



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 098, D.F. ORIENTE**

**“FORTALECIMIENTO DEL MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA
A PARTIR DEL DIÁLOGO REFLEXIVO CON LOS DIRECTIVOS DE NIVEL
PRIMARIA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

MARTHA YAZMIN INFANTE DE LA ROSA

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. MARCELINO MARTINEZ NOLASCO**

MÉXICO, D.F. ABRIL 2016.

INTRODUCCIÓN.....	5
I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLITICA EDUCATIVA	9
REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB) Y LA GESTIÓN ESCOLAR.....	17
COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN EL MARCO DE LA RIEB.....	19
Ley General del Servicio Profesional Docente y su impacto en la función directiva.	
.....	20
MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA (MGEE)	21
ACUERDO 717 Y EL IMPACTO EN EL MODELO DE GESTIÓN.	23
II. CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	26
CONTEXTO SITUACIONAL DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN.	26
¿QUÉ SUCEDE EN LOS CENTROS ESCOLARES?	29
REALIDAD EDUCATIVA DETECTADA EN LA ZONA ESCOLAR.	32
PROBLEMAS EDUCATIVOS DETECTADOS DENTRO DE LA ZONA ESCOLAR.....	35
FORTALECIMIENTO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA DESDE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR	37
Antecedentes históricos.....	37
Papel del Asesor Técnico Pedagógico como acompañante del directivo.....	43
LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE Y LA PARTICIPACIÓN DEL ATP.....	46
EXPERIENCIAS DE UN ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO.	49
Martha Yazmín, Asesor Técnico Pedagógico... ¿Qué es? ¿Quién soy?.....	50
DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA ZONA ESCOLAR 30.....	56
ASPECTOS QUE SE TRABAJARON CON LAS HISTORIAS DE VIDA.	58
ANÁLISIS DE LAS HISTORIAS DE VIDA Y SU IMPACTO EN CADA DIMENSIÓN.	61
Dimensión Personal	61
Dimensión Institucional	63
Dimensión Interpersonal	65
Dimensión Social	68
Dimensión Didáctica	70
Dimensión Valoral	74
CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO	77
III. PROYECTO DE INTERVENCION	78
JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.	78
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO METODOLOGICA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.	80
Diálogo Reflexivo.....	80
El dialogo reflexivo y la colaboración.....	80
Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) a través del Diálogo Reflexivo.....	82
¿Por qué es importante abordar la Gestión Escolar desde la reflexión?.....	84
Liderazgo reflexivo.....	89
Una Ruta de Mejora reflexiva.....	92
Estándares Directivos importantes a considerar en el diálogo reflexivo y el Modelo de Gestión Escolar	
.....	94
PROPÓSITO GENERAL	98
PROPÓSITOS PARTICULARES	98
SUPUESTO TEÓRICO.....	98
METAS.....	101

<i>BENEFICIARIOS</i>	102
<i>PRODUCTOS</i>	102
IV. DESARROLLO DE LA INTERVENCION.....	103
<i>Métodos y Técnicas</i>	103
<i>Metodología de Investigación Acción</i>	103
<i>Modelo de Elliott</i>	105
<i>Proceso del Diálogo Reflexivo</i>	106
<i>Técnicas</i>	108
<i>CALENDARIZACIÓN DE LA PROPUESTA</i>	108
<i>RECURSOS NECESARIOS</i>	109
<i>Humanos y Materiales</i>	109
Técnicos	109
<i>LÍNEAS DE ACCIÓN</i>	109
Sesión 1	110
<i>Sesión 2 “Autoreflexión y Diálogo con los otros”</i>	112
<i>Sesión 3 “Reconocer al otro”</i>	112
<i>Sesión 4 “Formar parte de la Historia”</i>	113
<i>Sesión 5 “Construir Líneas de Acción”</i>	113
<i>INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA Y FACTORES EXTERNOS</i>	114
<i>CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL PROYECTO DE INTERVENCION</i>	119
<i>Alcances</i>	119
<i>Objetivos de trabajo y Metas logradas</i>	119
<i>Desarrollo de competencias alcanzadas</i>	120
V. CONCLUSIONES	121
<i>SIGLAS Y ABREVIATURAS EMPLEADAS</i>	124
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	125
<i>ANEXOS</i>	130
<i>Figura: La “Ventana Johari”</i>	130

INTRODUCCIÓN

Como resultado de las demandas Internacionales que comprometen a México a mirar hacia nuevos cambios, principalmente en el ámbito educativo. Nuestro país ha asumido el reto de transformar el perfil del docente con claros objetivos que lo encaminen a una Calidad Educativa, poniendo un gran énfasis en el liderazgo, no sólo del director que conforma una escuela sino, de los docentes que deberán rescatar su función como formadores dentro de la nueva Reforma.

Las formas de transitar hacia un nuevo modelo (centrado en competencias), han requerido de una serie de estrategias masivas de capacitación, que iniciaron con los docentes frente a grupo y que en últimas fechas ponen un gran énfasis hacia la función directiva. Estas capacitaciones por demás cuestionadas por sus formas, tiempos, diseños e implementación, han demostrado lo ineficaz que resultan, cuando la “realidad” observada dentro de los entornos escolares, “nada” tiene que ver con aquello que se pretende alcanzar en una capacitación.

Las capacitaciones o acompañamientos hacia los directivos y docentes, parecieran no tener el impacto deseado y esto es visible en las visitas de seguimiento que de manera periódica se realizan a los centros escolares, una cosa es la que se plasman en los documentos y otra muy distinta la que se observa en las aulas. Es importante entonces, que el docente capacitador y el docente capacitado “reflexionen” de manera conjunta sobre su propia práctica pedagógica y, a partir de “reconocerse” como seres profesionales, humanos, morales, sociales... para que logren juntos mejorar y/o fortalecer su práctica.

“La relevancia que adquiere el liderazgo directivo radica en que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tienen un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas” (Bolivar, 1999).

Es en ese sentido, que se hace un análisis de manera personal a través de las narrativas de “Historias de vida” y de lo que propone Cecilia Fierro en la Investigación Acción que permita

reconocer elementos clave de esa subjetividad directiva y cómo éste impacta en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica señalado en la Reforma de 2011. Encaminado, hacia la implementación de una Propuesta de Intervención que sirva para fortalecer el rol del Directivo hacia una construcción de una Ruta de Mejora más realista dentro de los Centros Escolares.

Los directivos ahora, asumen un nuevo reto llamado Modelo de Gestión Educativa Estratégica¹ que los compromete hacia la Calidad Educativa. Es en ese sentido, que esta Propuesta es de apoyo a la docencia, porque será dentro del mismo Contexto Escolar (detectado como problema a partir del diagnóstico) que todos los involucrados reconozcan, elementos relevantes para poder construir Una Ruta de Mejora para el Centro Escolar, apoyando con estas acciones, primeramente su liderazgo y en consecuencia las dimensiones y estándares que se consideren haya que fortalecer.

La metodología que se implementó fue cualitativa y estuvo basada en la Investigación Acción sugerida por Cecilia Fierro a través de reconocer sus fortalezas y debilidades en cada una de las dimensiones, para que éstas les permitan reformular su “Rol directivo”, la herramienta que se utilizó para el diagnóstico fue la narrativa “Historias de vida”(Aceves, 1999) de los algunos directivos seleccionados y una vez que se pudo detectar las dimensiones en las que se observó deficiencias, se trabajó en una primera fase parcial y de manera colaborativa Asesor/ Directivo, la Propuesta de Intervención centrada principalmente en el “Diálogo Reflexivo” (Brockbank y McGill, 1999) .Reconociendo que en ese proceso de investigación “todos” aprendemos de “todos”.

La importancia de la Calidad Educativa, es crear una escuela que trabaje de manera “integral”, se necesita una escuela que trabaje cabeza, corazón y músculo. Los directivos y docentes necesitamos más cursos de formación en valores y de inteligencia emocional (de Zubiria, 2013).

¹ “Modelo de Gestión Educativa Estratégica” (MGEE) considera esta experiencia de gestión y se ha propuesto hacerla extensiva a las entidades en el marco del Federalismo Educativo, con el propósito de transformar la Gestión en las Escuelas de Educación Básica; en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se incluye como paradigma de avanzada el para su implementación.

Esta investigación se realizó con tres directivos que a partir de narrar su propia historia directiva, denotan en su narrativa la relevancia que tiene para ellos la función directiva que desempeñan, y como ésta impacta en su propio “ser” personal. La narrativa fue libre, muestra de ello es la extensión de sus comentarios y también el análisis de sus respuestas, por lo que se consideró importante a partir de lo que señala el Modelo de Gestión Educativa Estratégica centrarlo en las cinco dimensiones propuestas por Cecilia Fierro ya que ahí es el punto central desde donde partiría el diseño de la Propuesta de Intervención.

Sin embargo, las nuevas políticas educativas implementadas a partir del 2013, reorientan las funciones del directivo, con lo cual sus actividades se han modificado y se procura deje la carga administrativa y se centre más en lo pedagógico, que sea un líder que sepa conducir a su centro escolar hacia la mejora educativa. Dentro de la nueva estructura organizativa propuesta por el Modelo de Gestión Educativa Estratégica surge la figura del Asesor Técnico Pedagógico en dos vertientes: administrativo y técnico pedagógico, ésta figura de apoyo que venía asesorando y acompañando a los directivos y docentes (antes de manera no formal por ser comisionados) podría ser una pieza importante para fortalecer junto con el directivo lo propuesto por el modelo.

Ante la incertidumbre que hasta esta fecha ha ocasionado esta nueva estructura organizativa, el directivo aún no se logra empoderar de su liderazgo o de los apoyos que ahora le son proporcionados para encaminar a sus escuelas hacia la calidad educativa tan anhelada. La propuesta que se sugiere, se ha quedado en una etapa inicial, esperando mayores logros conforme las figuras dentro de los centros escolares se reconozcan.

La necesidad de apoyar a los directivos dentro de los Centros Escolares, sigue existiendo, es por esta razón que la pertinencia de esta propuesta, seguirá siendo válida a pesar de que en este momento, los resultados no se hayan alcanzado en su totalidad.

La propuesta está articulada de acuerdo a lo que señaló la **Guía metodológica para la elaboración de la propuesta de intervención educativa de Ezequiel Cárdenas Mendoza**, esperando tal y como lo señala “crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente como colectivo” (Carbonell, 2001).

Se presenta en el Capítulo I una breve descripción sobre la contextualización de la política educativa, el impacto que a lo largo de los años han tenido las reformas educativas y como éstas han impactado a la nueva función directiva. El Capítulo II señala de manera específica la situación de los directivos específicamente en la Zona a investigar (zona 30) y la serie de problemas que se detectan en su gestión escolar, así como lo que cada uno de ellos percibe como su realidad en el ámbito de su gestión. El Capítulo III presenta la Propuesta de Intervención y los fundamentos teórico metodológicos que la sustentan. El Capítulo IV Señala el desarrollo de la intervención, los métodos y técnicas a seguir así como la calendarización propuesta. Por último en el Capítulo V se presentan las conclusiones que se obtuvieron en el presente trabajo.

I. CONTEXTUALIZACION DE LA POLITICA EDUCATIVA

A partir de que el país ha ingresado a esta corriente globalizadora que lo hace partícipe de un proceso unificador e integrador, que lo compromete a ser más competitivo con otros países.² México se ve obligado a asumir compromisos que le permitan sacar adelante los retos propios de la globalización y comienza a realizar una serie de cambios en su Política Educativa.

En 1990, los representantes de casi todos los países del mundo reunidos en Jomtien (Tailandia) suscribieron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) con el fin de cumplir el compromiso establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación y en donde se señala de manera puntual: *“La autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esta tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación...La concertación entre el ministerio de educación y otros ministerios... La cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los medios de comunicación, los grupos religiosos, la familia...” (UNESCO, 1990).*

La Declaración EPT de su Artículo VII. Fortalecer la Concertación de Acciones destaca también *“...la importancia de reconocer el rol profesional de los docentes, de los administradores y demás personal educacional”* mismas acciones que fueron recomendadas por OIT (Organización Internacional del Trabajo) – UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

² Entendiendo a la globalización como “... un estado de interdependencia compleja, en donde los procesos particulares, sean éstos económicos, políticos, financieros e incluso socioculturales, interactúan como procesos transnacionales, ya sea en forma de refuerzo o confrontación. Isidro Morales, “Globalización y regionalización. Hacia la construcción y gestión de un nuevo orden económico internacional” en (Ziraoui , 2000)

En ese sentido, uno de los gobiernos que más claramente habló de impulsar la modernización del país para llevar a México al «primer mundo», fue el de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Para alcanzar ese objetivo, durante su administración se firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN o NAFTA), que pretendía articular las economías de México, Canadá y Estados Unidos y se consiguió el ingreso a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

El programa del gobierno Salinista para el sector educativo, denominado Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PNME), establecía en su diagnóstico del Sistema de Educación la situación siguiente:

- Insuficiencia en la cobertura y la calidad.
- Desvinculación y repetición entre los ciclos escolares.
- Concentración administrativa.
- Condiciones desfavorables del cuerpo docente.

Sobre la base de estos puntos de diagnóstico se plantearon cinco grandes orientaciones que serían enfatizadas en las políticas educativas:

- Ampliar la cobertura y redistribución de la oferta.
- Elevar la calidad, pertinencia y relevancia.
- Integrar por ciclos.
- Desconcentrar la administración.
- Mejorar las condiciones de los docentes.

Por esta razón y como parte de una serie de Acciones Federales y Locales y resultado de las demandas Internacionales, que en México, se inicia en la década de los años 90 una serie de estrategias para capacitar a los docentes y directivos con miras hacia un mejor trabajo de clase y mejores resultados en las evaluaciones.

Nuestro país pone un énfasis a la cobertura en la oferta de la Educación Básica, y comienza en 1992 con la transformación de la educación y reorganización de su Sistema Educativo Nacional, dando paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas

pedagógicas, así como a una mejor Gestión de la Educación Básica señalada en su Artículo 22 “Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y de manera más eficiente. En las actividades de supervisión las autoridades educativas darán preferencia, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente” (DOF, 1993).

Surgiendo así el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, una de las reformas más importantes del Sistema Educativo realizadas hasta la fecha en la que solamente se ponía en énfasis en el trabajo del maestro frente a grupo y que a pesar de lo que señalaba la Ley General, las cargas administrativas imperaban las prácticas escolares. Asimismo, las reformas emanadas se plasmaron en una nueva Ley General de Educación (LGE) aprobada por el Congreso en 1993. En dicha ley se establece el marco legal de las relaciones, derechos y obligaciones entre la federación y los gobiernos estatales y municipales, así como la participación de los maestros, autoridades y padres de familia en los llamados Consejos de Participación Social (SEP, 2009).

Dentro de los principales retos de esta primera reforma de 1992 destacan:

- *Fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros y surge por primera vez la figura del ATP (Calvo, 2002).*
- *Reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar. Se puso énfasis en las capacitaciones y en el nuevo rol, tanto del profesor como del directivo.*³

³ Sin embargo, muchos defensores del cambio educativo están de acuerdo en que su objetivo último es mejorar la calidad del aprendizaje. MacGilchrist (1994) sugiere que, además, hay otros objetivos que aparecen como los medios fundamentales para detonar el trabajo en la escuela, mediante los cuales la escuela misma puede controlar su propio trabajo. Estos objetivos nodales podrían resumirse en: *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje *Incorporar e interpretar las exigencias de una política educativa externa. *Autorizar a la escuela a hacerse cargo de su propio desarrollo*Hacer partícipes a los padres de los compromisos educativos desde el marco legislativo.*Desarrollar mecanismos que permitan la supervisión y la responsabilidad compartida *Precisar los medios para coordinar el apoyo procedente de la estructura educativa *Seleccionar un enfoque y herramientas de gestión que puedan ser utilizados por directores para planificar sus procesos y controlar su presupuesto.

Estas reformas eran necesarias para un país que iniciaba una etapa renovada en la democracia y la apertura de su economía, cuyos principales retos eran incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; actualizar los planes y los programas de estudio (1993); fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar; fortalecer la infraestructura educativa; consolidar un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación a los gobiernos estatales, y promover una nueva participación social en beneficio de la educación (SEP, 2011).

México por su parte, en los últimos 15 años ha implementado dos reformas curriculares, encaminadas al mejoramiento de la Calidad de la Educación. La primera fue en 1993, particularmente con Primaria y Secundaria, aunque Preescolar inició con la propuesta metodológica en el 92, que tuvo la función de un programa de estudio y cuyos resultados no fueron los esperados, los docentes y los directivos perdieron empoderamiento y dejaron que las evaluaciones magisteriales y estandarizadas marcaran sus maneras de trabajar en clase. Tendríamos que recordar que en el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce (1994-2000) se ve a la escuela, como un factor de desarrollo y de progreso respetando en el discurso de no atentar contra la ideología y el sentir popular y que no se viera que dichos cambios respondían a necesidades económicas de las Organizaciones Internacionales. Se da continuidad a la calidad, la participación ciudadana y la equidad educativa. (Noriega, 2005). A pesar de las capacitaciones, los docentes continuaban trabajando sólo con su libro de texto y el directivo es un simple ejecutor de dichas políticas.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica operó durante casi dos décadas, y si bien muchos de sus propósitos y supuestos se han fortalecido con el paso del tiempo, otros tuvieron que revisarse profundamente, desde la perspectiva de la necesidad de elevar la calidad en los procesos y resultados de la Educación Básica. Por esta razón y como parte de las iniciativas de todos los países que forman parte de organismos internacionales como el Banco Mundial (cuyo lema es “Trabajamos por un mundo sin pobreza”) y la

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) hayan establecido *sistemas de evaluación que permitieran visualizar el avance de los países signatarios*, en relación con su situación en rubros como educación, salud, economía, etcétera. ¿Porque traigo esto a colación? Porque lo primero que tenemos que hacer es entender el momento que vivimos, dominado por una lógica absolutamente inexorable, donde el capital financiero manda.

De tal forma que en 1997 los países miembros de la OCDE (incluido México) lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) cuyo objetivo fue monitorear cómo los estudiantes que se encontraban al final de la escolaridad obligatoria, si habían adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad. Sin embargo; nuestro país obtuvo resultados poco satisfactorios.

En estudios realizados por (Guevara Niebla y Schmelkes, SEP, 1997) se parte de la premisa de que el mero incremento en la eficiencia terminal no representa mejoras en la calidad de la educación. En otras palabras, los estudiantes acreditan el año, pero no los conocimientos. Plantean que *la escuela se moviliza hacia la calidad mediante la corresponsabilidad de directores y maestros cuando éstos, tienen metas y una visión compartidas y cuando participan en el análisis de resultados*. De tal forma que, a pesar de los esfuerzos docentes y directivos dentro de las nuevas reformas hasta ese momento implementadas, los alumnos “reprobaban”.

Diez años después, se acordó en Dakar (2000) un Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos. Aquí se abordan los desafíos del siglo 21, concentrando la atención en la importancia de la educación de las niñas, en el aprendizaje de calidad y en la tarea de atender las necesidades de las personas que siguen estando marginadas de la educación. Asimismo, se solicitó a los países participantes que para el año 2002 elaboraran planes de acción nacionales, o afianzaran los ya existentes.

Es por esa razón que en el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se pone énfasis en El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) que reconoce, en primer lugar, que los avances alcanzados hasta entonces por el Sistema Educativo Mexicano *habían sido insuficientes para enfrentar los retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico, social y político que se planteaban al país*. También se admitía que la Educación Nacional enfrentaba tres grandes desafíos: Cobertura con Equidad, *Calidad de los Procesos Educativos y Niveles de Aprendizaje* e Integración y Funcionamiento del Sistema Educativo (Poder Ejecutivo Federal, 2001).

México firma *El Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. Suscrito entre las autoridades Federales y Locales el 8 de agosto de 2002, destacándose algunos elementos relevantes:

- Contar con un Sistema Educativo Nacional de Calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos *alcanzar los más altos estándares de aprendizaje*. Aquí se señala por primera vez el concepto de estándar.
- Reconocer que *los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida*.

En este sentido, (UNESCO, 1996) señala que la formación de los individuos implica *“cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”* (SEP, 2010).

México pretende entonces, pasar de un Sociedad de la información, hacia una Sociedad del conocimiento⁴. Sin embargo; no es fácil y estas dificultades no sólo se presentan en nuestro país; según Tedesco (2003), desde la década de los ochenta se dio en Latinoamérica un cambio importante: *“...del optimismo pedagógico se pasó a la desilusión y al pesimismo...Tenemos que pensar en sistemas educativos que permitan aprender a lo largo de toda la vida. Esto quiere decir que lo que la oferta educativa inicial formal tiene que enseñar, es el oficio de aprender. Esta idea modifica toda nuestra oferta educativa tradicional, tanto en lo que se refiere al diseño institucional como a los contenidos y los métodos de enseñanza”*.

Los docentes deben propiciar que los estudiantes experimenten una sensación del control sobre su propia educación, trabajen en colaboración con otros y se sientan seguros de que su trabajo será considerado por su profesor y que éste tomará en cuenta sus características personales y del mismo contexto. Se puede señalar entonces, que un factor clave en la calidad de los Sistemas Nacionales de Educación son los maestros y maestras. Contar con profesores bien formados, valorados por sus comunidades, adecuadamente remunerados y apoyados en su trabajo de manera continua, parecen ser elementos clave del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje escolar (OCDE, 2009).

En este marco, la profesión docente resulta cada vez más compleja, pues ya no basta con transmitir conocimientos impartiendo una clase magistral. Hoy, los maestros deben poseer otras competencias vinculadas con la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje, involucrar a los alumnos, utilizar las nuevas tecnologías, y mejorar su profesionalización a lo largo de toda su vida productiva

⁴ En las sociedades del conocimiento, los desarrollos científicos, humanísticos y tecnológicos son claves para la generación de riqueza, pero a diferencia de las llamadas “economías de conocimiento” (caracterizadas por los mercados del conocimiento que han sido resultado del incremento en las producciones e intercambios de conocimientos, a través de las tecnologías de la información y la comunicación), en las sociedades del conocimiento, la ciencia y la tecnología se ponen al servicio de la sociedad, dotando a cada país de capacidades de respuesta para la solución de sus problemas concretos. Sandoval, R. (S.A.), “Sociedad del conocimiento, cultura científica y multiculturalismo: la conformación de la cultura científica y tecnológica”, en Sociedades culturalmente diversas, dirección URL: <http://www.sociedadconocimiento.unam.mx/SSR_cultura_cientifica_y_multiculturalismo.pdf>.

Es decir, los docentes deben saber cómo ayudar a sus estudiantes a aprender, siendo líderes en sus aulas y logrando influir de manera importante en sus formas de pensar, actuar y sentir. *“Un docente que no lee y que no conforma comunidades de aprendizaje, NO ayuda a mejorar la calidad en la educación”* (de Zubiria, 2013).

Entonces, si los diferentes Acuerdos Internacionales hablan de un cambio en la educación, que permita lograr que los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje que se impartan sean acordes con la realidad que viven los seres humanos, dado que hay una realidad cambiante y las demandas de un mundo globalizado requieren de personas más capaces para resolver diversas situaciones, la escuela no está reflejando los resultados que a partir de cada una de las reformas se pretenden alcanzar.

Es por esta razón que la educación debería centrarse principalmente en el alumno, en sus necesidades, tomando en cuenta los contextos diversos en los que se encuentra y que éste sea capaz de combinar enfoques formales, no formales, logrando con ello, que utilice óptimamente todos los recursos disponibles, es decir, proporcionar una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del alumno, con el objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad. Lo que se conoce ahora cómo *educar por competencias*, lograr desarrollar en los alumnos una educación más integral.

Hasta este momento es más política que aplicación, las propuestas están sobre la mesa pero los verdaderos ejecutores las sienten lejanas e impersonales, de hecho para muchos docentes representa “más de lo mismo” como dijera Didriksson (2013) *“No hay una verdadera Reforma si no se involucra al docente en ella”*. El papel del directivo sigue siendo el de un ejecutor y la gestión técnico pedagógica es olvidada o absorbida por la carga administrativa que impera actualmente.

“Las escuelas (y los profesores) nada deciden. Ni los horarios, ni los calendarios, ni las formas de organización escolar, ni ningún aspecto académico relevante. Los maestros son sólo operadores de consignas y normas que genera la SEP...El maestro ha recibido una formación inicial débil...sus prácticas en el aula se adquieren a través de la experiencia asimilada en la escuela misma...El dictado, la repetición, la lectura en silencio del libro de texto, la lectura en

voz alta, las tareas, la exposición del docente, etc. Rara vez se recurre al diálogo crítico, al estudio del entorno social, al trabajo cooperativo y a la participación del alumno” (Guevara, 2012).

¿Cómo pedirle a un directivo cuya trayectoria ha sido empapada por diversas reformas fallidas, que cambie? ¿Qué papel juega el directivo en todo esto, si también es ejecutor de las políticas? Pretender que el directivo a partir de recibir capacitaciones diversas cambie de paradigma, es tan irreal como lo señala Didriksson. En este aspecto El Artículo Tercero Constitucional de México forma parte de las garantías individuales, y se interpretan en términos de derechos humanos. Considerada el motor del desarrollo personal y social, la educación adquiere relevancia como uno de los derechos humanos fundamentales que todo país debe tomar en cuenta.

Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y la Gestión Escolar.

A partir de 2004 y 2006, Preescolar y Secundaria, respectivamente, iniciaron un proceso de Reforma Curricular enfocado al Desarrollo de Competencias, pretendiendo atender problemas educativos y así formar al ciudadano del futuro, considerando la parte humana y las diferencias que cada uno trae consigo. Una aportación de la Reforma de Educación Secundaria, es la definición del Perfil de Egreso de la Educación Básica, obligando así al nivel de primaria a una reformulación del Plan y Programas de Estudio.

Surge así, la Reforma Integral de Educación Básica, donde se señala la Articulación Curricular entre Preescolar, Primaria y Secundaria destacando tres elementos:

1. Los principios de la reformulación del currículum.
2. Los rasgos del perfil de egreso, que aluden a las necesidades básicas de aprendizaje.
3. Las competencias para la vida, que implican la movilización de saberes, haceres y el ser.

Es por esta razón y como parte de las acciones de la Política Educativa, de los Programas Sectoriales de Educación 2001-2006 y 2007-2012 que las acciones se enfocaron en la

reformulación de los Planes y Programas de Educación Básica, bajo el enfoque por competencias. Así, a partir del ciclo escolar 2008-2009 se inició un proceso de pilotaje del nuevo Plan y Programas en Primaria, generalizándose para primer y sexto grados en todas las aulas en el ciclo escolar 2009-2010, así como para segundo y quinto grados en el ciclo escolar 2010-2011 y para el 2012 culminándose de manera generalizada toda la educación primaria. Razón por la que se asumieron con mayor seriedad las capacitaciones en materia pedagógica, fortaleciéndose aún más, la figura del directivo, en un claro apoyo a los docentes frente a grupo.

A pesar de las numerosas capacitaciones para conocer la Reforma Integral de Educación Básica y de las horas que se suspendieron del Calendario Escolar en los diferentes ciclos escolares destinados para sus asesorías y contando con alianzas para generar acreditaciones de carácter más profesionalizante (UNAM- SEP- SNTE), los docentes continúan trabajando con el libro de texto como único recurso, con planas, con copias, con fotocopias, cuestionarios, planeaciones compradas, exámenes centrados en contenidos y una serie de estrategias que distan mucho de lo que propone la Reforma.

En este sentido, es que haciendo un análisis sobre lo que la Reforma establece en el texto del Plan de Estudios⁵ donde señala: “... *la escuela será un espacio donde se trabaje de manera libre y abierta a la iniciativa de sus maestros y directivos, y transparente en sus condiciones de operación y en sus resultados...*” que surgen las siguientes interrogantes ¿Qué es lo que sucede en los centros escolares con las capacitaciones? ¿Qué sucede con la Gestión Escolar? Por qué, si como dice Gilberto Guevara Niebla, los protagonistas educativos aún seguimos teniendo pobre conciencia sobre los fines de la educación ¿Qué está pasando con el liderazgo? ¿Por qué seguimos con un modelo enciclopedista que data de Gabino Barreda 1868 y llenamos a los niños de información sin sentido? ¿Por qué las capacitaciones no han tenido el impacto esperado?.

⁵ El *Plan de estudios 2011 de Educación Básica* es el documento rector que define las Competencias para la vida, el Perfil de Egreso, los Estándares Curriculares y los Aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

Será como señala Guevara (2012) que es, ésta la razón por la que a pesar de las capacitaciones hacia los docentes y directivos lo que impere, sea el tradicionalismo? ¿Será que el directivo no esté mediando de manera adecuada con los docentes que acompaña y asesora? ¿Será que aún a pesar de las capacitaciones, la Reforma no tiene sentido para los docentes y se sigue viendo como un modelo que cambiará según la política que impere?

