

Miguel Navarro Rodríguez
(Coord.)

GESTIÓN ESCOLAR

Resultados de
investigación:



Del discurso a la realidad
en las escuelas

Miguel Navarro Rodríguez

(Coord.)

Gestión escolar

**Resultados de investigación:
Del discurso a la realidad en las escuelas**

©Universidad Pedagógica de Durango, 2009

**Primera edición. Propiedad de Miguel Navarro
Rodríguez**

**Formato, Corrección y estilo
María del Consuelo Telles Contreras**

**Diseño de portada
María del Consuelo Telles Contreras**

**Coordinación editorial
Gonzalo Arreola Medina**

ISBN 978-607-95185-1-6

ISBN: 978-607-95185-1-6



*A mi familia: Chelo, Alondra, Orestes y Daniel, por su
compañía y apoyo.*

*A los compañeros colaboradores en los diversos capítulos de
la Obra, miembros del Grupo de Gestión Escolar de la UPD,
sin cuya colaboración, la edición de este libro no hubiera sido
posible.*

Índice

	Pág.
Introducción	11
Prólogo	21
Capítulo I	
SIGNIFICACIONES DESDE LOS PROFESORES: SER DIRECTOR Y/O MAESTRO EN ESCUELAS PRIMARIAS VESPERTINAS PÚBLICAS.	
<i>Miguel Navarro Rodríguez.</i>	
<i>Rosa Imelda García Flores.</i>	
<i>María del Socorro Guzmán Lucero.</i>	27
1.1 Los significados de ser director y/o profesor en escuelas primarias públicas vespertinas.	29
1.2 Las escuelas primarias vespertinas, el turno como una omisión relevante en diversos estudios sobre el logro educativo en escuelas primarias.	30
1.3 Las escuelas de la “Tarde”, la cara dura del rezago.	32
1.4 Las escuelas en situaciones de rezago que han logrado ser exitosas.	35
1.5 Los retos que se plantean para	

transformar la escuela vespertina: una visión deseable para profesores y directivos.	36
1.6 Una aproximación problemática al contexto de las escuelas de “la tarde” los significados de ser director o maestro de una escuela “de la tarde”	40
1.7 Planteamiento de preguntas y objetivos de la investigación.	43
1.8 ¿Por qué desarrollar la investigación?	44
1.9 ¿Cómo se llevó a cabo la investigación?	46
1.10 Discusión de resultados.	47

Capítulo 2

DIRECCIÓN ESCOLAR: PROMOCIÓN Y DISCURSO DE LEGITIMACIÓN DE DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ESTADO DE DURANGO.

Miguel Navarro Rodríguez.

María del Socorro Guzmán Lucero. 63

2.1 La dirección escolar, un breve apunte del estado de la literatura.	64
2.2 Los significados desde la dirección escolar, la búsqueda de sentido.	67
2.3 La promoción al puesto directivo y su proceso de legitimación.	68
2.4 Antecedentes de la investigación.	70
2.5 Situación problemática.	73
2.6 Las Preguntas y objetivos de la investigación.	74

2.7 Estrategia metodológica.	75
2.8 Resultados.	76
2.9 A manera de conclusión.	79

Capítulo 3

LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA DE LA GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA COMO ASPECTO A EVALUAR DENTRO DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD.

Manuel Ortega Muñoz. 93

3.1 Estándares o indicadores de evaluación organizacionales.	98
3.2 El encuentro: el ser y el deber ser sobre la dimensión organizativa de la gestión escolar.	101
3.3 Descripción y discusión de las categorías encontradas.	102

Capítulo 4

LA DIMENSIÓN COMUNITARIA DE LA GESTIÓN: LA ESCUELA COMO ACTOR DESDE LAS NARRATIVAS DE UN PLANTEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, EN LA CIUDAD DE DURANGO.

Miguel Navarro Rodríguez
Manuel Ortega Muñoz 151

4.1 Los antecedentes de la investigación.	154
4.2 La situación problemática.	160
4.3 Las preguntas y objetivos de la	

investigación.	163
4.4 Justificación del estudio.	165
4.5 Los alcances de la investigación.	166
4.6 La estrategia metodológica.	167
4.7 La discusión de resultados.	170
4.8 Las categorías finales encontradas en el análisis.	179
4.9 A manera de conclusión, la respuesta a los objetivos de la investigación.	184

Capítulo 5

LA DIMENSIÓN CULTURALISTA DE LA GESTIÓN COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, ¿UNA NUEVA DIMENSIÓN DE LA GESTIÓN EN CONSTRUCCIÓN?

Miguel Navarro Rodríguez 197

5.1 La dimensión cultural de la gestión implicada en el proyecto de transformación de escuela	197
5.2 El lugar que ocupa la dimensión cultural en un modelo de gestión escolar integral	202
5.3 La naturaleza de la dimensión cultural de la gestión en la escuela ¿De qué acciones y procesos está hecha?	205
5.4 Orientando la presente indagación: preguntas y objetivos de investigación	209
5.5 Un breve apunte metodológico	210
5.6 Resultados: los proyectos de	

gestión culturalista desde los profesores, diagnósticos y estrategias de intervención.	211
--	-----

Capítulo 6

COLABORACIÓN ENTRE PROFESORES. ALGUNAS CONDICIONES Y FACTORES QUE LA HACEN POSIBLE AL INTERIOR DE ALGUNAS ESCUELAS PÚBLICAS.

Miguel Navarro Rodríguez

Manuel Ortega Muñoz

Luis Manuel Martínez 221

6.1 Los antecedentes en torno a la colaboración entre profesores	224
6.2 Las preguntas de la investigación	227
6.3 Los objetivos de la investigación	227
6.4 Justificación	228
6.5 La estrategia metodológica	229
6.6 Enfoque teórico	231
6.7 La cultura de colaboración entre profesores	234
6.8 Discusión de resultados	237
6.9 Las conclusiones del estudio	247

Introducción

La gestión y la dirección escolar, es un campo de estudios que contrae una especial significación para el caso de México, en donde los resultados que arrojan las mediciones escolares, no han sido satisfactorios para el sistema en su conjunto y se acusan deficiencias estructurales endémicas, (PISA, 2008). Donde la sociedad misma reclama como asunto de política pública, el que el gobierno incorpore a su agenda al tema educativo en un verdadero esfuerzo de saneamiento y mejora. Urge que nuestras escuelas, profesores, directores, programas educativos, infraestructura etc., sean competitivos, y pertinentes en su desempeño, vaya, que la educación sirva para los propósitos esenciales que tenemos como país y como sociedad.

No podemos continuar con prácticas educativas situadas en el rezago, con modelos pedagógicos decimonónicos, con estilos de gestión y dirección escolar, burocráticos, carentes de visión

integradora, competitiva, de eficacia social y efectividad sistémica.

Una cultura escolar de perdedores y de bajo desempeño en el Sistema Educativo Mexicano, pareciera ser parte de uno de los extremos no deseados en el campo de estudios que nos ocupa, el otro extremo, el del falso oropel de una supuesta calidad competitiva, navega en las inconsistentes aguas de la llamada excelencia educativa.

Es impensable, que como sistema educativo se proyecte en las políticas educativas del sector, un modelo de gestión institucional, basado en el supuesto de solo trabajar para los mejores. Se pierde el discurso de la excelencia educativa cuando enfrenta la realidad de exclusión que de suyo plantean los modelos de gestión y las prácticas directivas en las escuelas fundamentadas en el propósito de ser excelentes.

A consecuencia, solo se acarrea inequidad, aumento de la brecha de competencias en torno a los aprendizajes entre los que están en el rezago absoluto y los que se desempeñan bajo los parámetros de la excelencia.

Sin embargo, cuando llegan las evaluaciones internacionales, mismas que son aplicadas a una muestra rigurosa de instituciones, niveles y

modalidades, que reflejan a todo el sistema educativo que es evaluado en su conjunto, volvemos a ocupar – aún y a pesar de las *pizcas* de excelencia- los últimos lugares en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA); situación a la cual ya nos hemos ido peligrosamente acostumbrando.

Se requiere por tanto, de una visión integradora, que busque la calidad educativa, contextualizada así por el ámbito comunitario al que la escuela sirve, se requiere de una buena escuela, que sea eficaz y pertinente para el pequeño poblado o caserío bastante alejado, para el barrio del pueblo, la colonia, el sector comercial o industrial urbano; se requiere de una escuela con calidad, que incorpore en dicha semántica la equidad, la pertinencia, la eficiencia, los impactos formativos y sobre todo, que la escuela brinde servicio para todos, que sea incluyente de todos los sujetos que son parte de ella, que tenga un proyecto cultural que compartir y una historia de logros por hacer junto a su comunidad y sus actores.

Un modelo integral de gestión para ese tipo de escuela, que no está pensada para ser parte de ninguno de los dos extremos no deseados en el campo de la gestión y dirección escolar ya descritos, ni para ser la escuela pública siempre perdedora y en el rezago, ni para la escuela de

élite, la escuela de la excelencia educativa, que excluye y que solo educa para diferenciar y para seleccionar socialmente.

El hilo conductor de los capítulos y elaboraciones conceptuales se enfoca hacia *el modelo de gestión para la escuela pensada en servir*. La indagatoria sobre el modelo de gestión deseado para la escuela de calidad con equidad y contextualizado su proyecto cultural institucional, mismo que atienda la demanda de su entorno comunitario; hacia ese modelo de gestión escolar y a las prácticas directivas correspondientes, es que se orienta la presente obra. Veamos por qué.

En el capítulo I, se abordan las significaciones de ser profesor y/o director de una escuela primaria vespertina, en la idea de hacer converger la temática de gestión escolar y dirección, con la escuela del rezago, las alternativas están a la vista desde los datos, aún la escuela que parte del rezago, si cuenta con un fuerte proyecto institucional, un equipo docente comprometido que logra desatar procesos de identidad, ¿podrá dicha escuela transformarse y mejorar en sus desempeños institucionales?

En el capítulo II, se profundiza en la literatura de la dirección escolar, situando bajo la óptica un proceso pleno de aristas políticas y de gobierno en

las escuelas, la promoción al puesto directivo y la posterior legitimación con un modelo de gestión directiva que se traduce en un tipo particular de prácticas que hacen a un modo de legitimación directiva que acarrea más o menos capital de gobernabilidad, e impactos en los resultados de la escuela, según sean las trayectorias personales y el grueso de habilidades apropiadas de los directores aludidos. La conclusión de este capítulo es inesperada contra lo que se pudiera suponerse desde las trayectorias de vida de los directores participantes, vale la pena el releer este resultado, para comprender lo complejo de la tarea directiva y de que no hay reglas ciertas que provean regularidad y predicción, desde una trayectoria de quien se forma en la dirección y su posterior desempeño.

En el capítulo III, se presentan los resultados de una evaluación a los indicadores de la dimensión organizacional a una escuela primaria parte del programa “Escuelas de calidad”. El liderazgo directivo vuelve a ser objeto de indagación y la planificación del proyecto de transformación escolar, y dentro de ella la visión de futuro.

En el capítulo IV, se indaga acerca de la dimensión comunitaria de la gestión, aquella de la que poco se escribe, pero que está presente en todo lo que la escuela hace, ya que los productos escolares

en cuanto a aprendizajes, desarrollo, educación continua, deportes, difusión de la cultura y de los saberes escolares etc., están todos orientados hacia el entorno comunitario. La discusión categorial de esta dimensión arroja resultados en los que se advierte cómo para cosechar en términos de vinculación comunitaria, la escuela requiere de hacer fuertes inversiones en trabajo comunitario, primero es dar, luego es recibir, dicha dimensión de la gestión, mantiene una comunicación de doble flujo entre la escuela y la comunidad, presentándose los diversos modos de vinculación que una determinada escuela pudo construir a la luz de los datos analizados.

En el capítulo V, se realiza una discusión acerca de una nueva dimensión de la gestión, a propuesta del autor en la presente obra: la dimensión culturalista, en ella los gestores construyen desde dispositivos culturales, el tipo de escuela que desean, hacen a un proyecto institucional desde las raíces profundas que dejan huella en los sujetos participantes. En la dimensión cultural de la gestión, radica el proyecto transformador de la escuela, cuyos cambios propuestos en el orden de la cultura, trascienden y forman una serie de prácticas institucionalizadas en las que se traduce la escuela ideada en el proyecto cultural en cuestión.

Finalmente, el capítulo VI, describe una preocupación investigativa respecto de los procesos de colaboración docente, la colaboración entre los profesores, como uno de los resultados de la propia gestión pedagógica. En este capítulo interesa abordar las condiciones y factores que hacen posible que surjan los procesos colaborativos entre los profesores, los nichos de colaboración, la colegiación, las relaciones interpersonales entre los pares académicos, el respeto, el reconocimiento, la disposición hacia el trabajo de equipo, son analizados a la luz de una discusión categorial en la que se desglosa a la colaboración docente.

Es necesario que haga la siguiente prevención: En la presente obra, no se describen de forma sistemática a todas las dimensiones de una gestión escolar más o menos integral, es decir no se aborda en el capitulo de este libro, a todas las dimensiones de un potencial modelo integral de gestión escolar, si bien es cierto que en el capítulo V, el autor reflexiona sobre las ocho dimensiones posibles de este potencial modelo, no es el propósito de este libro el abordarlas a todas, solo se tratan aquellas dimensiones y temas de la gestión y dirección que fueron objeto de un proceso de investigación en las propias escuelas.

Significa entonces, que la dimensión académico-pedagógica de la gestión no se trata de manera directa, porque el autor y/o sus colaboradores, no desarrollaron un trabajo de investigación en específico para indagar sobre dicho tema, igual pasó con la dimensión administrativa. Sin embargo hay un apartado en el capítulo de la dimensión culturalista, en el cual el autor revisa los aportes de Lavín (2000), y agrega a las cuatro dimensiones consideradas por Elizondo (2001), - previa conceptualización- 4 dimensiones más conformando un modelo integral de gestión escolar, estas cuatro dimensiones son: las dimensiones convivencial y sistémica propuestas por Lavín (2000), y 2 dimensiones más, la dimensión culturalista y la dimensión social-patrimonial, como propuesta del autor.

De esa forma, se delinean en este libro, las ocho dimensiones posibles de considerar para un modelo de gestión integral: La dimensión administrativa, la académico-pedagógica, la política organizacional, la convivencial, la dimensión comunitaria, la social patrimonial, la culturalista y la sistémica. En el capítulo V, el autor define a cada una de estas dimensiones y señala la naturaleza de las mismas.

Quedó la tentación de abrirse más hacia la dimensión académica- pedagógica de la gestión y

sus implicaciones. Respecto de ella en futuros trabajos habrá que abundar acerca de, por ejemplo: cómo la dimensión académica pedagógica mantiene dos ámbitos circulares, uno el más céntrico, de cara al ambiente de aprendizaje áulico y un círculo más exterior que rodea a dicho ámbito áulico, que como ya se dijo, está centrado en el aprendizaje, dicho círculo mira hacia el ámbito más externo de la dimensión académico pedagógica, de cara ya no hacia el aula, sino hacia los procesos de colegiación entre los profesores, sus actividades de coordinación técnica, de planificación y diseño etc.

La naturaleza de esta obra, fue presentar los resultados de investigación en el campo de la gestión y dirección escolar, de ahí los recortes tan importantes y vastos ya señalados.

Por último, cabe señalar que cada uno de los capítulos del presente libro, en sus versiones sintéticas, han sido arbitrados para su presentación en Congresos Nacionales e Internacionales, cuatro de ellos fueron arbitrados para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, uno más, lo fue para el Congreso Internacional de Análisis Organizacional y otro trabajo fue arbitrado para el Coloquio Nacional de Investigación. La publicación de las versiones en extenso de tales trabajos, implicó ampliar los

marcos referenciales y retomar la discusión y análisis teórico, tratando de ir más allá del resultado empírico, es decir dando a los trabajos descritos una ampliación necesaria, a modo de no quedarse con visiones reducidas, sino más bien de encuentro y consenso – *un dialogo con diversas visiones autorales*- sobre los temas objeto del presente libro.

Queda mucho por hacer para acercar el discurso sobre la gestión y la dirección escolar a la realidad que las escuelas presentan, se espera que esta Obra contribuya en alguna medida a que la escuela de educación básica sea *la escuela pensada en servir con calidad a su entorno comunitario*. En esa dirección dedicamos nuestros esfuerzos y deseos.

Prólogo

Iniciar el presente prólogo, afirmando que *la gestión es un campo de estudio en proceso de construcción*, puede llegar a ser considerado, por más de uno de los potenciales lectores, como una estrategia arquetípica y altamente recurrente de la que se suele echar mano cuando no hay nada mejor que decir; sin embargo, en el presente libro, esta frase no cumple una simple función de enlace sintáctico, sino por el contrario, constituye la idea fuerza que contextualiza y significa el hilo conductor del presente libro: *la contrastación del discurso prescriptivo de la gestión escolar en la realidad de nuestras escuelas*; esta idea fuerza es la que me voy a permitir desarrollar en el presente prólogo para que sus lectores puedan advertir el aporte central, que desde mi perspectiva, ofrecen los diferentes trabajos que conforman el presente libro.

Cuando se aborda el campo de estudio de la gestión lo primero que salta a la vista, tanto para

los estudiosos expertos como para los novatos, es la existencia de una serie de nudos tensionales que con su indefinición marcan el desarrollo del campo, sean éstos a nivel conceptual o teórico.

A nivel conceptual hay dos nudos tensionales que considero no resueltos totalmente por la literatura actual:

- a) El primero hace referencia a la delimitación entre dos campos de estudio: el tradicional que es la *administración* y el emergente que es la *gestión*. Las discusiones a este respecto transitan de las posturas ingenuas derivadas de simples análisis terminológicos hasta las apologías infundadas que normalmente suelen ser de carácter gregario. En este punto creo que el análisis epistemológico ha brillado, en lo general, por su ausencia, lo que considero un craso error ya que para determinar el carácter científico de un campo de estudio no queda más que remitirse a la filosofía de la ciencia.
- b) El segundo es la delimitación entre cuatro subcampos de estudio: la gestión educativa, la gestión escolar, la gestión institucional y la gestión pedagógica. Los límites entre estos subcampos se vuelven altamente

inestables y dependientes de la estructuración de los sistemas educativos, p. ej. en sistemas educativos fuertemente centralizados los límites entre la gestión educativa y la gestión escolar tienden a ser más claros, pero cuando nos encontramos en sistemas educativos descentralizados los límites entre estos dos subcampos se cruzan o yuxtaponen con más frecuencia de lo que quisiéramos

A nivel teórico, el campo de estudio de la gestión presenta un nudo tensional que lo hace oscilar entre la generación de conocimiento propio y la dependencia, por importación, de teorías de otros campos. En este punto cualquier estudioso se ve obligado a reconocer la dependencia teórica que tiene la gestión de campos como el de la administración, el del liderazgo o el organizacional.

Más allá de estos nudos tensionales que son reconocidos, en mayor o menor medida, por los estudiosos del campo de la gestión, yo quisiera agregar otro: prescripción versus construcción.

La gestión, como la mayor parte de los campos de estudio que hacen suyo el ciclo dialéctico indagación/teorización/intervención, se enfrenta a

la disyuntiva de entender el papel que juega la teoría en la intervención: o se vuelve un discurso normativo inflexible que intenta determinar bajo ciertos controles de calidad la práctica de sus actores, o se vuelve una guía indicativa que deja espacios a la creatividad y a la construcción cotidiana de sus actores.

Este nudo tensional, desde mi perspectiva, no ha sido tematizado lo suficiente y ha provocado que el campo de la gestión se presente ante nosotros, la mayor parte de las veces, como una práctica discursiva totalizadora y normalizadora de la práctica profesional de sus propios actores. Esta tendencia, marca un desequilibrio en el campo de estudio que nos obliga a reconocer la necesidad de recuperar la cotidianeidad de las prácticas profesionales de los actores de la gestión.

En el marco de este nudo tensional, y en contra de la tendencia ya mencionada, es que debemos entender el conjunto de trabajos que se presentan en este libro, donde el Dr. Miguel Navarro Rodríguez, y el resto de los autores y coautores del presente libro, toman como eje articulador de su indagación empírica a la contrastación del discurso prescriptivo de la gestión escolar en la realidad cotidiana de nuestras escuelas.

En este conjunto de trabajos, desarrollados en el espacio que brinda el Grupo de Investigación sobre la Gestión Escolar que es coordinado por el Dr. Miguel Navarro Rodríguez, los ámbitos empíricos que sirven de espacio de indagación son variados, la metodología es compartida y los resultados son acompañados de una heurística positiva que refuerza la necesidad de continuar en esta línea de investigación.

Esta situación, signada por la heurística positiva de los resultados y el aporte a uno de los nudos tensionales menos tematizados del campo de la gestión, hace que considere que el presente libro trasciende la simple compilación de trabajos de investigación, tan de moda en los últimos años, y se convierta en un bloque monolítico de trabajos que comparten un compromiso teórico con el desarrollo del campo. En este aspecto, en lo particular, es que radica el valor agregado del presente libro.

Para cerrar el presente prólogo y más allá del reconocimiento, que hago patente a través de este prólogo, a todos los autores por su dedicación y el esfuerzo contraído en la realización de los trabajos que conforman este libro, quisiera detener un momento mi intervención, y cual interludio que tiene funciones de cierre, quisiera felicitar en lo

particular al Dr. Miguel Navarro Rodríguez por su trayectoria en este campo de estudio; a este respecto me permito recordar que de su primer libro publicado, dedicado a la gestión escolar y esencialmente orientado a la divulgación, a su segundo libro, enfocado en el estudio del conflicto desde una perspectiva multimétodo, se puede observar su crecimiento como investigador en este campo de estudio. Sin embargo creo que no es sino hasta el presente libro en donde observo claramente a un investigador maduro y situado totalmente en el conocimiento de frontera de su campo de estudio y con la intención explícita de aportar un conocimiento que marque la diferencia en el campo.

Dr. Arturo Barraza Macías

Presidente de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I

Capítulo 1

Significaciones desde los profesores: Ser director y/o maestro en escuelas primarias vespertinas públicas

*Miguel Navarro Rodríguez**

*Rosa Imelda García Flores***

*María del Socorro Guzmán Lucero****

*Dr. En Educación, profesor de la Universidad Pedagógica de Durango.

**Profesora de educación primaria, egresada de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango.

***Mtra. En educación, egresada de la UPD, directora de primaria.

Resumen

En el presente trabajo, mediante un estudio etnográfico, se intenta indagar sobre las significaciones respecto a ser director y/o profesor en una escuela primaria vespertina pública en condición de rezago, describiendo las afectaciones al trabajo docente y las vías de transformación de la escuela primaria vespertina, que emergen desde tales significados.

Fueron participantes, 9 profesores y 9 directores, de un igual número de escuelas primarias, 7 de ellas vespertinas y dos matutinas, encontrando desde los textos, visiones encontradas sobre la realidad escolar bajo estudio.

Fue recurrente en los textos analizados, la dura realidad del rezago, marginación e inequidades que enfrentan las escuelas “de la tarde”, sus directores y profesores. El sentirse como “arrimados” al turno matutino, lesiona la autoestima y autonomía profesional de los maestros parte del estudio. Desde el análisis de la categoría significados, fue posible apreciar la carencia de un territorio que haga ser y sentirse parte de una escuela. Ante la perenne precariedad institucional y el olvido de las autoridades educativas, juega a contracorriente la escuela vespertina, la cual encuentra vías potenciales de transformación, desde los propios directores y profesores.

1.1 Los significados de ser director y/o profesor en escuelas primarias públicas vespertinas

Los significados de una profesión, desde el propio desempeño laboral, según Papí (2007), están cargados de emociones y tienen repercusiones al nivel incluso de la vida familiar, para la autora el significado más profundo de una profesión se encuentra en la realización personal.

Para Rosselot (2003), el verdadero significado de una profesión arranca del concepto “sentido” que el profesional tenga de dedicación y de consagración a una actividad, mismo que genere un llamado interior o exterior al que se responda con entrega y compromiso total de la persona.

A contraparte de estas aproximaciones al significado formal de profesión ubicadas en el “deber ser” Izquierdo (2006), nos previene de una transferencia indebida o *sinécdoque* que se ejerce en el significado de una profesión cuando ésta se trastoca con el concepto más amplio y profundo el cual es la vida, dicho de otra manera la profesión no debería ser la vida, como tampoco debe ser considerada en el nivel más superficial y falto de compromiso como para que deje de tener significado.

En el sentido anterior, es importante destacar las significaciones que los directores y profesores de educación primaria de escuelas vespertinas, tienen respecto de su profesión y condiciones laborales a fin de establecer algunas implicaciones que tienen

que ver con las particularidades de dichas escuelas –de entre ellas el rezago y la precariedad institucional- y que impregnan la cultura profesional de los profesores que laboran en ellas.

1.2 Las escuelas primarias vespertinas, el turno como una omisión relevante en diversos estudios sobre el logro educativo en escuelas primarias

De acuerdo al estudio de Carvallo, Caso Niebla y Contreras (2007), las escuelas primarias vespertinas mantienen un puntaje menor en el logro educativo, con diferencias estadísticas significativas con respecto de las escuelas primarias matutinas, considerando al sexto grado en dos diferentes mediciones: comprensión lectora y matemáticas.

Una revisión a los estudios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), permite apreciar que se han establecido relaciones entre el logro educativo en las escuelas primarias contra una multiplicidad de factores de entre los cuales destacan: condiciones de contexto, infraestructura, capital cultural, escolaridad de los padres, mobiliario, número de libros en casa, si se tiene o no computadora, ¡hasta el estado de los baños! etc., (Muñoz, 2004; Backhoff, Andrade, Peón, Sánchez, y Bouzas, 2006; Backhoff, 2007a; Backhoff, 2007b; Ruiz y García, 2007; Aguilar, Flores, Butrón, 2007).

Sin embargo a contraparte de la anterior exhaustividad, se ha omitido con mucho al turno de la escuela como un factor a relacionar con el aprendizaje, ello con excepción del estudio de Carvallo et al, (2007), el cual es uno de los primeros en México que utiliza este indicador para su comparación con el turno matutino por cuanto al logro educativo, siendo -como ya se estableció- el turno vespertino el que presenta un puntaje más bajo.

Dicho resultado tendría que analizarse con relación a los diferentes factores contextuales bajo estudio y que tienen que ver con el aprendizaje, a fin de establecer determinadas implicaciones entre el logro educativo y las determinantes del contexto de las escuelas primarias vespertinas.

Con ésta breve aproximación empírica, no será difícil plantear como una eventual premisa de investigación el que las escuelas primarias urbanas de turno vespertino presentan una mayor presencia de marginalidad y rezago con respecto de sus pares escuelas matutinas.

Adicionalmente, es necesario establecer que existe una omisión relevante por cuanto a realizar estudios comparativos detallados de acuerdo al turno escolar en las escuelas primarias, con relación a la eficacia, los logros educacionales y el contexto de las escuelas vespertinas a fin de dilucidar la premisa de investigación previamente enunciada.

1.3 Las escuelas de la “Tarde”, la cara dura del rezago

Las políticas educativas a nivel internacional y nacional (UNESCO, 1990; CEPAL/UNESCO, 1992; SEP, 1992), señalan en sus recomendaciones la necesidad de transformar la educación básica con calidad, y sobre todo atendiendo a los requerimientos de equidad tan necesarios para el desarrollo de este nivel educativo sobre todo en las regiones rurales y urbano marginales (Weiss y Ezpeleta, 1996; Reimers, 2002).

Sin embargo, los resultados obtenidos en la educación básica de México, con relación a la asistencia de niños de educación primaria a escuelas primarias con rezago normativo y rezago grave – de un 18.6% y 6.1% respectivamente para 2005- (Robles y Martínez Rizo, 2006), nos dicen que es conveniente dirigir la atención a los procesos en torno a la equidad y la calidad dentro de las escuelas primarias, para así indagar cómo se viven en la práctica, las orientaciones de tales políticas educativas en las escuelas bajo condiciones de rezago y de qué forma se están operando en tales escuelas, los programas compensatorios, expresión concreta de tales políticas.

Como bien señala Nickson (2001), los sistemas educativos públicos latinoamericanos, -y con ellos el de México - aún y a pesar de las crecientes inversiones en el gasto público, el

aumento en las tasas de matriculación etc. reflejan todavía a disparidades y bajos resultados educativos, (OCDE, 2005), si bien las estadísticas pueden mejorar cuando se trata de escuelas urbanas que han ido escalando en sus pruebas estandarizadas sobre todo en las mediciones nacionales e internacionales, es en las escuelas primarias pobres y en situaciones de rezago, las cuales son mayoría en el país (Robles y Martínez, 2006), por las cuales el sistema en su conjunto manifiesta “baja calidad” en lo general.

El reporte de evaluación de la OCDE señala:

.Muchos niños, en especial los pobres, aún abandonan los estudios antes de terminar la educación obligatoria y los desertores cuentan con pocas aptitudes numéricas y para la lecto-escritura.(...) La asignación de recursos en el país está guiada, sobre todo, por consideraciones de oferta, de manera que las escuelas en las zonas de ingresos bajos sufren tanto de la falta de infraestructura pública como de la participación de maestros menos calificados, lo que se suma a las dificultades que surgen del entorno de desventaja de los estudiantes. (OCDE, 2005.pp.3-4).

Esta preocupación sobre el rezago de las escuelas en zonas de pobreza, se comparte en países del primer mundo, por ejemplo en los Estados Unidos (Stonenberg, 2006; Campbell, 2007), cuando se describen los resultados de estas escuelas ante la experiencia de los exámenes estandarizados por la currícula que se ofrecen por igual a las escuelas

independientemente de sus condiciones de desventaja socioeconómica (Acker y Touchton, 2001), los cuales impactan en su infraestructura, dotación de laboratorios y materiales que favorezcan aprendizajes de calidad, males mismos que se encadenan a otros para nada deseables: Profesores con baja preparación, débil organización y gestión de la escuela, pobre planeación pedagógica, escasa evidencia de qué es lo que se trabaja en clase etc. (Cabanagh, 2007; Kim, et al. 2006).

