conformada por diez escuelas de diversa organización escolar, principalmente escuelas multigrado; las siglas CERCA significan Colegios de escuelas rurales de calidad</i></p>	<p>Se bien se documenta el reconocimiento que hacen los agentes comunitarios a las labores de la escuela se infiere una preocupación evidente en relación a las maneras como son percibidas la escuela en su conjunto y las prácticas de los directivos y maestros en lo particular y se matiza la insuficiencia en la respuesta que sus servicios educativos brindan en relación a las expectativas sentidas de la comunidad.</p>
--	--

## **ANEXO 4**

- Muestra de plan de trabajo de PETE