Pues bien, es a partir de todas estas interrogantes, que se hace una primera reflexión:

Si como se señala es dentro de la escuela, donde se deben seleccionar y construir los indicadores y estándares para que los Planes Estratégicos y Anuales tengan sentido respondiendo con ello al MGEE y poder así confiar en la capacidad y profesionalismo de los maestros y directivos ¿Qué sucede? Y más aún, que éstos requerirán de un acompañamiento, apoyos puntuales, consistencia y tiempo para el logro de lo planeado (SEP, 2009) ¿Qué ocurre con el Asesor Técnico Pedagógico que acompaña en su nueva estructura al directivo?

Competencias directivas en el Marco de la RIEB

La RIEB establece un perfil en competencias Directivas, para regular la heterogeneidad en la calidad de la oferta educativa.

Las competencias de gestión Directiva, que el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio menciona son las siguientes:

- *Conoce el sistema educativo, su historia y el marco normativo.*
- *Incorpora en la gestión institucional la participación del colectivo escolar y los padres de familia.*
- *Analiza los diversos enfoques en la gestión escolar.*
- *Promueve la gestión democrática y la creación de ambientes de respeto, tolerancia, inclusión, equidad, apego a la legalidad y aprecio por la diversidad.*
- *Domina los conocimientos curriculares, los contenidos temáticos y se compromete con el liderazgo académico de la comunidad escolar, propiciando ambientes escolares adecuados para el aprendizaje y la formación de los maestros.*

- *Aplica habilidades comunicativas para favorecer el diálogo en la resolución de conflictos y la búsqueda de acuerdos en la implementación de proyectos escolares.*
- *Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para usarlas en el contexto didáctico como parte integral de los procesos educativos y de gestión institucional.*
- *Hace uso de propuestas metodológicas de evaluación para la toma de decisiones.*
- *Planea el desarrollo institucional y escolar atendiendo a resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (SEP, 2009).*

Evidentemente se trata de crear perfiles congruentes al paradigma educativo vigente.

La propuesta por sí misma, resulta ser muy ambiciosa. La viabilidad de la misma, depende de la respuesta que todos y cada uno de los Directores que de una forma sensata reconozcan la necesidad de transformar su perfil, para obviamente realizar una nueva gestión, acorde a los enfoques de la RIEB.

Analizando las competencias propuestas, se vislumbra que las mismas tienden al impacto de la función gestora y académica del Directivo, siendo estos aspectos la parte medular de una transformación necesaria.

Ley General del Servicio Profesional Docente y su impacto en la función directiva.

Con el fin de garantizar la mejora de la función directiva y como parte de ***la Ley General del Servicio Profesional Docente expedida en el 2013***, que señala en su ***Título Primero. Disposiciones Generales. Capítulo I, Objeto, definiciones y Principios en su Artículo 4 de manera muy puntual las funciones de dirección: XXIII.*** Personal con Funciones de Dirección: A aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados.

Establece de manera más clara las funciones de gestión que éste debe desempeñar, no sólo de manera reglamentaria (existente en los manuales de procedimientos) sino inscrita en la reciente ley.

A su vez y como parte de subsanar la forma en la que los directivos eran asignados en años pasados, esta ley señala en el **Capítulo IV De la Promoción a Cargos con Funciones de Dirección y de Supervisión, señala en su artículo 27**. En la Educación Básica la Promoción a una plaza con funciones de dirección dará lugar a un Nombramiento, sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, dentro del cual el personal de que se trate deberá cursar los programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar determinados por la Autoridad Educativa Local.

Durante el periodo de inducción las Autoridades Educativas Locales brindarán las orientaciones y los apoyos pertinentes para fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión escolar. Al término del periodo de inducción, la Autoridad Educativa Local evaluará el desempeño del personal para determinar si cumple con las exigencias propias de la función directiva. Si el personal cumple con dichas exigencias, se le otorgará Nombramiento Definitivo.

Cuando en la evaluación se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de las funciones de dirección, el personal volverá a su función docente en la Escuela en que hubiere estado asignado.

Es en ese sentido, que hablar de profesionalización ahora ya tiene un respaldo jurídico que la sustente y que la función directiva ahora contará con perfiles más definidos y acordes a lo que señala el nuevo Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)

Fue necesario implementar una serie de acciones que permitieran diagnosticar las causas por las que la Gestión Escolar, no ha rendido los resultados esperados y poder a partir de determinar dichas causas, trabajar con una Propuesta de Intervención que permita construir junto con los directivos de los Centros Escolares, posibles estrategias para tener mejores resultados hacia una construcción efectiva del Modelo de Gestión Educativa Estratégica propuesto por la Reforma.

“Consolidar efectivas comunidades en las escuelas públicas pasa por una mayor estabilidad en el personal, pero también por una mejor capacidad de trabajo colaborativo entre directivos, maestros, alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad en general. Dentro de las condiciones para el trabajo colaborativo destaca el tiempo dedicado por los maestros a la planeación, la autoevaluación y a la capacitación en su propia escuela” (SEP, 2009).

Finalmente, la crítica que se hace, hacia lo que se venía trabajando y en comparativa con otros países, es muy directa, No se está enseñando con calidad. *“Hay que reconocer, que las buenas escuelas dependen mayoritariamente de la combinación de cuatro tipos de factores: familias con cierto nivel cultural o al menos con voluntad de que sus hijos accedan a la cultura; gestores públicos capaces de responder a la situación de las escuelas y de sus alumnos; escuelas bien organizadas, abiertas y participativas; y profesores comprometidos con la tarea de enseñar y con el aprendizaje de todos sus alumnos”* (ONU, 2009).

A partir de la Reforma Educativa que se inicia en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México inicia un programa con cuatro componentes:

1. Descentralización de los servicios educativos federales a las entidades federativas.
2. Reformar los Planes y Programas de Estudio de educación Preescolar, Primaria y Secundaria.
3. Programas de actualización de los docentes en servicio.
4. Programa de reconocimiento a la labor del Magisterio.

En 1995 se agregan también componentes a la Reforma mediante la formulación e implantación del proyecto escolar y una serie de programas encaminados a la mejora de la educación. Se priorizó el programa de actualización magisterial.

“Las escuelas en consecuencia de tan amplio programa se han encontrado en un permanente estado de reforma” (Ezpeleta, 2003).

La reforma educativa agregó complejidad a los procesos de capacitación, pues han sido diseñados e implantados por el gobierno federal en un patrón de arriba – abajo (Bolivar, 1999) con esquemas de implantación verticales, de naturaleza cerrada y deductiva, lo que

genera que se “interprete” de diferentes maneras aquello en lo que se les ha capacitado. Lo que conlleva el uso tradicional y de métodos de instrucción a partir de la estrategia “en cascada”, como se le conoce habitualmente en México.

Las capacitaciones implementadas en las Zonas Escolares no fortalecen el Modelo de Gestión en donde directivos y docentes lograran comprender el *qué* se debe cambiar y el *cómo* se puede lograr de la mejor manera; generando así, una serie de procesos colaborativos que los lleven a reconocer fortalezas y debilidades de su escuela.

Acuerdo 717 y el impacto en el Modelo de Gestión.

En recientes fechas surge también otro cambio dentro de la Normatividad, El Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar publicado en México, D.F., a 4 de marzo de 2014 y que señalan en su Objetivo 1 "Asegurar la calidad de los aprendizajes en la Educación Básica y la formación integral de todos los grupos de la población"

Destacando el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas que contribuirá a alcanzar lo consignado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) en su Meta Nacional "México con Educación de Calidad".

Este Acuerdo señala la autonomía de Gestión Escolar entendida como la capacidad de la escuela de Educación Básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centre su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atienda.

Que las escuelas, para fortalecer su autonomía de gestión, requieren de la atención permanente de las autoridades educativas locales y municipales; del liderazgo del director; del trabajo colegiado del colectivo docente; de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos.

Este Acuerdo, nuevamente fortalece la figura del Asesor Técnico Pedagógico en su Capítulo II “Del Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar de las escuelas de Educación Básica” Específicamente en su Artículo Tercero donde señala: “Las autoridades educativas Federal, local y municipal, en el respectivo ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de Gestión de las Escuelas. Estos programas y acciones deberán atender los siguientes aspectos:

- j) Fortalecer el cuerpo de Supervisión Escolar, a fin de que su función se concentre en vigilar y asegurar la calidad del servicio educativo que se presta en los planteles y que mantenga permanentemente informadas a las autoridades educativas de los avances en el logro de aprendizajes de los educandos;
- k) Reducir significativamente las tareas administrativas del supervisor y fortalecer sus funciones de orientación y asesoría pedagógicas;
- l) Establecer equipos de apoyo a la supervisión escolar en el desarrollo y mejora continua de las escuelas;

En su **Artículo Sexto** se señala: Los programas y acciones generados por las autoridades educativas locales y municipales para el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas deberán contribuir al desarrollo de las siguientes prioridades y condiciones educativas:

g) Fortalecimiento de la Supervisión Escolar. Alejar a la supervisión escolar de responsabilidades fundamentalmente de control administrativo y orientarla decididamente al aseguramiento de la calidad del servicio educativo. Esto significa, en primer lugar, que la supervisión centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes de las escuelas de su zona...” (DOF, 2014).

Este reciente Acuerdo, también señala en su Capítulo IV “Del desarrollo de una Planeación Anual de Actividades y en su Artículo Décimo... Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar promoverán que la Planeación Anual de la escuela se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo,

que lleve, a los Consejos Técnicos Escolares (Antes espacios de Trayectos Formativos), a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas que le permita identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables , y estrategias para la mejora del servicio educativo. Este proceso se concreta en la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora.”

Finalmente este Acuerdo señala en su Capítulo VI “De las condiciones de participación de docentes, padres de familia y alumnos en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” En su Artículo Decimoctavo que: “Bajo el liderazgo del director y con el apoyo de la supervisión escolar y de las autoridades educativas locales y municipales, en el marco de un trabajo colaborativo y corresponsable, se promoverá la participación de docentes, alumnos y padres de familia” (DOF, 2014).

Todo esto implica, que ahora la escuela recupera su papel autogestivo tal y como lo ha señalado el MGEE y que el papel del Asesor Técnico Pedagógico será una vez legitimado, el que seguirá apoyando dentro de los Centros Escolares en su tarea pedagógica, y aunque a la fecha aún no se define de manera total la situación del Asesor en cuanto a su lugar de permanencia, éste será una pieza importante para lograr que se ponga en marcha el Modelo de Gestión, tal y como lo señala el Acuerdo.

II. CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO

Contexto Situacional de la función directiva y Procedimiento de selección.

Una realidad existente dentro de las Zonas Escolares es la selección de un directivo, si bien es cierto éstas asignaciones se toman desde puestos superiores (oficiales y sindicales). Hasta la publicación de la Ley General de Servicio Profesional Docente (26 de febrero de 2013), los nombramientos se realizaban en gratificación por trabajos prestados a la organización sindical, sin tomar en cuenta el desempeño profesional y el perfil que se necesita. Sin embargo; a pesar de la puesta en marcha de la ley, la selección de un directivo tiene aún características poco claras y nada acordes a los requerimientos del MGEE.

Esta situación visible dentro de las Zonas Escolares en cuanto al perfil del directivo, determina en gran parte el liderazgo que se ejerce en los Centros Escolares. Estos directivos que asumen una nueva escuela, ante la inexperiencia o falta de perfil delegan, en muchas ocasiones su función a profesores con mayor antigüedad o de mejor preparación académica, haciéndose claramente de lado lo que deberían de ejercer... “su liderazgo” directivo. Por esta razón las Escuelas siguen reproduciendo patrones aprendidos de años atrás y la anhelada calidad educativa se encuentra ausente.

“La escuela se resiste como institución a dejar de ser un agente de reproducción y al mismo tiempo cada uno de los sujetos reniega (en el discurso más que en la práctica) de sus orígenes” (Arellano, 2005).

En la parte organizativa, los directivos del turno matutino y a partir de las disposiciones implementadas por la nueva Reforma Educativa y con la finalidad de disminuir las cargas administrativas generadas en el año 2009 con MGEE, han comisionado a un Subdirector para cada escuela, el cual es asignado de la misma plantilla, con perfiles poco definidos, pudiendo decirse que son asignados más, por las relaciones amistosas que por su preparación profesional y cuyo nombramiento hasta este momento, es de carácter aún no formal. Quizá con el nuevo Acuerdo 717 la asignación de estos Subdirectores, tenga un carácter más preciso. Por esa razón y en la indefinición de sus funciones, los Subdirectores son más administrativos que técnico pedagógicos, ya que ayudan al directivo a desahogar la carga de documentación que se solicita a las escuelas.

La mayoría de los directivos del turno vespertino, realizan sus funciones sin el apoyo de los Subdirectores, pues la matrícula de docentes y alumnos es casi, la mitad del turno matutino, menos docentes en turnos vespertinos y pocos alumnos inscritos en el turno de la tarde, lo que supone “representa menor carga administrativa y reducción de los procesos solicitados”. Sin embargo en este 2014, han sido como parte de la nueva estructura escolar, beneficiados con apoyos técnicos y administrativos al igual que en turno matutino.

En cuanto al nivel de preparación directiva (Figura 1), sólo uno cuenta con estudios de Maestría ,4 profesores con estudios de Licenciatura (egresados de UPN) y 1 con sólo Normal Básica (Directivo con más de 45 años de servicio).

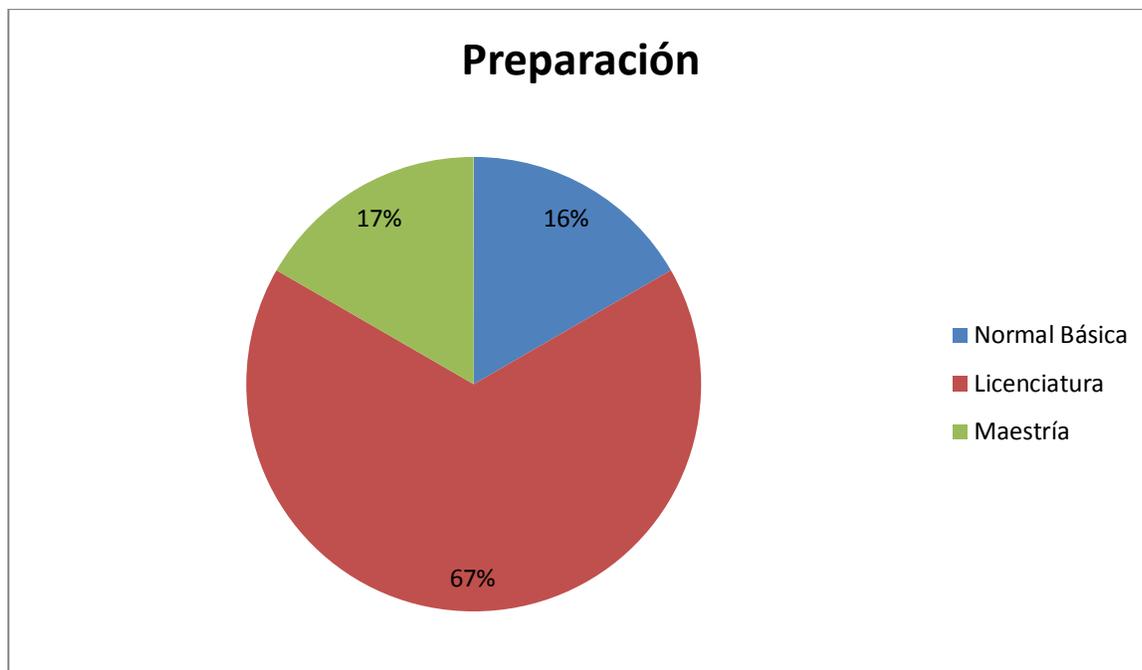


Figura 1. Niveles de preparación académica de los directivos de la Zona Escolar 30 en Ciudad Nezahualcóyotl. Fuente: Elaboración propia con base en la Plantilla de Personal.

Esto significaría, que los directivos por su Trayecto Formativo en su gran mayoría conocen lo propuesto por la RIEB y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, a pesar de que su formación académica sea mínima (Normal Básica), ya sea porque lo estudiaron o porque las capacitaciones recibidas así deberían demostrarlo. “Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización” (DOF, 2013).

Es decir, los directivos deben saber cómo ayudar a sus docentes a aprender, a ser líderes en sus aulas y logrando influir de manera importante en sus formas de pensar, actuar y sentir. De la misma manera un directivo que no ayuda a sus docentes a reflexionar sobre su “hacer y ser” difícilmente logrará generar grandes cambios *“Un docente que no lee, que no conforma comunidades de aprendizaje, no ayuda a mejorar la calidad en la educación”* (de Zubiria, 2013).

En esa Zona, el nivel de dominio en cuanto a las Competencias Digitales para el manejo de lo que solicita la Reforma y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, es de aproximadamente la mitad de los seis directivos, los tres restantes, desconocen o simplemente delegan el desarrollo de dicha habilidad para un mejor momento (Figura 2). Por lo que es claro observar que las actividades que impliquen el empleo de la competencia tecnológica en la función directiva serán casi nulas, por lo que las reuniones en colegiado carecerán de esa innovación y se reducirá a la verbalización como único recurso.

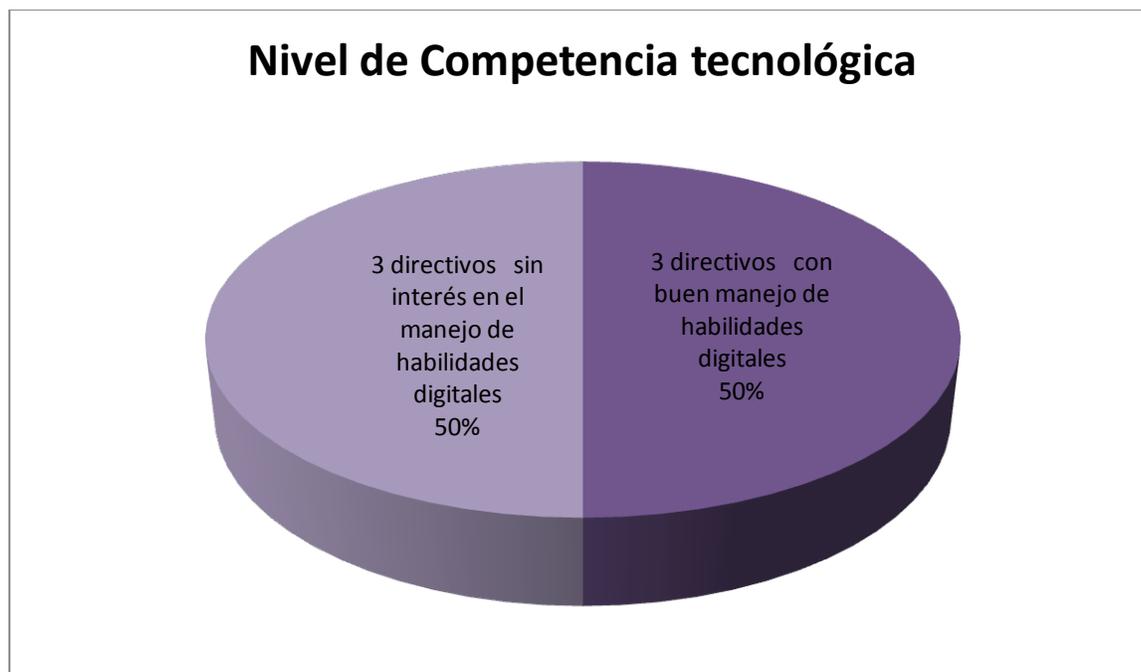


Figura 2. Niveles de competencia tecnológica de los directivos de la Zona Escolar 30 en Ciudad Nezahualcóyotl. Fuente: Elaboración propia obtenida del Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio (SIRAF).

¿Qué sucede en los Centros Escolares?

Haciendo el análisis de la base de datos Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio (SIRAF)⁶ nos permite identificar características de los docentes en cuanto a la capacitación de la Reforma Integral de Educación Básica y que se consideran pertinentes para el diagnóstico.

La Zona Escolar No. 30 ubicada en el Municipio de Nezahualcóyotl del Estado de México, abarca a 6 escuelas (3 escuelas de turno matutino y 3 de turno vespertino) con una población escolar de alrededor de 2360 alumnos de 1º. a 6º. Grados, y con una plantilla de 98 profesores frente a grupo, responsables en su mayoría de trabajar en ambos turnos, en donde son apoyados por 1 Supervisor Escolar de Zona (con nombramiento definitivo), 2 Asesores Técnico Pedagógicos de tiempo completo (cuya comisión es anual, tal como se ha explicado anteriormente) y una becaria que estudia maestría (que sólo apoya en caso de así requerirlo su proyecto de investigación y cuyas actividades propias de Asesoría no se aplican por ser éstos acuerdos entre SEIEM - SNTE que la hacen permanecer lejos del Centro de Trabajo) Sin embargo, como parte de los acuerdos con la Supervisión Escolar y en miras de poder aportar mayores herramientas para el trabajo de gestión con las escuelas, la becaria se ha mantenido cerca y en contacto con los centros escolares.

La Zona Escolar está conformada por 67 profesores de Recién Ingreso (máximo 5 años de antigüedad) y con 31 profesores con más de 10 años de servicio y con antigüedad límite que no rebasa los 50 años de servicio (Figura 3) Lo que reflejaría , que en esa Zona Escolar la mayoría de docentes por ser de nuevo ingreso, trabajan a partir del Enfoque por Competencias y que sus clases son más activas y menos tradicionalistas, tal y como lo señalan las políticas educativas implementadas en esta última década.

⁶ El SIRAF es un sistema que concentra los principales servicios informáticos relacionados con las actividades de superación profesional que la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio provee a sus usuarios. Otorga acceso a información y servicios diseñados para acompañamiento a docentes en su formación académica, tales como registro, historial y convocatorias. (<http://168.255.254.23/SIRACFC/sistema/main.asp>)

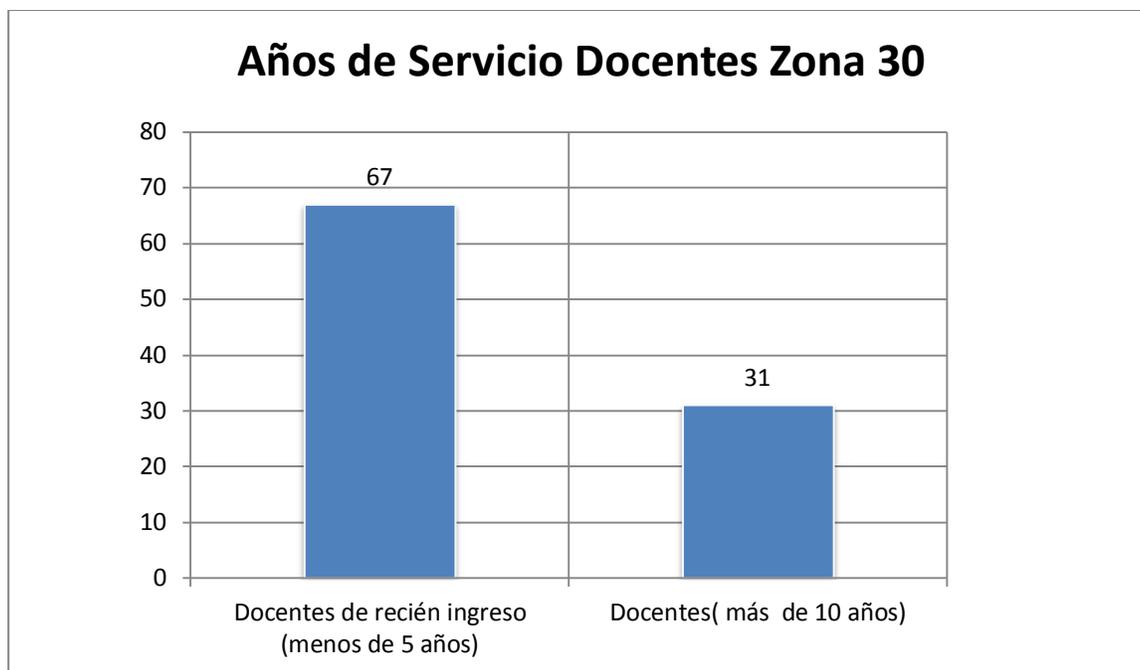


Figura 3. Años de Servicio Docente de los directivos de la Zona Escolar 30 en Ciudad Nezahualcóyotl. Fuente: Elaboración propia con base en la Plantilla de Personal.

Por su parte, los docentes y directivos que cuentan con más de 10 años de servicio, han recibido en esta última década “por lo menos” una capacitación de 120 hrs. por parte de algún Asesor Técnico Pedagógico de su Centro de Trabajo, cuyo impacto debería reflejarse dentro del aula, con estrategias más participativas y menos estáticas. Sin embargo las prácticas están lejanas a lo que señala el MGEE.⁷

Los seis directivos de esta Zona Escolar, son profesores con más de 10 años de servicio. Dos de ellos con más de 30 años en función, cuyas edades fluctúan entre los 55 y 70 años y los 4 restantes con menos de 10 años en activo, éstos últimos en edades que fluctúan entre 40 a 60 años de edad. Los seis directivos, conforman el Consejo Técnico Consultivo de la Zona Escolar, y son responsables de la toma de decisiones técnico – pedagógicas (exámenes,

⁷ Las prácticas docentes flexibles son la propuesta que el MGEE hace a los maestros, respecto a las formas y los fines de su práctica cotidiana que, más allá de conformarse con lograr un conjunto de contenidos curriculares, debe asegurar que los alumnos desarrollen competencias que les permitan integrarse y desenvolverse con plenitud en los niveles educativos posteriores y en la vida misma (SEP, 2009).

convocatorias, concursos, diseños del PETE/PAT...) que se planean dentro de la Zona Escolar y que ahora vienen a fortalecerse aún más con lo que señala el MGEE.

“...El enfoque estratégico de la gestión escolar consiste en las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por todos los actores; considera la capacidad para definir la filosofía, valores y objetivos de la institución y para orientar las acciones de los distintos actores hacia el logro de tales objetivos” (SEP, 2009).

En el Municipio de Nezahualcóyotl se concentra en el comercio de bienes y servicios, en mercados, tianguis o mercados sobre ruedas, plazas y centros comerciales. Esto se debe a que un alto porcentaje de la población trabaja en la Ciudad de México, pero consume y adquiere productos dentro del municipio. Tras lo cual podemos inferir, que los padres de familia generalmente están ajenos a las actividades que se planifican en el ciclo escolar. Los padres salen muy temprano y regresan muy tarde, esto dificulta que estén involucrados al cien por ciento en las actividades.

El acceso a Nezahualcóyotl es adecuado y permite que haya constantes movimientos poblacionales, por lo que es frecuente detectar alumnos que de otras entidades deciden vivir en este Municipio o viceversa. La matrícula es flotante y hay constantes movimientos de (altas y bajas) todo el ciclo escolar. Razón por la que el directivo debe reajustar sus actividades con los docentes y enfocarse al papeleo administrativo que implican tales movimientos.

De tal manera que es claro observar que el Municipio cuenta con atención a la población más vulnerable, los programas compensatorios también son abundantes y la comunidad de la Zona Escolar 30 podría decirse que no carece de apoyos gubernamentales. Esto impacta satisfactoriamente a las escuelas pertenecientes a la Zona Escolar para el diseño e implementación de actividades dentro de los Planes de Mejora pues la gestión con respecto a los bienes materiales se encuentra solventada.

Sin embargo a pesar de la proximidad al D.F. de las colonias y de las características del Municipio, se observa una diferencia en el ambiente social que sirve de contexto para las Escuelas que en ella se ubican; éste, es un motivo por el que los pobladores de las colonias

vecinas, eligen como opción determinadas escuelas (a pesar que ello implique desplazarse mucho), con tal de que sus hijos tengan una mejor *oportunidad*.

La presencia de gente que habita en estas colonias, nos remite a reconocer el alto grado de delincuencia razón, por la que las escuelas sufren de vandalismo y atracos. Las Escuelas de esta Zona, se han convertido en mediadoras importantes para que los padres y alumnos vislumbren una posibilidad de crecimiento, diferente a la que su propio medio les ofrece. De ahí que se espere mucho de las escuelas y de los docentes que en ellas trabajan.