La preocupación de investigación por estas escuelas no es contemplativa, ni busca replicar alguna tendencia en los estudios de las escuelas eficaces a fin de que ellas hagan, desde sus condiciones de rezago, lo que hacen las escuelas eficaces y de mejores condiciones socioeconómicas (Carvallo, 2006), más bien intenta mostrar que no hay un determinismo fatal entre la situación de marginación del establecimiento y los bajos resultados escolares, ello gracias al fuerte papel desempeñado por los directivos y profesores en estas escuelas en situación de pobreza, lo cual logra ser la diferencia para romper la relación lineal condición socioeconómica-resultados escolares. (Barth, 2001; Cantero y Celman, 2001; Elacqua; 2003), de acuerdo a lo anterior, lo que verdaderamente hace la diferencia en el desempeño de los estudiantes es la práctica diaria que hace que profesores y directivos construyan una comunidad de aprendizaje y de líderes.

1.4 Las escuelas en situaciones de rezago que han logrado ser exitosas

Elmore (2006), nos dirige la atención hacia un tipo especial de escuela, aquella bajo condiciones de rezago, que aún en condiciones de desventajas socioeconómicas, ha logrado conjuntar un equipo de profesores con alta motivación y disposición a superar los retos que impone la condición de pobreza en que se desenvuelve; dichas escuelas tienen un fuerte liderazgo directivo que ha articulado de forma clara las expectativas de aprendizaje de los estudiantes con la búsqueda de un sentido “urgente” de la mejora de lo que es la escuela; han logrado que el equipo de profesores internalice su responsabilidad por el aprendizaje de sus estudiantes, revisando sus prácticas críticamente, abandonando aquellas que no les dan resultado e intentando cualquier otra vía que posibilite mejores aprendizajes.

En este tipo de escuelas, -las escuelas exitosas en condiciones de rezago- el director líder y los maestros comprometidos, han trabajado a contracorriente para transformar el estigma de escuela “de bajo desempeño” que comúnmente se les asigna.

La consideración anterior de Elmore (2006), es congruente con los resultados de la investigación de Carlson (2000), al analizar el rol de los directores y profesores en las escuelas exitosas del programa de las 900 escuelas de Chile, o bien de Cantero y Celman (2001) recuperando desde

Argentina, casos de escuelas de barrios marginados, en todos ellos, los directores fueron dinámicos y los profesores dedicados, juntos lograron ser la diferencia significativa en los rendimientos de las escuelas.

1.5 Los retos que se plantean para transformar la escuela vespertina: una visión deseable para profesores y directivos

Los retos que enfrenta nuestra sociedad y que demandan a una escuela básica de resultados al tenor de los mismos, hacen necesaria a una cultura escolar identitaria, que los maestros y directivos que quieren mejorar y cambiar a su escuela, la quieran, la comprendan, se sacrifiquen y comprometan por ella.

La sociedad demanda una educación que sirva, que sea reconocida como un bien útil y competitivo a tono con las exigencias del mundo de la vida y del trabajo. Así, es una exigencia de primer orden desarrollar estrategias que mejoren la calidad de la oferta de la educación básica; que sea relevante, eficaz y eficiente, sin descuidar la equidad en el acceso, en la permanencia y en los resultados para los jóvenes en edad escolar.

Esta tarea plantea la necesidad de reorganizar las instituciones educativas en condiciones de marginación y rezago, -como es el caso de determinadas escuelas primarias vespertinas- para que ofrezcan a los estudiantes una

educación integral, con profesores y directivos que renueven su compromiso pedagógico, que incorporen el uso de la tecnología en los procesos de aprendizaje a fin de abatir la precariedad institucional en cuanto a las condiciones del trabajo docente (González Romero et. al, 2005; Ezpeleta y Weiss, 1996).

Lo anterior deriva en el reto de investigar los factores que influyen en el desempeño escolar de alumnos, las relaciones significativas que se destacan hacia el logro de la eficacia escolar considerando alumnos, contexto, profesores, directores y escuela (Carvallo, 2006).

La alternativa que proponen Arredondo, Garay y García (2004), es lograr una transformación en las escuelas a partir de que los directivos, quienes juegan un papel muy importante, reconozcan las competencias y características del perfil del puesto, necesarias para adoptar su papel como líderes en las instituciones educativas, deberá ser el director escolar un profesional íntegro en todas sus facetas; sin embargo, el mismo es parte de un equipo pedagógico y necesitará la participación dinámica de su colegiado. Cuando las acciones que se realizan en un centro escolar son planeadas y realizadas por directivos, maestros, alumnos y padres de familia, con el propósito de dinamizar los procesos de participación que coadyuven en la mejora y transformación, se puede decir que se practica una gestión escolar innovadora.

Cuando existe una combinación entre liderazgo del director, equipo pedagógico participativo, gestión educativa innovadora, alumnos y padres de familia comprometidos, todos en torno a un objetivo común, la escuela estará iniciando un proceso de transformación.

Directivos y maestros tienen un espacio único, en el cual se concreta su Misión: el Consejo Técnico Escolar, espacio donde se realiza un trabajo colegiado, con un determinado nivel de compromiso y responsabilidad, es en este espacio en el cual preferentemente deben tratarse temas con relación al proceso enseñanza aprendizaje.

Aún cuando parece que todas las escuelas tienen la misma estructura, cada escuela es única; con sus propias funciones, problemáticas específicas y diferentes recursos físicos y humanos. Las escuelas de turno vespertino enfrentan mayores obstáculos en el proceso educativo; alumnos y padres de familia provenientes de contextos familiares con limitantes económicas, sociales y culturales, en los cuales la desintegración familiar y las adicciones constituyen una problemática frecuente: los alumnos faltan a clases de manera recurrente y se cambian de una escuela a otra; profesores que en su mayoría trabajan doble turno y en el vespertino su energía y autoestima, con relación a los profesores del turno matutino, disminuye a pesar de ser responsables y comprometidos, además los cambios en la plantilla de personal son frecuentes; la escuela “de la tarde” aún cuando comparte el mismo edificio con

la escuela primaria matutina, en la gran parte de los casos el turno vespertino es “arrimado, de segunda” así lo dice el director Miguel Angel, porque este turno o escuela primaria vespertina no colabora en cuestión de mejoras a la infraestructura al igual que lo hace el turno matutino.

Pese a todas las situaciones mencionadas, en la opinión del Profr. Flavio “la labor del docente no tiene que ver con horarios, el reto es el mismo, seas turno vespertino o matutino. Nuestra labor debe estar ligada a un constante proceso de actualización con el propósito de enfrentar de la mejor forma las necesidades de la escuela, y en particular, claro está, que las necesidades del turno vespertino son mucho más; las limitantes son principalmente de tipo económico, cuentan con menos recursos, asimismo, los alumnos que asisten a estas escuelas y los padres que están involucrados en la misma, son de escasos recursos y buscan las escuelas vespertina porque tienen la concepción de que en éste, gastarán menos. Además lo padres de familia brindan poco apoyo en las tareas de sus hijos y en las actividades que se emprenden en las escuela”. Al respecto, el Profr. Juan Alberto le gusta trabajar en la tarde porque dice que es la oportunidad de ayudar a los alumnos más desprotegidos y con mayores problemas familiares y económicos y coincide con el Profr. Flavio cuando dice: “el reto y la responsabilidad es igual sin importar el horario de trabajo”.

1.6 Una aproximación problemática al contexto de las escuelas de “la tarde” los significados de ser director o maestro de una escuela “de la tarde”

Zehr (2002), aborda la situación que vive la escuela Primaria “Rufino Tamayo”, una escuela pobre, vespertina y en situación de rezago, en uno de los barrios de la Ciudad de Oaxaca, con respecto de la escuela primaria “Niños Héroe de Chapultepec”, “la escuela de la mañana”, con la cual comparte el edificio escolar, como comenta el director “de la mañana” el Profr. Adan Agreda:

Es feo decirlo, pero ésta es una escuela de un medio pudiente....los padres de familia tienen más recursos; normalmente aquí los niños son hijos de médicos y otros profesionales..... Además, muchos funcionarios de educación del estado también envían sus hijos a la Niños Héroe (Zehr, 2002. p. s/p).

Como bien refiere Zehr (2002), la escuela primaria “Rufino Tamayo”..” la escuela de la tarde” aún y cuando comparte el mismo edificio con la escuela “Niños Héroe de Chapultepec”, vive condiciones de segregación, sus profesores y directora se sienten en franca desventaja, no cuentan con los mismos servicios e infraestructura que la escuela de la mañana, la cual cuenta con una biblioteca y un salón de cómputo, además de tener profesores de música, educación física y computación, los 480 niños que asisten a la escuela “de la mañana”

contrastan con los 140 niños que lo hacen a “la escuela de la tarde”.

La directora de la escuela “Rufino Tamayo” de la ciudad de Oaxaca, la Profra. Orbina Villarreal, (en Zehr, 2002), señala que los niños de su escuela, ni siquiera pueden usar los mismos libros de la biblioteca, por eso tiene ella que guardar aquellos que son de la Rufino Tamayo en sus oficinas, lo anterior muestra que a las diferencias socioeconómicas entre ambas escuelas y las dos diferentes comunidades escolares, se agregan barreras comunicativas que impiden la colaboración.

Se diría que la misma situación que se vive en Oaxaca, con respecto de la segregación y condición de rezago que presentan las escuelas primarias públicas vespertinas, es la que prevalece en el estado de Durango, en donde una de las profesoras de una escuela primaria “de la mañana” comenta:

...Pero es que eso de que se sientan arrimados, está en que ellos mismos se la creen, por ejemplo, el año pasado en la “Eva Sámano” (nombre de la escuela “de la mañana”) le tocó poner a cada padre de familia doscientos pesos para pagar las cortinas térmicas del aula de computación, mientras que los de “la tarde” no quisieron poner nada.. y es que eso viene desde los directores, hubiera sido bueno que ellos se hubieran puesto de acuerdo para apoyar juntos ese gasto, no digo que igual, pero si unos 40 o 50

pesos, que mostrara que al menos “los de la tarde” tienen disposición (Em1).

Esta atribución que hace la profesora “de la mañana”, respecto de la falta de disposición de “los de la tarde” para apoyar la inversión en infraestructura escolar, se agrega como una característica más de la incomunicación que separa a ambos grupos de profesores, alumnos y directivos, o bien revela las carencias organizativas y del modelo de gestión de la escuela vespertina, lo cual es aceptado abiertamente y tal como lo ha dicho el Profesor Miguel Ángel, director de una escuela vespertina....*el turno de la tarde es arrimada, de segunda..* Con ello revela un sentimiento de inferioridad y baja autoestima profesional que va de la mano en el reconocimiento de que no se hace lo mismo que hacen los del turno matutino por la mejora de la escuela.

Es preciso considerar que esta situación problemática, vivida por las escuelas pobres y en condición de rezago, supone necesarias, y urgentes vías de transformación, por lo cual, no será posible entablar un proceso de mejora sin el apropiado liderazgo directivo y compromiso de los profesores, (Barth, 2001; Elacqua, 2003) al tenor de esto, la escuela vespertina poco podrá hacer si carece de esta fuerte premisa y solo cuenta con profesores y directivos que aceptan sumisamente jugar el rol de profesor en una escuela “de segunda”.

Lo anterior nos conecta con los significados de ser profesor y director en una escuela vespertina pública, o bien significa la holganza de reconocerse de antemano perdedor y ser un profesional de la educación “de segunda” en una escuela pública no reconocida y en la cual te exigen menos.

En contraparte puede significar el reto de comprometerse en el trabajo arduo y a contracorriente de la situación de desventaja de la institución para remontar el rezago y convertir a la escuela vespertina en exitosa mediante la innovación y la competitividad... aprendiendo y enseñando con el corazón como planteó Barth (2001).

A describir ese tipo de significados deseables – relacionados con la transformación y mejora de la escuela vespertina pública y a los no tan deseables que dejan a la escuela primaria ubicada en el rezago, -inerte como lo está- se orienta el desarrollo de la presente investigación.

1.7 Planteamiento de preguntas y objetivos de la investigación

A fin de orientar el proceso de indagatoria, en la presente investigación, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Qué significa ser director y/o maestro de una escuela primaria “de la tarde”?

¿Cómo la cara dura del rezago y la inequidad afectan el trabajo docente del director y /o maestro de la escuela primaria vespertina?

¿Qué vías de transformación para abatir el rezago educativo y marginación, tienen las escuelas vespertinas desde lo que expresan profesores y directores?

Objetivos de la investigación

Se establecieron los siguientes puntos de guía:

Significar la función y el rol del director y de los maestros de las escuelas primarias vespertinas a la luz del análisis de sus experiencias

Describir cómo la inequidad y el rezago afectan el trabajo docente y directivo de los profesores y directores en las escuelas

Identificar potenciales vías de transformación hacia la mejora de la escuela vespertina, desde los profesores y directores.

1.8 ¿Porqué desarrollar la investigación?

El interés por realizar la presente investigación originalmente partió de la idea de poner a prueba empírica el siguiente supuesto: si acaso la educación primaria tenía dos rumbos: las escuelas que tienen reconocimiento social y mejores resultados de aprendizaje –comúnmente escuelas matutinas- y las que están en situación de rezago educativo, frecuentemente escuelas vespertinas.

Posteriormente dicho interés evolucionó a tratar de conocer los significados en los profesores y directivos al enfrentar la tarea de educar desde una escuela en franca desventaja como lo eran las escuelas de la tarde y cómo esta situación cotidiana de esfuerzo particular afectaba el trabajo docente, adicionalmente era importante conocer el proyecto de escuela, en tanto visión de mejora que se tenía desde estos profesores en las escuelas vespertinas, con todo ello, la intención fue apartarse de los caminos conocidos de las descripciones de las escuelas exitosas, con apoyos, infraestructura y condiciones favorables para el cumplimiento de metas escolares, importaba sobre manera una escuela exitosa, solo y si ésta partía desde el rezago.

La función que realiza un director escolar, resulta ser de gran importancia, pues los resultados y reconocimiento social que la institución obtenga en el proceso educativo, dependen en buena medida, de las actitudes que asuma y de la forma en que conduzca el plantel escolar.

Es aquí donde cobra una relevancia importante la investigación, se pretende que a partir de dar a conocer los hallazgos, las autoridades educativas tendrán elementos para implementar líneas de acción adecuadas para diseñar cursos específicos que atiendan las necesidades de las escuelas del turno vespertino, además permitirá que los docentes y directivos reflexionen sobre su situación y propongan alternativas para mejorar.

El conocimiento acerca de cómo se afecta el trabajo directivo y de los profesores, a partir de las condiciones de rezago y marginación que presentan las escuelas, puede aportar insumos para las vías de transformación de las instituciones escolares.

1.9 ¿Cómo se llevó a cabo la investigación?

El presente estudio es de corte cualitativo, se eligió al método etnográfico. De acuerdo a Hammersley y Atkinson (1995), el mismo permite la aprehensión de los significados culturales del grupo social que se analiza, en este sentido interesó captar las significaciones compartidas en la cultura magisterial respecto a ser profesor o director de una escuela primaria vespertina, el peso de las mismas en el trabajo docente y el proyecto de escuela que emerge desde tales significados.

Fueron informantes clave en la investigación, 9 profesores y 9 directores, -tomando a un director y a un profesor por escuela, adscritos a 7 escuelas primarias vespertinas y 2 matutinas, el criterio de selección fue considerar a dos escuelas primarias matutinas con alto prestigio y reconocimiento social por sus resultados y contrastarlas con escuelas vespertinas en mayores condiciones de rezago, sin considerar su pertenencia a zona o sector escolar, por lo que se realizó un diseño intencional de contraste, en áreas indistintas de la Ciudad de Durango.

Los instrumentos aplicados fueron: entrevistas semiestructuradas, diarios del investigador y observaciones no participantes, los datos fueron sistematizados y reducidos, a partir de las categorías prefijadas en el análisis.

1.10 Discusión de resultados

Como puede apreciarse desde la Tabla 1.1, las significaciones más fuertes en el análisis, de ser profesor o director de una escuela vespertina en condiciones de rezago, apuntan al mismo tiempo, a un reto-compromiso y a fuertes limitaciones materiales para llevar a cabo la labor educativa, aunado al trabajo pesado que esto representa, ya que como se advierte: “Para mi es un gran reto sacar adelante a los niños que son desfavorecidos” (Ed3). En ello, tomado como oportunidad, se ejercitan las mejores cualidades de un profesor: “Es una oportunidad de ayudar a los alumnos más desprotegidos y con mayores problemas familiares y económicos” (Em3).

Si bien está presente una significación de orgullo y satisfacción porque determinada escuela vespertina se ha empezado a mover hacia la mejora, empezando a competir y a ganar desde el rezago a sus pares matutinas...”Porque tenemos maestros tan capaces como los del turno matutino...Porque nuestro trabajo ha rebasado a muchas escuelas que tienen prestigio” (Ed2), la significación predominante es la que da cuenta de la exclusión y la baja autoestima...”Me deprime estar en la tarde...y también comprendo a los

compañeros y a los niños...el turno de la mañana no entiende que el edificio no es de ellos, pero aún así nos “prestan” 6 salones” (Ed4)...”somos los patitos feo del sistema” (Ed2).

Puede observarse que la autonomía e identidad del profesor de la escuela vespertina, su seguridad profesional quedan en entredicho cuando no se cuenta con territorio propio o con un espacio vital para ser y sentirse parte de una escuela, así profesores disminuidos en su autoestima, poco pueden hacer para desarrollar procesos de calidad y mejora, ello lleva a discutir la categoría Afectaciones al trabajo docente, donde los registros más abundantes dan cuenta de cómo se afecta el trabajo en el aula debido a las condiciones sociales adversas que originan las limitaciones en materiales y útiles, el escaso apoyo familiar a las tareas escolares, la asistencia a la escuela en condiciones de nutrición e higiene etc.

Lo anterior conecta a las condiciones de inequidad y precariedad institucional, cual enfermedad endémica de la escuela primaria vespertina: “La mayoría de los alumnos pertenecen a estratos sociales pobres y los maestros no pueden tratarlos como si fueran de clase media para aplicar estrategias de aprendizaje diferentes” (Ed3).

Se suma a esta situación, el abandono institucional percibido por los profesores: “lamentablemente es poco el apoyo que se le da al turno vespertino, los asesores casi nunca van a estos turnos y los alumnos no se ven tan favorecidos por programas

que les ayuden a tener una mayor integración social” (Ed8).

Las afectaciones al trabajo docente, llevan al campo de las relaciones entre los profesores de ambos turnos, hacia una línea tenue entre inequidad y maltrato: “Que queremos que todo haga el turno de la mañana, hasta nos han llamado sanguijuelas porque vivimos de ellos. Pero la realidad es otra, nosotros cooperamos de acuerdo a la población que tenemos” (Ed1).

Otras afectaciones al trabajo docente incluyen a los cambios recurrentes de profesores, lo cual no permite construir identidad y unidad en torno a un proyecto de escuela; en cambio se señala a la escuela vespertina como una “escuela de tránsito” (Ed1), o bien se considera que el trabajo docente “no se nota”, dado que se parte desde un rezago fuerte en el dominio de los contenidos escolares y que por otra parte se mide con la misma vara en concursos y exámenes apuntando esto a una injusta estandarización del currículo.

No puede omitirse la presencia mediana de una afectación favorable al trabajo docente, ya que en algunos registros se mantuvo la idea de competitividad-orgullo expresado esto, como un sentimiento de identidad escolar que emerge al tiempo que la escuela primaria vespertina se mueve hacia la mejora, compitiendo y ganando a sus pares matutinas.

En torno a la categoría vías de transformación, los registros mayoritarios apuntan en ese orden a la gestión institucional, el ambiente escolar grato y el proyecto de transformación docente, se advierte en estas ideas la influencia del Programa “Escuelas de Calidad”, el cual ha calado en la cultura profesional de los profesores y directores.

Dentro de la gestión institucional, la organización y selección de profesores, la vinculación escuela-comunidad y el logro de recursos para la infraestructura escolar, son las ideas dominantes, ya que como se advierte: “Mucho tiene que ver el nivel de organización y perfil de los maestros...y la relación con los padres de familia para conformar un equipo de apoyo (Ed9)... O bien...”Pedirles a las autoridades que nos proporcionen los mismos recursos que les dan a los de la mañana” (Ed3). En torno al ambiente, se trata de llegar a ser “una escuela primaria bonita, una escuela reina, que no le pida nada a un turno matutino” (Ed3), en donde los profesores y alumnos “se sientan a gusto de laborar y aprender en esta escuela” (Em2).

El proyecto de transformación es visto como un listado de acciones de choque que vayan contra la apatía y el desgano, se advierten “fortalezas y debilidades” y se alistan profesores y directores hacia “la participación competitiva en concursos de demostración, para tener mayor calidad en cuanto a la enseñanza y los aprendizajes” (Ed5). En este proyecto de transformación vuelve a advertirse la influencia del programa “Escuelas de Calidad” el

cual ha alcanzado a incorporar a algunas escuelas vespertinas.

Otras vías de transformación para la escuela primaria vespertina, incluyen al cambio pedagógico, reconociendo la necesidad de renovar las estrategias de aprendizaje, considerando los estilos de aprender y la incorporación de materiales y métodos, se incluye en esta idea, el cometido de lograr los objetivos de aprendizaje planteados en planes y programas de estudio, para llegar a ser competitivos: “abarcando al 100% la temática de los planes y programas” (Em3).

Una vía de transformación presente, aunque en pocos registros, fue el lograr equipos docentes y “colegiación entre los docentes” (Ed2), a fin de llegar a estrategias de solución compartidas iniciando procesos fuertes de mejora: “El trabajar en equipo nos ha ayudado mucho...propusimos desarrollar temas en cada una de las reuniones colegiadas” (Ed2). Finalmente, el no hallar salidas y declarar inexistente la transformación y mejora de la escuela vespertina, también estuvo presente, al menos en uno de los registros: “Ya tienen más de tres meses y no nos han resuelto nada...difícilmente se puede hacer algo por esta escuela” (Ed1).

Los problemas de rezago educativo, inequidad y marginación, existen en las escuelas primarias vespertinas parte de este estudio y se encuentran ligados a los resultados de calidad del sistema educativo en su conjunto, atenderlos, elevará los

indicadores de rendimiento al tiempo que ayudará a profesores, directores y escuelas que por ahora representan el paso lento de nuestra retaguardia educativa.

Tabla 1.1 Categorías, pre-categorías, ampliación y frecuencia en los registros desde los textos: Ser profesor o director de una escuela primaria vespertina.

Categoría	Pre-categorías	Ampliación y/o explicativa	f
Significados	Reto-compromiso	La situación de desventaja se asume como reto para remontarla, se entabla el compromiso de un desempeño que haga la diferencia.	6
	Oportunidad-apoyo	El trabajar en una escuela de la tarde, es una oportunidad de demostrar las cualidades que hacen a los buenos profesores y directores, además de poder apoyar a quienes más lo necesitan, los niños en situaciones de marginación.	3
	Limitación-trabajo pesado	Se reconoce que ser profesor o director de “la escuela de la tarde implica redoblar el esfuerzo que en otras condiciones sería “normal”	6

	Depresión-rechazo-baja autoestima	Disgusto, depresión, sentimientos encontrados que lesionan la autoestima del profesor o director, la precariedad institucional hace mella en la seguridad y autoestima profesional	3
	Exclusión	El no sentirse “dueños de un espacio”, vivir permanentemente en aulas prestadas provee la sensación de estar “arrimados” derivándose en escasa autonomía de profesores y director (a)	3
	Orgullo-satisfacción	Sentimiento escaso pero presente en directores y maestros, que han ido remontando con su escuela el estigma de escuela marginada y de bajo desempeño, ganando lugares a escuelas matutinas.. el orgullo se presenta por la realidad de “hacer mucho con tan poco”	4

Afectación Trabajo docente	Inequidad-precariedad institucional	El trato diferenciado de las instancias de apoyo e infraestructura escolar hacia escuelas vespertinas, hace que éstas sufran de carencias institucionales permanentes	6
	Discriminación-maltrato	La realidad de la exclusión somete a profesores y directores al vivir en una escuela prestada, son frecuentes los reclamos y maltratos que hacen sentir la diferencia.	5
	Condición social adversa	El estrato socioeconómico inferior de procedencia de los alumnos hace a un aula más limitada de materiales y recursos, además de las condiciones en que los niños asisten a la escuela, -nutrición, ropa, útiles escolares y tareas por no contar con un núcleo familiar de apoyo.	7
Afectación Trabajo docente	Escuelas de tránsito	Los cambios recurrentes en la escuela, hace a la escuela vespertina ser solamente la escuela por un ciclo, siempre se encontrará una escuela	3

		mejor, ello dificulta el compromiso por transformar la escuela, desde los profesores	
	El trabajo docente "no se nota"	El rezago y el trabajo escolar en situación de desventaja, hace que el trabajo de los profesores, no rinda un fruto inmediato.	2
	Orgullo-competitividad	Sentimiento que reúne satisfacción por el logro alcanzado, con el deseo de demostrar ante los demás dicho logro.	3
	Estandarización del currículo	Programas de estudio, mismas pruebas y mediciones a alumnos, puntos de partida y condiciones de aprendizaje diferentes.	1
Vías de transformación	Cambio pedagógico	Transformaciones en los métodos y formas del trabajo docente, buscando lograr más y mejores aprendizajes en la escuela	3
	Ambiente escolar grato	Mejora del clima escolar y del ambiente de trabajo, lograr una escuela agradable para profesores y alumnos	5

	Proyecto transformador	Plan de acción para el cambio de la escuela	4
	Colegiación docente	Privilegiar la colaboración entre los docentes y el trabajo de equipo	2
	Gestión institucional	Gestión de personal docente competitivo, organización de profesores, vinculación comunitaria, logro de infraestructura y recursos	7
	No hay salidas	Una visión de túnel oscuro, por donde se vea, las dificultades son insuperables	1

Referencias

- Acker-Hocebar, M; Touchton, D. (2001). Principal's struggle to level the accountability playing field of Florida Grade "D" and "F" Schools in high poverty and Minority Communities. In *The annual Meeting of the Educational Research Association*. Seattle, Wa. April 10-14, 2001.
- Aguilar, M., Flores, D., Butrón, K., (2007). (Coord.). La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007. México INEE.
- Backhoff, E., Andrade, E., Peón, M., Sánchez, A. y Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria. Resumen Ejecutivo*. México: INEE.
- Backhoff, E., Andrade, E., Peón, M. y Sánchez, A. (2007a). *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. México: INEE.
- Backhoff, E. (2007b). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.
- Barth, R. (2001). *Learning by Heart*. New York: Jossey-Bass Education Series.

Campbell, Peter (2007). Edison is the Symptom, NCLB Is the Disease. En *Phi Delta Kappa*, v88 n6 p438-443 Feb 2007.

Cantero, G., y Celman, S. (2001). *Gestión Escolar en Condiciones Adversas: Una mirada que reclama e interpreta*. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI, Santillana.

Carlson, B. (2000). "Achieving educational quality: What schools teach us", *Serie Desarrollo Productivo* No. 64, disponible en <http://www.eclac.cl> consultada el 20 de diciembre de 2006.

Carvalho Pontón, M., Caso Niebla, J. y Contreras Niño, L. A. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-carvalho.html>

Carvalho, M. (2006). *Factores que afectan el desempeño académico de alumnos de educación secundaria*. Tesis doctoral no publicada, Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, México.

Cavanagh, Sean (2007). Science Labs: Beyond Isolationism en *Education Week*, v26 n18 p24-26 Jan 2007.

CEPAL/ UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/4680/P4680.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt> . Fecha de consulta: 12 de enero de 2007.

Elacqua, G. (2003). ¿Cómo atraer profesores de calidad a escuelas pobres? En Boletín News, Universidad Adolfo Ibáñez.

Elmore, Richard F. (2006). What (So-Called) Low-Performing Schools Can Teach (So-Called) High-Performing Schools (EJ752266) En *Journal of Staff Development*, v27 n2 p43-45 Spr 2006.

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: Tramas preexistentes y políticas innovadoras. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-Junio 1996. Vol 1, No. 1 pp. 53-69.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.

- Izquierdo, O. (2006). La profesión como Sinécdoque de la vida. En *Una tierra única*, Revista de la Inspección General de Educación No. 1, Segunda época Abril de 2006. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/insp/Revista2006/content/articulo3/articulo03.htm> fecha de consulta: 10 de abril de 2008
- Kim, D. Y.; Zabel, J. E.; Stiefel, L.; Schwartz, A. E. (2006). School Efficiency and Student Subgroups: Is a Good School Good for Everyone? En *Peabody Journal of Education*, v81 n4 p95-117 2006.
- Muñoz Izquierdo, C. (2004). *Factores que influyen en el logro académico de los estudiantes de primaria en México, 1998-2002*. México: INEE, Colección Cuadernos de investigación, no. 2.
- OCDE (2005). Síntesis Estudios Económicos, México, 2005. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/30/35338767.pdf> . Fecha de consulta: 10 de febrero de 2007.
- Papí, N. (2007). El significado de profesión y su influencia en la conciliación con la vida familiar en: Álvarez, L., Puñal, A. y Evans J. (Coords.) (2007). *Comunicación + xenero actas do foro internacional España: Xunta de Galicia*.

- Reimers, F. (editor), (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*; Madrid: La Muralla.
- Robles, H. Martínez Rizo F. (2006). *Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Panorama Educativo de México*. México: INEE.
- Rosselot J, Eduardo. *Reivindicando la medicina como profesión científico-humanista. Rev. méd. Chile*, abr. 2003, vol.131, no.4, p.454-456. ISSN 0034-9887.
- Ruiz, G., García, A. M. (2007). Las desigualdades de la escuela y del entorno. En REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 5e.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica*. México: Autor.
- Stoneberg, D.(2006). Discussion of Standard & Poor's Presentation Entitled *Comparing State Performance under NCLB: Issues and Opportunities for Using NAEP* (ED491648) Online Submission, Paper presented at the National Assessment of Educational Progress (NAEP) State Service Center Winter Workshop (La Jolla, CA, Jan 26, 2006).

UNESCO (1990). The World Conference on Education for All 1990. Jomtien, 5-9 marzo de 1990. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.shtml . Consultado el 12 de enero de 2007.

Zehr, M.A. (2002). La educación en México. En *Education Week*. April 24, 2002.

Capítulo 2

Dirección escolar: Promoción y discurso de legitimación de directivos de educación básica en el estado de Durango

*Miguel Navarro Rodríguez**

*María del Socorro Guzmán Lucero***

**Maestra en educación campo práctica egresada de la Universidad Pedagógica de Durango

*Dr. En Educación, Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango.

Resumen

En el presente trabajo, a partir de una revisión preliminar de la literatura sobre la dirección escolar, se analizan las historias de vida de 9 directores de escuelas de la ciudad de Durango,

tanto de preescolar, primaria y secundaria. Fueron aplicadas entrevistas a profundidad y consideradas las notas del diario del investigador. Desde la reducción de los datos y la categorización encontrada, se explica la promoción al puesto de director, así como a diversos modelos de legitimación directiva ante la tarea y los sujetos institucionales.

Un hallazgo importante permite considerar que no hay patrones lineales en las trayectorias de vida de los sujetos investigados, dando cuenta de la complejidad que implica predecir una trayectoria común de los directores exitosos, por otra parte, se aprecia que un modo predominante de legitimación directiva es el liderazgo de servicio con desempeño fuerte de parte del director.

2.1 La dirección escolar, un breve apunte del estado de la literatura

Como se señala en Murillo, Barrio y Pérez Albo (1999), la investigación sobre la dirección escolar está ligada a la propia investigación educativa. Baste como ejemplo, que los estudios y tendencias sobre la eficacia escolar que ya tienen más de 40 años de haberse iniciado desde aquel lejano Reporte Coleman et al, (1966), ya incorporaban a la variable desempeño del director de escuela como un insumo respecto de la eficacia de la misma.

Así, desde este inicial punto de partida, los reportes clásicos “de los cinco factores” sobre las

escuelas eficaces (Brookover *et al.*, 1979; Edmonds, 1979; Mortimore *et al.*, 1988; Reynolds *et al.*, 2000; Rutter *et al.*, 1979), consideran al liderazgo educativo y dentro de él a la dirección escolar, como un componente clave en la eficacia de la escuela, al decir de los cinco factores ya señalados: “un fuerte liderazgo educativo, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno”. (Murillo, Barrio y Pérez Albo, 1999, p.2)

Particularmente al abordarse el liderazgo educativo, de entre éstos factores ya descritos, los estudiosos sobre la dirección le han delineado 4 fuertes orientaciones:

1. El liderazgo compartido hacia el colegiado de profesores (Mortimore, 1993).
2. Liderazgo estable, en tanto se garantiza armonía, esto acontece cuando se tienen las reglas claras y no existen “bandazos” en el timón de mando (Teddlie y Stringfield, 1993).
3. Liderazgo fuerte, cuando se asumen decisiones con energía y se resuelven conflictos (Levine y Lezotte, 1990).
4. Liderazgo de apoyo a los docentes, acompañamiento (Rallis y Phelgar, 1995).

Estos acentos, con un fuerte resabio de la literatura anglosajona respecto de la

administración educativa y del liderazgo en las escuelas, nos permiten apreciar a un director escolar que se ha formado a partir del cultivo del liderazgo entre los profesores (Bauer, Haydel y Cody 2003), por efectivos programas de entrenamiento directivo (Trenta y Covring, 2000), lo cual configura a una personalidad, cultura y estilo de dirección que se va alojando históricamente en el centro escolar (Rodríguez, 2004).

Sin embargo, a tono con las tendencias recientes: una dirección para el orden, versus para la transformación de la escuela o para lograr determinado centro de equilibrio (Murillo y Hernández, 2000), a este respecto, habría que preguntarse si los debates actuales sobre la gestión pedagógica y cultural dentro de nuestras escuelas y que se orientan a la definición de un nuevo centro-escuela definido por la identidad de sus sujetos para con el proyecto institucional, son ahora los que determinan el actual rumbo de la dirección escolar (Ezpeleta, 2005; Murillo, 2003; Navarro, 2002; Sander, 1996).

Existe un punto de convergencia en el cual, la modalidad de gestión cultural que construye a la escuela desde los sujetos cambiando la cultura escolar a favor de una cultura de calidad con equidad y diversidad, encuentra un natural apoyo complementario en la dirección estratégica comprometida con el proyecto de transformación hacia la mejora de la escuela, es decir con el movimiento de gestión desde la escuela y que su

concepción original en los países anglosajones remite a lo que es conocido como *Local Based Management* (Stoll y Fink, 1999: 88).

Directores de escuela que buscan la transformación de calidad, directores comprometidos con el cambio pedagógico y la búsqueda de estrategias de aprendizaje innovadoras desde la escuela, antes de ser directores fueron profesores que recorrieron una ruta profesional hacia su promoción directiva, después de ello, ejerciendo la dirección a través de un entramado de prácticas, lograron la legitimación directiva ante los profesores y ante la tarea institucional.

Comprender este proceso de promoción y legitimación así como enmarcarlo en el desempeño de una dirección escolar, sea éste ineficaz y difícil o bien eficaz y de calidad, requiere una aproximación empírica que dé cuenta de tales procesos.

2.2 Los significados desde la dirección escolar, la búsqueda de sentido

Todo este movimiento teórico y conceptual sobre la dirección escolar podría acusar de suyo una falta de significación, si el plano del discurso directivo, tan afín a la búsqueda de la calidad, no es acompañado por una indagación acerca de las prácticas al nivel de la escuela, es decir, tan es necesario recuperar las voces y discursos sobre la práctica directiva, como investigar sobre los

procesos en los cuales la acción directiva se involucra al interior de la escuela (Bernal e Iglesias, 2003).

Se trata entonces de prevenir lo que Poggi (2002), llama desplazamiento del sentido en el discurso de los actores, es decir, que en este caso interesaría significar lo que los directores de las escuelas expresan sobre su promoción y legitimación directivas al interior de las escuelas, implicado con el discurso de la calidad y desempeño escolares y en donde exista un mismo sentido en dicha significación.

La investigación por tanto, tendría que dejar de lado al discurso oficial del director escolar que se impregna de las políticas sobre la calidad y excelencia educativas, pero que no se reflejan en la escuela misma, para ello las historias de vida de los directores, deben “dejar ver” a la perspectiva de los profesores y estudiantes.

2.3 La promoción al puesto directivo y su proceso de legitimación

Los directores de las instituciones educativas, se constituyen en sujetos de investigación, que aportan datos sobre los procesos de la dirección que ocurren al interior de las escuelas, nos pueden compartir su experiencia acerca de cuáles factores consideran indispensables para el éxito en la dirección, así como describirnos las principales barreras que un director enfrenta en su tarea (Malone, 2000).

Comprender que pasa cuando un director enfrenta la promoción al puesto ante un grupo de profesores nativos y dueños de su escuela, nos hace remitirnos a la literatura de la autoridad formal y centrarnos en el debate de la legitimación directiva (Frumkin, 2003), en donde la tarea implícita básica del director una vez conseguido el puesto, es lograr apoyo y legitimidad ante los profesores, como se señala: “Esta profesión requiere una doble legitimación: la organizacional dada por las autoridades pertinentes, aquí aparece la figura del nombramiento, y la institucional dada por sus dirigidos” (ABDL, 2006,s/p).

La legitimación directiva es realizada a través de prácticas que enrumban a la escuela y que hacen posicionarse a los profesores, establece una ruta crítica que o bien coloca a la escuela en un camino convergente entre autoridad y comunidad de prácticas constituidas en la escuela por el profesorado, (Haynes y Licata, 1995; Pate, James & Leech, 2006) o bien la dirección escolar apartada de tales prácticas escolares de consenso.

Inicia un proceso de legitimación lento, difícil, a contracorriente en la dinámica institucional en tanto reestructura a la escuela por dentro y confronta la autoridad directiva con la comunidad poniendo en riesgo razonable al potencial de autoridad directiva formal dentro de la escuela, en este difícil proceso la autoridad directiva resiente el conflicto generado por la deslegitimación docente (Martínez, 2006).

Comprender a estos procesos de gobernabilidad en la escuela, y que no son ajenos a las prácticas educativas que proveen calidad a los centros escolares, es el cometido del presente trabajo.

2.4 Antecedentes de la investigación

Anderson (1989), fue un pionero al abordar en un completo estudio etnográfico sobre la legitimidad de los directivos, ante el cuerpo de profesores, el plantea que es posible lograr de parte de los directivos la legitimación organizacional, mediante una administración de significado, que sea compartida por profesores y staff y percibida fundamentalmente como de apoyo.

Browne y Shoho (2002), analizaron programas de capacitación para directores principiantes, se aporta con ello un punto de partida en la discusión sobre la promoción de los directivos de escuelas.

Newton y Zeitoun (2001), indagaron en primer término sobre cuál era la atracción de los profesores para convertirse en directores, un segundo enfoque de su estudio trató acerca de qué es lo que tiene que hacer el director de una institución escolar para atraerse apoyo y legitimación de los profesores mediante su rol en la gestión de mejores condiciones de trabajo y de desempeño de la tarea docente.

Johnson y Fauske (2000), usando la Teoría de Promulgación Ambiental de Weicke, estudiaron a 18 directivos exitosos que lograron estructurar un

ambiente favorable a la escuela, tanto interno como externo, al utilizar la técnica de incidentes críticos para saber qué capturaba más su atención en dicho proceso, encontraron que la estructura del ambiente en la cual centran su atención los directivos, es aquella que logra preservar y maximizar la legitimidad directiva.

Allan (1997), Abordó el problema de la legitimidad directiva desde una posición de género, en su trabajo argumenta que la mayoría de los profesores en las escuelas elementales y secundarias en los Estados Unidos son mujeres, por ejemplo, en las escuelas elementales tan solo el 12% son hombres, lo anterior contrae un fenómeno de deslegitimación del directivo escolar hombre ante sus colegas profesoras. Al respecto señala: “La división jerárquica por género en educación es clara y persistente, la mayoría de los profesores en las escuelas elementales y secundarias siguen siendo mujeres y los administradores hombres” (Allan, 1997, p.3).

Soder (2001), estudió las relaciones entre el lenguaje de persuasión y el liderazgo directivo, así se planteó la importancia de las palabras de un directivo para dirigir, motivar y apoyar, encontró que uno de los primeros requisitos en la persuasión directiva es la legitimidad y la credibilidad, por tanto, no puede el directivo moderar, mediar, reconciliar y persuadir si no posee legitimidad y credibilidad.

La promoción al puesto directivo se ha convertido en algunos países y sistemas educativos, en asunto de preparación en programas específicos que proveen formación y entrenamiento a quienes ya son profesores y desean convertirse en directores de escuela. En los Estados Unidos, la revisión de literatura, nos dio cuenta de Programas de ese tipo en el Estado de Virginia, Colorado y Ohio, en diversas investigaciones se señala el déficit en la formación de directivos y la resistencia y poco interés de los profesores de grupo, de profesionalizarse como directores entrenando en los contenidos de la administración educativa y el liderazgo dentro de las escuelas (Daresh y Capasso, 2002; Browne-Ferrigno, 2001; Trenta y Covring, 2000).

Gómez y Van Zant (2006), Refieren cómo mediante estos programas previos de entrenamiento, se está ahora “cocinando” en los Estados Unidos, al nuevo director de escuela, un director que disfrute permanecer en el pórtico de la escuela cada mañana dando la bienvenida a estudiantes y padres de familia, un director que construya relaciones en cada pequeño evento, que salga de su oficina para hablar con su staff, que navegue por Internet en búsqueda de recursos necesarios para realizar la tarea directiva, que se reúna con organizaciones de profesionales, que construya redes, que identifique constantemente los ingredientes cambiantes del éxito directivo y los ponga en práctica.

Si bien en México la promoción al puesto de Director de Escuela no pasa por programas previos de entrenamiento, cuando ya se ha obtenido la promoción, el Sistema Educativo, provee de diversos cursos y programas de apoyo (Carrera Magisterial, Cursos de Actualización etc), a fin de actualizar y capacitar en la función directiva a los directores de diversos niveles e instituciones.

Es en el marco de la Descentralización Educativa, en nuestro país, como las Secretarías de Educación de cada uno de los Estados, operan de forma conjunta con los sindicatos magisteriales, las leyes y reglamentos de escalafón estatales, este recurso normativo, se convierte en el instrumento de la promoción, el cual integra aspectos meritocráticos y de acumulación de derechos laborales, tales como la antigüedad en el servicio, escolaridad máxima etc., si bien existen desacuerdos relativos a la limpieza de estos procesos, también en algunos casos, los profesores admiten transparencia y funcionalidad de la norma de promoción aplicada (Secretaría de Educación de Yucatán, 2006).

2.5 Situación problemática

La serie de problemas que se suscitan en la institución ante la deslegitimación del director de la escuela desde sus profesores, quienes cuestionan su promoción directiva la cual no corresponde al perfil de desempeño y formación reconocido por los mismos, se convierten en un fardo de

obstáculos que impiden a plenitud el ejercicio de la función directiva.

Es así cómo los directores y profesores inician una situación de conflicto que en nada ayuda a la colegiación, al acuerdo, a caminar el proyecto compartido de escuela y a lograr aprendizajes de calidad en los educandos, tan solo se enseña en la escuela agresividad y deshumanización ya que no hay lugar para la legitimación mutua y el reconocimiento ante los otros, condiciones necesarias para trabajar juntos tanto profesores como directivos (Navarro y Cabral, 2006 p. 45).

2.6 Las preguntas y objetivos de investigación

Se establecieron las siguientes cuestionantes para encauzar el estudio:

¿Qué es lo que hace a la promoción al puesto directivo desde las historias contadas por los directores promovidos?

¿Cómo es el modelo de legitimación de los directores, ante la tarea y los sujetos institucionales, expresado a través de sus historias de vida?

Objetivo General:

Analizar las historias de promoción y legitimación de los directivos ante los sujetos institucionales y la tarea directiva.

Objetivos específicos:

Describir diferentes formas de promoción al puesto directivo, desde historias vividas por los directores

Explicar desde las historias contadas, a un modelo de legitimación directiva

2.7 Estrategia metodológica

Se adoptó como método para desarrollar la presente investigación a la historia de vida, para Ochoa (1997), la historia de vida es una descriptiva de los hechos vividos -plena de subjetividad- que marca la trayectoria de un sujeto en sociedad y con la cual se intersecta a un fenómeno social bajo estudio. Las imágenes sociales del “sí mismo” en la historia de vida, proveen un atisbo hacia la indagación de un nuevo conocimiento. Cuando son varias las intersecciones hacia el campo investigado, cuando varias historias de vida se conectan con el objeto de estudio, se producen múltiples reflejos, que no son más que puentes entre diferentes personalidades y la cultura vivida.

Para Rodríguez (2003), Las historias de vida no son tan solo fuente de datos, sino un despliegue de significado y significados, por ello cae por su propio peso la idea de objetivizar dando veracidad a partir de las historias contadas, teniendo control de los hechos que se narran, donde en cambio, el narrador provee significado y sentido el cual yace desde la historia misma que al hablarla se

confronta con lo social, dicha confrontación es el auténtico momento de indagación significado e interpretado por el propio investigador.

Las historias de vida se acopiaron a través de diversos instrumentos: se privilegió a la entrevista a profundidad y al diario del investigador, las diversas fuentes de datos no buscaron una triangulación de las historias, sino enriquecer tan solo el proceso de análisis para encontrar significado. Los datos se organizaron y categorizaron, siguiendo la propuesta de Bertely (2000), así desde los textos, se encontraron conceptos relevantes que se ampliaron en un significado develado.

2.8 Resultados

Como puede apreciarse en la tabla No. 1, las categorías que emergieron desde el análisis de las historias de vida de los directores fueron: remembranza familiar, estudios, promoción y modos de legitimación, la discusión de cada una de estas categorías se hace a continuación.

Remembranza familiar. De acuerdo a la tabla 1, Las experiencias de vida contadas van desde el vacío olvido, las cuales son pocas, en donde se omite el contar a detalle lo vivido en el seno familiar, se acorta la historia y se salta ésta hasta situar al sujeto en una etapa posterior a lo familiar, si bien las experiencias familiares de integración son muchas, en donde la armonía, felicidad y protección favorecieron el desarrollo de la niñez,

toca a las experiencias de esfuerzo integrador ser las mayoritarias, en éstas el esfuerzo por salir adelante amalgama lo grato y lo difícil, en donde la familia no estuvo exenta de sufrimientos, tal como se advierte: “Mi familia está conformada por 8 hermanos y mis padres, tuve una infancia feliz, bonita, a pesar de las carencias económicas..” (Edp2).

Si reunimos a las historias familiares de desintegración, - en las cuales hubo inestabilidad y experiencias no gratas, con las de vacío olvido, apenas igualan a las experiencias de integración familiar, ahora si éstas últimas se suman a las de esfuerzo integrador, podemos apreciar que en su mayoría las experiencias familiares fueron favorecedoras del desarrollo de la niñez en los sujetos bajo estudio.

Estudios. Si bien hay fuerte presencia de la competitividad-orgullo en donde la formación profesional exprofeso en la Institución Formadora, dio cuenta seguida de los éxitos escolares que ya se traían desde la niñez, los registros mayoritarios corresponden a una idea de casualidad-dependencia, en la cual los apoyos externos que se reconoce en varios casos como casuales, fueron determinantes para poner a los futuros directores, en el camino de una formación profesional en el servicio, mediante cursos intensivos en la Escuela Normal Básica o Superior ya que se llega a apreciar: “Mi formación profesional fue de casualidad....primero estudié comercio y trabajé en una escuela de

secretaria...Por invitación de una amiga, decidí estudiar en el Instituto de Capacitación”. (Edp1).

Los registros más escasos, se corresponden en esta categoría, a una referencia silenciada de la etapa de estudios profesionales, en donde éstos solo se enlistan, sin mayor comentario.

Promoción. En esta categoría, de acuerdo a la tabla 1, los registros que abordan promoción – antigüedad, puntuación, son exactamente del mismo peso que aquellos que tratan sobre la promoción-relaciones, referidas éstas a las que los futuros directores entablaron con autoridades oficiales y sindicales gestionando su puesto, entonces desde los textos, la promoción directiva en los sujetos, no se explica sin la idea aparejada que han expresado acerca de la misma.

Algunos registros, refieren a la pre-categoría promoción- concurso, que sumada a la pre-categoría promoción-antigüedad, entonces queda francamente en mayoría el planteamiento de una promoción directiva meritocrática, no dejando de estar con presencia fuerte el perfil del director que se promovió por sus relaciones...”por palancas”(EDS2). Ya que se llega a admitir: “Por mi desempeño y relaciones muy estrechas con X...” (Edp4), esta idea refleja plenamente el expediente requerido por el (la) director (a) con relaciones.

Modos de legitimación. Desde los textos, el ejercicio directivo, tuvo que legitimarse ante los

profesores dentro de la institución, siguiendo tres formas muy reconocidas: Mediante el liderazgo de servicio que incluyó un desempeño fuerte del director, el cual venció tarde que temprano, las barreras del profesorado, correspondiendo a este modelo de legitimación, la presencia más fuerte en los registros.

Otra forma de legitimación fue el demostrar-resistencia, creando dispositivos con los seguidores para acallar resistencias al ejercicio directivo, este modelo conlleva un dominio político del directivo, si bien al mismo le correspondieron pocos registros. Finalmente un modo de legitimación directiva, lo constituyeron las historias fundacionales, historias que son repetidas una y otra vez para asegurar la legitimidad del directivo que fundó la escuela y que por ese hecho no puede cuestionarse fácilmente.

Este modelo de legitimación tuvo escasos registros y una presencia similar al del dominio político. Aún si sumamos los registros de estos dos últimos modos de legitimación directiva, la presencia mayoritaria se corresponde al desempeño-servicio de los directores como una vía más recurrente.

2.9 A manera de conclusión

Un hallazgo importante, que se desprendió desde el análisis de las historias de vida, permitió apreciar que no hubo una linealidad “ideal” en la trayectorias de los sujetos investigados para llegar a convertirse en un directivo legítimo con

desempeño-servicio, por ejemplo: experiencias de desintegración familiar, fueron seguidas de una mala etapa estudiantil, continuadas con una promoción por relaciones – la más cuestionada- y esto que podría apuntar a un pésimo directivo en ejercicio, se ve desmentido por un buen director con óptimo desempeño, que puede afirmar con orgullo: “Nuestra escuela es de las más destacadas del Estado y del País, porque admito que tengo una excelente planta de profesores” (Edp4).

El ejemplo anterior puede plantearse de modo inverso, de forma que en las historias de vida, para tratar de encontrar un patrón lineal que nos lleve a comprender cómo se formaron los directores de calidad, el que no hay reglas, es la regla.

Tabla 2.1. Categorías, pre-categorías, ampliación conceptual y frecuencia de los registros desde las historias de vida de los directores

Categoría	Pre-categorías	Ampliación y/o explicativa	f
Remem <u>br</u> anza familiar	Vacío-olvido	La remem <u>br</u> anza se acorta a la vida escolar, reconociendo en ella tan solo a un buen desempeño.	2

	Integración	Las experiencias de vida en la niñez y juventud se integran en etapas armónicas, idea clara de felicidad, recordando gozo y satisfacción desde el seno familiar, las carencias económicas no se incluyen en esta imagen recordada, como tampoco los conflictos familiares, la superación es entendida de modo natural.	4
	Desintegración duelo	La experiencia en el seno familiar estuvo marcada por acontecimientos clave traumáticos, se aprecia a una figura fuerte “salvadora” que rescata y apoya la superación.	2
	Esfuerzo-integrador	A pesar de las carencias económicas, se reconoce un esfuerzo en todos los miembros de la familia por “salir adelante” la satisfacción y gozo en la remembranza familiar es una imagen de lucha y coraje, la superación se gana.	5

Estudios	Competitividad-orgullo	Se recuerdan con orgullo, los primeros lugares escolares, tratando de enlazar desde el historial mismo como estudiante y luego como profesionista la natural promoción directiva.	5
	Casualidad-dependencia	Se reconoce no poseer el mejor historial como estudiante, sin embargo se describe la forma en que se materializó la carrera profesional, con la ayuda de circunstancias y personas que apoyaron a este fin.	6
	Referencia silenciada	La experiencia como estudiante, se omite voluntariamente del relato, se hace síntesis de ella cual lista de cotejo que marca haber pasado por equis escuela, sin decir qué y cómo fue dicha etapa de estudios, la interpretación del investigador apunta al menos, a una vida de estudios intermedia entre la masa estudiantil.	2

Promoción	Antigüedad-puntuación	Promoción es a través de los reglamentos que la regulan, donde los puntos alcanzados y la antigüedad en el servicio, son fundamentales para explicarla. Dicha vía de promoción está pre-legitimada por la propia normativa, sin embargo es el ejercicio directivo el que requiere de legitimación.	5
	Promoción-relaciones	Se reconoce a las relaciones sindicales, como un elemento clave en la promoción directiva	5
	Promoción concurso	La promoción es resultado de un esfuerzo meritorio, en este caso, el haberse sometido a un concurso para obtener la clave directiva.	3
Modos de legitimación	Demostrar-resistencia	Se articula un dispositivo de legitimación que integra a grupos de seguidores, para abatir la resistencia de otros profesores, el modelo es esencialmente político.	2

	Historial-fundacional	Historias del esfuerzo fundacional de la institución, en donde el directivo ocupa un lugar protagónico	6
	Desempeño-servicio	El director asume roles de servicio, con lo cual se legitima el ejercicio directivo, con liderazgo educativo.	2

Referencias

- ABDL (2004). Associação Brasileira para o Desenvolvimento de Lideranças: De lo posible e los nuevos posibles. Disponible en: <http://www.lead.org.br/> Accedido el 3 de BRIL DE 2007.
- Allan, J. (1997). The Persistent Fewness of Men Elementary Teachers: Hypotheses from Their Experiences. En ERIC Database, Identificador No. ED418064.
- Anderson, G. (1989). The Management of Meaning and the Achievement of Organizational Legitimacy: A Critical Ethnography of the Principalsip. En Eric database, Identificador No. ED306663.
- Bauer, S. Haydel, J.Cody C. (2003). Cultivating teacher leadership For School Improvement. Paper presented at the annual Meeting of the mid -south educational research association Biloxi, MS. USA. November, 2003.
- Bernal, M. A, Iglesias, A. I. (2003). Las instituciones escolares: rasgos, tensiones y sentidos para comprender. En Primer Congreso Internacional: Educación Lenguaje y Sociedad. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de la Pampa. En: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/182.pdf> f Fecha de consulta: 10 de marzo de 2008.

- Brookover W.B., Beady C., Flood P., Schweitzer J. & Wisenbaker J. (1979) School, social systems and student achievement: schools can make a difference, New York, Praeger.
- Browne-Ferrigno T. Ruth, R. (2001). Becoming a principal: Rol Transformation Through clinical practice. Paper presented at the annual meeting of the university council for the educational administration. Cincinnati, Ohio, November 2-4 2001.
- Browne, T., Shoho, A. (2002). An Exploratory Analysis of Leadership Preparation, Selection Criteria. Paper presented at the annual meeting of the university council for the educational administration. Pittsburg, PA, November 1-3.
- Coleman J.S. Campbell E., Hobson C., McPartland J., Mood A., Weinfeld R., & York R. (1966) Equality of educational opportunity, Washington D.C., Government Printing Office.
- Daresh, J. Capasso, R. (2002). Where are the future principals? Explaining a lack of interes. Paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association. Nueva Orleans LA. April 1-5. En ERIC Database Identificador No. ED 468 676.

- Edmons R. (1979) Effective Schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 1, pp 1524.
- Ezpeleta, J. (2005), "Entre la gestión del cambio y el cambio de las prácticas", en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA
- Frumkin, P. (2003), *Creating New Schools: The Strategic Management of Charter Schools*. En Eric Database Identificador No. ED482409.
- Haynes, Eddy A.; Licata, Joseph W.(1995). Creative Insubordination of School Principals and the Legitimacy of the Justifiable. En: *Journal of Educational Administration*, v33 n4 p21-35 1995.
- Johnson, B. L., Jr.; Fauske, J. R.(2000). Principals and the Political Economy of Environmental Enactment. En *Educational Administration Quarterly*, v36 n2 p159-85 Apr 2000.
- Levine D.U. & Lezotte L.W. (1990) *Unusually effective schools; a review and analysis of research and practice*, Madison, WI. National Center for School Research and development.

- Malone, B, Nelson J., Nelson, C. (2000). Documento Presentado en la Reunión Anual del Consejo de profesores de Administración Educativa. Ypsilanti MI. 8-12 de agosto de 2000. Disponible en ERIC DATABASE Identificador No. ED447075.
- Martínez, Z. D. (2006). Hoy los conflictos surgen por la deslegitimación docente. En Mediación EICaME, Portal electrónico del Centro de Abordaje de los Conflictos. En: http://mediacion.blografias.com/post/2006/07/03/hoy_los_conflictos_surgen_por_la_deslegitimacion_docente Accedido el 12 de abril de 2007.
- Mortimore P., Sammons P, Stoll L., Lewis D. & Ecob R.(1988) School matters; the junior years, Somerset Open Books (reprinted in 1995 by Paul Chapman; London).
- Mortimore, P. (1993) "School Effectiveness and the management of effective learning and teaching". School Effectiveness and School Improvement, Vol. 4, No. 4, pp. 290-310.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). La dirección Escolar. Análisis e Investigación. Madrid: CIDE
- Murillo, J. (2003) El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros escolares. *Revista Electrónica*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, 1(2), pp. 1-22.

Navarro, M., Cabral, J. (2006). Poder, conflicto y colaboración en instituciones educativas. México: Universidad de Guadalajara.

_____ "Gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura", en: *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa* (núm. 7, 2002, pp. 44-57) Universidad Pedagógica Nacional.

Newton, R. Zeitoun, P. (2001). ¿Do job Requirements and work conditions to influence teacher attraction to the principalship? Documento presentado en la 15ava. Reunión Anual del Consejo Universitario para la Administración Educativa. Cincinnati Oh. Noviembre 2-4.

Ochoa, J. (1997). Las historias de vida, un balcón para leer lo social. *En Razón y Palabra*, No. 5 año 1, diciembre –enero 1996.1997.

Pate, J., Lori, J. Leech, D. (2006). *Teacher Leaders: A Catalyst for Instructional Leadership*. Documento policopiado, Valdosta State University. Valdosta GA. USA.

Poggi, M. 2002. *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Santillana. Buenos Aires.

Rallis, S. F., Rossman, G. B., Phelgar, J. M., & Abeille, A. (1995). *Dynamic teachers: Leaders of change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Reynolds D., Teddlie C., Creemers B., Scheerens J. y Townsend T. (2000). An introduction to school effectiveness research, en Teddlie C. y Reynolds D. (ed) *The international Handbook of School Effectiveness Research*, Routledge/Falmer, New York.

Rodríguez, W, (2003). Las historias de vida, en la investigación del Centro de Investigaciones Populares. En *Conciencia Activa* 21, No. 2 Octubre de 2003.

Rutter M. Maughan B., Mortimore P & Houston J (1979) *Fifteen Thousand Hours; secondary schools and their effects on children*, London; open books and Boston MA; Harvard University Press.

Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Iroquel

Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (2006). 65 maestros estatales obtienen ascensos de modo transparente. Disponible en:
<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/noticias/verarticulo.php?IdArticulo=16> Accedido el 12 de abril de 2007.

Soder, R. (2001). *The language of leadership*. San Francisco: Jossey bass.

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

Teddlie C., Stringfield S. (1993) *Schools Do make a Difference: Lessons Learned from a 10year study of Schools Effects*, New York. Teachers College Press.