Muchos de los alumnos, viven en familias mono parentales. En el contexto, hay descomposición de la familia, un importante deprecio por las figuras de la madre y el padre, observándose en los alumnos de grados superiores, algunas características de tristeza, desánimo, pérdida de la autoestima y ausencia de interés en las actividades que ofrece la Escuela. En las relaciones familiares, hay una falta de demostración de afecto, los padres no escuchan lo que sus hijos piensan o necesitan; por lo tanto, ellos no se sienten apoyados, seguros ni protegidos. Los directivos constantemente tienen que batallar con éstos aspectos para tratar de que el padre de familia o tutor se muestre participativo y entusiasmado con aquello que se planifica.

La preocupación prioritaria de los padres, es la propia supervivencia, por ello, las actividades laborales, en la mayoría del sub empleo, no les permite contar con tiempo para la convivencia familiar, esto conlleva al distanciamiento emocional de las familias. Los tutores o en su mayoría abuelos, son los que cubren la participación solicitada por los directivos.

Realidad educativa detectada en la Zona Escolar.

En esta Zona Escolar donde se observa que a pesar de obtener resultados satisfactorios en la prueba Enlace que lo hace estar un sitio privilegiado sobre otras Zonas Escolares y a pesar de tener una matrícula elevada por encima de las demás, que la hace ser considerada una Zona Escolar de “Alta Demanda”, el desempeño de los docentes y directivos a la hora de realizar las visitas de seguimiento deja mucho que desear.

“Si pensamos en un futuro de largo plazo en el que nuestro sistema educativo funciona con altos estándares de calidad y evaluaciones independientes, con escuelas más autónomas y alumnos más exigentes y que la educación sea verdaderamente interesante, tenemos que formar maestros, ya desde ahora, a la altura de estos retos” (SEP, 2003) es claro destacar que las escuelas pertenecientes a la Zona Escolar No. 30 no alcanzan dichos estándares.

Cabe señalar que a pesar de que las visitas se realizan en dos periodos del ciclo escolar (septiembre y enero) y tienen un carácter técnico - administrativo. El Supervisor se encarga de la revisión del directivo (de procesos meramente administrativos) y sus ATP realizan los seguimientos técnicos pedagógicos (también hacia los directivos, a través del desempeño de los docentes de su Centro Escolar).

El guión de las visitas técnico – pedagógicas se elabora, bajo una serie de criterios previamente estipulados por el Consejo Técnico de la Supervisión Escolar (Integrado por los seis directivos y el Supervisor como ya se había señalado con anterioridad) y en respuesta al Modelo de Gestión Escolar.

En la elaboración de estos criterios, los ATP carecen de participación, limitándose a la mera ejecución a la hora de las visitas.

“La gestión de las instituciones educativas comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras. En este orden de ideas, la gestión institucional es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprenden las administraciones para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa” (SEP, 2009).

Estos resultados aquí descritos, se entregan de manera particular a cada una de las escuelas en el mes de octubre y junio (de manera escrita) y se trabajan en el Consejo Técnico de la Zona, ahí se hacen los señalamientos “particulares” hacia los profesores en los que se detectan mayores deficiencias, sin que con ello, se logre apreciar cambios o mejoras en cuanto a la Gestión Escolar.

“Cuando la asesoría técnica impulsa la reflexión sistemática de los maestros sobre su práctica docente y sus consecuencias, suelen tocarse asuntos técnicos, pero también laborales, administrativos y de otra naturaleza incluyendo los relacionados con la organización del gobierno y la administración del sistema educativo, sus prioridades y la relación con las escuelas, lo que en la tradición de la gestión institucional pudiera interpretarse como *subversivo*” (SEP, 2006).

Esto quiere decir que, los procesos reflexivos dentro de la Zona Escolar entre los actores (incluidos los ATP) no están consolidados, aún se realizan prácticas burocráticas tanto de capacitación como de seguimiento hacia los directores.

Para que la asesoría vaya conquistando un lugar en los sistemas educativos, es fundamental que las autoridades ayuden y manifiesten explícitamente su interés por las tareas de los asesores, ya que de lo contrario se “leería” que la asesoría es intrascendente, situación que no conviene porque es contradictoria con la idea de concebirla como un componente importante de las políticas para mejorar la calidad educativa.

Es indispensable que la asesoría se reoriente para que se relacione directamente con la tarea fundamental de la escuela porque “asesorar en educación consiste finalmente en ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender” (Monereo y Pozo, 2005).

De esta manera, la reorientación y redefinición del sentido de la asesoría implica reconocer a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el foco de la mejora educativa. Situación que consideramos fundamental en esta propuesta de Intervención.

Problemas educativos detectados dentro de la Zona Escolar.

Como resultado de la visita de seguimiento a las seis escuelas de la Zona Escolar, se detectaron algunas debilidades en cuanto a:

1. Planeaciones compradas y en su minoría (20 profesores de la planta docente) elaborada por ellos, sin que éstas, reflejen el verdadero trabajo por competencias con los alumnos. Se observan transcripciones completas y pocas observaciones diarias. De hecho al platicar con los docentes, argumentan diversas cuestiones de carga administrativa dentro de la Escuela que impide que éste, realice su clase “tal y como” lo dice su planeación. Por otra parte, están validadas y selladas por el director sin comentarios específicos.

2. Poca correspondencia entre lo planeado y lo trabajado en clase. Se observa que lo planeado, nada tiene que ver con lo realizado en los cuadernos y mucho menos, nada tiene que ver con los materiales que están pegados alrededor de los salones. Nuevamente el docente argumenta “poco tiempo” para tantos contenidos planeados, con lo cual se reafirma la dificultad de la planeación comprada o transcrita. El directivo parece no percatarse de estas diferencias “Prácticas que se ven naturales y por ende, se reproducen y se perpetúan...habitus”⁸(Consultado de Pierre Bourdieu).

3 Clases en donde se privilegia el uso del texto como recurso único para trabajar las asignaturas, y que al contar con deficiencias en la distribución al inicio del ciclo escolar, el docente “fotocopia” otros materiales que nada tienen que ver en relación a lo planeado. Aquí la molestia de los docentes continúa ante la falta de materiales y se observan pocas innovaciones para solucionar la falta de textos. De hecho, el reclamo es hacia las Autoridades por la falta de distribución. Misma que es compartida por los directivos que asumen la falta de libros de texto como el pretexto idóneo de la compra de materiales alternativos.

4. Uso excesivo de fotocopias para el trabajo de clases. Se observan mecanizaciones, juegos de colorear y recortar descontextualizados y que sirven como para saturar de actividades mecanizadas el tiempo dentro de la clase. Los directivos, conocen estas prácticas pero no hay observaciones hacia los docentes.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=N24Glj2MSS4> Consultado el 22 de mayo de 2014.

5. Procesos de investigación (internet) por parte de los alumnos que carecen de un seguimiento o continuidad por parte del docente, aún existe el palomeado o revisado y no existe retroalimentación al respecto (Entrevista con algunos alumnos y padres de familia).

6. Se privilegia el trabajo individual de los alumnos ante la dificultad del mobiliario adecuado dentro de las aulas para un trabajo colaborativo. El mobiliario no es el adecuado, la gestión al respecto no se realiza, los directivos no desean mover bancas o asignar a los grupos a las aulas adecuadas. Se observa a los grupos inferiores (primeros Y segundos) en butacas muy altas para su edad y que poco ayudan al trabajo de clase (principalmente en turnos vespertinos). Aquí se detecta, que por ser grupos con pocos alumnos, los docentes prefieren conservar su aula del turno matutino, sin importar que el grado en vespertino tenga “dificultad” en el uso del mobiliario. Los docentes no demuestran inquietud a ese respecto.

“... Para Harris (2002) y Hopkins (2000) el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, y es éste el factor más importante en cuanto a resultados de aprendizaje, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia en los resultados de los alumnos con relación a su desarrollo cognitivo y socioafectivo.” (SEP, 2009)

7. El trabajo de las asignaturas es segmentado, sin relación entre sí (tal y como lo señala la RIEB) y con temas que son dictados por los docentes, como en épocas de antaño. Se observan temas, resúmenes, ejemplos y ejecuciones similares a las del docente. No hay mediación, el docente sólo dirige y no se muestra como el “puente” para que los alumnos accedan hacia nuevos aprendizajes, a pesar de señalar que se trabaja por competencias, ésta se hace en escenarios irreales “Un aprendizaje nada significativo”, aquí nuevamente, la gestión del directivo, se observa ausente.

8. En el caso de los alumnos de primero, la lecto- escritura está basada más en la realización de planas, que en procesos sugeridos por la RIEB. (alfabetización del aula, escuela, entorno...) Los docentes continúan aferrándose a un método, algo que responda a las demandas de los padres de familia de que en el mes de enero, sus hijos ya estén leyendo (situación que en la alfabetización propuesta por la Reforma, llevará más tiempo).

9. Evaluaciones son en su mayoría de carácter sumativo. Pocas rúbricas o listas de cotejo, se prioriza la “acumulación” de puntos por entregas oportunas de tareas o ejercicios.

10. Poca participación entre docentes al momento de planear o de resolver situaciones problemas planteadas a lo largo de los Programas. No hay compromiso para quedarse “extra clase” y no hay oportunidad en Los Consejos Técnicos pues éstos ya tienen sus temáticas establecidas y ajenas a la realidad observada en las visitas.

“... es urgente avanzar hacia una concepción más amplia y profunda, es decir, hacia una gestión con la suficiencia teórico y metodológica para convertir a la escuela, como señala (Tapia 2003) en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandone certidumbres y propicie acciones para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; **que sustituya las prácticas que no le permiten crecer, que busque el asesoramiento y la orientación profesionalizantes**, que dedique esfuerzos colectivos en actividades enriquecedoras, que concentre la energía de toda comunidad educativa en un plan integral hacia su transformación sistémica, con una visión integral y factible” (SEP, 2009).

Fortalecimiento de la función directiva desde la Supervisión Escolar

Antecedentes históricos

Durante el gobierno de Porfirio Díaz se establecieron acuerdos entre autoridades del sector educativo, investigadores, autores de textos, directores y maestros para formular las bases de la Educación Pública, influida en ese entonces por la filosofía positivista y los principios del liberalismo político, se sentaron las bases para definir las principales funciones de dicha figura educativa (la llamada inspección).

En la *Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria en el D.F. y Territorios*, expedida en 1891, se nombró un Consejo Superior de Enseñanza Primaria, cuyas atribuciones fueron principalmente tres: 1) cuidar el exacto cumplimiento de las leyes y reglamentos; 2) nombrar

comisiones para vigilar que en las escuelas se aplicara el programa, las formas y métodos pedagógicos sugeridos oficialmente; y 3) orientar a los profesores y directores sobre su buen desempeño, informar anualmente sobre el estado de la enseñanza primaria y sugerir las modificaciones o reformas pertinentes, y, a su vez, proponer la remoción de profesores y directores cuando fuese el caso, observar el buen servicio de la escuela y resolver dificultades que se presentaran al interior entre los docentes (Solana, 1981).

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, se avizoraron cambios en el campo educativo y con el *Reglamento Interior*, expedido en 1922, el Departamento Escolar se hizo cargo de organizar a las escuelas de todos los niveles y procurar el cumplimiento de los propósitos nacionales comunes. La inspección pedagógica se dio en todas las escuelas oficiales y particulares. Para ello se creó la Inspección General de Educación y se dividió al país en tres regiones, en cada una se nombró a un inspector general.

Hacia 1923, se formularon los lineamientos generales de una nueva relación entre la SEP y los estados, con la pretensión de evitar que hubiera disposiciones distintas en materia educativa. Con objeto de unificar y coordinar la educación en todo el país, en 1934, se ampliaron las facultades de la Federación para establecer convenios de unificación de la educación primaria con los estados.

Para esos años, en el nivel conceptual ya se tenían muy claras las tareas o funciones de competencia de la Supervisión Escolar: vigilar, gestionar, capacitar, cesar, nombrar, ubicar, estimular, motivar, controlar, coordinar y planear, entre otras; sin embargo, la normatividad para estas figuras educativas aún no estaba alineada, existían diferencias en los niveles federal y estatal. Después de realizada la Asamblea Nacional de Educación, en 1930, se estableció un solo sistema de inspección (Tapia y Zorrilla, 2014).

Con ello se logró también la unificación de los sistemas educativos y de los criterios pedagógicos en todo el país. En 1934, el General Lázaro Cárdenas asumió la presidencia de la República y llevó a cabo su programa de gobierno, de acuerdo con los lineamientos del llamado Plan Sexenal.

Hacia la década de los años 40, con el presidente Manuel Ávila Camacho al frente de la presidencia, se reformó nuevamente el Artículo 3º. Constitucional de 1935, el país respiraba un clima más tranquilo, la Política Nacional atravesó por un periodo de cierta estabilidad, aun cuando en el plano internacional la Segunda Guerra Mundial conmovía a la población y en otros ámbitos se fortalecía la economía capitalista (SEP, 2015).

En el periodo que va de 1940 a 1978 operó un cambio fundamental en la naturaleza de la función de inspección y el puesto: si bien ya desde la primera época la inspección escolar tenía funciones de control laboral e incluso injerencia en lo relativo a los salarios de los maestros, a partir de 1940 se generó un proceso de adquisición de una importante autoridad en el control administrativo y laboral del magisterio, al intervenir en la contratación, asignación de adscripción, cambios en la adscripción, sanción y cese de los maestros en una estrecha relación con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) (Tapia y Zorrilla, 2014).

Con la aparición del SNTE en el escenario educativo, muchas cosas cambiaron en la organización de la estructura interna del SEN; por ejemplo, a cada zona escolar correspondía una delegación sindical, que tenía la atribución de asignar las plazas vacantes, el inspector escolar era el interlocutor directo, la función de control laboral del magisterio seguía en sus manos, así como la responsabilidad de la administración educativa federal. Otra muestra de esto fue el acceso al cargo de inspector, a éste sólo se podía llegar mediante el Sistema de Escalafón y, como condición, ser miembro del Sindicato. El SNTE tomó bajo su control las políticas y decisiones en materia educativa, los nombramientos de figuras directivas (Directores y Supervisores) y docentes quedaron a su cargo, de esta manera se instituyeron las bases de su control.⁹

⁹ “A mediados de la década de los cincuenta, las autoridades educativas federales empezaron a ver con optimismo la expansión centralizada, así como la consolidación del SNTE como una organización nacional del magisterio, con un carácter fuertemente centralizado... en esos años, la opinión oficial comienza a cambiar... El crecimiento de la Secretaría no sólo había reducido la capacidad de control y autocorrección administrativa y técnica de la SEP, sino también la proporción de los recursos presupuestales que no estaban atados al gasto corriente, sobre todo el pago de los sueldos y honorarios... el personal se hacía cada vez más numeroso; al mismo tiempo, el control que las autoridades ejercían sobre sus empleados era cada vez más endeble”;

Para los años 70 había crecido tanto el SEN, que pesó sobre los inspectores o supervisores una sobrecarga de asuntos administrativos; con la ampliación de la cobertura educativa también crecieron los problemas en el magisterio.

La década de los años 70 estuvo marcada por una crisis económica internacional, a la cual México no fue ajeno, la educación nacional se vio en la necesidad de implementar una reforma estructural en su totalidad: de la administración pública hasta la práctica docente; de la norma jurídica hasta los contenidos educativos. Todo debió volver a concebirse y a edificarse (Tapia y Zorrilla, 2014).

En 1973 inició la desconcentración de las estructuras administrativas de la SEP, basada en un proceso organizacional territorial aparejado con la reforma de planes y programas de estudio para primaria, así como de los materiales y métodos de enseñanza. Los supervisores asumieron la tarea de conducir la implantación de tal reforma y de vigilar su aplicación.

La difusión de la reforma educativa se hizo a través de una capacitación en cascada: la oficina federal capacitó a los funcionarios estatales, y éstos a los supervisores, quienes capacitaron a los directores y a los maestros. Finalmente, los supervisores remitieron en informes los resultados de la aplicación de la reforma a los funcionarios estatales, y ellos a la oficina federal (Tapia y Zorrilla, 2014).

La política educativa de mediados de los 70 y principios de los 80 tuvo como objetivo primordial el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, a través de dos estrategias: a) reformar la formación de maestros mediante la educación Normal y la creación de la Universidad Pedagógica; b) modificar el sistema de control y evaluación del trabajo docente, a partir del seguimiento a la desconcentración administrativa de la SEP (Arnaut, 2003).

En 1981, a propósito de la elaboración de los Manuales de operación de la supervisión escolar de educación primaria, se definieron conceptos, se expusieron objetivos y alcances de

Engracia Loyo, "El largo camino a la centralización educativa", *apud* María del Carmen Pardo(coordinadora), *Federalización e innovación educativa en México*.

la tarea de la supervisión, se delimitaron las funciones y se describieron las actividades, técnicas e instrumentos para desarrollar su quehacer (Tapia y Zorrilla, 2014).

Entre 1983 y 1984, se estableció la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED), con lo cual los directores y los inspectores quedaron subordinados a la autoridad representada por el director general de la USED. Entre 1986 y 1987, la USED fue sustituida por los Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado (SCEP), como una etapa muy avanzada del proceso de desconcentración. La estructura de la supervisión quedó definida en un nuevo marco institucional. La SEP inició la redefinición de las funciones genéricas y específicas de la supervisión escolar y de la Jefatura de Sector.

En 1987 se puso en marcha el Proyecto Estratégico 05 de Fortalecimiento de la Capacidad Técnico Administrativa de los Directivos Escolares, por el que se diseñó el Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria, así como los de Preescolar, Secundaria, Educación Especial e Inicial.

La Zona Escolar es una demarcación territorial con un número determinado de escuelas, de las cuales es responsable el Supervisor. Así, en el manual se establecieron las funciones generales asignadas a la supervisión de Zona Escolar: “Planeación, Técnico-Pedagógica, Control Escolar, Extensión Educativa, Organización Escolar, Administración de personal, Administración de recursos financieros, Administración de recursos materiales. El manual, incluso, hacía una sugerencia de actividades para el supervisor” (Tapia y Zorrilla, 2014).

El proceso de desconcentración de 1978 hasta 1992 transfirió la administración educativa en los estados, la función y el puesto de supervisor se definió a través del Manual del Supervisor, donde se consideran las funciones relativas al control del personal docente, la vigilancia de la prestación del servicio, las condiciones de trabajo de las escuelas y sus recursos materiales o educativos; también se enfatiza la función técnica-pedagógica que debe cumplir el supervisor, en relación con la mejora de la calidad de la educación primaria, como la asesoría técnica y la capacitación de los docentes.

En la última década del siglo XX, el Estado mexicano desempeñó un papel preponderante; por diversas razones histórico-políticas, internas y externas, la economía cambió radicalmente de un Estado protector a un Estado liberal-social, empujado por la globalización económica. Como una síntesis de postulados históricos, surge el liberalismo social como sinónimo de libertad con responsabilidad colectiva; se incorporan los derechos sociales de tal manera, que el individuo debe afirmar positivamente los intereses de la sociedad tanto como el Estado debe procurar el desarrollo integral del individuo (Moctezuma en SEP, 1996).

A partir de la descentralización pactada en el ANMEB, en 1992, varias entidades se dieron a la tarea de construir, reconstruir, articular o simplemente hacer gobernable al nuevo sistema educativo local, a través de la búsqueda de factores de equilibrio. La Supervisión Escolar y el Apoyo Técnico a las escuelas se plantearon también en el contexto estratégico y operativo de los programas compensatorios a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), a partir de 1994.

El tema de la supervisión escolar estuvo ausente del ANMEB; sólo hubo una alusión indirecta en el *Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000)*, pero aparece, ya como tema específico, en el *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*, como un asunto significativo de la gestión de orden institucional y relevante para la transformación de la escuela pública.

Así, en los últimos tres lustros se ha desplegado un rico y variado conjunto de iniciativas (capacitaciones en cascada, monitores, capacitaciones específicas...) programas y proyectos referidos a la reforma de la supervisión escolar y de los servicios de apoyo a las escuelas (incluidos el apoyo de los ATP), basado en decisiones exigidas por los procesos de implantación de programas y proyectos destinados a las escuelas para el mejoramiento de la calidad de la educación y por la formulación de nuevos proyectos educativos locales, que implican la reorganización de las estructuras de gestión institucional, en su dimensión administrativa y territorial.

Como se puede apreciar, a lo largo de la evolución del Sistema Educativo Nacional, los inspectores o supervisores escolares y los Asesores Técnico Pedagógicos han sido una

pieza fundamental en la consolidación de las aspiraciones de esta institución educativa. La historia de la Supervisión Escolar está ligada al desarrollo del sistema educativo. Y lo mismo puede decirse de los Asesores Técnico Pedagógicos.

“El ATP se constituye como una figura profesional que ha dado respuesta a las demandas del sistema educativo en los diferentes niveles mediante su participación y colaboración con los colectivos docentes en los diferentes contextos y regiones del estado” (UPN, 2009).

Papel del Asesor Técnico Pedagógico como acompañante del directivo.

Como parte de las acciones de la Política Educativa, de los Programas Sectoriales de Educación 2001-2006 y 2007-2012. La Zona Escolar realizó la capacitación tal y como lo determinaba la Política, por bloques anuales de docentes, Primeramente aquellos que estaban frente a grupo de 1º. Y 6º (Año 2009-2010), docentes de 2º. Y 5º. (Año 2010-2011) y finalmente una última etapa de regularización para su Actualización Magisterial, con profesores de 3º. Y 4º. y todos docentes (incluyendo a los directivos) o aquellos que por circunstancias diversas no hubiesen culminado con su capacitación (Año 2011-2012).

Por lo que se puede decir que el 100% de los docentes y directivos están hasta esta fecha, capacitados en la RIEB, y reconocen de manera general, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Sin embargo, una gran crítica sobre estos procesos de capacitación en los que participan los ATP son los que señalan “... el personal destinado a estos procesos de capacitación, los realiza bajo presión, con escasez de tiempo y de recursos de apoyo, distintos a los documentos que los equipos técnico estatales haya provisto... Los ATP actúan bajo “estructuras rígidas y relaciones jerárquicas que obstaculizan la comunicación y el trabajo colaborativo” realizando “acciones masivas de apoyo en lapsos cortos” y que sólo se centran en la transmisión de información. Son “acciones generales y homogéneas (...) que no siempre responden a las necesidades de apoyo particulares y heterogéneas de cada plantel” (SEP, 2005).

Es en este aspecto, que la intervención que se ha tenido dentro de la Zona Escolar por parte de los Asesores Técnico Pedagógicos ha sido diversa, por una parte son los responsables de

apoyar los procesos administrativos (enlace entre Escuelas y Supervisión) y por otra, el de capacitar a los docentes y directivos con referencia a Programas que van trabajándose a lo largo del ciclo escolar.

Sin embargo, como señala Fullan y Stiegelbauer, (1997) "... uno de los mayores problemas que enfrentan los asesores al impulsar procesos de mejora en las escuelas no es tanto la resistencia de los docentes como la fragmentación, la sobrecarga y la incoherencia que resultan de la aceptación pasiva de parte de los maestros y la falta de coordinación de muchas innovaciones diferentes, podrá valorarse la importancia de asesorar a la escuela primeramente en la identificación y comprensión cabal de su tarea fundamental" (Arnaut, 2005).

Por esta razón es que a partir de los esfuerzos de formación realizados por lo menos en los últimos cinco años como resultado de la implementación de la Reforma Educativa 2011 y como resultado de las visitas de seguimiento realizadas por la Zona Escolar dos veces por año. Se observa que a pesar de estar facultados (así lo indican los cursos obtenidos y su perfil profesional), los docentes y directivos continúan con prácticas tradicionalistas o distintas al Enfoque en competencias.

Podríamos afirmar entonces que la figura del ATP, no ha realizado su función de apoyo técnico pedagógico y que a pesar de las capacitaciones (de cascada o no) éstos, tampoco han impactado para que la Reforma y el nuevo Modelo de Gestión Escolar se lleve a cabo de manera eficaz "Los ATP traducen el libro y hacen otro que nada tiene que ver" (Mitofsky 2003) Esto ha ocasionado que la capacitación de la reforma haya favorecido "los contenidos" y hasta la fecha no se ha favorecido los procesos de adopción e institucionalización (SEP, 2005).

La Reforma Curricular ha operado desde la perspectiva tecnológica – burocrática (Tejada,1998) pues se centró en la producción y distribución de los nuevos materiales. Es por eso que hacia el 2003, surgen los "Trayectos Formativos"¹⁰ no logrando un cambio efectivo

¹⁰ Se conoce como Trayectos Formativos a la integración de programas de estudio para la formación continua, **con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional sobre una temática o**

dentro de la Gestión Escolar. Hasta este momento, las temáticas trabajadas en algunos de los Centros Escolares, eran descontextualizadas y ajenas a las verdaderas necesidades.

Se observó en las visitas técnico pedagógicas que como parte de los Cursos Básicos de inicio de ciclo escolar y cuyo producto final, era el de presentar un Trayecto Formativo que se trabajaría en las reuniones de Consejo Técnico a lo largo de todo el ciclo escolar, estas temáticas eran elegidas por el directivo o en el mejor de los casos, por un grupo minoritario que auxiliaba al director. Sin que los resultados fueran los esperados.

A pesar de los diferentes intentos por capacitar a los docentes y a los directivos, surgen en México los “equipos técnico estatales” responsables de la operación de Programas y Proyectos. Eran equipos dedicados a operar “paquetes tecnológicos” (Arnaut, 2003) que no requerían de su colaboración para su diseño; por lo que se trata de personal técnico habilitado para operar, pero no para reconstruir o innovar sobre la marcha, lo que implica una vez más, “reproducir” programas ajenos y sin sentido para ambas partes.

Estos equipos hasta la fecha, han sido los responsables de la difusión o transmisión hacia las escuelas, de los diferentes programas que se han implantado en nuestro país. Estos a su vez han sido apoyados por los “Auxiliares Técnico Pedagógicos” adscritos a las Zonas Escolares, al Sector Escolar y en algunas escuelas, posteriormente llamados “Asesores Técnico Pedagógicos”, al amparo del acrónimo “ATP”, los cuales eran responsables de ofrecer información a los directivos escolares y a profesores frente a grupo.

Sin embargo la figura del ATP específicamente dentro de una Zona Escolar, se dedica entre otras cosas a desarrollar actividades administrativas, supervisar cooperativas, enviar información y sólo en un porcentaje bajo, a las verdaderas funciones técnico – pedagógicas para las que fueron creadas. La mayoría de los ATP tienen formación inicial como docentes de primaria o experiencia como profesores del nivel educativo en que se desempeñan. Cuentan

un conjunto de problemas educativos y desarrollarla durante el lapso que se considere necesario. Se diseñan a partir de los hallazgos brindados por las evaluaciones de docentes y alumnos, que permitan completar un marco de necesidades **¿Cuál es su Propósito?** Brindar a los maestros frente a grupo, directivos escolares y persona de apoyo técnico pedagógico de educación básica, **oportunidades organizadas y sistemáticas de acceso a programas de formación continua** y recursos para la enseñanza y el aprendizaje que fortalezcan sus competencias profesionales (SEP, 2012 – 2013).

con experiencia en la operación de dos o más programas o han permanecido varios años en la administración educativa (Arnaut ,2003).

En el año 2003 la Secretaria de Educación Pública informa que en los Sistemas Educativos Estatal y Federalizado del Estado de México habían 4,969 Asesores Técnico Pedagógicos (ATP'S), más que en cualquier otra entidad del país (SEP, 2003) y 3,000 de estos profesionales de la educación tienen presencia, en múltiples actividades al interior de los niveles de educación elemental (inicial , preescolar, especial, primaria, indígena y adultos) del organismo federalizado denominado: Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) al que pertenece la Zona Escolar motivo de la investigación.

Por esta razón la labor de los Asesores Técnico Pedagógicos durante el transcurso de un año escolar y de manera general (ya sea en las escuelas o en Zonas Escolares) es sobre todo en actividades de fiscalización, administrativas, control de personal y materiales, de evaluación, de visita a los centros educativos e informar por escrito o de manera verbal, a levantar minutas, actas o reportes, a promover programas, a distribuir y archivar documentación o indicaciones superiores, recepcionar documentación, materiales y distribuirlos a otras instancias, a supervisar cooperativas y administrar recursos, a enviar información en forma de estadística o a manera de reporte técnico administrativo, presupuestal o estadístico, es decir un sinnúmero de funciones que pareciera están ajenas a lo que señala su función (Vargas ,2006).

Hasta esta fecha y en la indefinición de su función, el ATP sigue desarrollando a medias su papel de “acompañar” en el proceso pedagógico a los directivos y docentes para que juntos pudieran construir una nueva forma de entender la reforma.

Ley General del Servicio Profesional Docente y la participación del ATP

Dentro de la figura que a partir del 2013 aparece como apoyo del directivo, está la del Asesor Técnico Pedagógico. Este apoyo (anteriormente ubicado en Supervisión) tenía hasta ese momento la indefinición de su función.

Esta ley, surge como respuesta a lo que se conocía sobre la Asesoría Técnica, la cual incluía diversas y numerosas actividades: tareas administrativas, o bien, tareas educativas de

planeación, organización, gestión, supervisión, evaluación, operación de programas y proyectos pedagógicos federales y estatales, asesoría y actualización de docentes. Varias cuestiones, que se entrecruzan simultáneamente, se derivan de esta situación (No existía un perfil claro de los asesores debido a la ambigüedad e indefinición de las funciones que desempeñaban).

Al estar sujetos a la disposición de su autoridad inmediata, debían realizar las actividades asignadas. Esto significaba que podrían cambiar de actividad en el momento que su autoridad así lo decidiera, especialmente cuando surgían tareas de carácter urgente, que exigían su inmediato cumplimiento. De ahí, se deriva la falta de seguridad en la permanencia en proyectos y actividades específicas, que supone el riesgo de interrumpir o no dar seguimiento a las tareas emprendidas por los mismos asesores (Calvo, 2002).

Hasta antes del 2013, el personal designado como ATP de Zona Escolar, solía ser comisionado cada ciclo escolar, su nombramiento no era permanente pudiendo éste, ser removido de su función de acuerdo a las “necesidades del servicio”. Sin embargo, hasta que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013, la cual implica una profunda modificación de las bases y procedimientos conforme a los cuales se realiza el desarrollo profesional del personal docente y con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior que imparte el Estado, así como en los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de este personal, que la figura del Asesor Técnico Pedagógico recobra una verdadera legitimidad.

En su capítulo I “Objeto, Definiciones y Principios” señalado en su Art. 4º. Apartado XXIII *“...Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnico Pedagógica Al docente que en la Educación Básica y Media Superior cumple con los requisitos establecidos en la presente Ley y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría señalada y constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado le asigna...”* (DOF,2013).

La misma Ley en su Capítulo II “De la Mejora de la Práctica Profesional” señala: El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela *apoyará a los docentes en la práctica de la evaluación Interna, así como en la interpretación y uso de las evaluaciones externas. Este servicio se brindará a solicitud de los docentes, del director o cuando la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determinen que una Escuela requiere de algún apoyo específico.* De tal manera que la figura de ATP se ve más validada y en un amplio sentido de “apoyo” hacia las escuelas, aspecto que hasta este entonces, no tenía el Asesor.

En el caso del Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, dicha determinación se hará conforme lo establecido en el artículo 41. Y serán Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados los que deberán hacer pública la información sobre las plazas docentes con funciones de Asesor Técnico Pedagógico existentes y las responsabilidades de quienes las ocupan en cada Escuela y Zona Escolar. El perfil del ATP será más definido y concursará para poder tener una plaza que lo legitime como acompañante pedagógico dentro de un Centro Escolar.

Calvo (2002), señala como crítica hacia el Asesor Técnico Pedagógico “... no se encuentran ni funcionan en situaciones de equidad. Las condiciones económicas, administrativas, políticas, sindicales, además, de las propiamente pedagógicas de los estados varían de uno a otro. De ahí, que encontramos algunas entidades federativas que cuentan con mejores condiciones para generar y formar a sus equipos técnicos con iniciativa, capacidad y solidez técnica y profesional para diseñar estrategias y llevar a cabo acciones, que impulsen procesos pedagógicos regionales y locales. Pero, también hay estados que o no cuentan con el personal técnico suficiente, o bien, éste carece de la preparación académica requerida.” Se pretende ahora con esta ley, que las condiciones mejoren.

Y si en respuesta a lo que establece la Ley General del Servicio Profesional Docente con respecto a la función del Asesor Técnico Pedagógico, se lograría; lo que a juicio de Calvo (2002) que esto impedía el logro de las metas “...falta una planeación conjunta e integral del trabajo de los equipos de Asesoría Técnica con otros grupos pertenecientes a instancias, servicios, programas y proyectos educativos que también tienen que ver con el Apoyo Pedagógico a las Escuelas, a los Directores y a los Docentes. Generalmente trabajan de manera paralela; es decir, caminan hacia la misma meta, pero por rutas separadas, situación

que además, puede genera tensión entre ellos. Podría ser el caso de las actividades realizadas directamente en las mismas escuelas por Asesores Técnicos, por una parte, y por Supervisores Escolares, por otra” (Calvo, 2002).

Es claro que esta indefinición en la función del ATP, genera cargas dobles (cubrir los planes pedagógicos y los administrativos) y a pesar de que a esta fecha, aún no se ve cristalizada la aplicación de la Ley, el Asesor continúa en una débil posición laboral, más cuando se comenta la desaparición de las Zonas Escolares como respuesta al nuevo MGEE, entonces ¿Qué función brindarán ahora los Asesores Técnico Pedagógicos a pesar de estar reconocidos por la Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013?.

Hasta este momento y con la publicación de la Convocatoria para los Asesores Técnicos Temporales ubicados dentro de los Centros Escolares, la función se ha visto modificada de manera importante. Los Asesores de Zona han tenido que desplazarse a las Escuelas y dentro de la incertidumbre que genera esta Ley, sus funciones ahora se han convertido en más administrativas que pedagógicas. Las incógnitas son muchas y aún falta tiempo y procesos por recorrer.

Experiencias de un Asesor Técnico Pedagógico.

En el siguiente apartado se presenta la narrativa de la autora de este trabajo, en la que a partir de un ejercicio reflexivo resultado de los dos años de estudio en la maestría, pretende mostrar una serie de cuestionamientos y análisis que le sirvieron para fundamentar su estudio de investigación dentro de la propuesta de intervención que aquí presenta, ya que es claro que ser docente y asumir un nuevo rol como Asesor Técnico Pedagógico influenciaron su manera de actuar ante las problemáticas que a partir de su experiencia fue observando. Si partimos que el objeto de estudio es un directivo y el mediador del proceso es un Asesor Técnico Pedagógico, que mejor que sea la autora de la tesis la que de manera personal describa sus experiencias sobre las capacitaciones, la gestión que observa en las escuelas.

Martha Yazmín, Asesor Técnico Pedagógico... ¿Qué es? ¿Quién soy?

Comenzaré haciendo un análisis reflexivo sobre mi función como ATP y cuestionarme ¿Quién soy? Comenzaré por narrar que mi vocación docente fue influenciada por mis padres, mi padre profesor de Literatura y mi madre profesora de primaria, tal como lo señala (Darwin en Huaquín, 2016) A través de la historia evolutiva de todas las formas de vida se adquieren y transmiten, con modificaciones, nuevos caracteres a los descendientes. Esto quiere decir, que si bien existía en mí un deseo por la docencia, éste fue adquirido o transmitido por mis padres.

Sin embargo, no basta con una profesión que pareciera heredada, reconozco que aquella época el ser docente fue el resultado lógico de la hija de los “profesores” tal como el mismo (Aristóteles en Aguilar, 1969) señalaba...“La realidad es lo concreto que rodea al hombre; el aprendizaje se destaca y empieza por ser el conocimiento de cuanto nos rodea; lo espiritual, y por eso la formación humana (valores) pasa a un segundo orden.” Por ello, más allá de la vocación heredada (por mis padres), habría que agregarle que ésta, tuviera un “plus” al realizarse de la mejor manera, no sólo siendo becada en un colegio particular sino desde esas épocas, el ejemplo a seguir de los hermanos menores, mejorar en mi formación académica y lograr que el ser docente se observara en mí como un reto a vencer.

De tal manera que como estudiante becada, no tenía margen de error, así lo dictaba la herencia de los padres y la validación de la formación que se “suponía” estaba adquiriendo. Sin embargo, cuando me enfrento a la realidad áulica dentro del sistema particular (porque hasta ese momento no había interés de mi parte por pertenecer al gobierno, como si eso me quitará “status”) obviamente creencia personal y como resultado de mi realidad vivida hasta ese momento, descubrí que lo aprendido en la Normal y lo ensayado en las prácticas, era muy lejano a la realidad.

Según Aristóteles , el alma racional tiene una capacidad para captar y comprender las cosas traduciéndolas en materiales inteligibles, esta capacidad es el intelecto pasivo; así mismo, estas cosas inteligibles pueden hacerse efectivas cuando se “actualizan”, esto es, cuando empiezan a recordarse, cuando se ponen en práctica, cuando nos llevan a la elaboración

teórica y nos facultan a la memorización, a la evocación de los pensamientos y de los recuerdos, cuando nos permiten crear conclusiones, teorías o leyes (Aristóteles en Aguilar, 1969) Esto quiere decir, que más allá de lo aprendido en las aulas de una Normal, la puesta en práctica determinó en gran momento mi “ser” docente.

En un colegio particular, la poca acción o libertad que tenía como docente estaba siempre “supervisada por los dueños de la empresa”, obviamente evaluada de manera constante para garantizar año tras año, mi permanencia en esa institución. Aprendí como dijera Aristóteles a enlazar aquello que teóricamente había aprendido con lo que se solicitaba en ese colegio, hasta ese momento, mi actuación docente era muy pasiva, ya que obedecía instrucciones, no cuestionaba o lo hacía muy poco y era nada reflexiva y ante el temor anual de la “recontratación”, decidí seguir así durante 12 años.

La insistencia de mis padres era demasiada para formar parte de una instancia gubernamental que no “amenazara” cada año mi estabilidad económica y emocional, y además con el fuerte argumento de tener la responsabilidad de criar a un hijo de manera más “segura”, mi función docente dio un giro diferente. Primeramente decidí actualizarme más, estudiando la Licenciatura en Educación en la UPN los sábados, esto, sustentado quizá como lo expusiera Aristóteles sobre la función docente: “El ciudadano debe capacitarse de la mejor manera; el maestro merece su dinero por las enseñanzas suministradas a los estudiantes, es una muestra de gratificación de los estudiantes a la enseñanza recibida. El Maestro es noble, pero la nobleza de los estudiantes se mide en el cumplimiento de saldar económicamente el tiempo que ha invertido el Maestro en los estudiantes. Es en Roma donde el pedagogo empieza a recibir el dinero como “salario”, dinero vil por realizar una actividad humillante para un romano ” (Aristóteles en Aguilar, 1969).

Entendía pues, que para mejorar económicamente y poder entrar de manera diferente al ambiente gubernamental, requería de una mejora profesional “En todas las cosas hay causalidad. Las cosas existen y se dan por algo. Nada es al azar. Todo cuanto es por algo” (Aguilar, 1969) Diría Aristóteles nuevamente y en el deseo de explicar todas las cosas. En mi caso; comprendía que para poder cambiar de trabajo, tendría que tener “algo más” que la

Normal Básica y no me equivoqué. Cuando ingresé al gobierno, el ser Licenciada, facilitó mi ingreso y los años de experiencia en el colegio particular también avalaban mi “formación” académica.

Sin embargo; el ingresar a un medio diferente, en donde los maestros no tenían que “obedecer” a la autoridad, tal y como lo venía haciendo desde años atrás, es más; no había que entregar planeaciones porque el directivo parecía estar ausente de la función y el ambiente que existía era muy distinto al de la iniciativa privada, generó un fuerte impacto para mí. Tuve que “adaptarme” a ese entorno tan distinto, dijera Aristóteles “La realidad social hace que el ser humano se integre como tal a una sociedad y pueda existir gracias a su pertenencia a un núcleo social. De otra manera no es concebible la vida humana. “El hombre aislado no existe; o sería un Dios o sería una bestia” (Aristóteles en Aguilar, 1969).

Por tanto, la sociedad y cómo ésta se expresa, refleja el grado de racionalidad que la misma emplea o no emplea. En el Estado de México específicamente en la Cd. Nezahualcóyotl las cosas eran “muy diferentes”, los docentes muy relajados y encima se quejaban constantemente de la falta de tiempo para trabajar. Para mí, ésto resultaba irónico, si consideraba que yo trabajaba en una sola jornada en el colegio particular con dos grupos por ser una institución bilingüe. ¿Cómo entonces entender, que se quejaran de falta de tiempo? si además; sólo trabajaban con los textos gratuitos y no con “todos” los materiales extras que yo trabajaba. Entendía entonces, que “algo” andaba mal y esto me trajo muchos problemas con los compañeros al principio de mi ingreso en la federación por ser la “matada” de la escuela.

Sin embargo; a pesar de esas diferencias, logré integrarme a la escuela sin ningún problema. Quizá mi perfil o quizá mi afán por hacer lo mejor posible mi trabajo, trajo como resultado que en esa organización me “invitarán” a formar parte del equipo Técnico Pedagógico de la Jefatura de Sector, ¿Qué era ser Asesor Técnico Pedagógico? Era claro que eso sonaba como “apoyo” a los docentes ¿Sería así? Ante mi claro “desconocimiento”, lo veía como una oportunidad de mejorar profesionalmente y a su vez, de salirme de ese ambiente que no

resultaba muy grato para mí, por aquello que sentía “faltaba” mucho por hacer con los alumnos dentro de la escuela de gobierno.

Sin embargo, Ser ATP era diferente a lo que Yo creía, me permitió darme cuenta que en esa Jefatura de Sector habían muchas carencias y que nada tenía que ver con mis “anhelos” por mejorar, resultado de mis ganas de ser sobresaliente y tener un reconocimiento que me hiciera sentir una mejor profesional, si como señal (Calvo, 2003) cuando hace el diagnóstico de la función de los ATP dentro de las Supervisiones, “...se hace evidente la ausencia de cualquier sentido pedagógico en su constitución estructural, una realidad es la falta de las condiciones materiales y técnicas de trabajo (la ausencia de capacitación específica, la falta de oficinas y equipamiento, de viáticos o transporte para el desplazamiento a las escuelas, el tamaño de las zonas, la arbitraria dotación de personal auxiliar), en la cuidada pauta de las actividades administrativas frente al solo llamado de apoyar la dimensión pedagógica, en las prácticas —burocráticas y discrecionales— que así se generan, algunas de las cuales las innovaciones intentaron o intentan corregir”.

Era claro que aquello que yo entendía como ATP, no era verdad, ese apoyo pedagógico No existía hacia las escuelas, los docentes seguían repitiendo sus formas de trabajo sin que nadie pudiera orientarles (aquello que Yo entendía como ser Asesor Técnico) y nuevamente era acatar lo que señalaba el Jefe de Sector o a su enlace, para simplemente “reproducir” (en el mejor de los casos), cursos a cascada o documentación administrativa que era solicitada por las instancias superiores ¿Dónde estaba lo “innovador”?, entendía entonces, el fastidio de muchos docentes por “cumplir” más allá que “aportar” a una escuela que poco reconocía su trabajo.

Como señala (Arnaut ,2006) la función de apoyo técnico-pedagógico llegó a ocupar un espacio cada vez más importante en la conducción y operación en el ámbito central de la Secretaría de Educación; pero, también en la conducción, operación y concreción de todos los programas educativos que se pusieron en marcha a partir de 1992. Entonces, ¿Qué sucedía en esa Jefatura de Sector?, ¿Por qué la función del ATP era vista como un ejecutor administrativo? ¿Sería esa la causa del “desencanto” del docente? Del cual yo había sido fiel

testigo cada que se les llamaba a recibir “capacitaciones” que sólo generaban más carga de trabajo.

Hasta esa fecha el ser ATP y como ya señalé anteriormente, era por invitación y como dijera (Arnaut, 2006) “... la diferencia de la función y el nombramiento del apoyo técnico-pedagógico no se cubre mediante un nombramiento y plaza específica, sino con maestros en servicio, *comisionados*, como auxiliares, apoyos o asesores técnicos” lo cual, además generaba en el transcurso del ciclo escolar, una serie de movimientos (según lo requiriera el servicio) o de indefinición de la función, para que los escasos proyectos que se realizaban dentro de la Jefatura de Sector, estuviera supeditados a la permanencia dentro de esa comisión.

Durante cuatro años permanecí dentro de la Jefatura y ante la imposibilidad de poder “aportar” a lo que según Yo entendía como una verdadera Asesoría para los directivos y docentes, decidí cambiarme a una Supervisión Escolar (La cual dependía de la Jefatura de Sector), ésto lejos de representar “bajar de nivel” como quizá pudiera entenderse y a partir de conocer las Zonas que conformaban a la Jefatura, pude reconocer “aquellas” que de manera “real” realizaban funciones de Asesoría y que encajaban perfecto en lo que yo deseaba hacer, (Bonilla , 2006) destaca que una de las problemáticas de la asesoría, es que las funciones están definidas por la autoridad inmediata superior por lo que se tienen pocas posibilidades de intervenir en sus contenidos y la manera cómo se llevan a cabo. Aquí, las tareas del asesor se refieren a comunicar, informar, prescribir o transmitir las ideas y pautas de la autoridad y de la administración educativa que *llega* La asesoría es concebida como un conjunto de tareas definidas por otras personas o instancias y el rol del asesor es el de operador, un *engranaje* unidireccional en la *cadena de comunicación y transmisión* del sistema educativo a través del cual se hacen llegar las indicaciones a las escuelas y sus maestros (*se baja a manera de cascada*).

Por esta razón, la Supervisión a la que actualmente pertenezco, cubría con mis expectativas y a solicitud del entonces Supervisor, realicé mi cambio de adscripción. ¡Qué gran diferencia! Ahí el perfil del responsable de la Supervisión estaba muy “dirigido” hacia lo técnico

pedagógico y los años de experiencia dentro de la Jefatura de Sector, me permitieron hacerme a partir de ese momento, la responsable de las capacitaciones que se realizarían en la Zona, y aunque éstas eran recibidas por personal de Jefatura (mecanizadas, descontextualizadas, ajenas, impuestas ...) el poder tener mayor libertad de ejecución, me permitió reconocer la función tan importante que debería tener un ATP.

No todo ha sido sencillo, la función del ATP hasta hace unos meses, era “inestable”. Existía el reconocimiento “no oficial” dentro de las escuelas y los cambios eran constantes, lo cual me generó en más de una ocasión, tener que retomar capacitaciones a medias y que implicaban tener que trabajar en horarios diversos para poder “cumplir”. Esa palabra que tanto me aterra, porque considero que nuestra labor docente va más allá de “cumplir”. Es en ese sentido, que como resultado de la Nueva Reforma Integral de Educación Básica de 2011 implementada para la Educación Básica y como ATP responsable de la Zona participé durante tres periodos escolares en la Capacitación de la Reforma Educativa 2009 y pude reconocer qué en algo “estábamos fallando”.

Las capacitaciones se realizaban, se cumplía con lo que pretendían las Autoridades y se cubrían los tiempos que se solicitaban para que la Reforma tuviera sentido, pero... Nuevamente, “algo” estaba mal, los docentes seguíamos “simulado” que todo estaba entendido y que la Reforma se realizaba, tal y cómo lo solicitaban las autoridades. Cuando los resultados de las visitas diagnósticas por parte de la Supervisión y los mismos Consejos Técnicos, demostraban que “no” había cambios.

En el entendido que dentro de mi función, tenía que apoyar con más calidad y reconociendo que el Asesor Técnico Pedagógico debe contar con elementos más teóricos sobre la Reforma y los Programas, fue que decidí estudiar la maestría, reconocirme primeramente como un sujeto que tiene carencias y que está dispuesto a “aprender a aprender” para con otra visión diferente lograr que mi función de ATP sea distinta. Ahora y como resultado de las Reformas impulsadas por el Presidente Enrique Peña Nieto, la función del ATP ya es reconocida y será “codificada” dentro de la nueva estructura escolar.

Reconozco que en este tiempo, he reflexionado sobre mi “hacer” pero más sobre mi “ser” y no pretendo salir con la receta mágica que transforme la Supervisión porque sé, no será así. Entiendo ahora a partir de mis estudios y reconociendo que mi reflexión dentro de esta Maestría ha modificado mi manera de entender qué es un Asesor Técnico Pedagógico.

Sigo en el camino de la profesionalización y el de poder entender qué sucede realmente en mi contexto, más allá de buscar culpables de lo que hasta este momento se percibe como fallas de la Reforma. Por esta razón, intento implementar una Propuesta de Intervención con los directivos por ser éstos, los responsables directos del Nuevo Modelo de Gestión para juntos reconocer fortalezas y debilidades de nuestra función.

Diagnóstico de la situación de los directores de la Zona Escolar 30

Así pues, a partir del primer diagnóstico que se realizó en la Zona Escolar No. 30, se percibieron de manera más aguda problemas dentro de la Gestión. El directivo, el ATP y el docente frente a grupo, aún no han reflexionado sobre la importancia de cambiar la manera de trabajar.

“...La gestión tal y como lo señala Cecilia Fierro deberá ser vista como un conjunto de decisiones, negociaciones y acciones que de manera comprometida y puesta en práctica logren mejorar las situaciones del entorno escolar” (Fierro, 1999).

Por esta razón se determinó utilizar la técnica de “Historias de Vida” en donde se recogerían aquellos eventos de la vida de los directivos y la serie de significados que tienen los fenómenos y experiencias propias y vivenciadas dentro de la Escuela, las percepciones que se han ido formando a partir de todo el tiempo que han estado en la Gestión Educativa, así como el reconocer, cómo percibe su propia vida, su mundo, su yo, y su realidad social dentro de su función directiva.

Cuando hablamos de historias de vida señalamos que es uno de las técnicas de investigación descriptiva más puras y potentes para conocer como son las personas y el mundo social que les rodea (Hernández, 2009).

Así pues, Fierro (1999) señala: La investigación-acción en el ámbito educativo rescata aspectos relevantes como:

- *“La existencia de un grupo de personas que conscientemente desea evaluar y transformar su práctica social, situándola en su contexto social más amplio”*

En este aspecto se seleccionaron aleatoriamente a tres directivos de la Zona Escolar y en el entendido de que sus narraciones serían mostradas, se acordó denominarlos sólo como Directivo A, B y C.

- *“La vinculación entre la teoría y la práctica social, el cambio social como consecuencia última de la investigación y la validación del conocimiento construido en el proceso”*

En esta vinculación se observa en primer lugar mediante la función del Asesor Técnico Pedagógico como apoyo al directivo una vez implementada la propuesta; en segundo lugar, los directivos con sus maestros como resultado de lo que se haya generado a partir de la propuesta y finalmente, los docentes con sus alumnos como meta final resultante de la propuesta.

Esto significa, que son los propios directivos quienes tienen que recuperar el espacio de su práctica educativa, tal y como lo señala el MGEE para tener la voluntad de intervenir en ella para “mejorarla”, a través del apoyo que pueda brindarles el Asesor Técnico Pedagógico. Todo será como consecuencia de analizar indicadores o categorías detectadas en las “Historias de Vida” (tal y como lo sugiere Fierro), que permitan reconocer cómo estos elementos inciden en su práctica dentro de la Gestión Escolar y cómo esto, repercute en su “hacer”.

- *“La investigación tiene diversas finalidades: hacer aportaciones al diseño curricular, elaborar un proyecto educativo colectivo, vincular el trabajo en el aula con pequeños proyectos que la trasciendan, y relacionarse con otros grupos sociales en bien de la educación” (Fierro, 1999).*

Estos indicadores permitieron al ATP investigador reconocer qué dimensiones son importantes para intervenir y diseñar una propuesta de intervención que facilitara la Gestión.

- *“Tener como objetivo principal entender, cuidar y mejorar la relación pedagógica que se establece con los alumnos”.*

De acuerdo a lo que señala se llevaron a cabo los siguientes momentos:

1. Acercamiento analítico a nuestra práctica educativa cotidiana, rescatando fortalezas, inquietudes y problemas a través de las “Historias de Vida” y de las dimensiones que se pudieran intervenir.
2. Clarificar elementos de nuestra práctica que, según nosotros, deben ser cualitativamente diferentes para que se mejore el MGEE y que hayan sido detectados de las “Historias de Vida”, de acuerdo a lo propuesto.
3. Plantear un problema u obstáculo como una situación por solucionar que nos permitió formular cuestionamientos (supuestos), considerando los elementos involucrados (indicadores), definiendo nuestra responsabilidad (acorde a la Norma y al MGEE), ampliando nuestro conocimiento (fundamentación teórica) y buscando la forma más adecuada de resolverlo (diseño de intervención) y con base en ello realizar una construcción participativa de líneas de Acción efectivas dentro del MGEE.
4. Implementación de la forma de trabajo propuesta y previamente seleccionada por los participantes de la Propuesta de Intervención (directivos y ATP).
5. Recuperación de información sobre los avances logrados y las dificultades enfrentadas.

Aspectos que se trabajaron con las Historias de Vida.

- 1.- *Acercamiento analítico a nuestra práctica educativa cotidiana, rescatando fortalezas, inquietudes y problemas, a través de las “Historias de Vida” y de las dimensiones que se puedan intervenir.*

Las “Historias de Vida” fueron grabadas; primeramente se les contó la “intención” de conocer sobre su función directiva, con la consigna de que su narrativa sería de manera libre *“No hay nada más placentero para mucha gente, que escuchar lo que le ha sucedido en la vida a otro y contar su propia versión de su existencia”* (CESE,1999) y en los tiempos que ellos determinarían.

En este proceso, el Asesor Técnico Pedagógico brindó la libertad de narrativa y de formato (podrían comenzar de hechos recientes a hechos pasados o viceversa), pues lo que interesaba al investigador reconocer qué querían contar sobre su vida. En este proceso los directivos narraron cuestiones que sabían eran verificables por el que los escuchaba, pero también incluyeron cuestiones no visibles. “Las historias adquieren un significado particular, pues “une acontecimientos públicos, el mundo de “hechos historiciables”, con el mundo de los privados que normalmente la historiografía tradicional no toma en cuenta” (CESE, 1999).

Queda claro que para poder realizar este proceso de narrativa, además del uso de la grabadora, la relación entre las personas debería ser buena “El testigo que interviene organiza las historias, las recrea, las relata y las muestra a un público específico” (CESE, 1999). Estas narraciones fueron diferentes ya que hubo quién esperaba un guión para poder comenzar, hasta quién tomó la decisión ser “muy concreto” por temor a la crítica.

“La historia oral como tal tiene interés en considerar el ámbito subjetivo de la experiencia humana concreta y del acontecer socio histórico, como lo expresan los sujetos sociales considerados” (CESE, 1999,) Las dificultades para poder coincidir en espacios propicios para el relato fueron complicados, está por demás señalar, que los directivos asumen una multiplicidad de funciones y los tiempos en ocasiones son muy reducidos. Sin embargo con los directivos A y C los espacios se dieron al término de la jornada escolar, destinándole tiempos de 30 minutos aproximadamente (sólo se realizó en 4 momentos), lo que complicó el proceso de transcripción y análisis.

Con el directivo B, la narrativa se dió en otro contexto (una invitación a su casa), por sugerencia de él y porque ahí podría, no sólo narrar, sino “evidenciar su dicho” con

fotografías y documentos varios. Esta sesión fue única y la duración fue extrema, perdiéndose en más de una ocasión el hilo conductor de la narrativa, por lo que la transcripción fue aún más complicada, había que eliminar “distractores” varios, que generó esa visita. No hubo más oportunidad de grabar (grabación única).

“Para la elaboración de “Historias de Vida” nos va a interesar más la evidencia de los testimonios personales, ya sean del ámbito colectivo o directamente propias del narrador” (CESE, 1999).

La experiencia de este proceso de investigación tuvo como principal objetivo el de conocer desde su opinión cómo es su vida, cómo ésta ha impactado o no en su función directiva, cómo se mira, sus impresiones y sentimientos que ha experimentado, fortalezas y debilidades (si es que las llegara a narrar), anécdotas y todo aquello que gire en torno a “ser”.

Por esa razón, trabajar con “Historias de Vida” tal y como lo señala (CESE,1999) la metodología a emplear puede ser diversa, en este caso la empleada fue “cruzada o múltiple”, en donde varios personajes pertenecientes a un mismo grupo (en este caso directivos) enfatizaron su narrativa hacia un solo tema: “función directiva” con lo cual se les invitó “hablar sobre su vida”. Esta metodología permite realizar comparaciones y encontrar indicadores para identificar fortalezas y debilidades dentro de su función narrada.

Las herramientas que se requieren para registrar las Historias de Vida son: la interrelación empática, la observación etnográfica y, la entrevista en profundidad. Sin embargo, como señala (Valencia, 2010) no podemos olvidar que éstas deben incluir sobre todo sus experiencias y los acontecimientos más significativos de su vida.