Trenta, L., Covring, D. (2000). *Northeast Ohio Principal Academy Pilot Entry Year Program. Evaluation Report*. En Eric Database, Identificador No. ED 461635.

Capítulo 3

La dimensión organizativa de la gestión en la educación básica como aspecto a evaluar dentro del programa escuelas de calidad

*Manuel Ortega Muñoz**

*Doctorante en Ciencias para el Aprendizaje por la Universidad Pedagógica de Durango, Maestro en Administración Pública y Educación: Campo Práctica Educativa.

El presente capítulo forma parte de una investigación más amplia desarrollada mediante el estudio de caso, de la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2. Esta investigación tuvo la finalidad de identificar el modelo de gestión escolar en su dimensión organizativa que ha

construido esta escuela primaria al estar incorporada al Programa Escuelas de Calidad.

Los resultados y la discusión teórica de esta investigación están plasmados en este capítulo donde se discuten a fondo todos aquellos conceptos e ideas referidas a esta dimensión de la gestión escolar.

La dimensión organizativa de la gestión escolar es quizás la más importante ya que se refiere al funcionamiento y a las relaciones que se establecen dentro de una estructura, en este caso, la escuela, y por consiguiente, si se llegara a dar un pobre o mal desarrollo de esta dimensión, el transformar la gestión de una escuela quedaría en sólo palabras.

Dando énfasis a la importancia de esta dimensión y el papel que juega dentro de la gestión escolar Pastrana (1997) y Elizondo et. al. (2001), sitúan a la dimensión organizacional como eje de cambio en la escuela.

Definida específicamente la dimensión organizacional de la gestión, se puede decir que es “como un escenario estructuralmente conformado, donde los individuos definen, incorporando las dimensiones extralocales, su dinámica interna” (Pastrana, 1997. p.5).

En UPN (2003), se reconoce la dimensión organizacional de la gestión, como el espacio donde se estructuran las actividades y formas de

participación de todos los actores en la escuela, expresados a través de formas tangibles de organización: la división del trabajo, uso de tiempo y de espacios, organigramas, etc.

Se demanda a tono con esta dimensión, que la energía organizativa de la escuela le corresponda un suficiente nivel de autonomía del centro educativo ganados a través de las capacidades y desempeños institucionales.

Para González (2003), las organizaciones educativas, comportan a una serie de dimensiones de entre ellas: la estructural, la relacional, la de procesos, la cultural o valoral y la del entorno. Es la dimensión estructural de la institución educativa, la parte que organiza a los sujetos en torno a la tarea y a los objetivos planteados en el plan institucional, por lo tanto en ella se construyen las formas aceptadas de participación, trabajo, decisión, se distribuyen tareas y se concretan responsabilidades operativas.

Frigerio et. al. (1992 p. 3), se refieren a la dimensión organizacional diciendo que:

Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización, juntos con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales, y no en la falacia de una campana de cristal como podría ser el salón de clases. Así mismo, nos dicen que esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones

referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento. Entre estos aspectos se consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes).

Agregan estos autores, que para que un centro educativo tenga las suficientes herramientas para llevar a cabo una toma de decisiones de manera autónoma y competente para transformar su contexto y cumplir con los objetivos educativos marcados, se requiere de la valoración de las habilidades y capacidades desarrolladas tanto individual como colectiva de los miembros de la comunidad escolar, así como de sus condiciones organizativas y las referidas a la estructura de la misma. El hacer una correcta valoración de la importancia del trabajo de cada integrante de la comunidad escolar, propiciará en ellos un cambio tanto en sus prácticas como en la propia estructura organizativa, acerca de sus compromisos, responsabilidades y roles de la gran y compleja actividad de formar a los futuros ciudadanos.

De igual forma, mencionan que lo importante consiste en propiciar, de la mejor manera, el cumplimiento de los objetivos educativos donde se apunte a modificar tres condiciones pilares: las del aprendizaje, las de clima social y las de tipo

organizativo, claro, todo ello mediante un esfuerzo permanente y sistemático de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar.

Así mismo, añaden que para que todo el trabajo que se desarrollo dentro del centro educativo nos lleve a alcanzar los objetivos educativos se requiere de entender y comprender a su propia organización, es decir, a su escuela, en la cual debe de estar presente siempre la racionalidad, la colegialidad y la flexibilidad, esta última de gran importancia, ya que requiere de una sensibilización hacia los procesos de cambio, estructuras con capacidad de cambio e integrantes con actitudes abiertas hacia el cambio.

Y concluyen diciendo que “los mejores diseños y proyectos curriculares, si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar y si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones, no tenderán al mejoramiento y transformación”. (Frigerio et. al., 1992 p. 4)

Mientras que, la postura oficial del Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 21), dice que la dimensión organizativa de la gestión escolar:

Se refiere, por una parte, a la manera de organizar el funcionamiento de la escuela, a las instancias de participación y la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela: las comisiones docentes (actos cívicos, seguridad e higiene, cooperativa o tienda

escolar, guardias, etc.), el Consejo Técnico Escolar, la vinculación con la Asociación de Padres de Familia. Por otra parte, considera el conjunto de formas de relacionarse entre los miembros de la comunidad escolar y las normas explícitas e implícitas que regulan esa convivencia como, por ejemplo, el reglamento interno, (cuando hay), las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a esa comunidad escolar.

Por lo antes expuesto, el entender, conocer y desarrollar de la mejor manera los aspectos referidos a la dimensión organizativa de la gestión escolar, nos proporcionará las bases del trabajo que debe realizarse al interior de los centros educativos por cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, redundando siempre en el cumplimiento de los objetivos propuestos por el PEC, en este caso, donde de igual forma se estará dando cumplimiento a los objetivos marcados dentro de la educación básica de nuestro país, en cuanto a satisfacer las necesidades de los alumnos y elevar la calidad de la educación prestada.

3.1 Estándares o indicadores de evaluación organizacionales

En este apartado se exponen cada uno de los estándares de desempeño o de evaluación previstos en el PEC, los cuales son de gran importancia para la evaluación de la puesta en

práctica de dicha dimensión por cualquier centro educativo.

Estándares de desempeño del Programa Escuelas de Calidad 2006

Al hablar sobre este tema nos estamos refiriendo a los estándares o indicadores que se tomarán como referencia para evaluar, tanto de manera externa como interna, la implementación o desarrollo de la dimensión organizativa de la gestión escolar.

El Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra (SEED, 2005 p. 24), menciona que:

Reconociendo que el director y los docentes cuentan con información general del Programa Escuelas de Calidad, en particular de sus reglas de operación, han de profundizar en el análisis de dos de sus aspectos fundamentales: el perfil de lo que se reconoce como escuela de calidad, la escuela a la que se aspira llegar y los estándares que la caracterizan y permiten verificar si se está logrando la transformación de las prácticas, las relaciones entre los actores escolares y los resultados de su acción en términos de los aprendizajes y el desempeño observado por los alumnos.

Este mismo plan, menciona que dichos estándares son un referente que se ha considerado para que los participantes de la evaluación, tanto interna como externa, puedan observar las instituciones educativas y exponer resultados sobre su funcionamiento. Es decir, estos estándares son el medio de comparación entre el ser y el deber ser;

de la misma forma, dichos estándares se consideran instrumentos para realizar la identificación o valoración de las diferentes dimensiones de la gestión escolar acerca de su nivel de cumplimiento o no. Sobre esto, El Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005. p. 24), dice que:

Los estándares, al relacionarse con la realidad de la organización y funcionamiento de la escuela, permiten la formulación de indicadores y preguntas que facilitan la observación, el análisis y la recopilación de información sobre las prácticas de gestión en sus distintas dimensiones.

Dentro de los estándares de desempeño del Programa Escuelas de Calidad 2006, sobresalen los titulados como: Estándares para las escuelas participantes en el Programa Escuelas de Calidad. Estándares de gestión, práctica docente y participación social.

Estos, están divididos en cada una de las dimensiones de la gestión escolar que abarca el Programa Escuelas de Calidad: dimensión Pedagógica Curricular, dimensión Organizativa, dimensión Administrativa y dimensión Comunitaria de Participación Social.

A continuación se mencionan solamente los estándares referidos a la dimensión organizativa, a la que se hace alusión en este capítulo.

- La comunidad escolar comparte una visión de futuro, planea sus estrategias, metas y actividades y, cumple con lo que ella misma se fija.
- El director ejerce liderazgo académico, organizativo-administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar.
- El personal directivo, docente y de apoyo trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes.
- Los alumnos se organizan y participan activamente en las tareas sustantivas de la escuela. (Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad 2006 s/p)

3.2 El encuentro: el ser y el deber ser sobre la dimensión organizativa de la gestión escolar

Para el desarrollo de este punto es importante destacar las posturas que se encontrarán a la hora de hacer la descripción y la discusión de las categorías de análisis encontradas dentro de la dimensión organizativa (visión de futuro, la planeación, las metas, liderazgo directivo, forma de trabajo del Consejo Técnico Escolar y la organización y participación de los alumnos).

Las posturas responden a tres líneas de entendimiento: una línea será la oficial, plasmada en los diferentes documentos de apoyo que proporciona la Secretaría de Educación del Estado o Federal a las escuelas incorporadas al PEC; la

segunda línea será la de algunos autores e investigadores; y la tercera línea, la más importante, será la de los actores principales de esta investigación: la comunidad escolar (directivos, maestros de grupo, maestros de apoyo, personal de asistencia, padres de familia y alumnos).

La descripción y discusión de estas posturas nos darán las herramientas necesarias para ejemplificar y descubrir el ser y el deber ser sobre la dimensión organizativa de la gestión escolar.

3.3 Descripción y discusión de las categorías encontradas

Enseguida se hará una descripción y discusión de las categorías encontradas dentro del análisis de la investigación, las cuales están representadas por la visión de futuro, la planeación y las metas de la comunidad escolar, el liderazgo directivo, la forma de trabajar del Consejo Técnico Escolar y finalmente, la organización y participación de los alumnos.

Visión de futuro: la escuela que queremos ser

Un punto trascendental implementado por el Programa Escuelas de Calidad (PEC) dentro de la gestión de la escuela es conocer y crear una visión del camino que se desea recorrer, de tener muy claro hacia dónde queremos llevar a la escuela o cómo queremos que sea nuestra escuela en un determinado tiempo, pero claro, todo esto

enmarcado en las posibilidades reales de cada escuela.

La visión de futuro identificada en cada escuela, se convierte en el guía y fin de cada una de las actividades que desarrollan los miembros de la comunidad escolar. De igual forma, Colton (1985, en SEED 2005 p. 71), menciona que la visión es “aquello que establece las metas o los objetivos de la acción individual o de grupo, aquello que define no lo que somos sino más bien lo que pretendemos ser o hacer”.

Un ejemplo de la visión de futuro identificada por uno de los miembros de la comunidad de la escuela primaria objeto de estudio es la del director, el cual nos dice que:

“Mi visión de futuro es que principalmente los niños tomen aprendizajes, que tengan un aprovechamiento que sea significativo dentro de su vida que realmente los lleve a tener un aprendizaje que les sirva ya cuando sean adultos, por otra parte también la visión de futuro en cuestión material es construir una infraestructura de la escuela de tal manera que tengamos una escuela cómoda, una escuela donde los niños se sientan a gusto y por otra parte también que sea una escuela participativa donde los padres de familia tengan entrada que no se a una escuela de puertas cerradas, que sea una escuela donde el padre de familia pueda expresar sus inquietudes sin ningún problema y sobre todo que sean tomadas en cuenta, por otro lado una escuela en que los

maestros estén preparados y estén en un ambiente de cordialidad, un ambiente donde puedan desarrollarse de la mejor manera posible”. (Ef 1 Dir).

Este ejercicio desarrollado por el PEC queda avalado por las intenciones del mismo, dentro de su Plan para Mejorar La Gestión de Nuestra Escuela (2005), el cual define a la visión como la palanca de impulso de las acciones desarrolladas por una organización, es tener el camino y objetivo claros a donde se quiere llegar en un futuro. Es decir, en un modelo de gestión, tener claro que es la visión es poder responder a la pregunta ¿Cuál escuela queremos crear?

La visión de futuro expresa la aspiración y el deseo de los miembros de una organización. La motivación más importante a participar o a mantenerse trabajando en una escuela es la contribución personal a una tarea que se considere importante.

Sobre lo anterior, Greenfield (1987 en SEED 2005 p. 71), dice que la visión:

Es la disposición de una persona a ver qué... la escuela y las actividades de enseñanza y aprendizaje que conlleva no tienen necesariamente que permanecer tal y como son – que es posible que sean de otra forma, y ser mejores - . Es la habilidad de ver la diferencia entre como son las cosas y como deberían ser – no en términos – de lo ideal, sino en términos

de lo que es posible, dada una determinada situación de una escuela.

Como lo menciona la maestra de apoyo, en su trabajo de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales:

“Bueno, mi visión a futuro es que todo el personal así como la comunidad escolar esté totalmente sensibilizada y concientizada hacia las personas con necesidades educativas especiales o alguna discapacidad” (Ef 2 Mee)

Pero además existen otras posturas y visiones importantes como la de una maestra frente a grupo:

“Sería un trabajo mejor integrado con más compromiso de parte de todos los que formamos parte de ella alumnos, padres, maestros, en el que quisiera ver mejor más sobre todo interés en la actitud y en el papel que desempeñan los padres dentro de las escuelas. Si los padres y los maestros nos ponemos de acuerdo y mostramos interés por el factor que es más importante que son los alumnos pues creo que obtendríamos mejores resultados en ellos...”. (Ef 3 Mg1)

Y no puede faltar la visión de futuro de los alumnos respecto a su escuela:

“Pues más grande, con más educación, más pasto para poder jugar, canchas, balones”. (Ef 11 A2)

Al conocer la visión de futuro de los miembros de la comunidad escolar, en mi papel de investigador, me pude percatar de que según lo expresado (en las entrevistas), la mayoría de ellos expresa la visión de futuro de acuerdo a su papel o rol que desempeña dentro de la escuela, en oposición al trabajo desarrollado al inicio del ciclo escolar donde al reestructurar su Programa Estratégico de Transformación Escolar (PETE), se expone una visión de futuro respecto a su escuela con las siguientes palabras:

Una escuela completamente equipada –mobiliario, escritorios, computadores – con espacios adecuados (patios, canchas, biblioteca, aula de medios, bodega, jardines, etc.) que favorezcan y faciliten la labor docente a fin de que su enseñanza sea integral, equitativa y justa que cubra las expectativas y necesidades específicas de los alumnos y obtener de ellos un desarrollo completo que les facilite su integración al medio y sociedad en que se desenvuelven. Una participación constante, entusiasta y activa de: Consejo de Participación Social, Asociación de Padres de Familia, padres de familia y comunidad en general cooperando conscientemente en todas las actividades que se les solicite. (Plan estratégico de Transformación Escolar 2006 s/p)

Claramente esta visión expresa una visión compartida, alcanzable y concreta, retomando las ideas del PEC, entonces que está pasando, el PETE sólo expresa el cumplimiento de un requisito administrativo o esta visión ya ha sido

parcialmente olvidada por los miembros de la comunidad escolar.

Esta visión, para llegar a su cumplimiento cabal no puede ser olvidada por la comunidad escolar ya que en palabras de Loera (2002 en SEED 2005 p. 68):

Representa el escenario altamente deseado por la institución que se quiere alcanzar en un periodo de largo plazo. Permite establecer el alcance de los esfuerzos por realizar de manera amplia y detallada para que sea lo suficientemente entendible: debe ser positiva y alentadora para que invite al desafío y a la superación.

De acuerdo a los datos obtenidos respecto a la visión de futuro y tomando como base el concentrado de análisis de las categorías, se puede identificar que la visión de futuro expresada por la comunidad escolar está compuesta por elementos como la estructura física, la calidad educativa y el trabajo en equipo que deberían de mejorarse a largo plazo, dentro de las cuáles predomina la intención o deseo de elevar la calidad educativa que realiza al interior de la escuela y con esto cumplir de mayor y mejor manera con los objetivos de la educación.

La planeación: cómo lograr lo que queremos

Este es uno de los aspectos más importante a desarrollar dentro de la dimensión organizativa de la gestión dado que la planeación refleja con

claridad lo que queremos lograr, lo que aspiramos alcanzar y lo que deseamos mejorar al desarrollar ciertas actividades o estrategias. Es el plan de acción por medio del cual alcanzaremos la visión que nos hemos propuesto.

La planeación, es entendida en su sentido más amplio como planificación y al respecto se ha afirmado:

La planificación- pierde todo su sentido, si no es con la idea de llegar a los centros educativos, de ser estudiada y aplicada desde el profesorado. Los profesores son los verdaderos agentes y garantía de cualquier planificación; podemos afirmar que sin los profesores no hay planificación (Bris, 2002, p.126).

El Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 91), se refiere a la planeación en los siguientes términos:

La planeación, vista como herramienta de gestión de la escuela, posibilita la construcción de una respuesta específica a la siguiente pregunta: ¿cuál es el curso de acción que el equipo directivo docente debe seguir para lograr alcanzar la visión compartida que ha sido construida? Su gran propósito es, en este contexto, hacer viable, factible, y posible en la realidad la Visión compartida de futuro de la escuela... La planeación, en consecuencia, refiere al conjunto de previsiones que precede y presiden las acciones a desarrollar para alcanzar la Visión de la escuela. La planeación

es, en este aspecto, una herramienta de reflexión que ha de guiar la acción.

Sobre lo anterior, una maestra de grupo describe el proceso de planeación que se desarrolla en la escuela:

“Se planea en conjunto, todos los maestros nos reunimos, bueno si, nos reunimos para poder llevar a cabo el desarrollo de todos los planes y los programas que vamos a aplicar dentro del proyecto, todas las actividades, como van a estar, los pros y los contra de cada una de ellas, analizando la situación de cada grupo ya que pues como sabemos presentan diferentes características según el grado y las características y necesidades que el niño presenta” (Ef Mg3)

Ahondando en el tema, El Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (2005) nos dice que para llevar a cabo el proceso de planeación no basta con conocer la visión y haber hecho una autoevaluación, sino que hay que identificar los aspectos o problemas tanto de gestión escolar como de aprendizajes que hay que resolver, para de aquí idear el estado al que se quiere llegar a través de diferentes estrategias y cursos de acción donde la participación comprometida de los integrantes de la escuela redundarán en el alcance de la escuela que se quiere tener, es decir, la visión.

Así mismo, Koontz y Wehrich (2004), mencionan que la planeación implica dos grandes aspectos: por una parte, establecer los objetivos y por otra, los medios para alcanzarlos es decir una toma de

decisiones efectiva. Estos autores terminan su concepción diciendo que la planeación es el eslabón entre el punto en que se encuentra una escuela y el punto a donde se quiere llegar.

Elizondo (2001), hace su aportación acerca de la planeación diciendo que es la actividad eje en la determinación de todo aquello que puede apoyar en la intención de elevar la calidad de la educación que se presta en las escuelas, añaden que dentro de esta actividad resultan imprescindibles aspectos como: el reconocimiento en equipo de la problemática escolar, una coparticipación responsable que nos traslada del deber ser al ser, donde el hacer adecuaciones nos permitirá lograr, en conjunto, los objetivos previstos.

Finaliza Elizondo (2001), diciendo que la planeación nos permite construir todo un proceso de desarrollo escolar el cual guiará las decisiones sobre las modificaciones que son necesarias realizar, con la finalidad de enfrentar y encontrar soluciones a los problemas que existen dentro de la vida de todo centro escolar.

En voz de otra maestra de grupo la planeación se escucha así:

“Bueno, se hacen reuniones con todos los maestros, se hacen acuerdos y cada maestro tiene una comisión para desarrollarla” (Ef 4 Mg2)

El Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 92), contiene las siguientes características:

- **Estratégica:** señalando posibles modos de alcanzar lo que se ha trazado como Visión.
- **Flexible:** porque debe permitir desde la experiencia y la creatividad la atención y solución de aquellos eventos imprevistos que no son planificables.
- **Dinámica:** ya que se trata de un proceso que no tiene un momento de culminación. Si se la convierte efectivamente en un instrumento de gestión, la planificación no cesa, ya que las situaciones en las que el planificador se sitúa cambian constantemente. Si el campo de acción es dinámico, el instrumento de gestión no puede ser estático.
- **Participativa:** es decir, todos los miembros de la escuela, con sus distintas responsabilidades y competencias diferenciales deben tomar parte activa en la formulación de los objetivos, la identificación de estrategias, el diseño de las metas y, en consecuencia, en la ejecución de las actividades planeadas.
- **Sistemática y Formalizada:** ello significa que la práctica de la planeación es realizada mediante la utilización constante de

instrumentos, técnicas y procedimientos claros y sencillos.

La planeación estratégica situacional en el ámbito educativo, identificada como el medio para la mejora de la gestión escolar según el Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 64):

Será concebida como un proceso continuo y sistemático de análisis y diálogo entre los actores de la comunidad educativa, para seleccionar una dirección de acciones clave de resultados que cambian situaciones a través de superar resistencias. Podemos concebirla como un proceso que se realiza de forma permanente, es participativa y con base en consensos, no existe un planificador de la planificación que se sitúa dentro de la comunidad educativa, ésta como un sistema de auto-organización, autorregulación y auto planificación.

El responsable del equipo, el director, habla sobre el proceso de planeación de la siguiente forma:

“Bueno se planea principalmente con base a un informe que se hace cada fin de año, luego ya en base a ese informe se hace un diagnóstico y en base a ese diagnóstico vamos elaborando actividades que hacen que se hace lo que se llama el PAT, en base a las inquietudes de los padres de familia, los maestros y los niños” (Ef 1 Dir)

El desarrollar planeación estratégica situacional permite que las escuelas tomen las riendas de su futuro y no sólo estén pendientes de las demandas de la comunidad en el tiempo presente, además permite tener un control efectivo de los avances que se están teniendo y tomar decisiones adecuadas, teniendo siempre en cuenta la misión, la visión y las metas del centro escolar, con esto, los directores de las diferentes escuelas podrán guiar estratégicamente el cambio planeado y deseado. (Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela, SEED. 2005).

La planeación estratégica situacional se expresa en los proyectos escolares y en los programas anuales de trabajo, en los cuales se organizan todas las actividades de las escuelas pensando en el día con día, en obtener resultados en un mes o en un año, pero sin olvidar la visión estratégica, es decir, los resultados que se quiere lograr a largo plazo.

Para finalizar con el recuento de referentes teóricos a este respecto, Romero (en Elizondo, 2001) define a la planificación educativa en dos vertientes: decisión y actuación, además nos dice, que no es una cuestión de elaboración y diseño de planes y estudios que se pueden observar en libros.

Al analizar la información obtenida y apoyados en el concentrado de análisis de las categorías se puede identificar que dentro del proceso de planeación de estrategias, metas y actividades, la

comunidad escolar, identifica tres aspectos a considerar: las necesidades de la escuela, el aspecto pedagógico y el trabajo en equipo, dentro de los cuales sobresale de manera este último, es decir, la planeación de la escuela “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2, es considerada principalmente como un trabajo en equipo, donde la participación eficaz y eficiente de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar llevará a la planeación efectiva de estrategias, metas y actividades a cumplir con su cometido dentro de la dimensión organizativa de la gestión escolar que se desarrolla en esta escuela.

Las metas: cumplir para avanzar

Todo programa tiene implícito unas metas y el PEC no es la excepción, éstas representan cada uno de los escalones que estamos subiendo para llegar a la cima, entendida esta cima como el mayor y mejor logro de metas en un programa.

Gimeno (2000), dice que entre los propósitos, objetivos y metas se guarda una estrecha relación, dado que en nuestra lengua se utilizan para dar a conocer la intención de las acciones, lo que se quiere lograr y su guía orientadora, en especial nos dice que las metas son deseos concretos.

El Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005 p. 109), dice que las metas son fines concretos, las cuales van construyendo los objetivos de un programa:

Son los pasos necesarios para ir avanzando en torno a lo que nos hemos propuesto y deben de ser verificables en el corto plazo. Las metas deben pensarse en términos de tiempo y de productos o de resultados específicos, siempre cuidando que contribuyan de manera decisiva para ir construyendo los logros, de tal forma que deben alinearse desde la visión, pasando por la misión de nuestra escuela y por los objetivos propuestos, encontrando como marco de referencia las estrategias que hemos definido.

Sobre lo anterior una maestra de grupo expone que:

“Las metas se establecen a lo que se quiere lograr, entonces se cumplen, no se ponen metas muy ambiciosas porque tendríamos que considerar factores que no están en nuestras manos resolver, entonces las metas que se plantean pues son en base a lo que podemos lograr no a lo que no, por eso. A veces en el camino se atraviesan por ahí situaciones que no están contempladas y eso alarga el logro de las metas, en el tiempo del logro, pero por lo general sí”. (Ef3 Mg1)

De la misma forma, dice el Plan para Mejorar la Gestión de Nuestra Escuela (SEED, 2005), que las metas ponen a trabajar la visión, misión y objetivos de un programa, con la finalidad de ir avanzando en su cumplimiento en un determinado tiempo y espacio.

Para transformar la realidad de la comunidad escolar es necesario que las metas, dentro de un rompecabezas llamado objetivo, embonen bien, ya que son los pequeños puertos por los que se habrá de pasar para llegar a nuestro destino. Sobre lo cual, El Plan para mejorar la Gestión de nuestra escuela (SEED, 2005 p. 109), nos menciona que: “Las metas como compromisos de acción, se constituyen en declaraciones que obligan a quienes las formulan orientarse a la realización de acciones conjuntas con otro u otros actores, con el fin de alcanzar un propósito u objetivo común”.

Por otra parte, Koontz y Wehrich (2004), identifican a las metas como los fines perseguidos por una actividad, donde además de ser el último resultado de la planeación, son el fin de todo un proceso administrativo (organización, integración, dirección y control).

Pero, qué pasa cuando el cumplimiento de estas metas es parcial, teniendo en cuenta su importancia, como lo perciben los miembros de la comunidad escolar, cuáles son sus consecuencias o cuáles son sus beneficios, en palabras del director el cumplimiento de metas en la escuela es de la siguiente forma:

“Bueno yo diría que a lo mejor al 100% no, es complicado cumplir metas al 100%, pero considero que de acuerdo a los informes que y de acuerdo a las actividades que vamos evaluando yo siento que en un 80% las metas se están cumpliendo,

algunas metas ahorita son subjetivas y no se reflejan tanto a lo mejor a corto plazo pero a largo plazo tienen que verse reflejadas de alguna manera”. (Ef1 Dir)

En lo antes mencionado de acuerdo a las diferentes posturas, miembros de la comunidad escolar, la de autores y la oficial, se identifica un punto importante sobre la concepción de las metas y su cumplimiento, este punto es el papel que juega el tiempo, el cual muchas de las ocasiones rompe con lo planeado de acuerdo al cumplimiento de esas metas que nos irán llevando a cumplir con los objetivos de todo un programa. Y sobre este papel que juega el tiempo, en el cumplimiento o no de las metas, además de lo expresado por el director de la escuela, queda aún más claro con la siguiente idea de la maestra de Educación Especial:

“Bueno no todas, de acuerdo yo creo que, el tiempo también tiene que ver mucho, pero casi la mayoría de las metas si se han llevado a cabo”. (Ef 2 Mee)

Sobre lo antes expuesto y analizado, se percibe que el tiempo es el factor más importante a considerar dentro del cumplimiento de las metas que la propia comunidad escolar.

La afirmación anterior se muestra en el concentrado de análisis de las categorías donde se evidencia la aparición de otros tres elementos. Además del tiempo, otros factores que pueden influir dentro del cumplimiento de las metas es la

simulación (se dice que se realizó el trabajo como estaba planeado pero esto no se comprueba en los hechos), el propio cumplimiento parcial de las metas (sólo algunas actividades sobre lo planeado son realizadas) y el cumplimiento total (algunos integrantes de la comunidad escolar defienden a capa y espada el dicho de que todo lo que está planeado se realiza y por lo tanto se llega a la meta fijada).

Entonces, para finalizar con este apartado, diríamos que el tiempo en sus dos vertientes: el desfase y la falta del mismo para cumplir con lo planeado, son el punto principal que caracteriza el cumplimiento de las metas que la misma comunidad escolar se ha fijado y con ello cumplir con una de las partes fundamentales dentro de la dimensión organizativa de la gestión escolar.

Liderazgo directivo: transformando la comunidad escolar

Este punto resulta de trascendental importancia ya que dentro de lo marcado en el PEC, el liderazgo que ejerza el director del centro educativo será el principal medio para llevar a la comunidad escolar a una verdadera transformación en el trabajo que ahí se lleva a cabo con el fin de cumplir de la mayor y mejor manera con los objetivos educativos.

Relacionado con lo anterior, el Plan para Fortalecer el Liderazgo Directivo (SEED, 2005), nos especifica que la importancia y el impacto del

papel de líder del director en un centro educativo se ha demostrado en grandes y variadas investigaciones. Este plan hace referencia a las escuelas eficaces (escuelas que promueven y obtienen elevados niveles de calidad educativa), diciendo que éstas cuentan en su mayoría con directivos que desarrollan un liderazgo centrado en el logro de objetivos, estimulador, integrador y muy bien definido.

Y determinan el papel que deben jugar los directivos de todo centro escolar en los siguientes términos:

Los modelos de autogestión o cogestión educativa demandan a los directivos conducirse preferentemente dentro del estilo transformacional, ya que la responsabilidad sobre los resultados del centro no es exclusiva del directivo, sino consecuencia del esfuerzo conjunto y comprometido de todo el colectivo escolar. (Plan para Fortalecer el Liderazgo Directivo, SEED. 2005 p.12)

Elizondo (2001 en SEED, 2005 p. 9), define el liderazgo como “la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo”. Según este autor esta definición supone cuatro aspectos imprescindibles:

- Capacidad para usar el poder (autoridad formalmente delegada por la institución) de modo responsable

- Capacidad para comprender que los seres humanos tenemos diferentes fuerzas de motivación en distintos momentos y situaciones,
- Capacidad para inspirar (el objetivo) y
- Capacidad para actuar en forma tal que se propicie un ambiente de respuesta a las motivaciones y fomento de éstas. (Elizondo, 2001 en SEED, 2005 p. 9)

Por su parte, Nelligan (2001), nos dice que el liderazgo tiene tres aspectos fundamentales: la toma de decisiones, la propuesta de una visión y la realización de una misión. Todo esto, destaca el autor, será posible mediante la dirección y organización de un dirigente con el apoyo de un equipo comprometido. Además nos dice que el liderazgo es una forma de resolver tanto los problemas o situaciones sociales como los individuales.