Entonces, retomando las dimensiones sugeridas por Fierro (1999) y considerando que este proceso de investigación donde el Asesor no es “experto” investigador, se tomó en cuenta la siguiente sugerencia:

2.- *Clarificar elementos de nuestra practica que, según nosotros, deben ser cualitativamente diferentes.*

Al realizar la narrativa de las Historias de vida y como resultado del análisis realizado, se hizo una recapitulación de las dimensiones que se trabajaron. Se rescataron, de manera breve, aspectos de las mismas narrativas que sirven de contextualización de la problemática ya señalada en apartados anteriores. Esto sirvió para indagar si “Las Historias de Vida” impactan en el ser directivo y si éstas forman parte de sus prácticas escindidas dentro de su labor diaria.

Análisis de las Historias de Vida y su impacto en cada dimensión.

Dimensión Personal

De acuerdo a lo que señala Fierro (1999) esta dimensión permite reflexionar sobre sí mismo para reconocerse como ser histórico y percibir a los participantes como *sujetos con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación.*

En este aspecto, las narrativas de los directores por extraño que parezcan, poco reflejaron sobre su “yo” personal; en todo momento se asumieron en la posición de directivos y dejaron atrás la narración de aspectos de su vida personal, ¿por qué ocurrió?, se desconoce.

Si como señala Valencia (2010), el directivo asume perspectivas e imaginarios de diversas maneras. “Un imaginario sobre lo que debe ser un directivo o bien creencias, opiniones, supuestos y experiencias significativas producto de la propia historia de vida”. Se puede detectar que los directivos se reconocen como buenos directivos en la parte de lo personal... si:

1. Se capacita “...fue entonces que me di cuenta que era muy buena maestra, sin embargo me urgía formarme como directora” (Directivo A, 2013).

2. Si acata lo que se solicita y resuelve "...piden y piden documentos como si uno fuera secretario...lo hago siempre todo Yo" (Directivo B, 2013).
3. Tiene un perfil adecuado, por ser un administrador eficaz y por tener conocimientos necesarios en la Reforma "...me sugería que en mí existía "el perfil necesario" para enfrentar mayúsculo reto de dirigir un centro escolar; aunado a lo anterior contaba también con la experiencia" "...conocer y manejar de manera adecuada, los principales trámites administrativos que realizaban los directores de esa Zona, y por el otro, reforzar mis conocimientos relacionados con los aspectos teóricos metodológicos que sustentan los planes y programas de estudios para la educación primaria." (Directivo C, 2013).

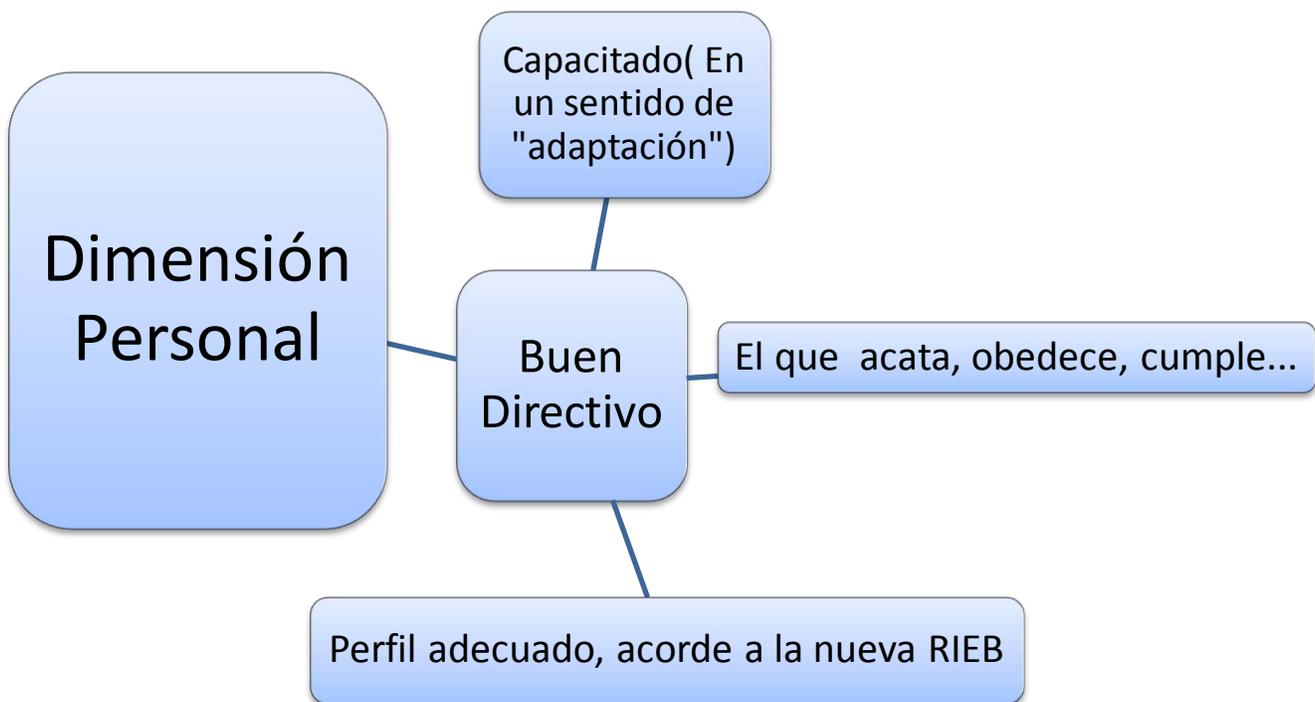


Figura 5. Esquema de la Dimensión Personal. Un buen directivo es... Fuente: Elaboración propia obtenida de las narrativas de Historias de Vida con los directivos seleccionados.

A este respecto el MGEE señala: "Aunque el liderazgo generalmente se asocia con el desempeño del directivo, por ser considerado el líder por excelencia de una institución, es necesario que se reconozca la existencia de una estructura organizativa donde hay una

micropolítica que determina el rol de los actores” (MGEE,2009) En ese sentido más allá de considerarse el que “todo” lo dirige, el directivo deberá asumir un nuevo rol dentro de lo que señala el mismo modelo (Figura 5).

El Modelo (2009) señala que “...quien ejerce un liderazgo institucional no precisamente está determinado por un nombramiento, sino que lo construye día a día y lo demuestra; o de quien tiene un liderazgo natural más no oficial” . Es entonces que en esta dimensión, el papel del directivo no está claro. Será éste, el que deberá reflexionar sobre la nueva manera de entender el liderazgo.

Dimensión Institucional

En esta dimensión se entró en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácticas propias de la cultura magisterial.

Si como señala Fierro (1999) esta dimensión está tamizada por “pertenencia Institucional”, es claro que dos de los directivos en su narrativa, carecen de un verdadero compromiso acorde al nuevo Modelo de Gestión, ellos asumen la función directiva como lo que llamaría (Foucault en Flores, 2009)... un Apostolado, en donde son ellos, los únicos que dirigen y encaminan a los docentes que forman parte de su comunidad escolar.

Tal como se puede observar en esta narración: “...ser la RESPONSABLE DIRECTA de una Institución, de sus docentes, alumnos y padres de familia, en una comunidad...” (Directivo A, 2013) “...ese Manual me sirvió mucho. Yo hago todo. No recuerdo cómo se llamaba, pero me sirvió para organizar la escuela” (Directivo B, 2013).

De igual forma, el directivo construye su propia historia desde sus imaginarios, de su biografía y de sus contextos reales, los directivos *son sujetos condicionados por estructuras institucionales pero que en ellos interviene el deseo o lo que imaginan debería ser “ver una cosa en otra”* (Valencia, 2010).

Existe en esta dimensión Institucional, quien cree que se hizo directivo como resultado de una serie de trámites escalafonarios (de carácter administrativo) y a su vez pudiera ser removido por sanciones sindicales resultantes de su buen o mal comportamiento,

demostrando una vez más, la dominación que existe (a pesar de los cambios dentro de la Ley) en las esferas educativas. “...me sugirió que elaborara una solicitud de ascenso para Director de Escuela en virtud de que en la Zona Escolar a su cargo había un centro escolar Acéfalo” Directivo C 2013).

Es entonces, que la parte Institucional es vista como el resultado de saberes construidos del magisterio (viejas prácticas que aún permean las promociones y/ o ascensos).

Se percibe en este esquema el resultado de las narrativas en donde te conviertes en directivo por dos cuestiones: Por vocación “pastoral” encaminado a dirigir a tus subordinados o como resultado de tus logros sindicales / laborales (Figura 6).

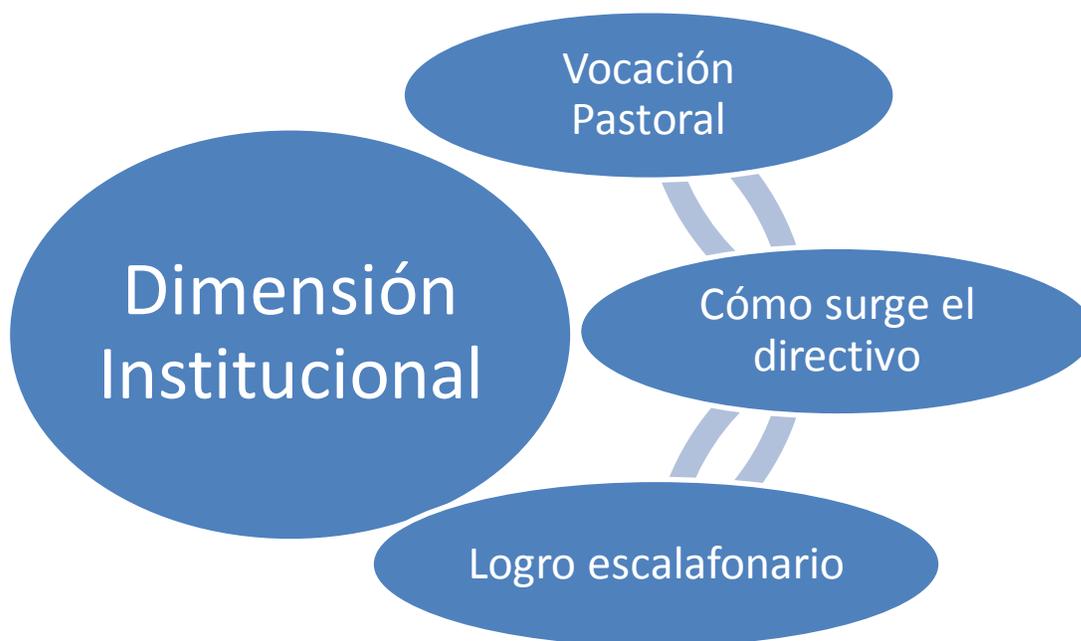


Figura 6. Esquema de la Dimensión Institucional. Cómo surge el directivo. Fuente: Elaboración propia obtenida de las narrativas de Historias de Vida con los directivos seleccionados.

Dentro del (MGEE ,2009) la figura del líder es entendida cuando éste “...logra desarrollar una serie de capacidades y habilidades, como analizar las interrelaciones existentes dentro de un sistema, entender los problemas de forma no lineal y ver las relaciones causa-efecto a lo largo del tiempo; trabajar en equipo y desarrollar procesos para elaborar visiones compartidas; aprender de la experiencia y de los errores; cuestionar supuestos y

certidumbres; desarrollar la creatividad y mecanismos para la transferencia y difusión del conocimiento; así como generar una memoria organizacional, entre otras.”

Por lo que resulta claro reconocer en las narraciones que la dimensión institucional es entendida de una manera diferente, actualmente no todo recae en el directivo, el MGGE señala “... se requiere de una serie de atributos y cualidades como la anticipación, la proyección, la concertación, la animación, la empatía y la asertividad, aunque para ello no existe una formación específica establecida, como cualidades que se conforman con la experiencia en el campo, se obtienen en procesos formativos personales y de desarrollo profesional” (MGEE, 2009).

Dimensión Interpersonal

Fierro (1999) señala que esta dimensión está cimentada en las relaciones existentes entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. Se construyen sobre la base de diferencias individuales en un marco institucional”.

Retomando ese poder pastoral que traen escindido los directores y como señala Foucault, la imagen del pastor se ve reflejada tanto en los directivos como en los profesores, ambos se ven como una figura que guía al grupo en cuestión, sean profesores, alumnos, padres de familia, y/o la propia comunidad escolar, “El guía debe ser un ejemplo a alcanzar y, a la vez, un sujeto identificado con la comunidad a través de su empatía y cercanía en el acompañamiento” (Valencia, 2010) tal y como lo demuestran las siguientes narraciones:

“...recuerdo cuando llegue como directivo a la escuela que me vio crecer como maestra, en la cual contaba con docentes, padres de familia y exalumnos que me conocían como docente; verme allí como directora, la recepción fue excelente, lo cual me lleno de orgullo y emoción, además de sentir el compromiso por mantener el prestigio que tenía la Institución” (Directivo A, 2013).

“Debo reconocer que los tiempos han cambiado, ahora los padres exigen más y se comprometen menos, están más atentos de los maestros que tienen sus hijos y al inicio de cada ciclo escolar debo batallar para asignar el grupo a ciertos compañeros que por obvias razones no quieren los papás...” (Directivo B, 2013).

“...Ahora me doy cuenta de la importancia del trabajo colaborativo en una institución educativa y que éste no puede existir sin unas relaciones interpersonales basadas en la confianza y el compromiso profesional...” (Directivo C, 2013).

En este aspecto Valencia señala que el interés de los sujetos directivos se da en dos niveles: primero el que desde su función formal se compromete con los otros a capacitar, evaluar, describir y evaluar garantizando con ello una relación “capacitación – desempeño” y el segundo que sólo actúa bajo la norma y el “deber ser” (Valencia, 2010) Entonces... ¿comprometerse será tener relaciones afectivas o crear trabajo colaborativo, más allá de lo bien o mal que me caigan los docentes?

Esto claramente impacta en el desarrollo de los procesos de gestión (observables en las visitas de seguimiento realizadas por el ATP de Zona), existen escuelas en las que la permisividad daña el trabajo colaborativo y el extremo que “basado en la norma” o con una visión pastoral dirige toda y cada una de las actividades imperantes en la escuela y que ni siquiera son diseñadas de manera colectiva (Figura 7).

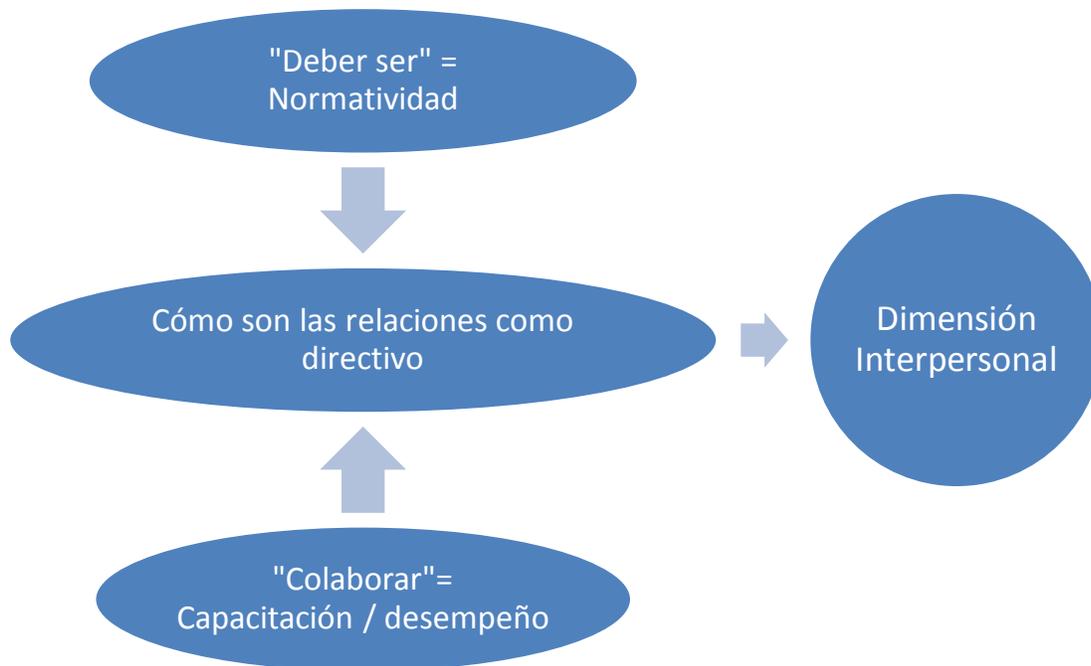


Figura 7. Esquema de la Dimensión Interpersonal. Cómo son las relaciones como directivo. Fuente: Elaboración propia obtenida de las narrativas de Historias de Vida con los directivos seleccionados.

En esta dimensión el MGEE (2009) señala “Un clima de “colegas” es una condición clave para asegurar el éxito de los propósitos fundamentales del equipo, puede facilitar tareas de organización para enfrentar retos complejos y representa además un bastión para otros desafíos”.

De tal manera que los directivos más allá de acatar la norma o caer en la camaradería deberían reflexionar e implementar en sus escuelas la importancia del trabajo colaborativo, como lo señala:

“... la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a alcanzar una visión compartida; impulsar este componente supone una comunicación abierta, el intercambio de ideas y el aprovechamiento de la pluralidad de ideas en un estricto orden profesional.

Este componente enfatiza una dinámica de trabajo que caracterice y enorgullezca a los equipos, que haga trascendentes los logros y que trastoque aspectos de carácter cultural;

razones de peso por las cuales el MGEE incluye al trabajo colaborativo y sus anexos, precedentes que sientan bases y generan perspectivas de desarrollo colectivo, fundamentales en un proceso de mejora continua” (MGEE, 2009).

Dimensión Social

En esta dimensión se destaca: “Se basa en reflexionar, junto con el maestro, sobre *el sentido de su quehacer en el momento histórico que vive* y desde el entorno particular en el que se desempeña, así como sobre las *expectativas que pesan sobre él* y las presiones que recibe tanto por parte del sistema como de los destinatarios de sus tareas” (Fierro, 1999).

(Carr y Kemmis en Colmenares ,2008) señalan que parte de lo que los maestros saben, tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, las costumbres, la opinión o las impresiones del sitio que les rodea. En efecto, las narrativas están impregnadas de esos imaginarios que siendo válidos y respetables para cada directivo, se pueden apreciar diversos puntos de vista con referencia al contexto vivido o la historicidad de cada uno de los entrevistados, tal y como se destaca a continuación:

“...una gestión directiva incluyente en la que participen los docentes y padres de familia, quienes se saben comprometidos con el proyecto de mejora para su comunidad educativa.”

“...las gestiones administrativas que en ocasiones son desgastantes, burocráticas e innecesarias, mismas que no solo frenan sino hacen más lentas las respuestas a las necesidades de las escuelas...” (Directivo A, 2013).

“Yo por el contrario me reunía con los maestros (antes no eran Consejos Técnicos) y llegábamos a acuerdos para funcionar mes con mes”... “El trabajo lo realizo “todo” Yo...” (Directivo B, 2103).

“Estaba cierto que el primer gran reto como director era establecer un proyecto de trabajo incluyente en el que los perfiles profesionales de cada compañero de trabajo se sumaran y derivara en un servicio de calidad que impactara a la comunidad escolar...”

En este análisis de las narrativas es muy evidente que dentro de esta dimensión los directivos funcionan “para” tal y como señala Bolivar (1997) ...el gestor suele limitarse a que

las cosas “funcionen” tal y como están prescritas, de manera reproductiva y no se asume al liderazgo como el que articula una visión conjunta en pro de una meta e implique a los miembros en dicha misión. El gráfico señala dos aspectos claros (Figura 8).

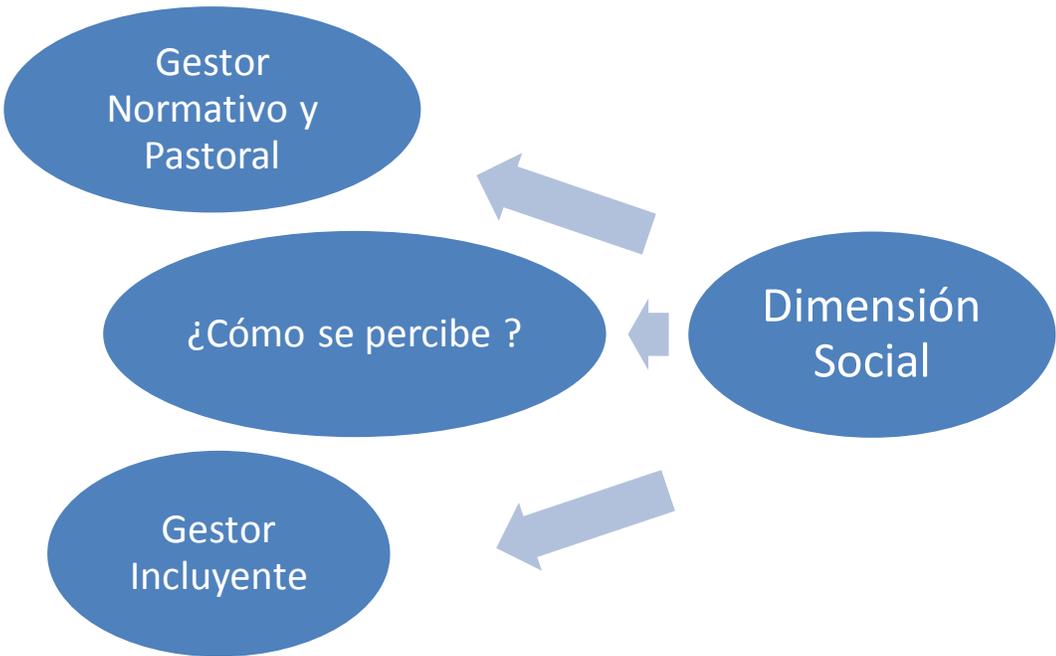


Figura 8. Esquema de la Dimensión Social. Cómo se percibe el directivo. Fuente: Elaboración propia obtenida de las narrativas de Historias de Vida con los directivos seleccionados.

Aquí el MGEE considera ineludible la responsabilidad de la escuela al vincular acciones con la comunidad de la que forma parte. Más allá de una gestión “para” cumplir, sería valioso reconocer que ahora la dimensión de capital social de la escuela se constituye por tres aspectos relevantes:

“... a) *La consolidación de la comunidad escolar*, considerando la permanencia de los directores y maestros en la escuela, la cultura instalada de trabajo colectivo (a través del Consejo Técnico) y el diseño de un proyecto de mejora académica de manera participativa, con responsabilidad en su ejecución y en sus resultados.

b) *Relaciones basadas en la confianza entre directores, maestros y padres de familia*, de manera que cada quien conoce el alcance de sus responsabilidades, se puede conversar amplia y abiertamente sobre los problemas. Las relaciones son armoniosas porque se cuenta con mecanismos para negociar conflictos y se intenta regular las relaciones personales con base en normas claras, algunas de ellas decididas por el propio colectivo.

c) *El compromiso explícito de maestros padres y directivos por el aprendizaje significativo de los alumnos*, de manera que se consideran aliados en una tarea común. Los profesores solicitan a las madres (específicamente, aunque eventualmente a otros miembros de las familias) apoyo en actividades de enseñanza, tanto en el hogar como en la misma escuela. Las madres no sólo refuerzan lo que enseñan los maestros, sino que también comparten y estimulan competencias académicas y sociales propias, al aprovechar frecuentemente los recursos de la comunidad, la familia y la escuela” (MGEE, 2009).

En esta dimensión y como resultado del análisis de las narrativas se logran destacar elementos señalados por el Modelo como: mejora, acuerdos, proyectos incluyentes... por parte de los directivos, ésto permite vislumbrar un buen camino con referencia a la participación social. Aunque el diagnóstico dentro de las visitas arroja aún ciertos vacíos por trabajar pudiera decirse que en esta dimensión los elementos son más claros y los objetivos se logran vislumbrar.

Dimensión Didáctica.

En esta dimensión y como resultado de las narrativas, los directivos destacan logros a nivel de “adquisición” de mobiliario o equipo y poco se señala lo que como dice Fierro (1999) “... el conjunto de decisiones y prácticas de cada maestro, en este ámbito dependerá que este proceso se reduzca a la simple transmisión y repetición de información o que constituya una experiencia constructiva y enriquecedora” , se asumen otras funciones y se olvida fortalecer al docente hacia experiencias didácticas que mejoren los procesos de aprendizaje con sus alumnos, las narraciones así lo señalan:

“...elevar la matrícula y de nueve grupos recibidos, dejar la escuela con once grupos, además de haber ingresado a la escuela en el Programa de Escuelas de Calidad...salón de usos múltiples común para los dos turnos y la inauguración del Taller de Computación con diez computadoras...” “...se gestionaron unas escaleras de emergencia para salvaguardar la integridad de los alumnos de la ala norte de la escuela”.

“...logré integrar un equipo realmente comprometido y participativo, quienes apoyaron en todo momento las actividades PLANIFICADAS, ORGANIZADAS Y EVALUADAS por todos en las reuniones de Consejo Técnico Escolar; debo reconocer que cuando se integra un colegiado real, comprometido y participativo, los proyectos llegan a la meta sin duda” (Directivo A, 2013).

“Yo gestioné (en 1986) con el Municipio y los Padres de Familia que mejoraran la escuela, que se hiciera de una planta más, que se bardeara todo alrededor y que hubiera más baños...” “Tiempo después (1994) gestioné una aula para computación...gestionar con el Municipio la construcción de dos aulas más bajo el argumento de utilizarlas como Auditorio (pero ya había un acuerdo con el Supervisor para cederlas como sus oficinas).” “Para el año 2012 logré con apoyo del Municipio y de SEIEM contar con una aula de cómputo completa, con máquinas nuevas y con un servicio de red... el salón de cómputo fuera un verdadero salón de TIC’S.”¹¹ “Yo solicito las planeaciones y reconozco que las compran pero lo prefiero así, a que no tengan nada con qué empezar la clase...” (Directivo B, 2013).

“Me descubrí como un gestor persuasivo que centraba sus esfuerzos en “servir” a la comunidad con respeto y esmero...” “Logré también gestionar la construcción de un aula (que se necesitaba) ya que la escuela era considerada de alta demanda y logré el establecimiento de un aula de medios con más de treinta equipos computacionales, pues contaba con un comisionado experto en TIC’s para fortuna de mi escuela” “...me permite influir en la dinámica de trabajo con mis compañeros, una comunidad escolar que sabe y

¹¹ Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento. La ausencia de una política de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los países y las personas. (DOF en Acuerdo 592, 2004).

reconoce mi voluntad por atenderlos con calidad y esmero y con un proyecto de trabajo que va caminando viento en popa (Directivo C, 2013).

Si como lo menciona Fierro (1999) en esta dimensión "... hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos... para que ellos,...construyan su propio conocimiento", es claro observar que el directivo lo que "menos" hace es que sus docentes construyan (refiriéndonos al MGEE), los tres directivos ejecutan lo que para ellos es gestión y está muy marcado que para ellos "gestionar es adquirir de manera visible aquello que a su juicio, es necesario para sus escuelas", como si con ello, garantizaran la verdadera eficacia escolar. No se observa un análisis sobre los procesos en los que se involucran con sus docentes y los alcances que pudieran tener con un liderazgo compartido, no hay narrativas que aborden procesos de construcción encaminados a mejor aprendizajes, éstos se asumen como "realizados".

Es en este sentido, que una de las dimensiones más vulnerables de este diagnóstico recae en lo que cada directivo entiende y asume como MGEE en su parte didáctica. Pareciera que ser buen directivo es el resultado de tener más matrícula, más mobiliario y más docentes convencidos de seguirlo (Figura 9).