Estos referentes teóricos se ejemplifican por parte de una maestra de grupo y un alumno, respecto al liderazgo ejercido por el director de la escuela, de la siguiente forma:

“Yo creo que es líder, pues es la cabeza y nosotros reflejamos el trabajo que el realiza y si hay un buen liderazgo creo que si se logra, lo ejerce en el plano personal, en la manera de que trate de involucrarse como persona y con su función como director...Él, este, escucha, pide opiniones, hace su propia valoración y

cuando hay alguna propuesta que el quisiera llevar a cabo de y alguna manera el piensa que pudiera sentir el rechazo de alguno de nosotros busca la manera apropiada para hacer el planteamiento y nosotros lo apoyamos en lo que se quiera hacer, no solamente nosotros sino también los padres y los alumnos en la forma de salir adelante” (Ef3Mg1)

“...siempre es bueno, nada más que a veces anda estresado por los trabajos, a veces convivo con él cuando va al salón...Pues yo creo que si es líder, pero también los maestros lo ayudan, la maestra de quinto es la que siempre le ayuda y las dos maestras de sexto, incluso le ayudaban a hacer los trabajos por lo de las escuelas de calidad” (Ef10A1)

De igual forma, Meneses (2005 s/p), define el liderazgo como “una forma de ejercer influencia sobre un grupo determinado en busca del logro de ciertos objetivos.”

Esta idea final, se sustenta en opiniones como la del intendente y la de una madre de familia:

“El director es muy responsable, es una persona muy empeñosa, le gustan las cosas claras, el trata de decirnos como hacer las cosas mejor, siempre se ha fijado una meta para la escuela y hasta ahorita se ha logrado lo que él se propone” (Ef14Int)

“... yo creo que sí, porque veo como mueve a los maestros y a veces a nosotros, como padres de

familia, nos entusiasma los planes que está teniendo, pues si es un líder” (Ef7mf2)

Para finalizar con estas ideas sobre liderazgo, Leithwood & Riehl (2003 p. 8. En Carvallo 2006, p. 86), dicen que:

Los líderes actúan a través y con otras personas. Los líderes en ocasiones hacen cosas, por medio de palabras o acciones, que tienen un efecto directo en los principales objetivos de la comunidad, pero más frecuentemente, su función consiste en influir los pensamientos y acciones de los demás, así como establecer políticas que permitan a otros ser eficientes.

Pero ejercer liderazgo o ser un líder eficaz, debe de tener una línea bien definida, es decir, debe de estar sustentado en una manera de pensar o de hacer las cosas. El PEC, dentro de sus materiales de apoyo corrobora lo antes dicho, identificando o encaminando a los directores de los centros educativos hacia el liderazgo transformacional, el cual, según este programa, es la mejor manera de conducir o trabajar en una institución educativa para obtener los resultados deseados.

Este liderazgo transformacional es definido por Bass (1985 en SEED, 2005 p. 10), como:

Propio de quienes se concentran en objetivos a largo plazo; hacen hincapié en la importancia de determinados valores que tratan que sus colaboradores acepten; procuran transformar (en lugar de adaptarse a ellas) las estructuras

en las que operan, con la finalidad de que estas se adecuen a los valores que aspiran implantar en el grupo y motivan a las personas a que trabajen con ellos a fin de que se comprometan en su propio desarrollo y perfeccionamiento profesional.

A continuación enumeramos algunas de las características más sobresalientes que, según Plan para Fortalecer el Liderazgo Directivo (SEED, 2005 p. 11), deben de tener los líderes transformacionales:

- a) Integran al grupo hacia el logro de un propósito común
- b) Despiertan la conciencia del grupo acerca de la importancia y valor de resultados determinados y del modo de alcanzarlos
- c) Tienen expectativas altas y positivas acerca de los otros
- d) Consecuentemente, elevan los niveles de auto confianza de los demás y amplían sus necesidades de logro
- e) Motivan a sus seguidores para que hagan más de lo que en un principio se esperaba
- f) A través de la delegación de responsabilidades, ofrecen oportunidades de desarrollo personal

- g) Provocan cambios en los colaboradores a través de un proceso de consideración individual, el cual implica dar orientación, comunicar oportunamente la información y dar seguimiento continuo y retroalimentación sobre la actuación personal
- h) Tratan de lograr que las necesidades individuales coincidan con las de la escuela, inculcando lealtad hacia la institución
- i) Generan un ambiente de estimulación intelectual que permita una mejor conceptualización, comprensión y análisis de los problemas con que se enfrentan y de las soluciones que generan.
- j) Tienden a ser activos (más que reactivos), creativos e innovadores en la búsqueda de soluciones.
- k) Tienden a ser carismáticos; es decir, suscitan lealtad e inspiran respeto, confianza e inspiración.
- l) Poseen una orientación pedagógica clara
- m) Se actualizan constantemente
- n) Son agentes de cambio

En síntesis, nos dice el Plan para Fortalecer el Liderazgo Directivo (SEED, 2005), el liderazgo transformacional conduce a los integrantes de una comunidad escolar a poder auto dirigirse, asumir sus responsabilidades y a obtener gratificaciones por ellos mismos; con el tiempo se transformarán también en líderes como su director, en líderes transformacionales.

Después de haber realizado toda esta discusión teórica y de hallazgos, y haciendo referencia a los principales aspectos que debe atender el director de un centro educativo, expuestos en los estándares o indicadores de evaluación organizacionales en apartados anteriores y encontrados en el análisis de los instrumentos de investigación (académico, organizativo-administrativo y social), sobre la dimensión organizativa, podemos definir, de acuerdo al concentrado de análisis de las categorías, que el liderazgo ejercido por el director de la escuela primaria estatal “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2 es principalmente de tipo organizativo-administrativo, dejando un poco de lado a los tipos de liderazgo académico y el social.

El Consejo Técnico Escolar: la forma de trabajo

Por principio de cuentas, el Plan para Desarrollar el Trabajo en Equipo (SEED, 2005 p. 31), nos define al Consejo Técnico como:

Un espacio, formal, reglamentado, de carácter consultivo que tiene como propósito la

discusión y el análisis de asuntos relacionados con la enseñanza. Una de las características de esta instancia es su estructura colegiada, esto es, está integrado por todos los miembros de la escuela o por sus representantes. Cuando se define la característica de “colegiado” del Consejo Técnico se hace referencia tanto a su conformación representativa, como al hecho de que se trabaja con base en la participación de todos.

La forma de trabajo que desarrolle el Consejo Técnico Escolar es una de las principales herramientas para el logro de los objetivos que estos miembros de la comunidad escolar tienen para su escuela y para la calidad de la educación que se imparte en ella.

El Consejo Técnico Escolar debe de funcionar como un equipo, cuyas características más sobresalientes deberán ser: intereses afines, responsabilidades compartidas, metas comunes, y compromisos firmes, todo esto con la finalidad de cumplir con los objetivos educativos que el mismo equipo se ha fijado y que la sociedad espera.

Por su parte Ball (1989, en Monreal 2006 p. 92) define a un equipo de trabajo como:

Un grupo de personas trabajando juntas, las cuales comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que

todo eso no aparece automáticamente sino que debe de irse construyendo poco a poco.

Otra idea similar apunta a que un equipo de trabajo es un conjunto pequeño de personas comprometidas hacia un propósito, capacidades integradoras, intereses comunes, responsabilidad compartida y un objetivo definido. (Katzenbach y K. Smith en Meneses 2005).

Una de las partes indispensables para el buen desarrollo de una forma definida y efectiva de trabajar es cómo está formado ese equipo de trabajo. En la escuela primaria estatal “Edmundo y Raúl Salinas”, al estar incorporada al PEC se ha creado un muy buen equipo de trabajo cuya evidencia queda expuesto en palabras de una madre de familia y de un intendente:

“Pues yo he visto que los maestros se ayudan mucho con ese programa de calidad porque, o sea, tienen más material para los niños, eso les está ayudando mucho en su trabajo, para que los niños estén más preparados” (Ef6mf1)

“Hay mucha unión entre todos, siempre son muy colaboradores en lo que se les ha encomendado a cada uno, nadie ha puesto trabas para nada, hemos estado en coordinación todos” (Ef14Int)

Siguiendo lo anterior, nos dice el Plan para Desarrollar el Trabajo en Equipo (SEED, 2005 p. 29), que para construir o implementar un verdadero trabajo colegiado o de equipo al interior

de las escuelas, aspecto necesario para la transformación de la escuela:

Se hace referencia al proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directores toma decisiones y define acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común, el cual necesariamente está abierto también a las aportaciones de los propios alumnos, sus padres y madres hacen al quehacer de la escuela, como destinatarios que son de sus esfuerzos.

Se requiere de una gran labor al realizar un trabajo en equipo o colegiado, pero el desarrollo de este o su puesta en práctica queda evidenciado cuando:

- Todos aquellos que participan en el proceso educativo están representados.
- La jerarquía de los integrantes de la comunidad escolar se deja de lado a la hora de realizar alguna aportación, es decir, todas son valiosas.
- De acuerdo a lo que se pretende lograr, se toman decisiones y se define lo que hay que hacer de manera compartida.
- Todos los integrantes de la comunidad escolar son responsables tanto de las decisiones como de las acciones a realizar. (Plan para Fortalecer el Trabajo en Equipo. SEED, 2005)

Monreal (2006 p. 91), hace referencia al trabajo en equipo diciendo que:

El trabajo en equipo implica comprometerse en una tarea común, involucrándose desde el papel que cumple cada uno. El equipo, en su sentido más amplio, convoca a los distintos actores a trabajar en los problemas, oportunidades y objetivos básicos de su escuela.

Ese proceso o forma de trabajo que desarrolla el Consejo Técnico Escolar de la escuela objeto de estudio, en voz del director de la misma y de una maestra de grupo suena así:

“Si se ha creado dinámica y si hemos analizado esto en algunas reuniones, si estamos más abiertos, si estamos más abiertos a la crítica, también a la autocrítica y sobre todo estamos aprendiendo a trabajar en equipo porque generalmente las opiniones que se vierten son discutidas y en ocasiones hay algunas opiniones que aunque las personas no estén de acuerdo con ellas se acatan por la situación del trabajo en equipo, estamos aprendiendo a trabajar de manera sistemática ir registrando, porque los docentes a veces hacemos las cosas pero no tenemos esa cultura de ir programando de irnos evaluando y también estamos abiertos a la evaluación externa, porque nos evalúan de forma externa y los docentes estamos acostumbrados a la evaluación externa, no nos causa ningún problema que nos vengan a evaluar” (Ef1Dir)

“Pienso que ahorita con el quinto año que estamos involucrados en el PEC, las actividades propuestas dentro del proyecto son tomadas como parte habitual como parte normal de las actividades, cuando hay acciones muy específicas se llevan a cabo, cada quien hace lo que le corresponde como persona responsable y entrega sus resultados y sus informes, y hay otras que por ejemplo como es el trabajo relacionado con la lectura nada más entregados trabajos que hemos realizado durante el año que sirven para realizar nuestro trabajo, es decir ya son parte habitual, pero hay quienes no son, no se muestran muy comprometidos hacia los trabajos del proyecto escolar porque pues a veces no le ven algo mejor cuando a veces este al trabajo que realizamos nosotros” (Ef3Mg1)

Finalmente, existen once características que definirán y ejemplificarán un equipo efectivo de trabajo:

- a. El clima de trabajo es propicio para la participación de todos y se muestra gran interés.
- b. Existe intercambio de ideas y discusión que enriquece el trabajo de grupo.
- c. Se formulan y se tienen objetivos en común.
- d. Existe respeto a la participación y a las ideas.

- e. Existen opiniones encontradas las cuales se analizan para poder sacar un acuerdo en común.
- f. Las decisiones son tomadas en consenso, con base en un acuerdo general y procurando ir hacia delante.
- g. La crítica es principalmente constructiva.
- h. Existe libertad de expresión.
- i. Cuando se decide lo que se va hacer las responsabilidades son aceptadas.
- j. El liderazgo es compartido, es decir la preocupación principal es el sacar adelante los problemas y no la lucha por el poder.
- k. Existe una evaluación y retroalimentación de las actividades desarrolladas por el grupo. (Plan para Fortalecer el Trabajo en Equipo, 2005).

Validando todo lo antes expuesto, el Plan para Desarrollar el Trabajo en Equipo (SEED, 2005 p. 29) nos menciona algunas razones que justifican el interés por promover esta forma de trabajo colegiado:

- Es la única forma de hacer del trabajo en la escuela un proyecto común.

- Es una vía privilegiada para otorgar a la enseñanza un lugar central como preocupación institucional y no solamente como responsabilidad individual de los docentes.
- El trabajo colegiado es una forma de organización que demanda procesos democráticos de participación.
- La colaboración mediante el trabajo en equipo es además, es un objetivo importante en la educación escolar, ya que está a la base de la generación de situaciones de enseñanza más adecuadas para la construcción de conocimientos, por parte de los alumnos.
- El trabajo colegiado es, por todo lo anterior, un camino insustituible para mejorar la calidad de la experiencia educativa cotidiana en la escuela que viven los alumnos junto con sus maestros y directores.

Los resultados encontrados en este apartado, de acuerdo a los instrumentos de investigación utilizados y con base en el concentrado de análisis de las categorías, podemos decir que dentro del trabajo del Consejo Técnico Escolar se advierten tres elementos principales: el trabajo en equipo, la simulación y la saturación del trabajo. Dentro de estas subcategorías encontradas, el trabajo en

equipo es el que ocupa el primer lugar en el números de frecuencias rescatadas del análisis de los instrumentos, por lo cual se puede decir que la forma de trabajo que desarrolla la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2 es un trabajo en equipo, por encima de la simulación y la asfixia o presión que sienten los maestros por la saturación del trabajo.

¿Y los alumnos? Como se organizan y participan en las tareas de la escuela

La participación activa y decidida de cada uno de los miembros de la comunidad escolar es lo que nos permitirá lograr el objetivo del PEC: hacer de cada una de las escuelas de educación básica una escuela de calidad. A este respecto, la participación y la organización de los alumnos resulta fundamental ya que ellos son los principales beneficiados o perjudicados con las decisiones, las relaciones o formas de trabajo que se desarrollan al interior de cualquier institución educativa.

El PEC, en sus Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación (2006), expresa claramente el papel que deben de jugar los alumnos, el cual es y será el de centro de toda iniciativa, además tiene muy en cuenta y valora la capacidad de los propios alumnos para lograr, con su organización y participación, la transformación de cada una de las escuelas incorporadas al programa y convertirlas en escuelas de calidad.

Esto último es apoyado por Delfos (2001), con su idea de que los niños poseen sabiduría, y nosotros como adultos tenemos el deber y compromiso de escucharlos con respeto y ser concededores de tal sabiduría.

De igual forma Myers (2006 p. 8), menciona que:

Una de las características de la infancia es que los niños buscan y tratan por todos los medios de tomar parte en aquello que les importa y les afecta. Desde su nacimiento poseen una disposición a explorar, preguntar y provocar a quienes les rodean en su afán por descubrir el mundo y actuar en él. La constante y persistente necesidad de expresar ideas, emociones y deseos hace que los niños tengan una presencia notoria y vívida. Muchas veces esta característica efervescente, se ve con frecuencia reprimida y controlada por los adultos... Podemos pensar y valorar que la aportación de la infancia consiste en que ellos y ellas miran con curiosidad la realidad, se abren a la vivencia y acceden directamente a los acontecimientos. Están más dispuestos que los adultos a asumir lo inédito y lo indeterminado. Permiten que su experiencia sea un juego entre lo posible y lo imposible, lo real y lo imaginario. Su espontaneidad y franqueza cuestionan las rutinas y hábitos del pensamiento adulto retándola con hipótesis que no responden a nuestra lógica y nos invitan a explorar ideas y alternativas muy creativas que pueden ayudar a crear la sociedad que queremos.

Pero que está sucediendo en la realidad estudiada como se les considera a los alumnos y como se consideran los propios alumnos dentro de la escuela esto se explica claramente al escuchar las siguientes voces:

“La participación de los alumnos primero, más bien es en el sentido pedagógico y social y los niños por ejemplo cuando hemos hecho actividades de lectura por la tarde si se muestran interesados, hemos realizado actividades de lectura por la tarde, de leyendas por la noche y los niños si muestran interés, también en cuanto a los niños que participan en la feria de la lectura, niños que participan en aspectos sociales también cuando se requiere sienta yo que si hay interés, tal vez en este rubro si quepa una reflexión y si debemos involucrar más a los niños, en ocasiones si establecemos una reflexión, a veces el PAT lo elaboramos nada más los maestros y tomando en cuenta a los padres de familia y a lo mejor a los niños que son los principales depositarios de esto en ocasiones no los tomamos en cuenta como debíamos tomarlos, esta situación ya la hemos comentado con los maestros y llegamos a la conclusión de que si es necesario que también a los niños los involucremos más porque realmente son los destinatarios del programa, aparte estamos también elaborando ahorita que estamos a mitad del ciclo escolar, estamos elaborando unas encuestas a los niños también para preguntarles, que hagan sugerencias y tomarlos como debe de ser en base a sus intereses”. (Ef1 Dir)

“Bueno la de ellos, lo central es la realización de actividades, hay sugerencias y a veces las sugerencias que se dan se toman en cuenta pero muchas otras nosotros las vemos, por ejemplo, se llevo a cabo la feria del libro y salían con el gusto de seguir leyendo por eso nosotros decimos esto funciona hay que seguir haciéndolo, no lo dijeron, pero a veces las actividades que ellos realizan se considera la participación de ellos y en otras son más bien los ejecutores de las actividades”. (Ef3Mg1)

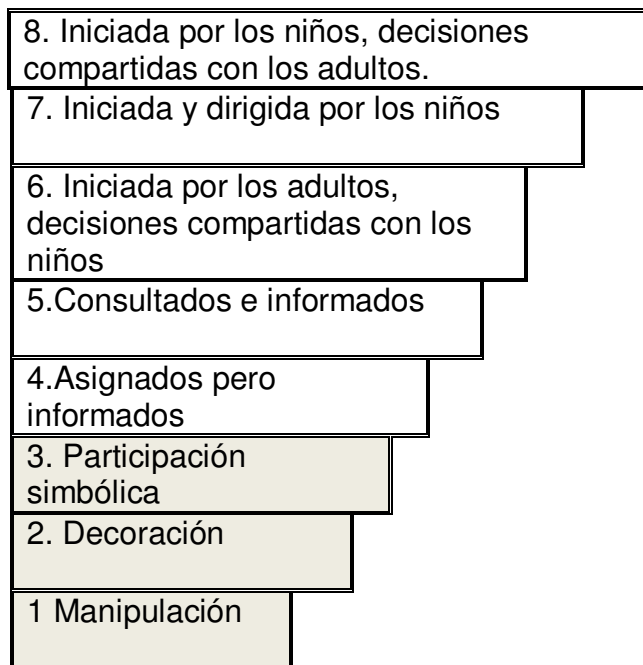
“Pues en la feria de la lectura escuchamos, escuchamos lo que nos leen algunas mamás que vienen y luego hacemos trabajos para decir lo que entendimos”. (Ef12A3)

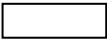
“Pues no se haciendo actividades también nosotros, por ejemplo en la kermés hacemos festivales para divertirnos y para ayudar a la escuela” (Ef11A2)


Es indudable que los alumnos no son tomados en cuenta como debiera ser, es decir, ellos participan de una forma muy superficial al interior de este centro educativo, aunque las voces antes expuestas nos dan con cierto ánimo a conocer como se organizan y participan los alumnos en las tareas de una escuela y en este caso de una escuela inmersa en el PEC, el deber ser entonces estaría más comprometido con el ejercicio de una participación y organización plena, es decir, con la consulta general de ideas, opiniones, pensamientos, críticas y por qué no de reclamos de lo que a los niños les gustaría hacer y cómo les gustaría hacerlo.

Para darnos una idea más general del tipo de participación que tienen los alumnos dentro de los centros educativos Hart (1993, en Myers 2006), propone una escalera de participación infantil.

Figura 3.1. Escalera de participación infantil



 *Grados de participación*

 *No participación*

En esta escalera, los primeros tres escalones de participación de los niños y niñas tienen baja complejidad. Las acciones que realizan responden

a los propósitos e intereses de los adultos, en realidad no se les informa ni se les consulta sobre los proyectos, y tampoco se les da el tiempo necesario para formarse un criterio propio sobre la situación.

El nivel más bajo es el de manipulación y/o engaño. Se denomina manipulación a las situaciones en las que los adultos utilizan la voz de los niños para que comuniquen sus mensajes y engaño a aquellas en las que, aún con buenas intenciones, niegan el haber participado en algún proyecto para dar la idea de que se piense que fue desarrollado en su totalidad por los niños.

El siguiente nivel se llama decoración que se refiere al hecho de que los niños sean involucrados para promover un proyecto sin que tengan mucho entendimiento sobre el mismo y no estén incluidos en la organización del evento. La participación simbólica se da cuando los adultos que intentan fomentar la participación de los niños hacen proyectos en los que parece que los niños tienen su propia voz, pero en realidad no se les dan opciones respecto del tema, a la manera de comunicarlo o bien para que expresen sus opiniones.

Los siguientes cinco niveles indican una participación más comprometida porque se considera a niños y niñas como socios y compañeros a los que es necesario consultar antes de actuar en su nombre.

Asignados pero informados tiene ver con la movilización social, cuando se presenta un proyecto los niños tienen la información suficiente sobre lo que harán, este nivel puede ser efectivo como un primer paso para comenzar a involucrarlos en experiencias de participación más genuinas. Consultados e informados se refiere a las ocasiones en que el proyecto está dirigido por adultos pero a los niños sí se les informa sobre los propósitos y el proceso, se les pide su opinión y se les escucha con seriedad. En este nivel se da un cambio muy importante ya que se considera involucrar a los niños en el proceso completo y se plantea compartir con ellos las decisiones de tipo técnico. Aquí es necesario evitar la tendencia a presuponer lo que los niños opinan o quieren hacer.

Los proyectos iniciados y dirigidos por los niños son los más difíciles de encontrar. El ámbito más frecuente es el del juego, actividad fundamental para desarrollar cualidades en las que la participación está implícita. Sin embargo, es frecuente que cuando está presente un adulto se intente controlar y dirigir los juegos de los niños, en lugar de observar las iniciativas de los niños y reconocerlas, permitiendo que las desarrollen sin tratar de controlarlas. Iniciados por niños, decisiones compartidas con adultos es el último nivel, porque para el autor es más complejo el hecho de que los niños elijan colaborar con los adultos, pues eso significa que tienen confianza en

su rol como miembros de la sociedad y reconocen el valor que puede tener la colaboración.

Ya se ha hablado de la natural y hasta espontáneas formas de participación de los niños, ¿pero quienes debemos de ser los precursores de esta participación y organización infantil? la respuesta es muy sencilla, dado que los maestros y directivos somos el primer enlace de los alumnos con la escuela debemos de ser esos precursores no sólo al introducirlos a la planeación y desarrollo de un programa educativo, en este caso el PEC sino de crear toda una cultura de participación y organización tanto dentro de la escuela y en las aulas como fuera de la propia escuela con la localidad y con los padres de familia. Sobre esto entonces los maestros y directivos tenemos un papel fundamental en donde empezando por nuestras personas debemos de crear y fomentar una cultura democrática de participación activa.

Bardisa (1997 s/p), lo expone de la siguiente forma:

Los valores que los alumnos aprenden en la escuela a través de las relaciones en el aula podrían ayudarles a comprender y a actuar desde una perspectiva participativa. Pero, en general, las prácticas del aula no la propician...Desde la perspectiva política, se puede acceder al análisis de procesos importantes que ocurren en la vida del aula. Así, conceptos como poder, autoridad, influencia, competencia, etc., actúan como mecanismos de organización y regulación de las relaciones

sociales entre los alumnos y entre éstos y los profesores. Mediante la acción política se intenta regular las relaciones de poder, y este queda mediatizado por la cultura que impera en el aula y en la institución...Los hábitos participativos se enmarcan en la tolerancia, en el diálogo y la comprensión, en un proceso gradual continuo.

De igual forma Myers (2006), dice que de acuerdo con los críticos de la educación la falta de un clima escolar democrático, la carencia de herramientas de trabajo y de capacitación por parte de los maestros y directivos se presentan con uno de los principales obstáculos que inhiben la participación infantil auténtica dentro de las escuelas.

Por otra parte y como conclusión Bardisa (1997 s/p.), expone que:

Se reconoce que el desinterés y la falta de asignación de responsabilidades específicas a los profesores para que fomenten y desarrollen actitudes participativas en los alumnos, ha permitido que este aspecto educativo quede a merced del voluntarismo y de la iniciativa individual de alumnos y profesores.

El reconocer las aportaciones que pueden venir desde los alumnos es un pilar fundamental dentro del desarrollo y cumplimiento del objetivo del PEC, cada miembro de la comunidad escolar tiene mucho que ofrecer en el enriquecimiento del trabajo y en la posibilidad de facilitar el mismo. Quizás, hemos pensado que los alumnos poco nos pueden aportar en el desarrollo y organización de

un programa o proyecto educativo, pero esto lo decimos porque realmente no nos hemos puesto a escuchar esas voces que parecen ingenuas e inocentes pero que están cargadas de gran sabiduría.

La organización y participación de los alumnos en la escuela objeto de estudio, de acuerdo al análisis de los instrumentos y teniendo como base el concentrado de análisis de las categorías, se evidencia a los alumnos como participantes pasivos y como ejecutores de actividades, dentro de los cuales predomina este último, es decir, la participación y organización de los alumnos de la escuela “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2 dentro de la gestión escolar en su dimensión organizativa del PEC es considerada sólo como de ejecutores de las actividades.

Para finalizar, podemos concluir de manera general que: el modelo de gestión escolar, en su dimensión organizativa, que ha construido la escuela primaria “Edmundo y Raúl Salinas” sección 2 de la ciudad de Durango al estar incorporada al Programa Escuelas de Calidad es el de tener una visión de futuro donde se eleve la calidad de la educación, la planeación es todo un trabajo en equipo, las metas son caracterizadas por el factor tiempo, el liderazgo directivo ejercido es de tipo organizativo-administrativo, la forma de trabajo del Consejo Técnico Escolar es la de un trabajo de equipo y, finalmente, la organización y participación de los alumnos en las tareas de la escuela es la de ejecutores de las actividades.

Como último punto, con la finalidad de ofrecer una visión más compacta de los resultados obtenidos en el análisis de los diversos instrumentos utilizados en la investigación, de la cual se desprende este capítulo, se elaboró una pequeña tabla la cual es la base donde se puede observar claramente, mediante las frecuencias de aparición, la realidad vivida por la escuela primaria objeto de estudio en cada una de las categorías de análisis y con ello llegar a establecer las respectivas conclusiones.

Tabla 3.1 Concentrado de análisis de las categorías.

Categorías	Subcategorías	Frecuencia de aparición en textos
Visión de futuro	Estructura física	3
	Calidad educativa	9
	Trabajo en equipo	4
Planeación	Necesidades de la escuela	3
	Aspecto pedagógico	4
	Trabajo en equipo	26
Metas	Cumplimiento parcial	2
	Tiempo	15

	Simulación	2
	Cumplimiento total	8
Liderazgo directivo	Académico	12
	Social	6
	Organizativo-administrativo	77
Forma de trabajo del consejo técnico escolar	Trabajo en equipo	87
	Simulación	49
	Saturación del trabajo	9
Organización y participación de los alumnos	Participantes pasivos	4
	Ejecutores de actividades	7

En la primera columna, se identifican cada una de las categorías centrales surgidas dentro de la investigación, en la segunda se identifican las subcategorías que forman parte de la categoría central, y en la tercera columna, se muestran las frecuencias de aparición de cada una de estas subcategorías encontradas en cada uno de los análisis hechos a la información recabada en cada uno de los instrumentos de investigación utilizados.

Referencias

- Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.
- Bardisa, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Micropolítica en la Escuela Septiembre - Diciembre 1997. Revista Iberoamericana de Educación, Número 15.
- Bris, M, M. (2002). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Praxis. Barcelona. Editorial Escuela Española
- Colton (1985). En Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Para fortalecer el liderazgo directivo*.
- Delfos, M. (2001). *¿Me escuchas?: Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*. Ámsterdam: Bernard Van Leer Foundation.
- Elizondo, A. (coord.) (2001). *La nueva escuela I. dirección, liderazgo y gestión escolar*. Maestros y enseñanza. Paidós. México, D.F.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Serie FLACSO. Troquel. Buenos Aires. en Documento de trabajo. UPN. 2003.

Equipo de diseño del diplomado Gestión Educativa para directivos de educación básica.

Gimeno, J. y Pérez, A. I. (2000). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Morata. 9na ed. Madrid.

González, M. T. (2003). (Coordinadora). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid, España: Pearson Education.

Greenfield (1987). En Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Para fortalecer el liderazgo directivo*.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Colombia: Gente Nueva/UNICEF. En Myers, R. G., Martínez, J. F., González, P., Flores, B. (2006). Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad- Nivel Preescolar 2003-2006. U.P.N. Hacia una cultura democrática, A. C. (ACUDE). México, D. F.

Koontz, H. & Weihrich, H. (2004). *Administración. Una perspectiva global*. 12ª ed. México D. F., McGraw-Hill Interamericana Editor

- Leithwood & Riehl (2003). En Carvallo, M. (2006). Tesis doctoral. *Factores que afectan el desempeño académico de alumnos de educación secundaria*. Universidad de Guadalajara.
- Loera, A. (2002). *Planeación Estratégica y política educativa*. Documento de trabajo. En Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela*.
- Meneses, A. (2005). *Liderazgo y trabajo en equipo*. Consultado en: <http://www.monografias.com/trabajos26/liderazgo-y-equipo/liderazgo-y-equipo.shtml> el 8 de mayo de 2007.
- Monreal N., G. C. (2006). Estructura organizacional y formación docente: una propuesta para mejorar la función organizativa del director de la escuela primaria. Tesis de maestría. U. P. D.
- Myers, R. G., Martínez, J. F., González, P., Flores, B. (2006). *Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad- Nivel Preescolar 2003-2006*. U.P.N. Hacia una cultura democrática, A. C. (ACUDE). México, D. F.

Nelligan, M. (2001). *Liderazgo en pocas palabras. Ideas útiles para líderes y aspirantes al liderazgo*. Ed. Vila. México.

Pastrana, E. (1997). *Organización, Dirección y Gestión en la Escuela Primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México. DIE

Pastrana, E. (2001). *Consejo Técnico: ¿Construcción colegiada del profesionalismo docente?* Instituto superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Programa Estratégico de Transformación Escolar. Ciclo escolar 2006-2007. Escuela Primaria Estatal "Edmundo y Raúl Salinas" sección 2. Durango

Romero, S. En Elizondo, A. (coord.) (2001). *La nueva escuela I. dirección, liderazgo y gestión escolar*. Maestros y enseñanza. Paidós. México, D. F.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad*.

Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). *Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión*

escolar. *Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela.*

Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Para fortalecer el liderazgo directivo.*

Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Para desarrollar el trabajo en equipo.*

UPN (2003). Dimensiones de la gestión educativa. Equipo de diseño del diplomado Gestión educativa para directivos de educación básica. Documento de trabajo policopiado. UPN. 2003.

Capítulo 4

La dimensión comunitaria de la gestión: La escuela como actor desde las narrativas de un plantel de educación secundaria, en la ciudad de Durango

*Miguel Navarro Rodríguez**
*Manuel Ortega Muñoz***

*Dr. En Educación, Profr. Investigador de La Universidad Pedagógica de Durango, miembro del SNI Nivel 1.

** Estudiante del Doctorado en Ciencias para El Aprendizaje, de La Universidad Pedagógica de Durango.

Resumen

En el presente trabajo, inscrito en la línea de la gestión escolar y desde un estudio de narrativa, se abordan las implicaciones problemáticas que se contraen al construir la dimensión comunitaria de

la gestión a partir de la propia escuela, de sus actores y dinámicas. Fueron participantes 15 informantes clave: Directivos y coordinadores, presidentes de asociación de padres de familia, miembros de mesas directivas de estas asociaciones y representantes de Comités de Participación Social, así como Líderes Comunitarios de la Escuela Secundaria Técnica No. 62 de la Ciudad de Durango, Dgo.

En total fueron sistematizadas 15 narrativas, empleándose el paquete computacional para análisis cualitativo AtlasTI, 4.1.

Los resultados permiten mostrar a un modelo de vinculación comunitario exitoso en la medida que la escuela ofrece servicios educativos a usuarios de la comunidad y padres de familia, desarrolla logros académicos y deportivos y plantea acciones definidas de gestión externa y acercamiento comunitario.

Resumen

El trabajo comunitario que realizan profesores y directivos escolares hacia su contexto externo inmediato, es una vertiente investigativa no muy explorada, pero que puede arrojar luz sobre la mejora de la escuela, de sus resultados y sobre los modelos de vinculación hacia la comunidad que son construidos en tales procesos.

Ezpeleta y Furlán (1992) y posteriormente Elizondo et al (2001), han reiterado la importancia

de la dimensión comunitaria en un modelo de gestión para la escuela que busca construir un proyecto compartido de institución que se signifique en el entorno del barrio urbano, en el pequeño pueblo o comunidad de habitantes que la hacen suya, la ven con orgullo y colaboran con ella para fortalecerla y donde la escuela se nutre de dicho vínculo y encuentra en el mismo, su razón de ser recreando a su misión educativa.

Describir la consonancia entre el éxito y la difusión de los logros escolares con el fortalecimiento del vínculo comunitario expresado en una mayor presencia de la escuela en la comunidad, es una vertiente que se explora en el trabajo, así como también se dilucida en el mismo, aquello que acontece cuando la comunidad y la escuela toman caminos separados, cuando existe aridez en la relación comunitaria planteada por el plantel, la cual es apenas contestada por el silencio, apatía y la nula participación de quienes son los destinatarios naturales de la acción educativa de la institución.

Adicionalmente, en el presente trabajo, se tocan las implicaciones teóricas que con relación a la dimensión comunitaria de la gestión, son consideradas en la literatura de las escuelas eficaces, contrastar para el caso de la investigación, qué características de proceso se guardan con relación al ideal de escuela eficaz: escuelas con nutrida presencia comunitaria a través de sus servicios, y diversidad de apoyos y requerimientos así como evaluaciones y

demandas desde el entorno comunitario (Edmonds, 1979), que en el mejor de los casos pueden identificar a la escuela como un elemento de gran influencia social y cultural (Fernández, 2004).

4.1 Los antecedentes de la investigación

Para el Programa de las 900 escuelas (2000), la gestión educativa debe de ser integral y por tanto deberá atender a sus múltiples dimensiones de entre de ellas la comunitaria, en donde de ésta se dice que: “Se asocia a las relaciones de la escuela con el entorno, considerando tanto a la familia, los vecinos y organizaciones de la comuna, barrio o localidad, así como a otras instituciones o redes de apoyo”. (p.5).

Para Agbo (2007) y siguiendo para la dimensión comunitaria de la gestión escolar un enfoque relacional, se señala que las relaciones escuela-comunidad debe de situarse en un contexto cultural, de forma que coadyuven a una acción colaborativa que funcione a manera de puente entre la escuela y las pequeñas comunidades de ciudadanos cuya cultura conserva las raíces de sus países originales, en este caso estamos hablando de una sociedad multicultural como el caso de la norteamericana.

Dentro de este mismo enfoque, Thompson et al. (2006), nos señalan el concepto de escuelas “vinculadas o conectadas”, a este respecto los autores realizaron un estudio que relacionó el nivel

de vinculación escuela- comunidad y el comportamiento en ciencias para la salud de sus estudiantes, encontraron que en escuelas pequeñas y de comunidades rurales, el nivel de vinculación es mayor y el efecto positivo de los programas de salud comunitarios emprendidos por la escuela son mayores, también destacaron los efectos de la vinculación escuela- comunidad como mayores en la población de jóvenes estudiantes que respecto de la de niños o adultos.

Ferguson (2005), le aplica a la conexión comunitaria de la escuela, una función de vínculo relacionado con la mejora de la escuela, al proponer constituir equipos colaborativos entre profesores, padres y miembros de la comunidad para resolver problemas que inhiban el desarrollo de la escuela, a este respecto señala que es indispensable promover la cultura de participación comunitaria en la mejora escolar desde la propia escuela aún y cuando se reconoce esto es intimidante para los propios profesores y directivos.

En otras tendencias de este tema de investigación, la dimensión comunitaria en los modelos de administración y gestión de la escuela es un tema frecuente de estudio que ha sido con mucho, más que una preocupación coyuntural referida a la relación escuela-comunidad, un campo en plena construcción que orienta a la escuela a su desarrollo y transformación considerando la participación del medio social-comunitario, diríase en este segundo enfoque, que se trata de una

visión intermedia, que evita la marginación de la escuela de su entorno, así como su dilucidación o absorción (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1996).

Sin embargo existen otros enfoques que potencian aún más el papel de la comunidad para con la función y desarrollo de la escuela, a ese tenor, Velasco y Arellano (2005), plantean el concepto de gestión comunitaria como una acepción del empoderamiento de las comunidades al administrar sus propios recursos y servicios. En este mismo sentido, Rajbjhandari y Singh (2007), establecen que en el concepto de escuelas auto-administradas se involucra la participación en dicho ejercicio de miembros de la comunidad, padres de familia y profesores.

Sendón (2007), aplica un enfoque denominado “interactivo” hacia la dimensión comunitaria de la gestión, en su estudio particularmente abordó el caso de la autonomía de la escuela como especialmente imbricada en la gestión escolar, donde dicha autonomía se articula hacia “una participación social que recupere la diversidad de identidades y un modelo de desarrollo educativo nacional (Braslavsky, et al., 1999), mismo que debe necesariamente armonizarse con el marco de política educativa y social más amplia.” (Sendón, 2007, p.4). Desde ésta concepción, la autonomía escolar responde a una serie de interacciones, de acuerdo con Cantero y Gelman (2001), una de tales interacciones es la dimensión comunitaria de la gestión, al respecto señala:

En tercer lugar, las interacciones referidas a dimensiones socio-comunitarias. Entre ellas, las que se dirigen al análisis de necesidades y demandas del medio en que se inserta la escuela, las que promueven la participación de diferentes actores de la escuela y su entorno, las que intenten la vinculación con otros actores o instituciones ya sean del sistema educativo como externas. (Sendón, 2007, p.5).

Como puede apreciarse desde esta última perspectiva, la dimensión comunitaria no responde a una “relación bilateral”, a un vínculo focalizado, o a una orientación integradora entre dos partes, es más bien el planteamiento de una interacción constructiva hacia los fines que la gestión escolar prioriza- esto es, los aprendizajes y la calidad de los rendimientos escolares- entre escuela y actores sociales del contexto comunitario que rodea a la institución; donde ambos construyen su identidad a modo interactivo, la escuela, sus profesores, su modelo de gestión y cultura, se hacen al tiempo en que el barrio y comunidad se perciben así mismos, se reconocen como tales identificando en sus rasgos el tipo de escuela que les es propia.

Por otra parte y con relación a la importancia de la dimensión comunitaria en la literatura de las escuelas eficaces, particularmente en estudios replicados en México, Tabaré (2004), señala que la SEP (2001), en un estudio sobre eficacia escolar, diferenció a dos tipos de escuelas: las

incrementales y las decrementales, señalando así la característica de si incrementaron o decrementaron el rendimiento escolar de un ciclo al otro, respecto del rendimiento escolar para con dimensión comunitaria, La SEP (2001), encontró que:

Las escuelas decrementales por su parte no presentaron un modelo predominante de gestión, sino que se distribuyeron en seis distintos. El modelo de “capital social negativo” se caracterizó por el alto nivel de tensión en el clima de la escuela, se observó desconfianza ya sea entre maestros, como entre maestros y familias. Esto obstaculizaba las comunicaciones y conllevaba múltiples problemas de información incompleta o errónea. La escuela solía levantar murallas simbólicas o incluso físicas frente a sus enemigos externos. (Tabaré, 2004, p. 393).

Este anterior apunte hace evidente que, las escuelas de bajo rendimiento escolar o decrementales, en vez de trabajar la dimensión comunitaria de la gestión, lo que hacen es marginarse y desvincularse de su contexto, de la cultura local y de los actores comunitarios, con ello la escuela solo se sirve y mal a sí misma.

Ahondando sobre la importancia de esta dimensión, Durand y Pujadas (2006), plantean que rescatar el sentido de comunidad en el quehacer educativo de una institución escolar, pondrá a

ésta en la posibilidad de evitar los grandes males que aquejan a nuestra sociedad en los últimos tiempos (la lógica de mercado, el consumismo, el individualismo, etc.), lo que podrá ser provechoso para unos cuantos- los miembros de dicha comunidad- pero no para la sociedad en general, lo que podría provocar un proceso de fragmentación en la misma.

Sobre lo mismo, Cortón (2007), sitúa a esta dimensión dentro del proyecto educativo de centro, donde la identifica como el vehículo por el cual es posible potenciar a la escuela como el principal centro cultural de la comunidad, donde el definir a la presente dimensión de esta forma, garantizará que la escuela logre una gran integración para el análisis y solución de su problemática y la de su comunidad, propicie una participación activa de sus miembros en la tareas comunitarias y de la propia escuela y, finalmente, se convierta en el centro cultural más importante de la comunidad.

Por otro lado, en UPN (2003), se identifica a la dimensión comunitaria de la gestión escolar como una de las herramientas imprescindibles para el abatimiento de las necesidades y solución de la problemática de las escuelas, donde además, se define a esta dimensión como el grupo de actividades que promueven la participación de los diversos personajes en la toma de decisiones y en las propias actividades de cada centro.

Este estudio pone énfasis en lo importante que es para cada centro escolar la interacción con su comunidad, para que en conjunto, logren que los servicios educativos que se prestan en la primera, cumplan con las necesidades y expectativas de la segunda. Se concibe a la relación escuela-comunidad como un gran impulso a la tarea educativa de la escuela y de inestimable ayuda para los niños y jóvenes en su tarea de aprender. (Programa Integral para la Igualdad Educativa, PIIE 2007)

Finalmente, el presente estudio se centra en la dimensión comunitaria de la gestión escolar entendida por la SEED (2005), como la forma en que la escuela conoce las necesidades de la comunidad, participa en su cultura y se relaciona con el mundo institucional y social.

4.2 La situación problemática

La comunidad que rodea a un centro educativo cuenta con diferentes componentes o agencias y actores (vecinos, organizaciones civiles, empresas privadas, instituciones municipales, estatales, etc.) que pueden ayudar a toda escuela a cumplir con el mandato del artículo 3º de nuestra Constitución: la educación que se imparta deberá ser integral y de calidad. Es por eso que, el identificar la problemática existente o la nula apertura de una institución educativa a su comunidad nos pondrá en el centro del origen, en gran medida, de un pobre desarrollo educativo de esa escuela y de su

comunidad y, por ende, una escasa oportunidad de cumplir con ese mandato constitucional.

Existen una serie de tensiones y aristas en torno a la dimensión comunitaria de la gestión escolar que pueden establecerse y en donde se advierten los siguientes aspectos:

- Relaciones conflictivas y de confrontación entre padres de familia y actores comunitarios con los profesores y directivos escolares, la comunidad rechaza y contiene hacia determinaciones “desde dentro” de la escuela que afectan “afuera” de la misma y en donde los actores comunitarios no son tomados en cuenta imponiéndoseles dichas decisiones.
- Absorción de la escuela por el entorno comunitario, sus decisiones, cultura, procesos pedagógicos incluso, se ajustan sistemáticamente a la opinión, cultura y procesos que viven la comunidad y sus actores.
- Vecindad ignorada e indiferencia, de la escuela, directivos y maestros ante la comunidad, relaciones coyunturales de poca profundidad y que no responden a una dimensión “comunitaria” de trabajo en la gestión escolar, que sea reconocida por los profesores y por el director de la escuela. El trabajo comunitario no forma parte del plan escolar, por lo cual no hay una cultura de los

profesores que se defina hacia el trabajo comunitario.

- Intencionalidad manifiesta hacia el establecimiento de vínculos y relaciones escuela-comunidad de parte de profesores y dirección de la escuela, pero incapacidad en el orden de las estrategias y acciones que los hagan posibles, hay poca efectividad para trabajar la dimensión comunitaria de la gestión, tampoco se tiene claro un enfoque teórico hacia el cual se comprenda que responden dichas estrategias y acciones. Si bien el trabajo comunitario está presente en el plan escolar, las carencias en la parte procedimental no lo hacen posible.
- Estrategias y acciones de trabajo comunitario desde la escuela y ante los cuales, la comunidad permanece indiferente, los actores no se involucran al tiempo que no se confrontan, la participación es obligada y sin compromiso, la comunidad arrastra una contracultura de participación hacia la escuela, la mirada cultural compartida desde la que podría pensarse un espacio en común entre escuela y comunidad no existe, hay una separación cultural entre la escuela y la comunidad.

Todos estos problemas tienen en común que tanto la escuela como la comunidad, es decir, los actores del contexto externo a la escuela y los

profesores y director de la misma, no participan en común para hacer posible el logro de los objetivos escolares, la escuela por tanto “pierde” un asidero importante, en la medida en que la comunidad tampoco tiene un espacio propio para proyectar y recrear su voz y cultura.

En las condiciones actuales, la sociedad exige a la escuela instruir y educar en valores, desarrollar la independencia cognoscitiva de los alumnos, potenciar la creatividad, así como la capacidad de observar. Para ello se hace evidente el vínculo con el entorno que rodea al escolar, donde vive y se desarrolla: la comunidad. (Pérez, 2007).

4.3 Las preguntas y objetivos de la investigación

Es necesario establecer una serie de interrogantes que guíen el proceso de indagatoria respecto de la dimensión comunitaria que ha construido una escuela secundaria técnica de la ciudad de Durango en particular, donde dicha dimensión de análisis se constituye en el objeto de estudio de la presente investigación. Las interrogantes hacia las cuales se orienta a dar respuesta el presente estudio son:

¿Cómo se presenta el trabajo escolar de profesores y directivos por cuanto a la dimensión comunitaria de la gestión en la Escuela Secundaria Técnica No. 62, de la Ciudad de Durango, Dgo?

¿Qué características tiene el modelo relacional que se ha establecido entre el trabajo escolar de

profesores y directivos de la Escuela Secundaria Técnica No. 62, de la Ciudad de Durango, Dgo., con personas, agencias y actores de la comunidad circundante?

¿Qué aspectos positivos y/o deficitarios, se pueden destacar del trabajo comunitario que actualmente realizan los profesores y directivos de la Escuela Secundaria Técnica No. 62 de la Ciudad de Durango, Dgo.?

Los siguientes son los objetivos que se plantean para el desarrollo de la investigación:

Objetivo general

- Describir el trabajo escolar comunitario que realizan los profesores y directivos de la Escuela Secundaria Técnica No. 62 de la Ciudad de Durango, Dgo., en tanto dicho trabajo constituye a la dimensión comunitaria de la gestión en esa institución educativa.

Objetivos particulares

- Identificar y señalar las características del modelo relacional del trabajo escolar comunitario, que desarrollan los profesores y directivos de la Escuela Secundaria Técnica No. 62 de la Ciudad de Durango, Dgo.
- Establecer las fortalezas y debilidades que tiene el trabajo escolar comunitario que

realizan los profesores y directivos de la Escuela Secundaria Técnica No. 62 de la Ciudad de Durango, Dgo.

4.4 La justificación del estudio

La importancia de la presente investigación se manifiesta al rescatarse las narraciones relevantes en la vida de una escuela secundaria a lo largo de su trabajo comunitario, dichas historias son contadas por los profesores y directivos clave en dicha institución. Se trata entonces de describir las características de la labor que está llevando a cabo el director y los maestros de esta escuela para con la comunidad que les rodea y que son realizadas por una dimensión narrativa.

Para la realización de esta investigación se cuenta con gran variedad de información que se jerarquizará para cumplir con su objetivo, para que, con el cumplimiento de dicho objetivo, se llegue a aportar algunos elementos teóricos para resolver un vacío de conocimientos respecto al trabajo comunitario, enmarcado en la propia dimensión comunitaria de la gestión, que está llevando a cabo la escuela secundaria técnica no. 62 de la ciudad de Durango.

Asimismo, esta investigación y los resultados que emanen de ella, serán importantes para todos los integrantes de la comunidad educativa: autoridades, directivos, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos, ya que por un

lado, permitirá conocer las características del trabajo comunitario que están desarrollando el director y los maestros de la escuela secundaria técnica no. 62 y, por otro, identificar qué es lo que nos está faltando, qué debemos cambiar y qué debemos mejorar sobre esta dimensión comunitaria, de suyo la más olvidada en tanto constructo teórico y empírico de la gestión educativa

4.5 Los alcances de la investigación

El tiempo programado para la realización del estudio de campo fueron los primeros dos meses del ciclo escolar 2008-2009, considerados como suficientes para poder identificar el trabajo o puesta en práctica que está desarrollando una escuela secundaria acerca de la dimensión organizativa de la gestión escolar.

La institución educativa objeto de estudio es la Escuela Secundaria Técnica no. 62 ubicada en la ciudad de Durango, la cual es de amplio reconocimiento en esta capital.

El presente estudio traza su límite dentro del nuevo modelo de gestión escolar implementado en las escuelas de educación básica de nuestro país. Este modelo de gestión escolar es identificado como un medio para mejorar la calidad de los centros educativos (SEP, 2008), pero dentro de esta gestión escolar es considerada sólo la dimensión comunitaria, dimensión olvidada dentro del desarrollo o ejecución de este modelo de

gestión. Esta dimensión comunitaria es definida como el conjunto de relaciones que establece la escuela con la sociedad (SEP, 2003). De esta forma, se ha dejado de lado el estudio de las tres restantes dimensiones que forman parte de la gestión escolar: la dimensión pedagógica curricular, la dimensión administrativa y la dimensión organizativa.

Las preguntas y objetivos de investigación están estrictamente relacionados a la intención de describir el trabajo escolar comunitario que realizan tanto el director como los maestros de la escuela secundaria objeto de estudio.

La presente investigación cualitativa se apropia de la tradición metodológica narrativa, desde ella se explican rasgos de identidad de los sujetos a la luz de los relatos contados, mismos que enmarcan al problema de la investigación.

4.6 La estrategia metodológica

Como ya se ha señalado, el método de indagación será la *narrativa inquisitoria* (Andrews, et al, 2003), donde dicha narrativa, se tendrá que desarticular en diversas historias contadas por los sujetos de la investigación, de forma que dichas historias sean por sí mismas lo que los sujetos son con relación al objeto de la investigación (Bruner, 1990; Eakin, 1999; McAdams, 1997), en este sentido, hay una relación estrecha entre las historias que contamos y lo que somos nosotros mismos ante el problema que se investiga,

nuestras historias son la piedra angular de nuestra identidad (Holstein & Gubrium, 1999).

De acuerdo a Parker (2005), la narrativa del yo o del nosotros, no es más que el reflejo de nuestro desempeño respecto del ámbito de la investigación, en historias definidas de identidad. Por otra parte, dada la importancia del desglose de la narrativa de los sujetos, se deberán destacar en este análisis al menos cinco aspectos clave:

1.- El proceso de investigación debe rescatar la *agencia o actoría*, del autor de la narrativa, ello en contraposición a la consideración de los sujetos en tanto objetos que puedan cuantificarse para su análisis.

2.- Las historias deben de ser contadas dentro de un marco temporal, deben de tener un inicio, una parte media y un final. Dicho marco temporal provee estructura al contenido narrativo y debe ofrecer alternativas de reflexión en las potenciales vías de desarrollo de cada historia.

3.- La narrativa será siempre una narración de eventos positivos o negativos, con relación al objeto de estudio, según sean interpretados por la calidad de agencia del autor de cada narrativa.

4.- Las historias que se cuentan, deben implicar ciertos tipos de relaciones sociales y contener determinados antecedentes culturales e ideológicos del autor de la narrativa en cuestión.

5.- La forma de la narrativa deberá estar organizada en un cierto tipo de formato que la haga reconocible en el propio proceso de investigación, dicho formato contribuye a ordenar los eventos para darles sentido.

Dentro de la presente investigación, los procedimientos del análisis narrativo, a través de la de-fragmentación de las historias para su posterior recomposición holística, (Bolívar, 2002), deberán incluir los siguientes aspectos clave:

a) *La búsqueda de intenciones*, donde se le da sentido a lo que se dice, para tratar de encontrar lo que realmente se quiso decir.

b) *Considerar el realismo en cada historia*, como propia para el contexto cultural de cada sujeto, en este sentido la narrativa posee verdad empírica con relación al problema de investigación.

c) *Dar cuenta del construccionismo de cada historia*, esto es, indagar sobre las formas en las cuales el sujeto que cuenta la historia construye su percepción de la realidad que se investiga.

d) *Reducción de lo individual*, significa que el investigador tendrá que imaginar una perspectiva articulada de todas las narrativas sobre el fenómeno que se investiga, en la que la visión individual de una sola narrativa, vaya perdiendo sentido y quedando fuera, para consolidar una perspectiva integrada del fenómeno bajo estudio.

A manera de instrumento, se construyó una guía semi-estructurada del formato narrativo, en donde se les solicitó a los sujetos investigados, que contasen su historia respecto de los aspectos clave de la dimensión comunitaria de la gestión escolar en los cuales han participado, una vez recopiladas las historias, éstas fueron de-fragmentadas para su análisis, en codificaciones y categorizaciones, buscando significados, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas, para ello se empleó como recurso auxiliar el paquete de análisis cualitativo AtlasTi versión 4.1.

Posteriormente las historias fueron reconstituidas en una totalidad que describió, las relaciones explicativas hacia el fenómeno que se investigado, integrando con ello el cuerpo de conclusiones en los resultados sobre el estudio.

4.7 La discusión de resultados

La sistematización de datos cualitativos en el programa AtlasTi, integró los textos de 15 narrativas de profesores, directivos, padres de familia y líderes comunitarios en un documento primario para ser analizado.

En el proceso de reducción asistido por computadora, se constituyeron 168 citas en el texto, desde las cuales se obtuvieron 127 códigos.

Los códigos fueron reagrupados, siguiendo los patrones para el análisis, hasta conformar 17

familias o pre- categorías, las cuales se jerarquizan por su importancia en tanto contienen a un cierto número de códigos.

A continuación se destacan las pre-categorías obtenidas en el proceso de sistematización, en orden descendente, a partir de las que presentan un mayor número de códigos y las cuales son descritas con relación al proceso de indagatoria, esto es, definir que tanto dicho desglose de las pre-categorías da respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación.

Círculos de estudio.- En esta pre-categoría se agruparon 15 códigos que refieren a una actividad extraordinaria de vinculación de la escuela con la comunidad, mediante la cual se ofreció un servicio educativo a los padres de familia, apoyándolos con el desarrollo de círculos de estudio acerca de temas apropiados para la prevención de la drogadicción en sus hijos y para favorecer la comunicación padres- hijos.

Esta actividad fue altamente valorada por los padres de familia y se constituye en una acción de trabajo comunitario que proporciona un servicio educativo a la comunidad, estando así la Escuela Secundaria Técnica No. 62, en una posición interactiva en su modelo de vinculación hacia la comunidad, es decir la escuela se vincula no solo solicitando apoyos para la educación de los estudiantes, sino ofertando bienes y servicios educativos hacia la comunidad.

Vinculación estrecha.- En esta pre-categoría se integran 11 códigos que reflejan un flujo continuo de productos de la vinculación escuela-comunidad, merced a una comunicación constante y a la participación de ambas en la integración de sus servicios.

Tanto a la Escuela Secundaria técnica No.62, como a la comunidad que le rodea, les favorece el garantizar la necesaria interacción que posibilite un desarrollo estratégico en lo económico y en lo tecnológico, gracias a la elevación en calidad y en nivel técnico de la oferta educativa de la escuela. Esta última se fortalece gracias a los aportes que la comunidad realiza en cuanto a inversión material financiera y apoyos en recursos humanos hacia la institución educativa.

Los intercambios culturales son vastos e interdependientes, la cultura escolar se vive en y a través de la cultura comunitaria local y viceversa, por otra parte se presenta un sentimiento de orgullo de la comunidad por su escuela el cual es compartido por profesores, directivos y estudiantes, quienes ven a su institución, como una fortaleza que los identifica y les proporciona un lugar compartido para ser y estar con la escuela.

Vinculación seguridad.- En esta fuerte pre-categoría, se agruparon 10 códigos que reflejan a una actividad muy importante de vinculación desde la comunidad y padres de familia hacia la escuela, ya que la seguridad de los estudiantes ante el

problema del narcomenudeo obligó a desarrollar una estrategia de vigilancia alrededor y dentro de la escuela en el horario vespertino en zonas con problemas de iluminación.

La fuerte participación de los padres de familia en brigadas de seguridad mostró que la institución tiene en ellos a sus principales defensores ante el problema de la inseguridad. Los resultados de las brigadas fueron exitosos y permitieron un vínculo estrecho escuela-comunidad.

Participación compromiso.- Esta pre- categoría, se conforma con 10 códigos que denotan un fuerte compromiso en la participación, que reflejan un mayor nivel de involucramiento, se trata no solo de cumplir y aparentarlo en las formas públicas, sino de estar presentes para la solución de un problema, lo cual implica el apoyar a la escuela con mayor frecuencia y con un mayor nivel de compromiso, en esta pre-categoría se incluye una especial participación denominada participación confianza, la cual es definida en esta investigación como aquella participación que se hace porque se tiene identidad con la escuela, de forma que se trabaja para la escuela propia, para la que es nuestra y nos llena de orgullo, por su estado y por sus logros.

Vinculación comunitaria deporte.- Los 10 códigos que integran a esta pre-categoría, nos manifiestan, que después de las actividades educativas ofertadas hacia la comunidad, tales como las pláticas a padres, comunidad y círculos de estudio,

son las actividades deportivas una poderosa estrategia de vinculación comunitaria para la escuela, al mismo nivel incluso que los rendimientos y logros académicos. El apoyo de los padres de familia hacia el deporte de sus hijos dentro de la institución o bien el practicado en diversas competencias deportivas, muestra un verdadero compromiso y entusiasmo de parte de padres y comunidad por estar junto a la escuela y apoyado a su equipo deportivo.

Amenaza vinculación comunitaria.- En esta pre-categoría se agrupan 10 códigos que representan a determinadas debilidades para con la vinculación comunitaria y se sitúan en el orden de los reclamos al desempeño de los profesores, o bien tienen que ver con la calidad de la atención dada a los estudiantes, incluso el caso de posibles abusos que éstos sufren de parte de sus maestros.

A este respecto se puede decir que nada desvincula más a la comunidad con respecto de su escuela, que el saber que ésta trata mal a los estudiantes parte de la comunidad.

De lo anterior se desprende la necesidad de una mirada atenta de parte de los directivos escolares ante estos potenciales focos rojos que puedan en dado caso amenazar el prestigio institucional y la adecuada relación comunitaria establecida, no se trata de dar la razón de manera sistemática a los estudiantes ante todo tipo de quejas, se trata de atender con atención en su momento cada caso,

tratando de lograr la resolución de los mismos con justicia y oportunidad.