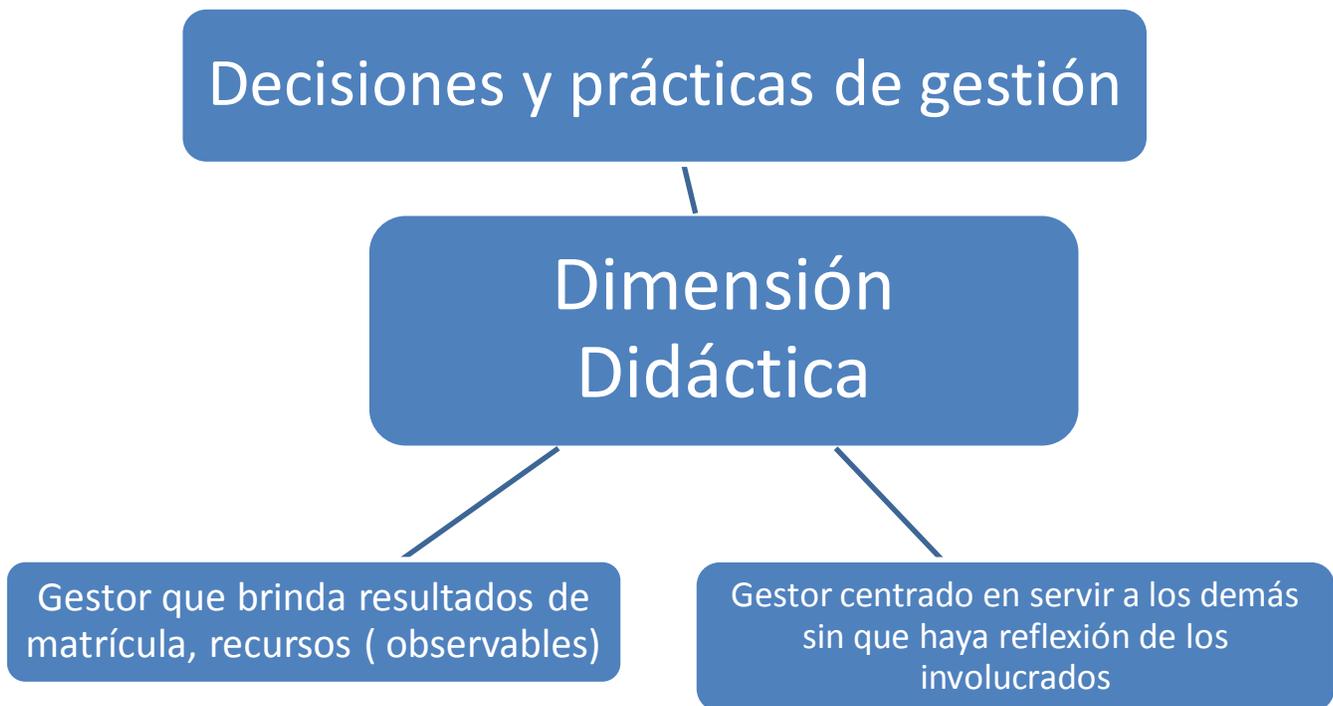


Figura 9. Esquema de la Dimensión Didáctica, Cómo son las decisiones y las prácticas dentro de la gestión que realiza como director. Fuente: Elaboración propia obtenida de las narrativas de Historias de Vida con los directivos seleccionados.

Pero... ¿Qué señala el MGEE al respecto? Las prácticas docentes flexibles son actividades de los maestros orientadas a asegurar aprendizajes en los estudiantes. Específicamente, se asocian a la configuración del ambiente áulico, la estructura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la gestión de los recursos instruccionales. Se asume que "... un docente, antes de *enseñar*, debe tener la disposición a aprender; aprender de los demás y de su propia práctica, a fin de que pueda acumular el "saber" y desarrollar el "saber hacer" resolviendo situaciones complejas" (SEP,2009).

Entonces el directivo deberá reflexionar sobre el "aprender a aprender" con su equipo de trabajo y no en solitario como lo señalan las narrativas o con miras de acumular recursos que si bien favorecen los aprendizajes, no así los procesos que se dan dentro y fuera de las aulas, éstos no reflejan en lo absoluto la dimensión didáctica.

Dimensión Valoral

Fierro (1999) señala “Al reflexionar sobre los valores personales que dan un significativo particular a la vida personal, es necesario plantearse en qué medida la propia práctica refleja estos valores asumidos, enriqueciéndolos o, por el contrario, relegándolos poco a poco por la inercia del funcionamiento burocrático”. Aquí las narrativas son muy reveladoras (Figura 10).

“...el directivo debe jugar varios roles, los cuales en su momento son difíciles de aceptar por los adultos a su alrededor, menciono a los adultos, porque los alumnos en ocasiones están acostumbrados a las indicaciones de “la directora”, pero no así algunos docentes, personal administrativo, de apoyo, incluso autoridades y padres de familia...” “...sin duda que no somos autónomos, que nos regimos por una organización oficial, la cual además de dar línea de trabajo, nos regula el avance del mismo...nos permite recibir indicaciones de manera vertical, lo cual en ocasiones es muy favorable... les demanda resultados estandarizados, los cuales les limita a convertirse en gestores administrativos al ser enlace entre las oficinas y las escuelas” (Directivo A, 2013).

Clark (1992) se da cuenta que existe la lealtad entre profesores, cuando éstos construyen una serie de valores alrededor de la institución en la cual laboran. Estos valores, pueden replicarse en vínculos estrechos entre los profesores y el propio centro educativo, o bien hacia quien transitoriamente representa a éste, léase el director escolar, tal y como lo señala el directivo B en su narrativa:

“...tenía doble plaza y la oportunidad de hacerme cargo de una escuela era muy tentadora. Tenía experiencia en lo administrativo...” “Teníamos más libertad de cátedra, los niños eran más quietos y los padres de familia cooperaban más...” “Reformas van y Reformas vienen y las cosas NO cambiarán. Todos hacemos lo mismo, lo que creemos, lo que nos conviene...” (Directivo B, 2013).

“La lealtad entre los profesores es por tanto institucional o bien entre pares cuando dichos valores alrededor de la institución se comparten y constituyen a una identidad docente, finalmente la lealtad se orienta hacia el directivo institucional, cuando se transfiere al director la lealtad enfocada hacia el centro educativo” (Clark, 1992).

Es común observar que cuando la percepción del directivo hacia las autoridades es para “cumplir” más allá que para lograr cambios transformadores, su grupo docente, actúa de la misma manera también sólo por “cumplir”. Ésto es claramente observable con la narrativa del directivo C en donde señala: “El liderazgo no se impone, se gana con el tiempo y con buenas decisiones...Observo con gran satisfacción que los maestros a pesar de tener grandes diferencias académicas, ejecutan y llegan a lograr grandes acuerdos en beneficio de la Comunidad Escolar...El directivo se hace desde la trinchera de su actividad, cada experiencia, cada desafío que enfrenta cada día lo forja más profesional y comprometido con su función” (Directivo C, 2013).

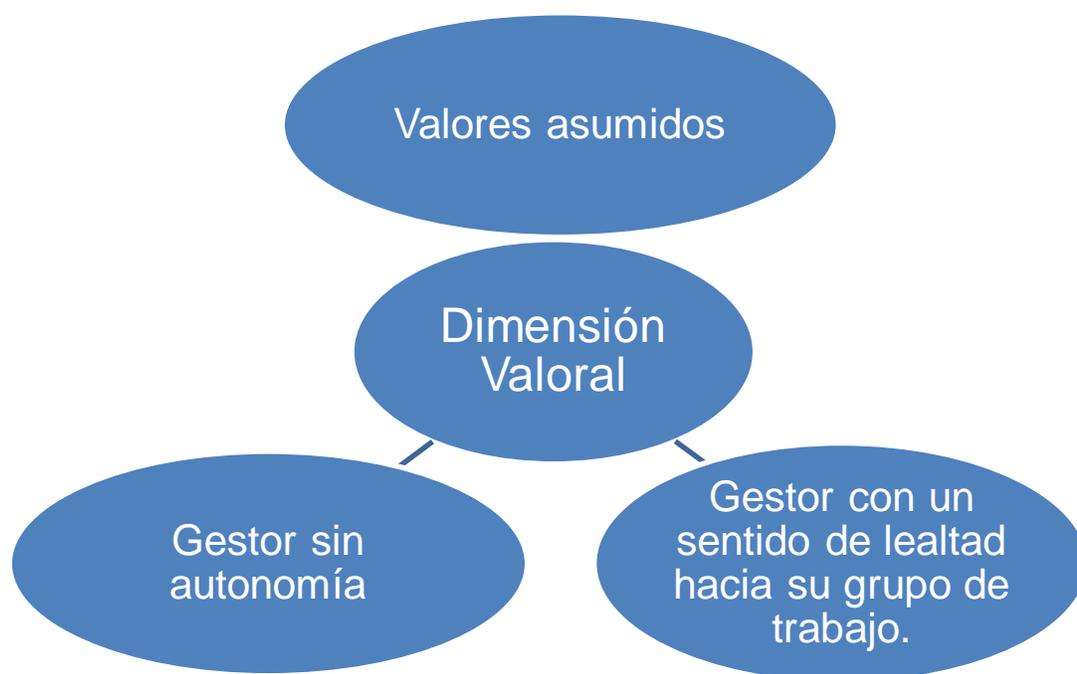


Figura 10. Esquema de la Dimensión Valoral. Cómo son los valores que asume el director. Fuente: Elaboración propia obtenida de las narrativas de Historias de Vida con los directivos seleccionados.

La lealtad es un sentimiento construido recíprocamente y alude a “una relación de confianza entre los miembros de un grupo estrechamente vinculado, tal como una familia o un clan” (Baier en Rorty, 1998). Para la Wikipedia (2012), la lealtad es una obligación de fidelidad que un sujeto o ciudadano le debe a su estado, gobernante, comunidad o a sí mismo.

“El mayor reto del equipo docente es alinear la planeación estratégica escolar con la planeación didáctica, de tal modo que los principios filosóficos que se proponen en el MGEE se consoliden en la gestión de los aprendizajes; por ejemplo, al plantearse unos valores que enmarcan la relación de los distintos sectores de la comunidad escolar en el plan general, éstos deben “vivirse” cotidianamente en los espacios de aprendizaje, principalmente en el aula, sólo así pueden constituirse los grupos escolares como organizaciones que aprenden de lo que hacen” (SEP, 2009).

Concientizarse en colectivo para la construcción de una Ruta de Mejora basada en problemáticas reales de la comunidad escolar, en la que todos los participantes se encuentren involucrados.

Conclusiones del diagnóstico

Una vez analizadas las dimensiones y como resultado de las estrategias implementadas, se obtuvieron algunos puntos relevantes sobre la función directiva:

- Se asume el rol directivo y se deja de lado la parte personal, en ese sentido; sólo se asume al profesional que “debe cumplir” y se olvida al que “quiere cumplir”.
- El liderazgo señalado en el MGEE (Modelo de Gestión Educativa Estratégica) está ausente, no hay reflexión personal ni con su equipo de trabajo.
- Falta desarrollar una serie de capacidades y habilidades en el directivo que le permitan trabajar en equipo, desarrollar visiones compartidas y aprender a aprender siempre encaminado hacia la mejora escolar.
- Se realiza una gestión meramente “por cumplir” y no hay reflexión sobre “aprender a aprender” entre su equipo de trabajo.
- Persiste el trabajo en solitario por parte del directivo.
- Se asume la Planeación Institucional como principio rector de su gestión escolar negando la participación colaborativa para no desacatar la “norma”.
- Construcciones irreales de las Rutas de Mejora dentro de las escuelas, ajenas a las problemáticas escolares.

III. PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Justificación de la Intervención.

Sin embargo; a pesar de que al inicio del ciclo escolar y como parte del nuevo Modelo de Gestión Educativa Estratégica que señala “Desarrollar mecanismos que permitan la supervisión y la responsabilidad compartida” (SEP, 2009) Las deficiencias en las seis escuelas de esta Zona, persisten. Casares (2003) señala que directores escolares y administradores de escuelas deben ser verdaderos líderes, “no sólo administradores”, sino ejecutivos emprendedores orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y crecimiento permanente de la calidad de sus servicios y de su administración escolar, es decir, un líder no puede conformarse con asegurar que “todo marche bien”, sino buscar permanentemente fórmulas y estrategias que logren que “todo esté mejor”, involucrando al equipo de colaboradores en esa búsqueda, en la formulación de propuestas y alternativas de solución.

De tal forma que a lo largo del análisis (sin ser experto) de las dimensiones de Fierro, se puede ver desde el directivo que se asume con un gran compromiso de profesionalización, pero culpa a las instituciones de no lograr tener una verdadera escuela autogestiva (como lo señala el MGEE) y por otra parte se percibe al directivo que reconoce elementos del Modelo de Gestión y se siente con el control de su función, hasta aquél que se pierde en la historia de su “ser directivo” y ejecuta, a como lo va entendiendo, procesos de gestión que sólo disfrazan una realidad que pareciera no ser percibida.

De tal manera que a través de las narrativas los directores seleccionados, se destacan de manera similar cuatro aspectos que podrían tomarse como punto de partida para generar una Propuesta de Intervención.

1. Definir el perfil de cómo debe ser el Gestor o Líder dentro de lo que señala el MGEE
¿Qué se pide?, ¿Qué se necesita?...
2. ¿Cuáles serían las funciones de un buen Gestor o Líder tal y como lo señala el MGEE?

3. Fortalecer lo que el MGEE denomina como “autogestión”, éste no es percibido por los directivos ante una realidad burocrática aplastante.
4. ¿Qué señala la Norma (MGEE) y ¿Cuál es la realidad dentro de los Centros Escolares?
¿Habrá aspectos de mejora?

Entonces, como lo señala Valencia (2010) “...Los directivos, poseen una serie de experiencias, de imaginarios y de historia profesional, las cuales constituyen una plataforma que dirige sus acciones cotidianas, donde no es posible separar la razón, de la emoción y el sentimiento. No son hoja en blanco, sino sujetos con historia, sus acciones se establecen sobre la base de lo que él ha construido sobre los sentidos y significados de ser director”.

¿Qué ocurre cuándo la consecuencia de acciones fallidas dentro de su gestión es “ignorada” por ellos mismos?

Es aquí donde la figura del ATP toma elementos para poder colaborar en la construcción de lo que hasta este momento se percibe como debilidad: El Modelo de Gestión no está bien entendido, no existen elementos que nos lleven a reflexionar sobre la importancia de ser líderes en este proceso y mucho menos éstos se ven reflejados en la Ruta de Mejora que sería aspecto medular dentro de sus Consejos Técnicos.

Nuevamente y a pesar de la indefinición de la función del ATP dentro de las Zonas Escolares, éste podrá ser el vínculo para poder enlazar los elementos teóricos y prácticos que fortalezcan el MGEE.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO METODOLOGICA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.

Diálogo Reflexivo

Para Dewey, los auténticos objetivos de la educación consisten en un proceso natural que se hace de manera consciente, es decir, hacer explícito el crecimiento. Señala cuatro elementos importantes: 1) La Experiencia, 2) Datos para la reflexión, 3) Ideas, 4) Fijación de lo aprendido.

Por esta razón y en un sentido más real, es que el ser humano debe hacer consciente aquello que está viviendo. El directivo trabaja con un Modelo de Gestión nuevo, pero aún no hace consciente para qué debe trabajarlo con su grupo de compañeros docentes, lo mismo pasa con el Asesor Técnico Pedagógico que a lo largo de los años reproduce sin consciencia modelos nuevos que carecen de significado para el docente o para aquél que acompaña en sus asesorías.

El dialogo reflexivo y la colaboración.

Al respecto esta propuesta fundamentada en el trabajo con triadas; en donde se destaca la importancia de reflexionar de manera colaborativa y señala: “Las triadas consisten en un proceso a través del cual el profesorado organizado en pequeños grupos de trabajo de tres o cuatro personas reflexiona individualmente sobre su práctica docente, comparte estas reflexiones en pequeño grupo y planifica, de manera colaborativa, una propuesta de innovación que lleva a la práctica con el apoyo de sus compañeros (as) ”.

Para que se produzca un Diálogo Reflexivo se debe establecer un determinado tipo de relación diferente. El docente que participa (en este caso el Asesor Técnico Pedagógico) se convierte en facilitador del aprendizaje, se trata de un trabajo en colaboración “... de manera que construyan conjuntamente el significado y el saber sobre el material” (Brockbank y Mc Gill, 1999).

El centro de atención como señala Brockbank y Mc Gill (1999) es el aprendizaje de los participantes y el modo de que lleguen a comprender, apropiarse, modificar y trascender los significados presentes con el material que se trabajará, en este caso con lo que los directivos

reconocen que es el MGEE y el Acuerdo 717 por ser éstos, los documentos normativos con los que rigen su gestión escolar.

Es prudente considerar como lo señala Pozo (2003), que la diferencia entre pensar y reflexionar; de manera simple se puede decir que pensar es tener una imagen mental de “algo” que está presente en la realidad, y el pensamiento reflexivo “tiene un propósito” que trasciende la mera diversión que procura la cadena de agradables invenciones e imágenes mentales. Entonces; el pensar reflexivamente impone tener una meta y una serie de tareas que controlarán la secuencia de ideas que el sujeto (en este caso el directivo y ATP) tienen sobre lo que han venido realizado (PAT/Ruta de Mejora) en años anteriores y lo que ahora solicita el MGEE , cuál es actualmente su papel como líder y por qué es importante construir de manera conjunta una Ruta de Mejora, tal y como lo señala la Norma (Acuerdo 717).

Si como señala Pozo, el pensamiento reflexivo impulsará a la investigación, los directivos junto con el ATP deberán comenzar en esa investigación a partir de la reflexión de su propio Yo y de lo que señala Brockbank y McGill (1999) como cognitivo, conativo y emocional, bajo una serie de directrices que lo impulsen a indagar qué señala el MGEE y cuál es la relevancia de trabajar una Ruta de Mejora real.

”La reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de la última” (Pozo, 2003).

Es por esta razón que el cambio del paradigma que venían trabajando los directivos y el mismo ATP tendrá que partir del Diálogo Reflexivo, éstos reconocerán un paradigma más abierto al aprendizaje, entender como lo señala Pozner (2007) “El pasaje de una planificación estática y alejada de la realidad a una concepción más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla, es fundamental para poder transitarlo” Si durante años ellos han sido los únicos que construyeron su Plan Anual de Trabajo (PAT) en un solitario y sólo para cumplir un requisito administrativo, es momento que ahora reflexionen la importancia de tener una visión de trabajo colaborativo distinta que se refleje en el trabajo cotidiano del Centro Escolar.

Por esta razón nuevamente Pozner (2007) destaca: “Se necesitan nuevos estilos de dirección y supervisión: se trata del desafío del liderazgo, del cambio continuo y el aprendizaje sobre lo que hacemos en tiempos de incertidumbre...Ser director o supervisor ya no es conducir. La trama es otra, la complejidad también, en definitiva la esencia de sus acciones, es la aplicación en un presente de energía para modificar la incidencia del pasado en los objetivos futuros”.

Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) a través del Diálogo Reflexivo.

El MGEE está sólidamente fundado en los preceptos jurídicos, filosóficos y de interés social considerados en el Artículo 3º de la Carta Magna, el cual señala que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la patria y la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Del mismo modo, se fundamenta en la Ley General de Educación (1993), que establece el desarrollo de un proceso educativo basado en principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía entre educandos y educadores, que promoverá el trabajo en grupo, la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones(SEP, 2009).

En materia de política pública educativa, los últimos dos programas sectoriales hacen énfasis en la transformación de la Gestión Escolar para incrementar la calidad de los servicios educativos, a partir de sus objetivos y a través de sus líneas estratégicas de acción. En este rubro, el Programa Nacional de Educación (2001-2006) promueve la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica como la vía más adecuada para la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

Por otra parte el PND (2013- 2018) enfatiza la importancia de transitar hacia una Sociedad del Conocimiento, en el que México provea una educación de *calidad transitando hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico*

de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización (...) contar con maestros, directivos y supervisores mejor capacitados.

En este MGEE se aborda de manera reflexiva y colaborativa *la transformación de la gestión escolar*, de esta manera se da inicio a una serie de experiencias orientadas para lograr dicho fin. Se diseñaron líneas de acción en la política pública educativa, entre las cuales destacaremos las principales que apoyarán la Propuesta de Intervención que se pretende trabajar:

“...b. Fortalecer las facultades de decisión de directivos y colegiado escolar con el fin de que establezcan medidas organizativas y pedagógicas adecuadas para alcanzar los propósitos educativos y tengan la capacidad para decidir su participación en programas o acciones extracurriculares convocados por agentes internos y externos al sistema educativo.

c. Reorientar el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales, de tal modo que ejerzan eficazmente sus funciones académicas y promuevan el mejoramiento continuo de la calidad de la escuela.

d. Promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas —mediante la asesoría y la evaluación— con el fin de establecer prácticas educativas en el aula y en la escuela, congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica y los principios de la convivencia democrática”(MGEE 2009, pág. 17).

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) se ha conformado en el contexto del Sistema Educativo Nacional acorde con sus lineamientos fundamentales, con el fin de apoyar a los centros escolares para mejorar la calidad de sus servicios sin ignorar las tendencias y recomendaciones del ámbito Internacional, referidas a disminuir el aislamiento educativo y aumentar el desarrollo de competencias de los ciudadanos, que les permitan enfrentar los retos globales.

¿Por qué es importante abordar la Gestión Escolar desde la reflexión?

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) requiere, para su efectiva aplicación, que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización, ya que cada escuela representa en sí misma un espacio para el aprendizaje y, al mismo tiempo, forma parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes, alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad. Por esta razón reflexionar sobre su “hacer” será relevante en cada una de las reuniones de Consejo Técnico que se tengan contempladas hacia una Ruta de Mejora realista.

La RIEB busca recuperar el papel relevante de la escuela pública para dar respuesta a una sociedad que demanda ciudadanos competentes que enfrenten y superen los desafíos del siglo XXI; es decir, una escuela que se posicione como el espacio idóneo para la ampliación de oportunidades de aprendizaje, con ambientes propicios que atiendan a la diversidad y de manera diferenciada, y favorezca la convivencia armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad.

Para ello, la RIEB propone los Estándares de Gestión para la Educación Básica, definidas como “... normas que orienten la organización escolar; es decir, cómo deben ser las prácticas y las relaciones de cada actor escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de familia y otros actores sociales. Una gestión con bases democráticas en que la toma de decisiones se centre en el aprendizaje de los alumnos, con corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas” (SEP, 2009).

Innovar la gestión para mejorar el logro educativo implica que la organización escolar se oriente a los aprendizajes de todos los alumnos. Es imprescindible la alineación de actores, visiones y propósitos, a partir de un liderazgo directivo que coordine la acción cotidiana de la escuela, el desarrollo de equipos de trabajo colaborativo, la participación activa de los padres de familia y otros actores sociales, así como el diseño y la ejecución de una planeación estratégica escolar que deriva en la planeación pedagógica, y la presencia permanente de ejercicios de evaluación que permitan asegurar los propósitos educativos de la RIEB.

En este sentido, este nuevo modelo destaca la importancia de una nueva gestión que implica una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar. Cada comunidad organizada en el espacio de la escuela favorece la visión compartida, el cumplimiento de la misión de la escuela pública, el diseño de objetivos, estrategias y metas, así como el compromiso para su ejecución y logro.

Lo anterior muestra la necesidad de transitar hacia una gestión que propicie prácticas flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional, las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo y la limitada participación de los padres de familia, además de la desarticulación de iniciativas y acciones. La nueva gestión educativa promoverá condiciones para que la escuela sea atractiva para los alumnos y apreciada por la comunidad (DOF, 2011).

Si ésto no se trabaja de manera reflexiva y enfocada a una meta determinada, la gestión dentro de las escuelas caería una vez más en la repetición de modelos impuestos y descontextualizados que nada aportarían a la mejora educativa.

Para las escuelas de educación básica el MGEE destaca cinco ámbitos como los relevantes para impulsar la mejora:

- A. La dirección escolar.
- B. El desempeño colectivo del equipo docente.
- C. La gestión del aprendizaje.
- D. El funcionamiento de los órganos oficiales de apoyo.
- E. La participación de los padres de familia.

Para la Propuesta de Intervención se rescatan los elementos correspondientes al ámbito de “la Dirección escolar” para poder así comprender mejor el MGEE y el reciente Acuerdo 717.

Algunos aspectos a considerar son:

- En el director de la escuela recae la gran responsabilidad de conducir al equipo escolar al logro de las metas de la escuela, sobre todo las que giran alrededor del aprendizaje y de cómo conseguirlo de manera óptima y efectiva a través del desempeño pedagógico docente. El director es el principal soporte de la escuela. Sobre él se apoya el colectivo de maestros y la comunidad escolar; es quien establece conexiones, promueve y se asegura de que ocurran las acciones colectivas e individuales para apoyar el aprendizaje (SEP, 2009).

Por esta razón se considera relevante tomar en cuenta alguna de las principales características de la Gestión Educativa Estratégica.

a. *Trabajo en equipo*, que proporcione a la institución escolar **una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover**. También tiene que ver con los procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo, que para ser efectivos deben desarrollarse de manera colegiada (elementos básicos para la reflexión).

b. *Asesoramiento y orientación para la profesionalización*, la cual consiste en **que existan espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes**; se trata de habilitar circuitos para identificar áreas de oportunidad y generar redes de intercambio de experiencias en un plan de desarrollo profesional.

c. *Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro*, **que se planteen escenarios múltiples ante situaciones diversas**, a partir de objetivos claros y consensos de altura para arribar a estadios superiores como institución; donde los actores promuevan una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad que estimulen la participación, la

responsabilidad y el compromiso compartido (elementos necesarios también dentro de la reflexión).

d. *Intervención sistémica y estratégica*. Supone **visualizar la situación educativa, elaborar la estrategia y articular acciones para lograr los objetivos y metas que se planteen**; supone también, hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno para potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido. (SEP, 2009) que finalmente arroje una Ruta de Mejora más real y acorde a las necesidades de cada Centro Escolar.

En este proceso reflexivo que se pretende trabajar con los directivos, se considera relevante que los involucrados entiendan qué es la Planeación Estratégica, este componente ha sido el más desarrollado y el que más ha generado innovaciones, porque se parte de retomar el sentido del *qué*, del *cómo*, del *cuándo* y del *para qué* se planea. Desarrollar este componente, en las escuelas que han “vivido” el MGEE, requirió de un instrumento de planeación que dinamizara los demás componentes y, al mismo tiempo, facilitara la intervención sobre la gestión escolar desde la perspectiva de los actores educativos, éste fue el denominado Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), y en el ámbito de la meso estructura educativa se han construido propuestas de intervención, desde los planos nacional y estatal, en el mismo sentido que las escuelas pero aplicado al contexto de la supervisión escolar, a través del Plan Estratégico de Transformación de la Supervisión Escolar (PETSE).

La planeación estratégica es definida como el proceso sistémico y sistemático para la mejora continua de la gestión, derivado de la autoevaluación y basado en consensos (de ahí la relevancia del dialogo reflexivo) que direcciona las acciones del colectivo escolar hacia escenarios deseados a mediano plazo. Esta es participativa cuando en la escuela se involucra a los alumnos, padres de familia, maestros, director y, como apoyos externos, al supervisor, jefe de sector y/o de enseñanza. Su diseño, ejecución y seguimiento es responsabilidad de todos ellos y muestra los deseos de mejora y las formas que, desde su punto de vista, son las idóneas para obtenerla, dando respuesta a la capacidad de decisión basada en el conocimiento de su contexto (SEP, 2009).

En un sentido reflexivo, el directivo y ATP implicados en la Propuesta de Intervención deberán reconocer aspectos relevantes del Acuerdo 717 que en su CAPÍTULO II señala el fortalecimiento de la autonomía de Gestión Escolar de las escuelas de Educación Básica:

Tercero. Las autoridades educativas Federal, locales y municipales, en el respectivo ámbito de sus atribuciones, *deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas.* Estos programas y acciones deberán atender los siguientes aspectos que se consideran relevantes a considerar en este acuerdo:

d) Asegurar el respeto del tiempo de la escuela y en específico el tiempo del aula, evitando las acciones y programas que no respondan a una solicitud del centro escolar, al desarrollo de su Ruta de Mejora, que distraigan a la escuela de sus prioridades educativas y le generen carga administrativa;

En ese proceso reflexivo, será importante resaltar acciones que sean significativas dentro del contexto escolar y que sirvan para resolver situaciones complejas.

h) Desarrollar estructuras de operación de los servicios educativos que garanticen que los directores de escuela dediquen la mayor parte de su tiempo a realizar observaciones en sus salones de clase y apoyar a los docentes en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje;

i) Garantizar que las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares, establecidas en el calendario escolar, cumplan con la misión y propósitos establecidos en la normatividad correspondiente;

l) *Establecer equipos de apoyo a la supervisión escolar en el desarrollo y mejora continua de las escuelas;*

n) Evaluar permanentemente el desarrollo de las escuelas e impulsar la utilización de los resultados de la evaluación como retroalimentación para la toma de decisiones de los distintos actores educativos a fin de impulsar procesos de mejora continua en cada ciclo escolar;

s) Reconocer de manera gradual mayores niveles de autonomía a las escuelas que acrediten mejores resultados educativos, medidos en función de su contexto, y de gestión a partir de los parámetros e indicadores que se establezcan para la autonomía y gestión escolar y de un sistema de incentivos para las mismas;

Liderazgo reflexivo

El Modelo de Gestión enfatiza una nueva forma de líder dentro de la función directiva, ésto será importante reflexionarlo de manera conjunta, ahora la gestión concibe un “liderazgo compartido”.