Concursos académicos.- En esta pre categoría, se agrupan 9 códigos que representan los logros y rendimientos escolares que son públicos por motivo de los concursos académicos y tecnológicos en los cuales la escuela participa, son en cierta forma de manera natural la carta de presentación de la Institución para lograr el apoyo comunitario, dicha pre-categoría tiene que ver con los resultados de la escuela merced a su función sustantiva, sin embargo llama la atención que si bien las significaciones para el trabajo comunitario desde los logros académicos son fuertes, lo son menos en el sentido de la vinculación comunitaria que se logra mediante el deporte, la seguridad y los servicios educativos ofertados como de círculos de estudio, éstos últimos como la forma de vinculación comunitaria más exitosa.

Vinculación problemas alumnos.- Esta pre-categoría con 9 códigos agrupados nos muestra que también los problemas de indisciplina y conducta de los estudiantes, son una oportunidad para la vinculación comunitaria, ya que es una meta compartida de la escuela y la comunidad, el tener un ambiente ordenado, con trabajo académico, cultural y deportivo, con alumnos ordenados que sean bien vistos por la comunidad en su comportamiento público, sin que esto signifique una rigidez en las normas que coarte el aprender en un ambiente gratificante.

Apoyo padres de familia.- Esta pre categoría, se constituye con 7 códigos que expresan diversas formas de apoyo de los padres de familia hacia las actividades que emprende la Escuela Secundaria No. 62, destacan el apoyo al deporte que practican sus hijos, el apoyo mostrado en la formación de los estudiantes, al estar pendientes de sus tareas de estudio y logros de aprendizaje, el apoyo mostrado al ayudar en las reparaciones de la escuela y la participación de los padres en rondines de seguridad dentro y fuera de la barda perimetral de la institución cuando fue detectado el problema de la presencia de personas ajenas al plantel, que ofrecían drogas a los jóvenes estudiantes.

La fuerte presencia de la pre-categoría, expresa la manifiesta disposición de los padres por estar cerca de la escuela atentos a los problemas que la misma presenta.

Profesionalización personal docente. Esta pre-categoría, integrada por 6 códigos que tienen que ver con la profesionalización de los profesores y su impacto en la vinculación comunitaria, nos muestra que la comunidad no reconoce por si mismos los logros de profesionalización, si éstos no van aunados a los de desempeño y rendimiento, en todo caso puede ser vista la profesionalización con cierto agrado, pero por si misma - su débil presencia nos dice que no pesa mucho con relación a otras fuentes de vinculación comunitaria.

Participación formal.- En esta pre-categoría se agrupan 6 códigos que reflejan a una participación que cumple con lo que la norma establece, sin más, los profesores, directivos y miembros de la comunidad educativa, se involucran cuidando la apariencia al hacerlo, por lo cual dicha participación cuida las formas y se hace pública para evidenciar el cumplimiento. Se incluyen manifestaciones de participación formal al nivel de los políticos comunitarios, que buscan en la escuela establecer una especie de intercambio, participan formalmente apoyando a la escuela con algunos bienes e insumos mínimos pero a la vez requieren de la comunidad, atención a su presencia, para reforzar su imagen política.

Participación forzada.- En esta agrupación de 5 códigos que constituyen a ésta pre-categoría, se presentan las manifestaciones de los miembros de la comunidad cuando laboran de forma coercitiva, desarrollando actividades de forma obligada, lo cual afecta la frecuencia de participación y su nivel de involucramiento, se manifiesta la sensación de un miedo inicial a la participación, lo cual refleja una escasa vinculación hacia la escuela, desde esta pre-categoría la institución educativa se siente un tanto ajena para los miembros de la comunidad.

Gestión externa.- Esta pre-categoría incluye 5 códigos que representan las acciones de sus directivos en el contexto externo a la escuela, que buscan la solución a un problema, para lo cual se acompañan de miembros de la asociación de padres de familia, a fin de plantear ante distintas

dependencias el problema en cuestión. Se incluyen la gestión de presupuestos para realizar la mejor compra, o bien la asistencia conjunta de directivos de la escuela y miembros de la directiva de padres de familia a eventos de capacitación sobre la participación social y la mejora escolar.

Actividad estudiantes solidaridad.- Esta pre categoría se constituyó con 5 códigos que manifiestan una actitud solidaria de los estudiantes para con un compañero con capacidades diferentes, hecho que motivó la participación colectiva para reunir fondos a utilizarse en la construcción de rampas de forma que el estudiante en cuestión pudiera moverse libremente a través de los pasillos y patios de la institución. Se observa en esta actividad comunitaria de los estudiantes, el fenómeno de contagio hacia los directivos y trabajadores de apoyo de la escuela, los cuales brindaron su apoyo a dicha campaña, constituyéndose todo un caso de participación de la comunidad en la solución de un problema.

Vinculación limitada.- En esta pre-categoría, se agrupan 3 códigos que dan cuenta de ciertas significaciones desde las narrativas acerca de una vinculación fallida entre la escuela y comunidad, o bien esta vinculación se limita a conservar los aspectos formales de dicha relación, limitándola a las visitas espaciadas para informarse de las calificaciones de los hijos de parte de los padres, o bien a la participación escasa y desmotivada de los agentes y actores comunitarios para con la escuela, ésta última se limita a cumplir su función

educativa, con ningún realce y poco impacto para con la relación comunitaria.

El sentimiento de orgullo es sustituido por una convivencia obligada no ausente de los naturales roces entre extraños que nunca quieren dar un paso para fincar una buena relación que los haga compartir y ser socios del proyecto de formación en el que están participando los estudiantes.

4.8 Las categorías finales encontradas en el análisis

Las 17 pre-categorías ya descritas, por medio de sus significaciones compartidas, integraron a 4 redes de pre-categorías, las cuales conformaron a las cuatro categorías finales en el análisis, las cuales se explican a continuación:

1.- Vinculación exitosa. Esta categoría final de análisis, se integra de manera muy fuerte por un conjunto de 8 pre-categorías -de las ya descritas- que refieren al trabajo comunitario exitoso, fruto de la acción y propuesta de profesores, directivos y estudiantes hacia la comunidad, en donde los resultados y los servicios educativos van desde la escuela hacia el contexto externo inmediato.

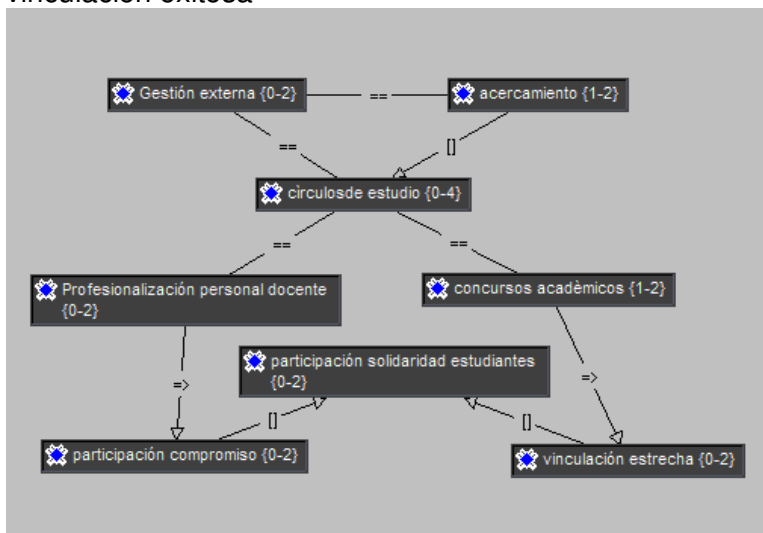
La escuela es fuerte en su trabajo comunitario en la medida que ofrece servicios educativos y brinda resultados de aprendizaje o se profesionalizan sus profesores. De esta forma, las pre-categorías incluidas son: *Gestión externa, acercamiento, círculos de estudio, concursos académicos,*

profesionalización del personal docente, donde estas cinco primeras pre-categorías las cuales están asociadas, son causa de la manifestación de las dos pre-categorías restantes: *La vinculación estrecha* y *La participación compromiso*, las cuales denotan con fuerza la vocación comunitaria de la escuela.

Finalmente *la participación solidaridad* se muestra como fruto de la vinculación e integración total de la comunidad educativa, la suma sinergia de escuela, comunidad, estudiantes y profesores.

La figura 4.1, muestra las relaciones que se establecen entre las 8 pre-categorías que constituyen a la *vinculación exitosa* mediante sus redes de significación.

Fig. 4.1, Redes establecidas al interior de la categoría vinculación exitosa



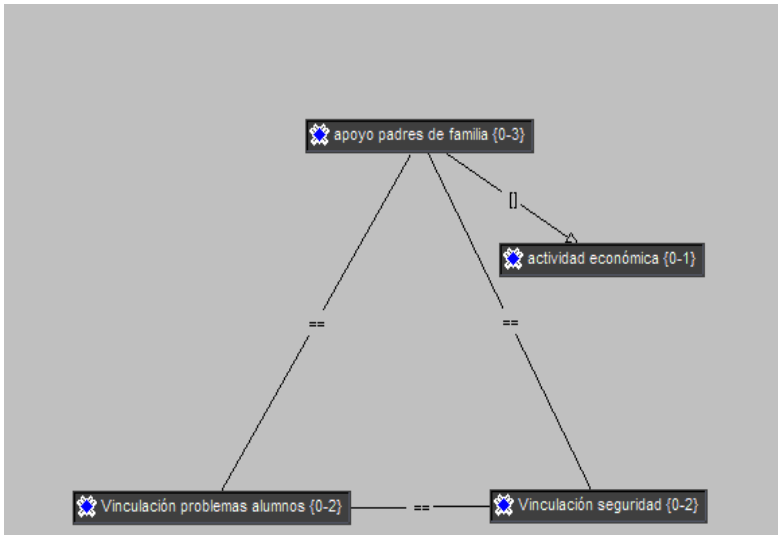
2.- La vinculación rescate. Esta categoría final de análisis, agrupa a 4 pre-categorías: *La vinculación problemas alumnos, la vinculación seguridad y los apoyos que los padres proporcionan a la escuela,* así como *las actividades económicas* que son realizadas para satisfacer determinadas necesidades presentadas por la institución.

Los problemas coyunturales que la escuela sufre hacen que la comunidad y padres de familia tengan participación en ella y se vinculen rescatándola, en este caso, el problema de la seguridad en la barda y en los lugares poco iluminados, así como el problema de indisciplina generado en los alumnos de la escuela.

En el mismo tenor, los apoyos de los padres, comunidad y estudiantes hacia las necesidades institucionales, hicieron que se suscitara una relación y compromiso a favor de la solución de tales problemas, esto en los hechos representa una vinculación exitosa escuela- comunidad, pero que no es fruto del trabajo comunitario de profesores y directivos sino que más bien es de tipo coyuntural y surgida desde la necesidad de atacar a tales problemas de manera conjunta.

La vinculación rescate, se presenta de forma gráfica y de acuerdo a la descripción anterior en la figura 4.2.

Fig. 4.2. Relaciones que se establecen en la categoría final vinculación rescate

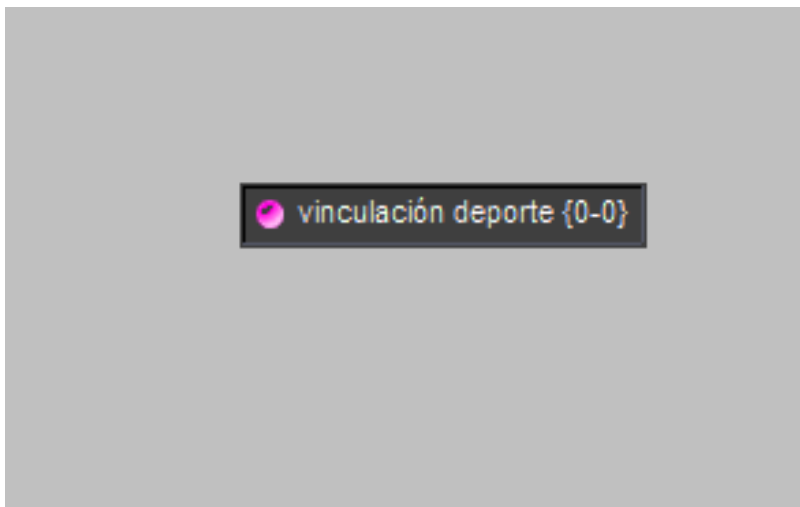


3. *Vinculación comunitaria deporte.* Esta categoría final de análisis, está constituida por una sola pre-categoría referida a códigos que mantienen como común, el peso otorgado a las actividades deportivas como fuerte vehículo de vinculación escuela-comunidad.

De esta forma el deporte es un puente entre comunidad que apoya a los deportistas estudiantes y la propia institución, los padres conviven con sus hijos, los apoyan entusiastamente, les compran lo necesario para ejercitar dicha actividad, al tiempo en que se provoca la cercanía de padres-comunidad y escuela alrededor del deporte. La Fig. No. 4.3,

muestra a ésta categoría final de análisis en solitario.

Fig.4.3 Categoría: Vinculación comunitaria deporte

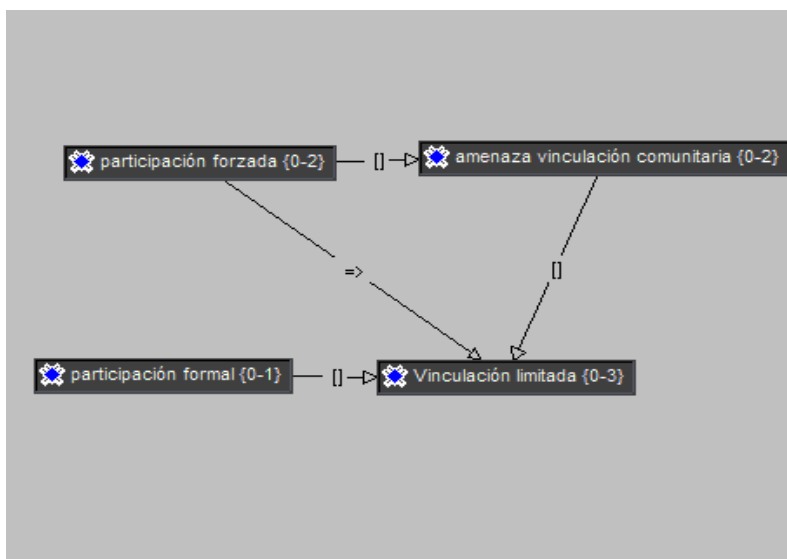


4. *Vinculación fallida.* Esta categoría final de análisis refiere a un grupo de 4 pre-categorías cuya semántica compartida es el fracaso y/ o la limitación de la vinculación escuela-comunidad, dichas pre-categorías son: *amenaza vinculación comunitaria, participación forzada, participación formal y vinculación limitada.*

La amenaza a la vinculación comunitaria se integra con manifestaciones de bajo desempeño de profesores, desatenciones y abusos hacia los estudiantes, en tanto, *la participación formal* es ajena a un compromiso auténtico de vinculación, en donde *la participación forzada* ejerce presión

hacia las formas de apoyar a la institución, por lo cual fracasa la escuela al vincularse de esta manera, finalmente, tanto la participación formal como la forzada provocan una *vinculación escuela-comunidad limitada*.

La figura 4.4, muestra las relaciones que se establecen al interior de la categoría final de análisis *vinculación fallida*.



4.9 A manera de conclusión, la respuesta a los objetivos de la investigación

Las conclusiones de la investigación, se desglosan a partir del análisis de resultados y se relacionan con los objetivos de la investigación, de acuerdo al siguiente desarrollo:

A) Respecto del trabajo comunitario que realizan los profesores y directivos de la Escuela Secundaria Técnica No. 62, de la Ciudad de Durango, Dgo.

- La escuela presenta en términos de su presente y su pasado reciente —en un horizonte de 5 años—, a un modelo de vinculación exitoso, merced a una propuesta de trabajo de profesores y directivos, alcanzando por ciertos periodos una dinámica interactiva y de flujo de servicios educativos en la forma de círculos de estudio, una participación estrecha y una participación con compromiso hacia las mejoras dentro la escuela, tanto el deporte como los logros académicos, fueron un vehículo de vinculación comunitaria que fortalecieron a este modelo.
- El modelo de vinculación exitoso, mantiene como un subproducto a la participación solidaria de los estudiantes para con su institución, cuando el trabajo de profesores, padres y comunidad, contagia a los estudiantes y hace a éstos participar en verdaderos proyectos de mejora, es entonces cuando se refrenda el modelo exitoso de vinculación comunitaria.
- Aún y cuando puede haber un tipo de vinculación exitosa, cuando la escuela solicita el auxilio de la comunidad para

resolver problemas coyunturales y hay una nutrida participación y por ende vinculación en el proceso de resolverlos, dicha vinculación exitosa, no forma parte de una propuesta ex profeso de trabajo comunitario de profesores y directivos, entonces hablamos de una vinculación rescate.

- La vinculación fallida también está presente en las narrativas de profesores, directivos y actores comunitarios, esto da idea, de que el modelo de vinculación exitoso si bien ha sido predominante, no ha sido el único modelo existente, ya que, -según se desprende desde el análisis- han coexistido junto con el modelo de vinculación exitoso, tanto la vinculación fallida como la vinculación rescate, éstas últimas equivalentes en un número exacto de 4 pre-categorías cada una de ellas.

B) Sobre las características que adopta el trabajo comunitario de profesores y directivos de la E.S.T No. 62

Se desprende desde las narrativas analizadas, que el trabajo comunitario de profesores y directivos de la E.S.T No. 62, ha tenido los siguientes aspectos a destacar:

1.- La propuesta de formación de los estudiantes, ha sido reiterada por el personal docente y directivo hacia la comunidad, de forma que hay suficientes elementos de respuesta del contexto

externo hacia la escuela bajo variadas formas de apoyo ante los problemas, retos y necesidades que el plantel ha registrado. Esto ha dado lugar a la denominada *vinculación rescate*, es decir, ésta vinculación rescate no hubiese sido posible, si no se sensibiliza a los padres de familia y a la comunidad acerca de los problemas de la escuela y de la necesidad de participar junto a ella.

2. La vinculación exitosa ha adoptado variadas formas, desde la gestión externa de los directivos, el acercamiento de maestros y coordinadores a los padres de familia y agentes comunitarios, pero el núcleo central de este modelo reside en la característica de una vinculación interactiva en donde se construye a una comunidad de servicios, la escuela en este caso ofrece servicios educativos a la comunidad bajo la forma de círculos de estudio, y la escuela recibe apoyos materiales y presencia de la gente de la comunidad en ella, denotándose una participación compromiso y una participación estrecha.

Esta vinculación por tal motivo, en la medida que representa un flujo de intercambios, es una vinculación interactiva.

3. Si bien los logros académicos de la escuela, son importantes para vincularla con su comunidad, estos logros incluso fueron rebasados por su número de códigos, por la vinculación deporte, en donde éste se ha significado como un fuerte vehículo para un mayor trabajo comunitario.

4. Desde las narrativas de los profesores y líderes comunitarios, se advierte en la actual Dirección escolar y conjunto de directivos coordinadores, una propuesta de trabajo comunitario centrada en la gestión externa y en el acercamiento hacia padres de familia y comunidad, sin embargo, correspondió a una pasada administración de la institución, el mantener rasgos fuertes de vinculación exitosa de tipo interactiva a través de los círculos de estudio, pero al mismo tiempo mostrar algunos aspectos de vinculación fallida como registrar algunos casos específicos de quejas ante el desempeño de profesores.

5. Según se pudo apreciar en la red de pre-categorías que constituyeron a la vinculación exitosa, la constitución de servicios educativos hacia la comunidad se registró como la forma de mayor posicionamiento de la escuela ante su contexto externo.

6. Finalmente, desde las características del trabajo comunitario de profesores y directivos de la Escuela Secundaria Técnica No. 62, se puede concluir que la *vinculación rescate* (Todo tipo de acciones unilaterales de apoyo, de los padres de familia y comunidad, hacia los problemas coyunturales de la escuela) solo es posible lograrla en la medida en que la institución haya tenido manifestaciones definidas previas y presentes de vinculación exitosa, esto es, no se puede abusar de la vinculación rescate, se hace necesario invertir en las significaciones de la vinculación exitosa (servicios educativos a

usuarios no estudiantes, acercamiento, gestión externa, logros académicos, deporte, etc.) para así desarrollar a una escuela secundaria con un trabajo comunitario sostenido.

C) Sobre los aspectos positivos y/o deficitarios que muestra el trabajo comunitario de profesores y directivos de la Escuela Secundaria Técnica No. 62.-

Puede establecerse que el aspecto más positivo registrado por el trabajo comunitario de profesores y directivos de la escuela secundaria No. 62 fue la acción de ofertar servicios educativos de forma extensiva a padres de familia y miembros de la comunidad, cuando la escuela oferta talleres, cursos de superación personal y profesional a vecinos, personas del entorno externo inmediato, logra una vinculación exitosa interactiva, la cual contagia a estudiantes y padres de familia, que también se involucran con su institución en proyectos de mejora, en lo que en el presente estudio se denominó participación solidaridad.

El aspecto más deficitario registrado, fue el de algunas significaciones presentes de *vinculación fallida*, tales como quejas hacia algunos profesores que desatendieron a algún estudiante y en algún caso se registró lo referente a la participación forzada, vale decir que el peso de estas manifestaciones fue reducido, pero guarda significación el que se perfila como una contraparte teórica-empírica hacia las formas de vinculación exitosa.

Los resultados del presente estudio llaman a realizar, nuevas indagaciones que correlacionen los resultados de escuelas eficaces en sus logros académicos, contra características de escuelas que mantienen como predominante a un modelo de vinculación comunitario exitoso

Referencias

- Agbo, Seth A (2007). *Addressing School-Community Relations in a Cross-Cultural Context: A Collaborative Action to Bridge the Gap between First Nations and the School* En ERIC Database Identificador No (EJ768961). Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/> Fecha de consulta 10 de enero de 2008.
- Andrews, M. Shelley Day Sclater, Corinne Squire and Maria Tamboukou (2003). Stories of narrative research in The Centre for Narrative Research, available in: <http://www.uel.ac.uk/cnr/forthcom.htm> Fecha de consulta: 10 de febrero de 2008.
- Bravslavsky, C. (1999): *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana-Convenio Andrés Bello.
- Bruner, J. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- Cantero, G.; Celman, S., et al. (2001): *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Santillana.
- Cortón, B. (2007). *El proyecto educativo de centro. Consideraciones teóricas. La dimensión comunitaria del proyecto educativo de*

centro. Disponible en www.ilustrados.com/publicaciones/EEAFuuuAuknBcWyxXL.php. Consultado el 15 de abril de 2008.

Diario Oficial de la Federación. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2007). México: Autor.

Durand, J. y Pujadas, C. (2006). *La Dimensión Comunitaria De La Universidad En Una Sociedad Fragmentada*. Universidad Austral: Buenos Aires.

EAKIN, Paul John (1999.) *How Our Lives Become Stories*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, No. 37, pp. 15-24.

Elizondo, A. (Coord.) Bocanegra, N. Gómez, S., González J., Lara, L., Mendieta, M. Ortega N. Sánchez R. (2001). *La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.

Ezpeleta, J., Furlán A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Ferguson, Chris (2005). *Developing a Collaborative Team Approach to Support Family and Community Connections With*

Schools: What Can School Leaders Do? En ERIC Database Identificador No (ED484839). Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/> Fecha de consulta 10 de enero de 2008.

Fernández, T. (2004). De “Las escuelas eficaces” a las reformas educativas de “segunda generación” en *Estudios Sociológicos* Vol XXII, No. 65. pp. 377-408.

Frigerio, Poggi y Tiramonti. (1996) *“La dimensión comunitaria. En: Las instituciones educativas. Cara y ceca. Serie FLACSO, Acción. Buenos Aires: Ed. Troquel, Sexta Edición,*

Gubrium J. F. and Holstein, J. A. (1999). At the border of narrative and ethnography in: *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 28, No. 5, 561-573 (1999). DOI: 10.1177/089124199129023550
© 1999 SAGE Publications

McAdams, Dan P. (1997). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self.* N.Y.: Guilford Press.

Pérez, R. (2007). *La comunidad de escuela como recurso educativo en el desarrollo de los programas escolares en vínculo con la vida.* Disponible en: www.monografias.com/trabajos13/vida/vida.shtml. Consultado el 15 de abril de 2008.

Programa 900 escuelas (2000). *Hacia una gestión autónoma y centrada en lo educativo*
Disponible:

www.mineduc.cl/biblio/documento/Gestion_p900.doc fecha de consulta Abril 15 de 2008. Santiago de Chile: Autor.

Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE, 2007). *El entorno educativo: la escuela y la comunidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina: Autor

Rajbhandari, Mani Man Singh (2007). *Community Readiness for Self-Managed School* En ERIC Database Identificador No (ED498417). Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/> Fecha de consulta 10 de enero de 2008.

Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2003). *Antología de Gestión escolar*. Programa Nacional de Carrera Magisterial. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2008). Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad. México: Autor.

Sendón, M.A.(2007). Diferentes dimensiones de la autonomía de la gestión escolar: un estudio de casos en escuelas pobres de la Ciudad de Buenos Aires. En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 44/2 pp. 1-12).

Thompson, Douglas R.; Iachan, Ronaldo; Overpeck, Mary; Ross, James G.; Gross, Lori A. (2006). *School Connectedness in the Health Behavior in School-Aged Children Study: The Role of Student, School, and School Neighborhood Characteristics* En ERIC Database Identificador No. (EJ742060) Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/> Fecha de consulta 10 de enero de 2008.

UPN (2003). Dimensiones de la Gestión Educativa. Equipo de diseño del diplomado Gestión educativa para directivos de educación básica. Documento de trabajo policopiado. México: UPN

Velasco, E. Arellano, J. A. (2005). *Gestión Social, Conceptos operación y dinámica*. Disponible en: www.tuobra.unam.mx/publicadas/050824064920.pdf. Fecha de consulta. 12 de enero 2008.

Capítulo 5

La dimensión culturalista de la gestión como estrategia de transformación en las instituciones educativas, ¿una nueva dimensión de la gestión en construcción?

*Miguel Navarro Rodríguez**

*Dr. En Educación Internacional, Profesor investigador de la Universidad Pedagógica de Durango

5.1 La dimensión cultural de la gestión implicada en el proyecto de transformación de escuela

La definición más operacional de la gestión de instituciones educativas, remite a considerar a ésta como un proceso multidimensional que se traduce en la coordinación de estrategias y acciones de participación, de conducción y desarrollo para

fomentar el desempeño institucional, ya sea esto por parte de los directores, de los profesores o bien de los funcionarios educativos (Navarro y Cabral, 2006). Lo anterior establece al menos cuatro énfasis necesarios de considerar:

1.- *El carácter más abarcativo de la gestión institucional*, con relación a la propia administración educativa, donde la primera incluye a la segunda (Schmelkes, 2000; Navarro, 2002), por ejemplo, si la dimensión administrativa de la gestión incluye al proceso administrativo aplicado a las escuelas ¿Se administra el fomentar los procesos de identidad institucional y/ o los procesos de cultura? En este punto pareciera que la administración educativa se queda corta y da lugar al campo amplio de la gestión institucional.

2.- *Las cuatro dimensiones más reconocidas de la gestión institucional, más otras cuatro dimensiones que son emergentes*, y que la hacen por tanto, un proceso multidimensional (Elizondo et al, 2001; Lavin, 2000):

a) *La dimensión académico-pedagógica* relacionada con los aprendizajes, la gestión del conocimiento, la colegiación docente y los procesos de formación.

b) *La dimensión política- organizacional* que articula la estructura institucional a los actores, sus fuerzas y al sistema decisonal, la descentralización y la participación etc.

c) *La dimensión administrativa* que hereda los conocidos problemas del proceso administrativo ajustado a las instituciones educativas: planificar procesos educativos, organizar acciones, dirigir y evaluar las mismas para dar cuenta de resultados, elevando así los indicadores de desempeño, desde la óptica del proceso administrativo se incluye lo que implique lograr eficacia y eficiencia.

d) *La dimensión comunitaria de la gestión*, que centra su atención en los modos y prácticas de vinculación que acercan a la institución a su contexto relevante y empodera a los actores y a los agentes externos, que aportan a la escuela, la hacen suya y le dan viabilidad y pertinencia social. A su vez la escuela establece una serie de servicios de educación continua, en los que participan los agentes comunitarios.

e) *Otras 4 dimensiones emergentes de la gestión a incorporar en un modelo de gestión integral*, si bien Lavín (2000), ya consideraba a 2 dimensiones necesarias de agregar: *la dimensión convivencial*, de cara al clima organizacional y al ambiente de trabajo que se construye en las escuelas, reconociendo a los otros, esto como un núcleo que subyace a la propia dimensión académica-pedagógica y sin el cual no hay aprendizajes y *la dimensión sistémica*, por cuanto la escuela debe relacionarse con otras escuelas y con autoridades del sistema educativo para hacer un tipo especial de gestión inter-sistema educativo.

Por otra parte, se propone en esta Obra, incorporar a *la dimensión culturalista de la gestión*, como una nueva área del trabajo gestor, al construir y transformar desde el proyecto cultural a las instituciones educativas, y más allá de la dimensión comunitaria, se propone incluir a *la dimensión social-patrimonial*, donde la institución funda y establece desde su inicial impulso comunitario, a verdaderas estructuras sociales en beneficio de sus usuarios y que representan un aumento del potencial patrimonial institucional, ejemplo: las empresas sociales de las universidades y sindicatos en beneficio de sus miembros.

3.- La coordinación de estrategias y acciones de participación, la naturaleza de coordinación y facilitación como el hacer del gestor, que se contrapone a las prácticas del directivo unipersonal, en ello se traduce la demanda de formar gestores para una escuela democrática, que consensen, dialoguen y construyan en colectivo, conduciendo acciones y estrategias, - ya que son diseñadores y orquestadores- para desarrollar armónicamente, con el esfuerzo de todos, a sus instituciones.

En el enfoque moderno de gestión institucional, el liderazgo directivo antes vertical y protagónico, da paso a un líder colectivo en la institución, el colectivo docente, donde el anterior liderazgo no desaparece, permanece en los espacios formales, tan solo se difunde en un plano horizontal, tocando

a todos (as) los profesores miembros del colectivo docente.