A este respecto el (SEP, 2009) se cuestiona si ¿una organización puedan potenciarse en función de un liderazgo conjunto? E intenta responder que quien ejerce un liderazgo institucional no precisamente está determinado por un nombramiento, sino que lo construye día a día y lo demuestra.

Así pues, el directivo puede más allá de su nombramiento, incidir en su función asumiendo actitudes reflexivas con sus docentes, el mismo texto señala que en las investigaciones se ha encontrado que “...una “buena escuela” no sólo parte de tener “un buen director”, sino que el éxito de éste está asociado a las estrategias que emplea, a las actitudes que asume y a la particular forma de dirigir la institución, aun prescindiendo de la presencia física en determinada actividad escolar; esto es, se delegan responsabilidades, se comparte el compromiso, se potencia a otros para que actúen e intervengan, se asume que no se sabe todo y no se tiene por qué saberlo.

Surge, entonces, otra categoría que merece la pena valorar: la de un “buen líder”, que viene a potenciar a la de director, porque hay directores que tienen la posibilidad de desarrollar aún más su liderazgo” (SEP, 2009).

¿Por qué se señala la importancia de reflexionar sobre este liderazgo? Si como lo destaca el mismo Modelo “Un buen liderazgo, en consecuencia, es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, así como de la gestión de la función supervisora; el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes; y en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo” (SEP,2009).

El Modelo de Gestión destaca la importancia de trabajar en Consejo Técnico temáticas resultantes de las necesidades del centro escolar, a partir del intercambio colaborativo entre directivo y docentes y puntualiza “El liderazgo dinamiza las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes” (SEP, 2009).

El mismo Modelo destaca que para favorecer un liderazgo se necesita:

- 1) Tener conocimiento del sector (lo que es lo mismo, de la gente con la que trabaja y su contexto).
- 2) Una visión compartida con sus colaboradores (de ahí la importancia de elaborar una Ruta de Mejora real).
- 3) Conducirse con honestidad.
- 4) Compromiso con los intereses colectivos.
- 5) Capacidad para relacionarse con las personas (SEP, 2009).

Apostarle a la reflexión en el camino hacia lo que propone el Modelo de Gestión, implica reconocer estos aspectos que tan acertadamente se señalan. Y que citando a (Brockbank Y .McGill, 1999) destaca que “el diálogo reflexivo permite el aprendizaje críticamente reflexivo,

pues compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del Yo y del mundo, tal como lo experimentamos” Esto querrá decir que el directivo asumiría de manera comprometida aquello que sugiere el modelo, más allá de verlo como una política educativa que pasará de moda o que es más de lo mismo, como aquello que será en beneficio de la comunidad escolar a la que pertenece, porque él mismo así lo cree.

Es importante destacar que el liderazgo no es una atribución directa, sino una particularidad personal que se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere enfocar el ejercicio del liderazgo en un plano horizontal y mantener ante todo una relación de colegas con los compañeros del centro de trabajo que se comparte, que no sólo contribuya a la administración eficaz de la organización, sino que desarrolle el potencial para producir cambios necesarios y útiles.

“El diálogo que tiene lugar con los otros refleja nuestra visión de que el aprendizaje no sólo es un proceso individual” (Jarvis (1987) en Brockbank Y .McGill, 1999).

La tarea no es fácil porque años de reproducir esquemas, es complicado de mover, al respecto y citando nuevamente a Casares (1996), señala que “directores escolares y administradores de escuelas deben ser verdaderos líderes, “no sólo administradores”, sino ejecutivos emprendedores orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y crecimiento permanente de la calidad de sus servicios y de su administración escolar, es decir, un líder no puede conformarse con asegurar que “todo marche bien”, sino buscar permanentemente fórmulas y estrategias que logren que “todo esté mejor”, involucrando al equipo de colaboradores en esa búsqueda, en la formulación de propuestas y alternativas de solución” (SEP, 2009).

Tener en cuenta entonces, que si como señala Brockbank Brockbank Y .McGill (1999) el sujeto tiene un conjunto de invisibles de los cuales somos conscientes y que éstos serán impedimentos para generar un verdadero proceso reflexivo, tales como. Valores personales, sentimientos, niveles de aprendizaje (llamado postura personal).

Esta Postura Personal tiene dos dimensiones:

- 1) El contenido de lo que aprendemos.
- 2) El contexto que aporta al procedimiento de aprendizaje.

Así que será relevante que en ese proceso reflexivo entre directivo y ATP, reconozcamos qué señala el MGEE y reflexionemos juntos el por qué es importante modificar mis formas administrativas por otras más pedagógicas participativas.

Impulsar este componente desde el MGEE, es una prioridad, porque se reconoce como condición para lograr procesos de calidad, atender la necesidad formativa sobre liderazgo es el primer compromiso a cubrir, además se constituye como una puerta de acceso al propio Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Una Ruta de Mejora reflexiva

Al respecto el mismo Acuerdo 717 señala en su artículo **Decimoprimer**o la definición de La Ruta de Mejora como el documento en el que se concreta la planeación escolar. Su elaboración *no deberá sujetarse a una metodología o formato específico*. La Ruta de Mejora es un documento abierto; *la escuela deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones*” (Acuerdo 717 en DOF, 2014).

Sin embargo; trabajar en solitario o como una carga administrativa nada tiene que ver con lo propuesto, de tal forma que la Ruta de Mejora es la Planeación que tendrá cada Centro Escolar y que dependerá de cada contexto y de manera relevante del papel que tenga el directivo en la construcción de dicho elemento. Si esto se realiza de manera reflexionada con objetivos concretos, tendrá mejor sentido.

El mismo Acuerdo 717 destaca con referencia a la Ruta de Mejora en su artículo **Decimotercero**.” Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de

gestión escolar deberán apoyar y orientar a la escuela para la inclusión de los siguientes elementos básicos en su Ruta de Mejora:

a) Autoevaluación/Diagnóstico. Proceso en el cual la escuela se mira a sí misma, considerando factores internos y externos de su realidad, apoyándose en fuentes de información y parámetros de gestión escolar que le permitan analizar, reflexionar, identificar y priorizar sus necesidades educativas para la toma informada de decisiones que fortalezcan su autonomía de gestión escolar;

b) Prioridades Educativas. Enfocarse en las necesidades educativas detectadas en la autoevaluación/diagnóstico teniendo en cuenta aspectos como el aprendizaje de todos los estudiantes, la prevención del rezago y la deserción, la normalidad mínima, la convivencia escolar y la participación social responsable;

c) Objetivos. A partir de las necesidades detectadas y de las prioridades educativas del centro escolar, los objetivos especifican qué se pretende alcanzar y los medios para lograrlo, elementos que guiarán las acciones a realizar por la comunidad educativa durante un ciclo escolar;

d) Metas. Establecen los logros concretos y verificables que permitan concretar los objetivos, con sus respectivos indicadores para dar seguimiento y evaluar sus resultados. Deberán considerarse entre otras que defina la escuela, metas en materia de logro de los estudiantes y reducción del rezago y la deserción. Las metas deben definirse en función de la situación de la propia escuela y deben hacerse del conocimiento de la comunidad escolar y la supervisión;

e) Programación de actividades y establecimiento de compromisos. Definición de las acciones, compromisos, tiempos, responsables y recursos que permitirán alcanzar los objetivos y metas acordados. En caso de generar o recibir recursos financieros de alguna instancia, especificar las acciones en que se ejercerán éstos, con el propósito de transparentar su aplicación y rendir cuentas de sus resultados, y

f) Estrategias de seguimiento y evaluación. Considerar los medios a través de los cuales los diferentes actores educativos y las instancias de apoyo al centro escolar podrán ir evaluando, de manera continua, los avances y logros alcanzados en el aula y en la escuela a partir de lo programado en la Planeación Anual” (Acuerdo 717 en DOF, 2014).

Estándares Directivos importantes a considerar en el diálogo reflexivo y el Modelo de Gestión Escolar

Se destaca que dichos estándares reflejan las experiencias que estimulan el interés por desarrollar innovaciones para apoyar las actividades del plan estratégico PETE, dentro de un marco de pertinencia y relevancia que garantice la eficiencia y eficacia en el logro de objetivos y metas en el centro escolar PAT Plan Anual de Trabajo (Estándares de Gestión para la Educación Básica en SEP, 2010). Específicamente se abordaron con esta Propuesta los siguientes estándares:

Estándar 2). Planeación pedagógica compartida.- en este aspecto será importante considerar los materiales, las actividades y las metas de un proyecto general de la escuela para definir la Ruta de Mejora realista y reflexionada a partir del trabajo colaborativo que se trabaje en los espacios del Consejo Técnico (SEP, 2009).

Estándar 6). Liderazgo efectivo.- “El director líder favorece que la comunidad educativa pueda idear nuevas soluciones a viejos problemas, es receptivo y busca potenciar su profesionalización. Además, como señalaría Gesrstner (1996) “propicia la utilización de toda su capacidad intuitiva-lógica, refuerza la satisfacción, el rendimiento y eficacia de sus colaboradores, y revitaliza su papel de motor y agente de cambio” y atinadamente señala que: “Toda escuela del próximo siglo exitosa tiene por lo menos un líder efectivo” (Gesrstner en Rosales, 2000).

En este punto la participación del ATP será relevante para reconocer junto con los directivos, las competencias con las que se debe contar para poder realizar una transformación de la Gestión Escolar a partir del Diálogo Reflexivo como señala Brockbank y Mc Gill. Hablando sobre la reflexión como ese ingrediente necesario para el éxito, Dewey nuevamente destaca “la eficiencia de los métodos que tienen éxito permanentemente en la educación formal...dependen del hecho de que vuelvan al tipo de situación que causa la reflexión” (Dewey, 1919).

“Gestión y liderazgo articulan acciones constantes y urgentes, con las prioridades y elecciones a largo plazo cuando de dirección y de supervisión de escuelas se trata. Implica trabajar el presente, reconociendo el pasado, pero apuntando a un futuro de mejora sustentable, trabajando para una vida rica y poderosa para...los estudiantes de la institución” (Pozner, 2007).

Estándar 7). Clima de confianza.- Un clima escolar que esté orientado a la promoción del aprendizaje supone la existencia de la comunicación, la cooperación, el intercambio, la integración y el establecimiento de valores, como el respeto, la tolerancia y la confianza entre los componentes de la comunidad escolar.

Es responsabilidad del director, junto con el equipo docente, que exista un ambiente de esta naturaleza en la escuela, apoyando la consolidación de su capital social organizacional; es decir, la capacidad de trabajo cooperativo, basado en confianza y reciprocidad. En ese sentido, la escuela es una comunidad abierta a la autocrítica y dispuesta a desarrollar acciones de aprendizaje organizacional (Estándares de Gestión para la Educación Básica en SEP, 2010).

Estándar 9). Decisiones compartidas.- La escuela como una organización abierta, incorpora las perspectivas de toda la comunidad escolar para encontrar un camino más seguro y obtener el apoyo necesario para lograr sus metas.

Es en este aspecto donde se centra la propuesta, compartir tal y como lo destaca el Modelo implica “hacerlo” juntos, (Barnett en Brockbank y Mc Gill, 1999) señala que “la práctica reflexiva es un medio que permitirá desarrollar la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico con uno mismo en relación con todo lo que piensen y hagan...” Este proceso de mirarse a sí mismo y compartir con los otros, enriquecerá enormemente el trabajo que se desea dentro de la Ruta de Mejora y en el que centraremos los esfuerzos en la Intervención.

Si bien lo señala este documento y a partir de la reestructuración del sistema educativo, las supervisiones (en este caso con apoyo de los ATP) deberán transitar de la lógica del control a consensuar pautas de desempeños centrados en asesorar – orientar – respaldar a los planteles escolares, lo que implicaría asumir otras competencias que atiendan la complejidad que resulta hoy de resolver los problemas educativos (Pozner, 2007).

Es por esta razón que para reconocer los elementos que plantean el MGEE Y el Acuerdo 717 en esta Propuesta de Intervención, se trabaja con el Diálogo Reflexivo propuesto por Brockbank y Mc Gill (1999).

Al respecto Dewey (1919) enfatiza que sólo cuando una idea se ha puesto en práctica y se ha aplicado a la práctica, se podrá comenzar un proceso de reflexión. Los elementos esenciales para la reflexión señalados por él son:

- 1.- Una auténtica situación de experiencia,
- 2.-Un problema auténtico en esa situación,
- 3.- Información y observación de la situación,
- 4.- Indicación de soluciones en las que sea responsable el aprendiz,
- 5.-Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas, mediante su aplicación, para dejar claro su significado y descubrir por uno mismo su validez.

El Diálogo Reflexivo permitirá el aprendizaje crítico, comprometiendo a la persona hasta el extremo de que sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo puedan modificarse (Brockbank y Mc Gill, 1999).

Para aclarar más esta idea, es prudente considerar como lo señala (Pozo, 2003). La diferencia entre pensar y reflexionar, de manera simple se puede decir que pensar es tener una imagen mental de “algo” que está presente en la realidad, y el pensamiento reflexivo “tiene un propósito” que trasciende la mera diversión que procura la cadena de agradables invenciones e imágenes mentales.

Entonces en el sentido tal y como lo apunta (Pozo, 2003) el pensar reflexivamente impone tener una meta y una serie de tareas que controlarán la secuencia de ideas que el sujeto (en este caso el directivo y ATP) tengan sobre lo que han venido realizado (PAT/PPETE) y se vea reflejado en una Ruta de Mejora real.

El pensamiento reflexivo como señala Pozo, impulsa a la investigación, de tal manera que los directivos junto con el ATP deberán comenzar en esa investigación a partir de la reflexión de su propio Yo y de lo que señala (Brockbank y McGill, 1999) como cognitivo, conativo y emocional, bajo una serie de directrices que lo impulsen a investigar.

”La reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de la última” (Pozo y Monereo, 2005).

El cambio del paradigma que venían trabajando los directivos y el mismo ATP hará que a partir del Diálogo Reflexivo trabajado en la Propuesta de Intervención, éstos reconozcan un paradigma más abierto al aprendizaje, entender como lo señala (Pozner, 2007) “El pasaje de una planificación estática y alejada de la realidad a una concepción más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla, es fundamental para poder transitarlo”.

Por esta razón y citando nuevamente a Pozner (2007) “Se necesitan nuevos estilos de dirección y supervisión: se trata del desafío del liderazgo, del cambio continuo y el aprendizaje sobre lo que hacemos en tiempos de incertidumbre...Ser director o supervisor ya no es conducir. La trama es otra, la complejidad también, en definitiva la esencia de sus acciones, es la aplicación en un presente de energía para modificar la incidencia del pasado en los objetivos futuro.

Propósito General

- Fortalecer el liderazgo directivo a través del Diálogo Reflexivo en un trabajo compartido con el Asesor Técnico Pedagógico para reconocer el Modelo De Gestión Educativa Estratégica (MGEE) que le permita construir Rutas De Mejora que optimicen los procesos de Gestión dentro de los Centros Escolares.

Propósitos Particulares

- Lograr un ambiente propicio entre ATP/ Directivo para generar procesos que favorezcan la reflexión sobre lo que ocurre en su Contexto Escolar.
- Desarrollar un Diálogo Reflexivo trabajando sobre la acción y en situaciones reales de su Contexto Escolar.
- Reconocer qué propone el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), El Acuerdo 717 y el impacto de ambos en los procesos de Gestión, resultado de una reflexión compartida.
- Identificar las dimensiones y los estándares vulnerables que señala el MGEE para a partir de procesos reflexivos lograr acciones de cambio, reflejadas en la Ruta de Mejora.
- Reconocerse como líderes dentro de lo que propone el Modelo de Gestión Educativa Estratégica a partir de la apropiación de elementos del Modelo y del Acuerdo 717 que les permita fundamentar la construcción compartida de una Ruta de Mejora que responda a verdaderas necesidades de su Gestión.

Supuesto Teórico

Partiendo de los resultados arrojados por el diagnóstico, se pueden resaltar problemas en las dimensiones señaladas por Fierro y se destacan cuatro elementos importantes:

- 1.- Perfil del directivo dentro de lo que señala el MGEE ¿Qué se pide?, ¿Qué se necesita?...

2.-Funciones de un líder tal y como lo señala el MGEE (estándares / dimensiones).

3.-Fortalecer la autogestión con los directivos mediante la reflexión.

4.- Reflexionar qué señala la Norma (MGEE y Acuerdo 717) y ¿Cuál es la realidad dentro de los Centros Escolares? ¿Hasta dónde puedo lograr a partir de reflexionar sobre mi actuar, cambios en la Gestión?

Por lo que se parte del supuesto:

“Si los directivos con colaboración del Asesor Técnico Pedagógico analizaran los elementos principales que señala el Modelo de Gestión Educativa Estratégica y lo que señala la Norma (Acuerdo 717) de una manera reflexiva en la que “asuman” cada uno, su papel dentro del Contexto Escolar en el que se encuentran inmersos, y la nueva Gestión que se solicita, podrían generar “cambios verdaderos” dentro de su Institución y se vería reflejado en un primer momento en una construcción de una Ruta de Mejora más real”

Por esta razón se retomarán elementos de la propuesta de Brockbank y McGill (1999) sobre el Diálogo Reflexivo y la implementación de una experiencia innovadora, desarrollada a través de las “triadas”¹², una estrategia que promueve el diálogo, la colaboración, la reflexión y la transformación de la práctica docente para implementar una Propuesta de Intervención que recupere y fortalezca la función directiva y del Asesor Técnico Pedagógico dentro del MGEE tal y como lo señala la RIEB.

“...habrá que ser consciente y cambiar el imaginario acerca de que los problemas, se solucionan con una sola intervención...el cambio de aquella cultura de trabajo se realiza con intervenciones sistemáticas, sistémicas e integrales; concretando paulatinamente” (Pozner, 2007)

¹² “La tríada es una estrategia que permite facilitar el diálogo entre pares, argumentar y comunicar de manera razonada las acciones futuras, plantear interrogantes que permitan profundizar la comprensión de nuestra propia práctica, analizar alternativas de cambio y optar de forma común”(Brockbank y McGill, 2002 ,Pp75).

Por lo que la Intervención no pretende ser la receta mágica para poder solventar los problemas que se diagnosticaron con referencia a la Gestión Escolar de la Zona No. 30. Será un trabajo cíclico en el que a partir de los resultados observables, se logre hacer modificaciones para continuar con el proceso.

Metas

Corto Plazo.- Lograr con un seminario de 5 sesiones (mes de agosto) que es la etapa de Consejo Técnico entre Supervisores y Directivos y con base a algunos elementos de la Metodología que señala Brockbank, A. y Mc Gill, (1999) “Aprendizaje reflexivo en la educación superior” y a partir del resultado obtenido de las dimensiones que sugiere Cecilia Fierro, Bertha Fortoul, Lesvia Rosas (1999) “Transformado la práctica docente”. Fortalecer la función directiva con apoyo del Asesor Técnico Pedagógico y construir (en un primer momento) líneas de acción que le permitan realizar una Ruta de Mejora acorde al contexto en que se sitúen pero tomando en cuenta lo que señala el Modelo de Gestión Estratégico, todo esto de manera “reflexiva”.

Mediano Plazo.- Lograr acompañar a los directivos en el mes de septiembre para la construcción de la Ruta de Mejora con su colegiado, a partir de los elementos reflexivos que se espera hayan adquirido en la primera fase.

Largo Plazo.- Acompañar permanentemente al directivo y a los docentes como un Asesor Técnico Pedagógico, fortalecido en un proceso reflexivo que le permita “mirar” desde otra perspectiva, los seguimientos técnico pedagógicos propuestos por el Calendario Escolar, para reconocer dificultades y fortalezas con respecto a lo planeado y a lo realizado en el aula (tal como lo señala el MGEE y Acuerdo 717), logrando con ello poder fortalecer el trabajo dentro de las Instituciones.

Reconocer que esta Intervención es parte de un “Proyecto de Vida” dentro de cada una de las escuelas, lograr procesos más reflexivos y un auténtico trabajo colaborativo de los involucrados, logrando con ello fortalecer lo que señala el MGEE y Acuerdos subsecuentes y en beneficio de las necesidades existentes dentro de cada Centro Escolar.

Beneficiarios

En esta Propuesta de Intervención se beneficiaron 1 Supervisor Escolar, 6 Directivos y 1 ATP pertenecientes a la Zona Escolar No. 30.

Productos

- La construcción reflexiva de una Ruta de Mejora acorde al Contexto de cada Centro Escolar y que en las visitas de seguimiento y dentro de los Consejos Técnicos, se logre ver un cambio de actitud acorde a lo que señala La Reforma Integral de Educación Básica.
- Ruta de Mejora construida en colectivo y con miras hacia la mejora educativa.
- Docentes que comiencen a reflexionar sobre su “hacer” y su “ser” dentro del colectivo al que pertenecen.

IV. DESARROLLO DE LA INTERVENCION

Métodos y Técnicas

Metodología de Investigación Acción

La Metodología empleada será la Investigación Acción La investigación-Acción sugerida por Antonio Latorre, éste señala que la investigación no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación.

La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

El proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases:

planificar, actuar, observar y reflexionar (Figura 11).

Espiral de ciclos de la investigación acción

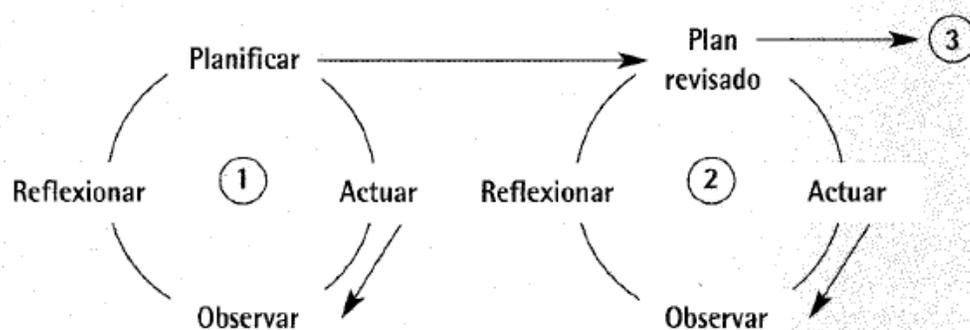


Figura 11. Espiral de ciclos de la investigación acción. Fuente: Obtenido del texto La investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, pág. 32 de Antonio Latorre.

Para lograr el potencial total de mejora y cambio, un ciclo de investigación-acción no es suficiente. La implementación satisfactoria de un plan de acción puede llevar cierto tiempo si requiere ciertos cambios en la conducta de los participantes. El tiempo necesario para que se origine el cambio dependerá de la frecuencia de las transacciones del profesorado con el alumnado, o de la capacidad que tenga el profesorado para analizar la situación problemática que intenta mejorar. Aunque el paso o acción se implemente con relativa facilidad, pueden surgir efectos colaterales que requieran reajustes o cambios en el plan general de la acción. Lo que se precisa es un proceso organizado de aprendizaje individual y/o siempre que sea posible en grupo, en comunidades críticas, constituido por una espiral de ciclos de investigación-acción.

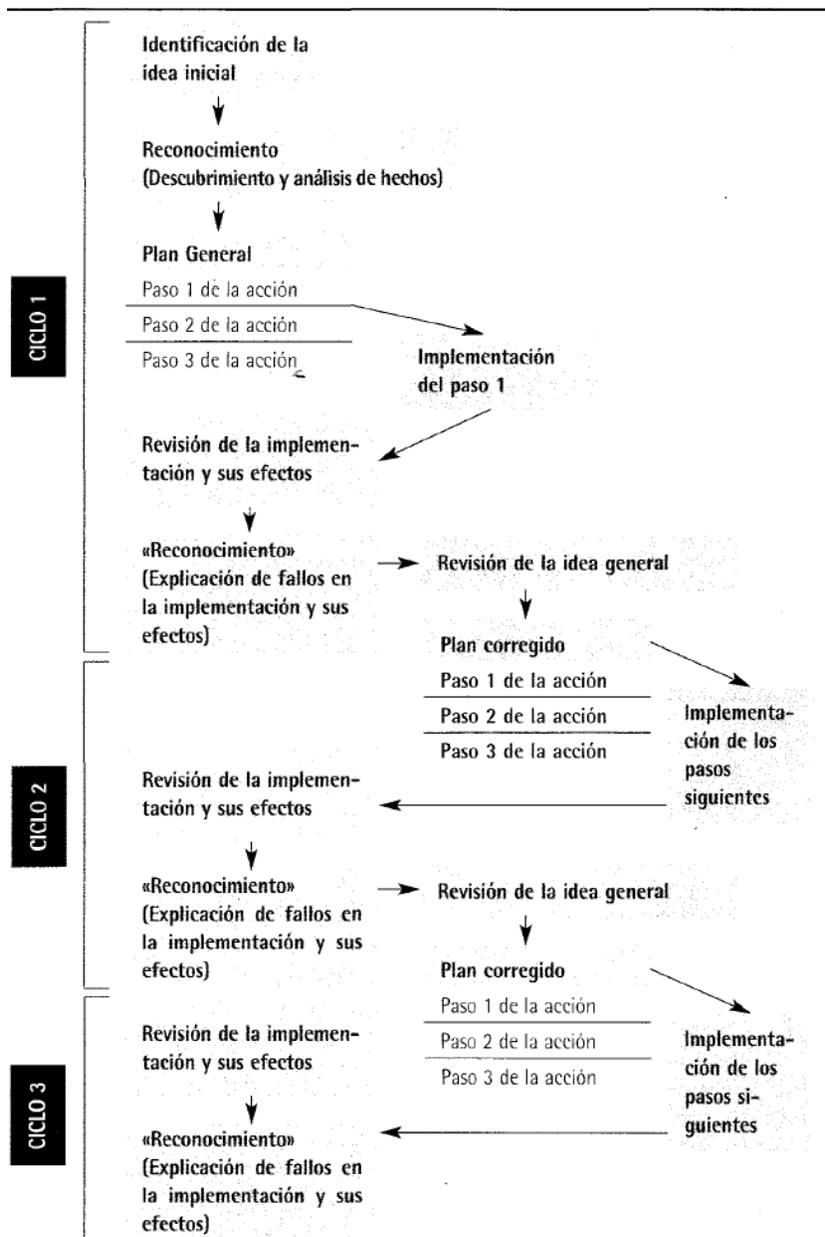
En la espiral de la investigación-acción, el grupo:

- Desarrolla un plan de acción informada crítica mente para mejorar la práctica actual.
- El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos .. ,,,,
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla.
- La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos.
- El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.

Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo.

La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo (Latorre, 2003).

Modelo de Elliott



El modelo de Elliott toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan" ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente.

En el modelo de Elliott aparecen las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.

Hay que prestar atención a:

- La puesta en marcha del primer paso en la acción.
- La evaluación.
- La revisión del plan general.

Elliott hace algunas críticas al modelo Lewiniano y remodela la espiral de actividades como muestra el diagrama de flujo.

Proceso del Diálogo Reflexivo

(Brockbank y Mc Gill, 1999) destacan elementos necesarios a considerar para el Diálogo Reflexivo, sin ser experta en esta implementación de la intervención se señalan los siguientes por considerarlos relevantes:

1.- *El Control de la emoción en uno mismo y en los demás.* El autor destaca la importancia de comenzar con este elemento "...emoción indica movimiento y, en consecuencia, podemos reconocer en ella un potente elemento motivador".

2.- Expresión de la emoción. "La capacidad de controlar el material emocional es necesaria para "desenvolver" los bloques de aprendizaje que surgen en el diálogo reflexivo".

3.- Empatía. "La proyección del yo hacia los sentimientos del otro".

4.- Planteamiento de preguntas. "Las preguntas conllevan unas connotaciones de categoría y de control y hay muchas situaciones en las que quienes las realizan tienen poder en relación con la persona a quien se la hacen... Las preguntas son de un tipo diferente a un interrogatorio... su finalidad principal consiste en que el facilitador capacite a un estudiante o a un grupo para que aprenda o desarrolle sus posibilidades, reflexione sobre sus acciones, elabore sus propios planes y ponga en práctica sus soluciones".

5.- *Conflicto, desafío y confrontación.* "La confrontación consiste en señalar las premisas incuestionadas construida entre todos..."

6.- Interacción inmediata "... una forma de hablar "tú – yo"... la capacidad de dialogar con otra persona sobre lo que está ocurriendo..."

7.- *Retroinformación.* "...procedimiento bidireccional de dar y recibir retroinformación." ¹³

¹³La retroinformación y la evaluación son importantes para ayudar a los alumnos a progresar y aprender de sus errores (Brockbank y Mac Gill, 1999).

Técnicas

Retomando elementos de acuerdo a lo que señala (Brockbank y Mc Gill, 1999), las técnicas utilizadas en la Propuesta de Intervención son:

- Claridad sobre lo que se va a trabajar.
- Empezar por lo positivo.
- Escuchar la retroinformación en vez de rechazarla o ser motivo de discusión.
- Comprobar la información con otros, no fiarse de una sola fuente.
- Decidir lo que se va a hacer a consecuencia de la retroinformación.

A ese respecto, se trabajará en Triadas con todos los participantes.

Calendarización de la Propuesta

Actividades	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Sesión 1	x				
Sesión 2	x				
Sesión 3	x				
Sesión 4	x				
Sesión 5	x				
Construcción de una Ruta de Mejora		x			
Consejo Técnico con actividades que son el resultado de la Ruta de Mejora		x	X	x	
Evaluación de la Propuesta					x

Recursos Necesarios

Humanos y Materiales

Queda claro que se trata de trabajar dentro de la escuela, pero es importante destacar que la participación del personal de supervisión (llámese autoridad), facilitará en los directivos el compromiso por participar en las actividades a realizar. Los seis directivos jugarán un papel importante porque serán ellos los que a partir de su propio dialogo reflexivo, reconozcan las áreas a mejorar y por último como gran engrane, el asesor técnico pedagógico como mediador del proceso.

De igual forma, a lo largo de cada una de las sesiones los recursos materiales y audiovisuales serán importantes, el manejo de las tecnologías y las habilidades puestas en marcha dentro de las actividades que se proponen, por esta razón no se debe olvidar que el manejo que se vaya teniendo del Plan de Estudio, del Modelo de Gestión Escolar, del Acuerdo 717 y demás documentos que sustenten la construcción de una Ruta de Mejora real, serán primordiales en la Propuesta de Intervención.

Técnicos

Visitas de seguimiento a los directivos dentro de las reuniones de Consejo Técnico programadas, las cuales ya se encuentran precisadas dentro del calendario escolar que emite la SEP al inicio de cada ciclo escolar.

Líneas de acción.

De acuerdo a lo que señala (Brockbank y Mac Gill, 1999)

Sesión 1

“Reflexión Personal”

1) Pensar vs Reflexionar

Lluvia de ideas sobre lo que reconocen como pensar / reflexionar

Cuestionamientos

Videos de ejemplos sobre pensar vs reflexionar

Ejemplos contruidos por los participantes

Indagación teórica sobre pensar vs reflexionar de acuerdo a autores sugeridos (Dewey y Pozo)

Retroinformación

a) Aspectos Cognitivos

Presentación de un Estudio de Caso que involucre los conocimientos previos de acuerdo a lo que señala el MGEE

Reflexión y confrontación sobre el Estudio de Caso

¿Qué implica para un directivo?

¿Cómo impacta lo planeado en la Ruta de Mejora una situación así?

¿Reconozco que señala el Plan de Estudios?

¿Qué conozco del MGEE?

¿Qué señala el Acuerdo 717

¿Qué estándares siento como debilidad en mi Gestión Escolar?

¿Qué Estándares debo fortalecer?

Recuperación de elementos que considero importante fortalecer

b) Conativos/ Evolutivos

Revisión de un video sensibilizador sobre la Gestión Escolar “ Los tres idiotas”

Rescate de elementos que identifico que señala el MGEE

Reflexión personal sobre actitudes, deseos, pretensiones y anhelos que logro identificar del video.

Reconocer a partir del video las emociones y sentimientos lo que implica “gestionar”

Reflexión personal sobre

¿Qué actitudes imperan en mi Centro Escolar?

Deseos

Pretensiones / Anhelos

c) Afectivos / Emocionales

Reconocimiento de mi “ser directivo” a partir de las emociones que imperan en mi práctica.

Elaboración de un diagrama conocido como la “Ventana de Johari” ¹⁴(Ver anexo 3) en donde describirán:

- 1.- (Primer cuadrante “Cuadrante Abierto”) Conducta y sentimientos de lo que “Yo” conozco de mí mismo.
- 2.- (Segundo cuadrante “Cuadrante inconsciente”) Conductas y sentimientos conocidos por los demás, pero por el “Yo” no.
- 3.- (Tercer cuadrante “Cuadrante Oculto”) Conductas, sentimientos y motivaciones que “Yo” conozco de mí mismo, pero que no estoy dispuesto a manifestar a los demás.
- 4.- (Cuarto cuadrante “Cuadrante desconocido”) Conductas y sentimientos que no conocen el “Yo” ni los otros “Cuadrante desconocido”) Conductas y sentimientos que no conocen el “Yo” ni los otros.

¹⁴ La Ventana de Johari es una perspectiva muy útil de cómo podemos relacionarnos con las personas, la proporciona la representación diagramática conocida como “Modelo de consciencia Johari” o la “Ventana Johari”(su nombre es el resultado de la fusión de los nombres de sus autores. El modelo se basa en los siguientes componentes humanísticos, holísticos y psicodinámicos: *Los factores subjetivos dictan nuestras impresiones sobre los demás *Las emociones influyen en la conducta más que la razón o la lógica. *Los seres humanos tienen una conciencia limitada de su yo y se benefician de la información procedente de otras fuentes. *El cambio promueve la posibilidad de aprender y desarrollarse. *La experiencia es fluida y siempre cambiante. (Brockbank y Mc Gill, 1999, Pp. 196- 196).

Se podrá entre “todos” analizar aspectos del “Yo” directivo que probablemente no tenía (o quería) identificar, llamándole a este proceso “transferencia”.

Retroinformación

Sesión 2 “Autoreflexión y Diálogo con los otros”

Revisión de elementos sustantivos localizados en las narrativas de “Historias de Vida” que me permitan identificar a partir de lo que señala (Cecilia Fierro, 1999) aquellas dimensiones que consideran vulnerables dentro de su Gestión directiva.

Revelar las razones por las que se encaminan las conductas y las acciones percibidas.

Dialogar con los otros a partir de:

Diferencias o similitudes de las dimensiones identificadas

Acciones a tomar con referencia a las dificultades detectadas.

Ejemplo de modelado por parte de alguna triada.

Retroinformación.

Sesión 3 “Reconocer al otro”

Narrativa compartida sobre un Estudio de Caso real que haya impactado en su Gestión

Argumentar acciones correctas o incorrectas “en lugar del otro”

Reflexión entre directivos sobre:

MGEE ¿Qué señala con referencia al Estudio de Caso? ¿Qué se debió haber hecho?

Contextos Escolares ¿Qué señala la Norma (Acuerdo 717) y el MGEE? Reflexionar si éstos cambian de una escuela a otra ¿Por qué?

Procesos a cambiar

¿Actuamos correctamente?

Análisis del PETE/PAT del ciclo anterior ¿Se contemplan situaciones similares?

Revisión de debilidades y reflexión sobre los procesos que siguieron para su diseño.

“Dialogar con otros”

Retroinformación

Sesión 4 “Formar parte de la Historia”

A partir del análisis del PAT del ciclo pasado se reflexionará “con el otro” talentos que se siguieron para su construcción resaltando aspectos como:

Intencionalidad

Objetivos

Estrategias

Presentación de elementos teóricos señalados por Pozo, Dewey y Pozner sobre la importancia de una práctica reflexiva y de la gestión escolar.

Retroinformación

Reflexión en tríadas, reconociendo elementos del video y argumentando la importancia dentro de su propia práctica (grabación sobre sus reflexiones).

Cada directivo intercambiará argumentos que sustente la importancia para la elaboración de una Ruta de Mejora acorde al Modelo Gestión Estratégica Escolar y al Acuerdo 717.

Reflexionando ¿Será distinta?

Reflexión sobre la importancia de construir una Ruta de Mejora que recupere los objetivos y las metas correspondientes al ciclo escolar trabajado alineados a una dimensión y determinados estándares (de acuerdo a lo que se ha reflexionado como necesidad del Centro de Trabajo)

Retroinformación.

Sesión 5 “Construir Líneas de Acción”

Reconocer lo trabajado en las sesiones anteriores a partir de reconocer consigo mismo y con los otros saberes:

Cognitivos

Conativos

Emocionales

Reflexión sobre la Ruta de Mejora

Construcción de Líneas de Acción acordes al MGEE y al Acuerdo 717, en donde el directivo a partir de su reflexión haya logrado reconocer la importancia de construir con su colectivo su Ruta de Mejora para fortalecer las verdaderas necesidades de su entorno.

Indicadores de evaluación de la Propuesta y factores externos.

Niveles de resultado	Indicadores y medios de Comprobación	Factores externos o prerequisites de éxito
<p>Propósito General</p> <p>Fortalecer el liderazgo directivo a través del Diálogo Reflexivo en un trabajo compartido con el Asesor Técnico Pedagógico para reconocer el Modelo De Gestión Educativa Estratégica (MGEE) que le permita construir Rutas De Mejora que optimicen los procesos de Gestión dentro de los Centros Escolares.</p>	<p>Liderazgo reflexivo.</p> <p>Trabajo colaborativo en las reuniones de Consejo Técnico.</p> <p>Construcción compartida de una Ruta de Mejora que tome en cuenta los elementos que señala el MGEE y su contexto.</p> <p>Prácticas de Gestión distintas a las realizadas.</p>	<p>Necesaria la intervención en los Consejos Técnicos del ATP y del liderazgo de los directivos.</p>
<p>Propósitos Específicos</p> <p>Lograr un ambiente propicio entre ATP/ Directivo para generar procesos que favorezcan la reflexión sobre lo que ocurre en su Contexto Escolar.</p> <p>Desarrollar un Diálogo Reflexivo trabajando sobre</p>	<p>Trabajo colaborativo entre el ATP y el Directivo.</p> <p>Participación en procesos reflexivos para reconocer</p>	<p>Participación de la figura del ATP dentro de las Zonas Escolares.</p> <p>Espacios dentro de los Consejos Técnicos de la Supervisión para trabajar las sesiones.</p>

<p>la acción y en situaciones reales de su Contexto Escolar.</p> <p>Reconocer qué propone el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), El Acuerdo 717 y el impacto de ambos en los procesos de Gestión, resultado de una reflexión compartida.</p> <p>Identificar las dimensiones y los estándares vulnerables que señala el MGEE para a partir de procesos reflexivos lograr acciones de cambio, reflejadas en la Ruta de Mejora.</p> <p>Reconocerse como líderes dentro de lo que propone el Modelo de Gestión Educativa Estratégica a partir de la apropiación de elementos del Modelo y del Acuerdo 717 que les permita fundamentar la construcción compartida de una Ruta de Mejora que responda a verdaderas</p>	<p>elementos del MGEE.</p> <p>Reflexión sobre elementos básicos que señala el MGEE y que sustenten la construcción de una Ruta de Mejora.</p>	<p>Participación de los directivos e intercambio reflexivo con el ATP.</p> <p>Manejo del MGEE y reflexión sobre la importancia del nuevo liderazgo.</p> <p>Asumir el nuevo rol de liderazgo y con base a éste trabajar en las Reuniones de Consejo Técnico.</p>
--	---	---

necesidades de su Gestión.		
<p>Metas</p> <p>Corto Plazo.- Lograr con un seminario de 5 sesiones (mes de agosto) que es la etapa de Consejo Técnico entre Supervisores y Directivos y con base a algunos elementos de la Metodología que señala Brockbank,A. y Mc Gill, (2002) “Aprendizaje reflexivo en la educación superior” y a partir del resultado obtenido de las dimensiones que sugiere Cecilia Fierro, Bertha Fortoul, Lesvia Rosas (1999) “Transformado la práctica docente”. Fortalecer la función directiva con apoyo del Asesor Técnico Pedagógico y construir (en un primer momento) líneas de acción que le permitan realizar una Ruta de Mejora acorde al contexto en que se sitúen pero tomando en cuenta lo que señala el Modelo de Gestión Estratégico 2009,</p>	<p>Reflexión compartida sobre las dimensiones vulnerables de su propia Gestión Escolar.</p> <p>Construcción de líneas de acción encaminadas para que en su colectivo y dentro de los Consejos Técnicos, el directivo logre construir una Ruta de Mejora.</p>	<p>Tiempo dentro de los Consejos Técnicos para trabajar la Propuesta.</p> <p>Apoyo del ATP como parte de la Supervisión Escolar</p>

<p>todo esto de manera “reflexiva”.</p> <p>Mediano Plazo.- Lograr acompañar a los directivos en el mes de septiembre para la construcción de la Ruta de Mejora con su colegiado, a partir de los elementos reflexivos que se espera hayan adquirido en la primera fase.</p> <p>Largo Plazo.- Acompañar permanentemente al directivo y a los docentes como un Asesor Técnico Pedagógico, fortalecido en un proceso reflexivo que le permita “mirar” desde otra perspectiva, los seguimientos técnico pedagógicos propuestos por el Calendario Escolar, para reconocer dificultades y fortalezas con respecto a lo planeado y a lo realizado en el aula (tal como lo señala el MGEE y Acuerdo 717), logrando con ello poder fortalecer el trabajo dentro de las Instituciones.</p>	<p>Seguimientos para lograr procesos reflexivos encaminados hacia la construcción e implementación de las acciones de una Ruta de Mejora acorde al contexto escolar.</p> <p>Retroinformación colaborativa entre directivo, ATP y docentes de los Centros Escolares a los que se les apoya con la Propuesta de Intervención durante todo el ciclo escolar y con miras de ir mejorando la propuesta.</p>	
--	--	--

CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL PROYECTO DE INTERVENCION.

Alcances

Bajo la nuevas políticas que ha implementado el Lic. Enrique Peña Nieto con referencia a Educación, la función del Asesor Técnico Pedagógico se ha visto modificado a partir de este ciclo escolar 2014 – 2015 , de tal manera que los ATP han tenido que integrarse a la Plantilla de Personal de las Escuelas pertenecientes a la Zona Escolar. En esa incertidumbre de sus funciones, éstos han venido realizando más actividades administrativas que técnico pedagógicas.

Los directivos por su parte son los responsables del liderazgo dentro de las escuelas y esto generó a inicio de ciclo escolar una movilización de los recursos, quedándose sin directivo algunas de ellas. A su vez el apoyo técnico con el que cuentan a partir de este ciclo escolar, aún no ha podido ponerse en marcha.

De tal manera que la Propuesta de Intervención se ha quedado en una etapa inicial sólo se pudo trabajar la primera sesión, esperando que ante los constantes movimientos y el cambio de Centro de Trabajo, el ATP pueda poner en marcha la Propuesta de Intervención.

Sin embargo, las prácticas dentro de los centros escolares parecen seguir la misma línea, el MGEE aún no es comprendido y la Ruta de Mejora nuevamente es construida en solitario a pesar del apoyo que el ATP brindara, la realidad y la aplastante carga administrativa, mina los intentos innovadores que hasta hoy se han querido implementar.

Objetivos de trabajo y Metas logradas

El MGEE es entendido de manera empírica por los directivos pertenecientes a la Zona, de tal manera que los objetivos para que éstos logren conocerlo y construir una Ruta de Mejora no se han cumplido. La poca injerencia que el ATP tiene a partir de las nuevas reformas dentro de la gestión hasta esta fecha, lo han alejado de la función pedagógica. El logro de las metas ha sido parcial (con referencia a las metas a corto plazo), se pretende en un mejor momento implementar la Propuesta en su totalidad. Iniciar un proceso reflexivo de concientización sobre la importancia de construir una Ruta de Mejora con su colectivo. Reconocer los estándares que componen el MGEE.

Desarrollo de competencias alcanzadas

- Conoce parcialmente el sistema educativo, su historia y el marco normativo.
- Análisis reflexivo los diversos enfoques en la gestión escolar.
- Maneja parcialmente las tecnologías de la información y la comunicación para usarlas en el contexto didáctico como parte integral de los procesos educativos y de gestión institucional (SEP, 2009).

V. CONCLUSIONES

Finalmente y a partir de la implementación de la Propuesta, se logran destacar algunos puntos:

- México inicia una serie de cambios a partir de que ingresa a la corriente globalizadora que lo obligan a realizar ajustes en sus políticas educativas, iniciando una serie de reformas encaminadas a mejorar la Calidad de la Educación.
- La exigencia en estas últimas décadas es que los maestros dejen de transmitir conocimientos y logren desarrollar competencias con sus alumnos, mejoren sus procesos de profesionalización.
- Como resultado de dichas reformas se requiere ahora de un docente más competente y de un directivo con más liderazgos encaminados hacia una escuela que responda a las demandas internacionales.
- La SEP como resultado de las demandas internacionales, inicia una serie de capacitaciones en cascada, surgiendo la figura del Asesor Técnico Pedagógico, el cual carece de una representación legal dentro de la estructura que hace que la indefinición de sus funciones y la inestabilidad en su permanencia haga de las capacitaciones y seguimientos procesos administrativos o procesos interrumpidos.
- La Reforma Integral de Educación Básica establece por primera vez las competencias básicas de los docentes y directivos, en ese sentido; los directivos asumen un liderazgo compartido.
- Con la implementación del Acuerdo 717 se señala la autonomía de Gestión Escolar entendida como la capacidad de la escuela de Educación Básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo.
- La gestión ahora se asume desde una visión compartida, democrática, participativa, con la creación de ambientes de respeto, tolerancia, inclusión, equidad, apego a la legalidad y aprecio por la diversidad, por lo que el directivo debe ser un líder.
- Los directivos tienen limitaciones formativas y cultura organizacional distinta que retrasan la transformación de los procesos de gestión.
- Hasta antes de la Reforma Educativa, la función directiva era designada como resultado de la participación Sindical, de los compadrazgos y de ascensos escalafonarios que nada tienen

que ver con las competencias que actualmente se necesitan, lo que ha generado una serie de prácticas inadecuadas, ajenas a lo que solicita el nuevo modelo.

- Los diagnósticos implementados en la Zona Escolar, dan cuenta de prácticas tradicionalistas y de una clara ausencia de lo que propone la Reforma, la función directiva se limita simplemente a la fiscalización de los procesos sin que haya una retroalimentación encaminada a mejorar la gestión.
- Los directivos siguen realizando en solitario las Rutas de Mejora y las problemáticas reales de cada centro de trabajo no se trabajan, por lo que es necesario lograr que lo que se trabaje en las escuelas sea real y refleje beneficios hacia la comunidad escolar.
- Los estándares solicitados no son alcanzados por las escuelas diagnosticadas por lo que se considera necesario implementar una propuesta de intervención que logre reforzar el Modelo De Gestión Educativo Escolar (MGEEE) que señala la Reforma.
- Se legisla de manera reciente sobre la figura de los ATP como fortaleza para asesorar el proceso de gestión dentro de las escuelas, éste aparece ya dentro de la estructura escolar y con perfiles específicos.
- Fortalecer el proceso reflexivo con los directivos encaminados a optimizar su Ruta de Mejora, con objetivos realistas generados de las reuniones de Consejo Técnico.
- El MGEE requiere que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización, aquí el directivo juega un papel muy importante y es por eso que la Ruta de Mejora deberá tener una mejor manera de abordarse.
- Las principales características de la Gestión Educativa Estratégica resalta el *asesoramiento y orientación para la profesionalización*, en este sentido es importante crear los espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes.
- Como resultado del diagnóstico, se trabaja con los directivos el “diálogo reflexivo” para mejorar el trabajo en solitario que venían construyendo con la Ruta de Mejora.
- La propuesta de intervención se detiene ante la llegada de la nueva estructura ocupacional dentro de lo que señala la Reforma y provoca que los ATP ocupen espacios dentro de la Escuelas y asesoren lo que surge dentro de cada contexto escolar porque la figura como ATP dentro de la Zona Escolar desaparece.
- Se pretende a pesar de haber cambios dentro de la estructura ocupacional de las Supervisiones escolares que la propuesta pueda ser implementada en los centros de trabajo,

seguimos apostando por mejorar los procesos reflexivos de los directores aunque éstos no cuenten con una mediación del Asesor Técnico Pedagógico, si bien ahora cuentan con Subdirectores Académicos y Administrativos, éstos podrán mejorar sus procesos de autogestión.

SIGLAS Y ABREVIATURAS EMPLEADAS

ATP	Asesor Técnico Pedagógico
GE	Gestión Escolar
EPT	Educación Para Todos
LEG	Ley General de Educación
MGEE	Modelo de Gestión Educativa Estratégica
PAT	Programa Anual de Trabajo
PETE	Plan Estratégico de Transformación Escolar
PND	Plan Nacional de Desarrollo
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar. Obras completas. 4 vols. Madrid-Argentina: Anaconda. P. Aubenque: Aristote et le lycée. En: Histoire de la philosophie; vol I. Gallimard: Col. La Pléiade; Sous la dir. de Bice Parain; 1969; pp. 620—690. Excelente planteamiento del sistema aristotélico; uno de los mejores textos para integrar toda la psicología y la filosofía de Aristóteles. Hay traducción al castellano.
- Arellano Duque Antonio (2005) “La educación en tiempos débiles e inciertos”, Anthropos, Barcelona Pág. 1- 381.
- Arnaut, Alberto (2003). La administración educativa federalizada en México, 1992- 2012. México: El Colegio de México. Mecanograma Inédito.
 - “La función de apoyo técnico – pedagógico . Su relación con la supervisión y la formación continua” Investigador de El Colegio de México. Conferencia dictada en La Trinidad, Tlaxcala el 28 de noviembre de 2005. Págs. 15 – 27
- Beatriz Calvo Pontón, Ponencia que se desprende del proyecto de investigación "La Supervisión Escolar: Un Panorama Nacional , La Supervisión Escolar De La Educación Primaria En México: Prácticas, Desafíos Y Reformas ,(México: lipe-Unesco, 2002)
- Bolívar, A Liderazgo, mejora y centros educativos (Madrid: UNED, 1997) Pp. 25- 46
 - (1999 a) .Cómo mejorar los centros educativos, Madrid: Síntesis
- Bonilla Pedroza Rosa Oralía . Colaboradora de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Presidenta de Innovación y Asesoría Educativa, A.C. en El libro La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros, México 2006, pág. 134.
- Brockbank e I.McGill, Aprendizaje reflexivo en la educación superior,(Madrid: Morata,1999) pág. 311
- Carbonell J. (2001), La aventura de innovar. El cambio en la escuela, Madrid, España: Morata 2001
- Casares, David. (2003) Líderes y educadores: El maestro, creador de una nueva sociedad, Fondo de Cultura Económica, México.

- Centro de Estudios Sociales y Educación. (CESE) (1999) Historias y Relatos de Vida: Investigación y Práctica en las Ciencias Sociales. Ediciones Sur, Chile, Págs. 221. Bengoa, José El testigo. Apuntes de clase de un Curso de Historias de Vida.
- Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- Diario Oficial de la Federación Ley Gral. De Educación 1993. Texto Vigente (Ultima reforma aplicada 13/03/2003) Nueva Ley Publicada el 13 de julio de 1993. Sección Segunda de los Servicios Educativos Pág. 6.
- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica publicado en México, 27 de octubre de 2004.
- Programa Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, publicado el 10 de junio de 2013.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. Expedida el 11/09/2013. Decreto
- Plan de Estudios 2011 (Publicado el 19 agosto 2011) México SEP
- Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar México, 04 de marzo de 2014.
- Ezpeleta Moyano, Justa (2003). Lo Institucional de la escuela en las políticas de reforma. En Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, Buenos Aires: IIPE – UNESCO
- Fernando Solana, et al. (coords) (1981), Historia de la Educación Pública en México.
- Fierro Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia (1999). Transformado la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción. Barcelona: Paidós.
- Flores Gómez Mónica Poder pastoral que surgió en la Edad Media, concretamente con la figura del sacerdote cristiano: “El poder pastoral es el poder que el pastor ejerce sobre su rebaño” . Alegatos Núm 71 México enero/ abril 2009
- Gerstner,L; R.Semerad, D. Doyley,W Johnston.(1996). Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas, traducción Jorge Piatigorsky, Paidós; Barcelona España
- Guevara Niebla, Gilberto La Reforma Educativa, 2012, (México: Cal y arena, 2012) pág. 192
- Hernández, K. S. (2009). El método historia de vida: alcances y potencialidades. Recuperando en 11-09-2012 en: <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa.htm>

- Huaquín M., Prof. Laura G.. A 200 años del nacimiento del gran naturalista: Charles Darwin. TecnoVet, [S.l.], v. 15, n. 1, ene. 2009. ISSN 0718-1817. Disponible en: <<http://www.tecnovet.uchile.cl/index.php/RT/article/view/15925/16410>>. Fecha de acceso: 10 feb. 2016
- Latorre, Antonio (2003) La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, Graó, Barcelona. P. 1- 138
- Monereo Carles, Pozo Juan Ignacio (coords.) LA PRÁCTICA DEL ASESORAMIENTO EDUCATIVO A EXAMEN Editorial GRAÓ septiembre 2005 Barcelona España
- OCDE, Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo/ Banco Mundial, 2009, Ministerio de Educación de Chile.
- ONU Organización de las Naciones Unidas, agosto de 2009, Santiago de Chile Metas Educativas 2021: Estudio de costos Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Pozner de Weinberg, Pilar (redacción), Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, capítulo II, iipe, Buenos Aires, 2000.
- (2007) El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación, México.
- Rorty ,Richard” La justicia como lealtad ampliada Traducido por Rafael del Águila En Pragmatismo y política. Paidós, Barcelona, 1998.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria. Unidad de Telesecundaria. México, 1996.
- 2003, en ¿Cómo aprenden los maestros? México, D.F.
- Orientaciones para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. México, s/f. sep-pronap, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2005
- Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), Programa Escuelas de Calidad. Dirección de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, México, 2006.
- 2006 “La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros”, fue elaborado en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

México D.F. Rosa Oralia Bonilla Pedroza “La Asesoría técnica en la escuela” Colaboradora de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Presidenta de Innovación y Asesoría Educativa, A.C.

- Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa/Programa Escuelas de Calidad, sep, México, 2009.

- Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria 2º Y 5º grados. Modulo I: Fundamentos de la Reforma. (México: SEP, 2010), pág. 50

-(2010) Estándares de Gestión para la Educación Básica Módulo III México D.F.

-Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (México: SEP, 2011)

-2015 Cfr., Belinda Arteaga Castillo, “Procesos sociales y educación en el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946)”, Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria; p. 97.

•Tapia García, Guillermo (2003). Las reformas educativas en México a partir de la descentralización. En busca de una nueva gobernabilidad y de la transformación de la gestión escolar. Texto Abierto, Revista Semestral de la Universidad Iberoamericana León. Número 3 – 4, (Primavera).

•Tapia García , Guillermo y Zorrilla Fierro, Margarita, 2014 “Antecedentes de la Supervisión Escolar en México”, apud Benilde García Cabrero y Laura Zendejas Frutos (coordinadoras), Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas; p. 103.

•Tejeda Fernández, José (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos. Málaga: Ediciones Aljibe

•U N E S C O para la Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos 7, place de Fontenoy 75352 PARIS 07 SP, FRANCE Primera impresión : Nueva York , abril de 1990

-Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

•UPN “La Asesoría técnico pedagógica en la educación básica” Diagnóstico, pronóstico y alternativas. México D.F. 2009 pág. 25

•Valencia Aguirre Ana Cecilia, La subjetividad del Director Escolar. Un acercamiento a sus imágenes e imaginarios (México: Secretaría de Educación Jalisco, 2010), p.297

- Vargas Segura, Raúl y Adrián de la Rosa Nolasco (Coords.) Las Asesoras Técnico-Pedagógicas de los SEIEM. Una figura educativa en construcción. Reflexión y propuesta. Servicios Educativos Integrados al Estado de México, Dirección de Educación Superior, Departamento de Posgrado e Investigación, México, 2006.
- Zidane, Ziraoui (Coord), 2000, Política Internacional Contemporánea, México. D.F. Edit Trillas págs. 287

FUENTES ELECTRONICAS

- Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En Propositiones, 29. Santiago de Chile: Ediciones Sur. <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422> [Consulta: 29/10/2009]
- Didriksson, Axel Conferencia de la 52° sesión del Seminario de Perspectivas Críticas en Educación titulada: "Problemas educativos en México hoy", moderó: José Carlos Buenaventura, miércoles 18 de septiembre de 2013, 11:00 horas, Sala A, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Tomado de <http://www.youtube.com/watch?v=Re2ztV7em2M>
- de Zubiria Samper Julian “Liderazgo pedagógico de Rectores y Directivos Docentes” Ponencia durante la Feria del Conocimiento “Todos a aprender” y Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=XAlOwJbpjQ8> Colombia, 2013.
- Rosales, Mariela “¿Calidad sin liderazgo?”, Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, núm. 7, <http://contextoeducativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>

ANEXOS

Figura: La “Ventana Johari”

	Conocido por el Yo	Desconocido por el Yo
Conocido por los otros	1	2
Desconocido por los otros	3	4