4. *La conducción y desarrollo presentes en la gestión y que se implican en el proyecto de transformación* (Pozner, 1995; Lavín, 2000), así la gestión institucional es un instrumento para la mejora de la escuela, dicha transformación buscada, para que sea realmente efectiva debe significarse, operar y marcar en las capas profundas de la institución, al atravesar a sus prácticas, modos de hacer, hábitos, lo simbólico, generar identidad y proyecto propio, en la acepción de proyecto propio de escuela, como aquello que la escuela intenta hacer y establecer como único de ella ante sus usuarios y que le caracteriza esencialmente para establecer diferencias ante otros proyectos de escuela esto es, la transformación de la escuela es un proyecto de gestión cultural.

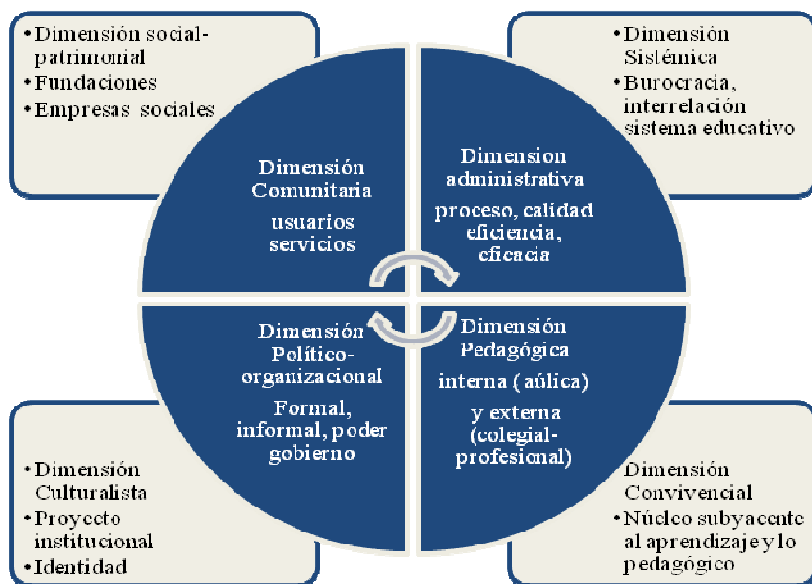
Desde éste último punto, se advierte, que emerge la dimensión en ciernes ya señalada de la gestión institucional, *la dimensión culturalista*, encargada ésta de la coordinación de los procesos de cultura que permiten hacer a la escuela día a día en sus prácticas, costumbres y formas de hacer y que la construyen desde dentro, desde las dinámicas institucionales que dejan huella y marcan a la escuela profundamente, para posteriormente influir en el “tipo” de escuela que se llega a ser, con un cierto “tipo” de desempeño, o bien con un cierto “tipo” de estudiantes y profesores, ese es el proyecto institucional de escuela al nivel de lo

cultural, que se expresa como un producto de la acción cultural colectiva y de la coordinación de la dimensión cultural institucional.

5.2 El lugar que ocupa la dimensión cultural en un modelo de gestión escolar integral

Las anteriores consideraciones respecto de la dimensión culturalista, en tanto una dimensión emergente de la gestión, hacen necesario el replantear las interrelaciones del potencial modelo de gestión propuesto, en la figura 5.1, se aprecian algunos aspectos puntuales a discutir respecto de las dimensiones del modelo de gestión propuesto.

Fig.5.1 Modelo integral de Gestión Escolar y el lugar de la dimensión culturalista (Navarro, 2009)



Como se puede apreciar en la anterior figura, que representa al Modelo de Gestión propuesto, la dimensión cultural es subyacente a la propia dimensión político organizacional, al representar a un proyecto cultural de institución, en sus prácticas, valores, símbolos, e identidad, donde en la capa exterior de tal proyecto cultural institucional intangible, está el propio proyecto organizacional y político institucional tangible, de esta forma el proyecto cultural institucional conecta con la dimensión concreta de lo que es la institución en su estructura y actores, políticas, sistema de decisiones etc.

Por otra parte, la dimensión cultural es contigua y subyacente, es decir conecta desde las capas profundas, a dos dimensiones reconocidas de la gestión: Está presente en los procesos pedagógicos que facilitan el aprender; proporciona una perspectiva cultural del aprendizaje (Essomba, 2008), donde lo intercultural enriquece lo propio con los aportes de lo diverso. Asimismo, el proyecto culturalista está inmerso de forma contigua, es decir se conecta a profundidad y lateralmente, con la propia dimensión comunitaria de la gestión, donde las comunidades construyen identidad, valores y se amalgaman a los proyectos institucionales.

Finalmente la dimensión culturalista de la gestión, está relacionada con la dimensión social patrimonial, donde tales extensiones de la estructura institucional, con una eminente función

social, reflejan el proyecto cultural de la Institución base, que les dio origen.

No pueden por tanto, las empresas sociales y fundaciones con un origen institucional, construir un proyecto cultural propio y que sea ajeno al propio proyecto cultural institucional.

El modelo de gestión propuesto, también identifica las distancias entre las dimensiones constituyentes, por ejemplo: La dimensión administrativa que encara los procesos que contrae lo educativo desde la planificación, la organización, la dirección y la evaluación relacionadas con el logro de la eficiencia, eficacia y competitividad, dicha dimensión conecta directamente con la dimensión sistémica, esto es, la serie de relaciones que la escuela entabla con las instituciones pares y las dependencias oficiales superiores, sin embargo estas dos dimensiones distan, están alejadas de las significaciones culturales del proyecto institucional.

Esta distancia de significación entre lo cultural, lo administrativo y lo sistémico, en el modelo de gestión propuesto, no quiere decir, que desde el proyecto cultural de escuela e institución, se omita la transformación administrativa institucional, antes bien se pretende sea lo cultural un motor de transformación institucional, ya que al decir de Hargreaves (2003), se requiere operar en la médula de los procesos, haciendo una analogía de cómo lo cultural está inmerso en lo más profundo de las instituciones, de esta forma se pretende

desde lo cultural, transformar las prácticas administrativas y sistémicas que no contribuyan eficazmente a fortalecer la gestión y el desempeño institucional.

5.3 La naturaleza de la dimensión cultural de la gestión en la escuela ¿de qué acciones y procesos está hecha?

Para Agulla (2001), la transformación cultural de las instituciones y de las universidades, se significa en todo un paradigma al abordar la forma de hacer cambios permanentes en dichas instituciones. La lógica que opera desde el nuevo paradigma es: si se quiere gestionar un cambio profundo al nivel de los procesos institucionales, se tiene que obrar dicho cambio, en el ámbito de lo cultural de dicha institución, dando lugar al proyecto culturalista institucional.

Essomba (2008), establece que hay 10 ideas clave propias de la gestión cultural y que todas llevan a la transformación institucional a través de la puesta en práctica de un currículo intercultural, dichas ideas son:

- 1- Afirmar la geografía del territorio: defender el esto es lo que tenemos en común.
- 2- Gestionar la diversidad cultural enlazada a la visión futura del proyecto de institución. (desde las individualidades, llegar con prácticas de inclusión a todos, como símil del nosotros)

- 3- Definir un modelo coherente (de proyecto de escuela) con la realidad social.
- 4- Establecer un modelo lingüístico intercultural, hacer por tanto un discurso colectivo institucional.
- 5- Reconocer las adscripciones de los grupos políticos o étnicos para llevarlos al proyecto intercultural de escuela.
- 6- Identidad incluyente (Intercultural).
- 7- Respetar las prácticas religiosas enmarcándolas en lo privado y alejándolas del proyecto de escuela.
- 8- Reconocer y gestionar el conflicto.
- 9- Trabajar la dimensión comunitaria de escuela.
- 10- Principio general de interculturalidad como integración que reconoce las esencias de lo diverso.

Para el sitio de Yungay (2009), el proyecto cultural de escuela, debe pensarse a la inversa, como un proyecto de escuela cultural, que movilice a su gente en torno a un territorio y un contexto social-comunitario, que potencie un espacio de diálogo entre los actores locales a fin de favorecer la construcción de conocimiento en torno a prácticas,

procesos creativos y organizacionales en el ámbito de lo cultural. En ésta acepción la cultura escolar promueve e incentiva los procesos de formación cultural local-comunitaria.

Hargreaves (2003), establece que los dos grandes retos que tienen las escuelas en el presente siglo, son a la vez dos grandes objetivos de la gestión institucional y estos son la democratización y la transformación de las escuelas.

Cada uno de esos grandes retos pasa por un abordaje cultural, así, la escuela democrática busca desatar procesos de cultura que afirmen las diferencias por sobre las regularidades, a fin de excluir la desigualdad. Por otra parte la transformación de la escuela, demanda pasar de una cultura escolar de la enseñanza a una cultura escolar del aprendizaje.

Como se puede apreciar, estos 2 desafíos, implican al decir de Hargreaves, “operar dramáticamente en las profundidades” lo cual conlleva trabajar prácticas culturales y desarrollar en su conjunto a un proyecto cultural de escuela que cale hondo, forme hábitos y modos de “ser” institucional que nos lleven hacia la transformación y hacia la respuesta construida desde la escuela para los 2 desafíos ya presentados.

A este respecto, coincide el CEPAL (2006), cuando establece que sin proyecto cultural la escuela no puede desarrollar transformación alguna y sin transformaciones buscadas para

mejorar lo que es la escuela y lo que ésta hace, no es posible pensar a la gestión educativa o escolar. A este respecto, el CEPAL invita a transformar la cultura escolar, para educar en el aprender a convivir, como microambiente del propio aprendizaje escolar.

Tiramonti (2007), señala que la escuela es un dispositivo cultural propio de la modernidad, en donde las creencias, valores y principios sirven de asiento a una propuesta de organización social, política y económica y en donde el cambio cultural no solo modifica lenguajes y formatos, sino que aportan una cosmovisión diferente. Esa cosmovisión acerca las miradas a un proyecto cultural de escuela.

Murillo (2003), asume que el componente cultural de las escuelas se constituye en un marco para el proceso de mejora de la escuela, en donde se parte de una suposición clave: existen estrategias que conducen al cambio cultural de las instituciones educativas a través de las modificaciones de sus condiciones internas. Se reconoce que el cambio cultural de la escuela está más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que influyen significativamente en los resultados de los estudiantes.

Siguiendo a Hargreaves (2003), Murillo (2003), establece que existen un cierto tipo de culturas escolares que más favorecen la mejora y la eficacia de la escuela y son aquellas culturas colaborativas, con altas expectativas hacia el

trabajo de los estudiantes y profesores y están de acuerdo en la práctica de ciertos valores, muy especialmente el de trabajar armónicamente en equipos que respetan sus diferencias, además de que se promuevan los ambientes ordenados y seguros con disposición a reconocer los diversos roles de liderazgo de todos sus profesores: “reconocer aquella particularidad en la que todos son buenos”.

Finalmente podemos incluir el aporte de Muñóz y Repiso (2003), que presentan un modelo para la mejora de la eficacia de la escuela centrado en tres componentes: la cultura para la mejora de la escuela, los procesos de mejora y los resultados de esta mejora. Respecto de la cultura para la mejora de la escuela entre los factores que la constituyen, se encuentran: la presión interna para la mejora, la visión compartida de la comunidad escolar, disposición a convertirse en una comunidad de aprendizaje, historias previas de mejora, compromiso y motivación de la comunidad escolar, liderazgo fuerte compartido, estabilidad de los profesores y tiempo invertido en la mejora.

5.4 Orientando la presente indagación: preguntas y objetivos de investigación

Para definir y orientar el componente empírico de este trabajo, es necesario establecer una serie de preguntas y objetivos de investigación, con relación al tema: la dimensión culturalista de la gestión desde los directores participantes, así se puede preguntar lo siguiente:

¿Qué tendencias con relación a los diagnósticos institucionales de la dimensión cultural de la gestión, se observan desde las apreciaciones de un grupo de 15 directores que participaron en el Diplomado Competencias Directivas para la Transformación, en la ciudad de Durango, Dgo?

¿Cuáles fueron las estrategias más destacadas desde los directores participantes, para intervenir e implementar su proyecto de la dimensión cultural institucional?

Los objetivos quedan definidos de la siguiente forma:

-Identificar las tendencias que se observan en 15 diagnósticos de la dimensión cultural de la gestión, realizados por los directores participantes de un igual número de instituciones de educación básica en la ciudad de Durango, Dgo.

-Caracterizar las estrategias más reconocidas que emplearon los directores en el diseño de sus proyectos de gestión cultural, a fin de implementar a los mismos.

5.5 Un breve apunte metodológico

Fueron participantes un total de 15 directores, quienes cursaron el Diplomado: “Competencias Directivas para la Transformación”, en la modalidad Blended Learning, por lo cual se utilizó la página Web de la Universidad Pedagógica de Durango, en su Sistema de Educación a Distancia:

(<http://www.upd.edu.mx/sead>), accediendo estudiantes y profesores de dicho diplomado, a la plataforma Moodle para el desarrollo de las actividades en línea.

En dicha plataforma, se contó con 2 Foros electrónicos, uno se empleó para el diseño del diagnóstico institucional y el otro se utilizó para que los directores interactuaran con sus pares a fin de construir el Proyecto de Gestión Cultural de su Institución. Se analizaron los Diagnósticos y Proyectos de Gestión Cultural elaborados en dichos foros, no se establecieron categorizaciones, propias de la sistematización de los análisis cualitativos, ni las dimensionalizaciones características de los análisis de contenido.

En los textos seleccionados de los foros, tan solo se identificó la tendencia predominante en los diagnósticos y se seleccionó a las estrategias más visibles en la implementación de los proyectos, por lo cual el método empleado, puede ser definido como un análisis descriptivo de textos en un nivel tendencial.

5.6 Resultados: los proyectos de gestión culturalista desde los profesores, diagnósticos y estrategias de intervención.

De abril a julio del año 2008, en la ciudad de Durango, Dgo. México, como ya se ha señalado anteriormente, fueron convocados 15 directores de educación básica: 4 directivos de secundarias, 2 de educación especial, 2 de de educación

preescolar y 7 directores de educación primaria, a fin de recibir actualización docente en la modalidad de un diplomado y dentro del cual, se desarrolló la estrategia de taller, a fin de que los profesores-directores (as) diseñasen un proyecto de gestión cultural, útil en la transformación de su escuela.

De los 15 directivos convocados, 3 fueron directoras de educación primaria, 2 directoras de educación preescolar, solo una directora de un centro de educación especial y dos fueron subdirectoras de educación secundaria.

La primer tarea que enfrentaron los directores (as), fue la de elaborar un diagnóstico institucional en el ámbito de la cultura escolar, con vistas a utilizar tales diagnósticos en la planificación de estrategias y acciones integradas en un proyecto cultural de intervención que abonara a la transformación y mejora institucional, para ello hicieron uso de diarios y entrevistas aplicados en sus instituciones.

En los resultados descritos, se identificó una tendencia bien definida en los diagnósticos: Escuelas con tradiciones arraigadas, costumbres y símbolos institucionales más o menos consolidados o en proceso de afirmarse, con construcciones culturales ya definidas respecto del proyecto institucional de escuela, fueron con mucho, las instituciones que mejor se veían a sí mismas en sus prácticas escolares de calidad de cara a los desempeños fuertes, ya que como Zaida, subdirectora de una secundaria de la ciudad, Juan José, director de una escuela

secundaria técnica y Lulú, directora de una primaria lo señalan:

“Es importante mencionar que la mayoría de los padres de familia de los alumnos están orgullosos de haber sido alumnos fundadores de esta institución. Ellos relatan con gran entusiasmo, la historia fundacional itinerante de esta escuela, así mismo, agradecen el que aún se conserve el "iglú", que fue la primera aula de ésta, el iglú es un aula construida de fibra de vidrio. De igual manera, se sienten orgullosos de ver que los árboles que plantaron en su época, ahora sean enormes y proporcionen al edificio un marco que da la sensación de frescura y cobijo” (DDZ1).

“La escuela que actualmente me corresponde dirigir dentro de su proyecto cultural, cuenta con su logotipo propio, aun y cuando el subsistema tiene un escudo y una mascota, esta escuela tiene su propio escudo diseñado por una compañera de la misma institución, lo que la identifica en relación a las otras escuelas” (DDJJ1).

“El último lunes del ciclo escolar se entregan reconocimientos a padres, alumnos y maestros en un festival a la excelencia, las maestras y algunos maestros nos uniformamos, practicamos la rendición de cuentas a la comunidad, festejamos la participación o los triunfos en los concursos en que intervenimos.

Un símbolo de identidad, es el orgullo de ser de la Escuela Gallegos”. (DDL1)

Como puede apreciarse en estos textos, se observan construcciones culturales del proyecto de escuela ya definidas, se percibe que tales dispositivos culturales favorecen la cultura de calidad institucional, sin embargo, desde los diagnósticos revisados, no todo apunta a procesos definidos de construcción del proyecto cultural de escuela, también se presentan los problemas de ausencia y aridez por cuanto a elementos de la cultura escolar que acompañen a prácticas de calidad relacionadas con más y mejores aprendizajes, tal como Coco y Rosa, directoras de educación primaria, lo comparten:

“La escuela carece de identidad, nadie sabía la fecha de su fundación, no existe escudo, lema, las instalaciones son deprimentes en cuanto a la infraestructura, las relaciones con padres de familia muy tensas y no se practican los valores como el respeto, tolerancia, solidaridad, entre otros.” (DDC1).

“La escuela no cuenta con un logotipo que identifique a la institución, tampoco se ha trabajado por conmemorar los aniversarios de la fundación; pero lo más crítico es que el equipo docente no se ha integrado al desarrollo de prácticas educativas orientadas a lograr la calidad en los aprendizajes de los alumnos, tampoco nos hemos dado cuenta de la importancia que tiene la cultura escolar como una estrategia para formar la identidad y el sentido de pertenencia a la institución. Por lo tanto la cultura escolar no se ha considerado como el medio para alcanzar la calidad en las

prácticas educativas y en consecuencia: los aprendizajes de los alumnos. (DDR1).

Este darse cuenta “ de la importancia de la cultura escolar” en los resultados escolares, por parte de los profesores, es un hallazgo importante, los profesores internalizan el diagnóstico del estado de su institución y expresan un cierto nivel de consciencia respecto de que existe un ambiente cultural aún no tocado, el cual es necesario se mueva para afirmar nuevas prácticas dentro de la institución, pareciera la transformación de la escuela para los profesores, un asunto que antes se ponía infructuosamente en automático, ahora se sabe: para cambiar la escuela, no solo hay que cambiar lo que hacemos, sino todo aquello que lo rodea (Cultura).

Ahora bien, respecto de las estrategias más utilizadas por los profesores (as), en el diseño de sus proyectos de intervención en gestión culturalista, se percibe una tendencia a considerar formas de participación ya reconocidas por los profesores, para así introducir los elementos propios de una nueva cultura, en tales formas o estrategias se privilegia la clásica *sesión de colegiación docente*, quizás con apoyos visuales y con una serie de *sesiones de intercambio de experiencias* desde los profesores que comparten los nuevos elementos de cultura a considerar, hacia los profesores de grupo y directivos, destinatarios éstos de tales nuevos elementos, como Zaida y Juan José subdirectora de

secundaria y director de secundaria técnica lo proponen:

“Acrecentar el trabajo en equipo, desarrollando habilidades de colaboración, así como redes de apoyo para la compartición de estrategias y el logro de metas compartidas....

Establecimiento de academias por grado” (DDZ2).

“Trabajar en equipo, aprender de los alumnos, alimentar las tradiciones, las ceremonias, los rituales y los símbolos que expresan y refuerzan una cultura escolar positiva. La implementación de una clara misión, una visión compartida y metas, promueven mejores logros por parte de los alumnos.... Establecimiento de academias por grado” (DDJJ2).

Como se puede observar, para los profesores y directivos de educación secundaria participantes, les queda muy claro que al trabajo colegiado en el nivel, pasa por activar y fortalecer a las academias de grado (colegiación interdisciplinar), sin dejar de considerar a las academias de maestros por materia (colegiación disciplinar) y desde luego para estos profesores y directivos, existe el convencimiento de que los espacios idóneos para implementar el proyecto de gestión culturalista, son dichas academias como espacio formal, pero que no se concluye con la actividad ahí, sino que la acción de transformación cultural se proyecta desde la academia de maestros hacia las redes

informales de profesores que constituyen el todo organizacional en la institución.

Otro aspecto clave en las estrategias predominantes lo constituyó el trabajo de equipo, y las sesiones colectivas para construir la visión compartida y la misión institucional, en donde se aprecia que los profesores apuestan a la intervención colaborativa desde y para los propios pares.

Quedaría como materia pendiente en el diseño de tales estrategias, el indagar si acaso existen otras formas de intervención más próximas a la afirmación del proyecto cultural institucional y en las cuales participen, agentes comunitarios, los propios profesores en interacción con los estudiantes, según se puede observar, las estrategias para desarrollar el proyecto de gestión culturalista, son asunto de participación creativa, innovando junto a otros actores que coadyuvan en el desempeño institucional.

Referencias

- Agulla, J. C. (2001). Nuevos paradigmas de la transformación científica y tecnológica de la Universidad Argentina. Documento presentado en la Academia Nacional de Educación. 6 de agosto de 2001. Buenos Aires.
- CEPAL (2006). Invitan a transformar la cultura escolar para educar en torno al aprender a convivir. Disponible en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9429&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Fecha de consulta: 4 de octubre de 2009.
- Elizondo, A. (Coord.) Bocanegra, N. Gómez, S., González J., Lara, L.,
Mendieta, M. Ortega N. Sánchez R. (2001). *La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- El sitio de Yungay (2009). 4a Escuela de Gestión Cultural inicia su primera escuela territorial en Yungay. Disponible en: <http://www.elsitiodeyungay.cl/index.php>
Fecha de consulta, 10 de septiembre de 2009.
- Essomba, M. (2008) 10 ideas clave en la gestión de la diversidad de la escuela. Madrid: Grao.

- Hargreaves, A. (Comp.) (2003): *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lavín. S. (2000). El proyecto educativo Institucional como herramienta de la transformación de la vida escolar. LOM/ PIIE: Santiago.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de la mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los Centros Docentes. En: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (Coords.). (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Navarro, M. Cabral J. (2006). *Colaboración y conflicto en las instituciones educativas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Navarro, M. (2002). "Gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura", en: *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa* (núm. 7, 2002, pp. 44-57) Universidad Pedagógica Nacional.

Pozner, P. (1995). El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Aique.

Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México:

SEP/Biblioteca para la actualización del maestro.

Tiramonti, G. (2007). La escuela ante la transformación cultural. En Propuesta educativa No. 28.

Capítulo 6

Colaboración entre profesores. Algunas condiciones y factores que la hacen posible al interior de algunas escuelas públicas

*Miguel Navarro Rodríguez**

*Manuel Ortega Muñoz***

*Luis Manuel Martínez****

*Profr. Investigador Universidad Pedagógica De Durango, Dr. En Educación Internacional, SNI nivel 1 narodmi@yahoo.com

**Estudiante del Doctorado En Ciencias para el Aprendizaje, Universidad Pedagógica de Durango, manuelor21@yahoo.com

Mtro. En Sistemas, Encargado de la Dirección de Educación a Distancia de la UJED y Webmaster de la Página Electrónica de la Universidad Pedagógica de Durango. manuel@upd.edu.mx

Resumen

El presente trabajo aborda las significaciones asumidas por profesores de educación primaria respecto de las condiciones, factores y estrategias de la colaboración docente al interior de algunas escuelas primarias públicas, así como las implicaciones que tales profesores hicieron desde dicha colaboración, hacia la cultura escolar y profesional.

Fueron participantes 15 profesores, sujetos clave, en 5 escuelas primarias públicas en el Estado de Durango, México. Siguiendo el método investigación acción participante, se realizó la investigación diagnóstica a través de entrevistas y observaciones con las cuales se elaboró un texto primario para ser sistematizado en el software para análisis de datos Atlas TI 5.0, lo que permitió destacar 18 pre-categorías y 6 categorías finales de análisis.

Los resultados destacaron cuatro condiciones indispensables para iniciar procesos de colaboración docente: ambiente afectivo, respeto fundamental hacia las personas, comunicación entre pares y disposición plena hacia el trabajo, en tanto que el liderazgo académico, apertura diversidad -ligados a gobernabilidad ambos y la cultura de la profesión, fueron encontrados como factores incidentes en la colaboración docente. Diversas estrategias para la colaboración fueron reconocidas y se establecieron algunas

implicaciones entre colaboración docente y cultura escolar y profesional.

Palabras clave:

Colaboración, profesores, condiciones, factores, estrategias.

Introducción

La presente investigación es parte de un trabajo más amplio y que constituye a su fase diagnóstica, en la cual se aborda un campo problemático especialmente relacionado con la gestión escolar, por cuanto a los procesos en que los profesores se interrelacionan y constituyen a un ambiente de trabajo, conforman equipos, tejen redes de colaboración en torno al trabajo docente y a la solución de los problemas que plantea el aprendizaje, o bien diseñan propuestas y participan en colectivo en torno a lo que día a día es su escuela. De la forma anterior y al hacer posible la colaboración docente como base de la cultura escolar, los profesores construyen a una fuerte identidad profesional (Van Wessum, 1999).

De acuerdo a lo anterior, la investigación -como ya se estableció, es de tipo diagnóstico- y pretende dar cuenta de ciertas categorizaciones, desde los datos aportados por los sujetos participantes en torno a la colaboración entre los profesores, que nos expliquen los factores y condiciones que la hacen posible dando lugar a una fuerte cultura profesional que mueve a la propia cultura escolar. Entender cómo se

desarrollan las dinámicas de colaboración entre los profesores – sus factores y condicionantes- y sus implicaciones hacia la manifestación de fuerte “profesionalismo” de parte de los profesores que colaboran, es uno de los propósitos que orientan la investigación.

6.1 Los antecedentes en torno a la colaboración entre profesores

Como ha sido señalado por Montiel (2005), vivimos la era de la colaboración y ésta se ha convertido en una tendencia muy actual. Desde la perspectiva de la autora citada, diversas han sido las conceptualizaciones de la colaboración desde variados campos, así la colaboración ha sido vista como un diálogo inteligente que convoca al trabajo compartido en comunidad, de investigadores y practicantes profesionales (Senge, 1990; Clark et al, 1996), como una solución creativa de grupo, hacia los problemas (Steiner, 1992, Minnis et al, 1994), como un sistema orientado hacia las alianzas estratégicas entre empresas, para el trabajo compartido (Austin 2000b, Noam, 2001) y como un conjunto de relaciones inter-organizacionales que involucran información tecnológica sobre cómo hacer las cosas y que los diferentes niveles intergubernamentales pueden implementar (Black et al, 2002).

En el campo educativo, la colaboración entre los maestros, es entendida como una oportunidad de renovar la escuela (Fishbaugh 1997; National

Council for Accreditation of Teacher Education 2000), asimismo ha sido definida como una sustantiva relación entre profesores, cuyo centro es la colegiación y que para ello exige de una organización específica de la escuela para apoyarla (Morton, 1993a).

Si bien el trabajo colaborativo y la colegialidad entre profesores son previstas por la normativa de diferentes escuelas, en muchas instituciones, los profesores son colegas solamente de nombre, (Morton, 1993b, Hargreaves, 1994, Sessums, 2006), así que para iniciar realmente una genuina colaboración docente, cuyo eje sea la colegialidad, más no la colegialidad obligada ya señalada por Hargreaves (1994), se requiere entonces, de forma opuesta a la compulsión que la norma impone, de libertad, espacio y sobre todo de espontaneidad.

Scott & Smith (1987), refirieron a las características de las escuelas colaborativas, denotaron el compromiso docente hacia el trabajo compartido, definieron que fundamentalmente era trabajar juntos, hablando frecuentemente sobre las prácticas docentes, planeando, evaluando y facilitando los aprendizajes de los estudiantes mediante el trabajo de equipo.

El trabajo de Leonard & Leonard (2003), refirió los problemas continuos relacionados con la institucionalización del trabajo colaborativo y situó a las escuelas ante la disyuntiva que supone el continuismo rutinario del trabajo aislado de los profesores, o bien el desarrollar a la escuela como

una comunidad de aprendizaje, si bien ello implica un reto constante por mantenerla.

Monahan (2007), abordó en un informe de resultados de un Proyecto de Colaboración Educativa del Departamento de Educación de New Jersey, las relaciones entre la colaboración entre profesores, staff y directores y la gobernabilidad de las escuelas. Se encontró adicionalmente, que la colaboración impactó en diversas variables culturales, creándose dentro del proceso una cultura de apoyo hacia los grupos de trabajo colaborativo.

Corroborando el estudio anterior, Buchanan et al, (2007), encontraron en su estudio cualitativo, que la colaboración entre profesores no está ausente de algunos retos, y que ante todo, ayuda a que se expresen las voces de los maestros, creándose una nueva cultura que favorece la construcción de equipos colaborativos.

A lo que se ha llegado finalmente, es que no hay un consenso claro en cuanto a una definición operacional de la colaboración en su ámbito teórico (Welch, 1998), que involucre a sus fundamentos, sin embargo, si bien no se ha llegado aún a definir de forma determinante qué factores hacen posible a la colaboración y en qué condiciones ocurre ésta, si se han clasificado las formas en que colaboran los profesores, proponiendo incluso modelos hacia el trabajo colaborativo (Loertscher 1982, 1988, 2000).

Lo anterior nos indica la dirección en la que hay que hacer avanzar al campo de la colaboración entre profesores y esta es la referida a las condiciones y factores que la favorecen y determinan, esta dirección se pretende sea el objeto de estudio de la presente investigación.

6.2 Las preguntas de la investigación

Las siguientes son las preguntas que se plantean para orientar el desarrollo del presente trabajo:

¿Qué significaciones asumidas por los sujetos investigados, nos dan cuenta de algunas condiciones factores y estrategias que constituyen a la colaboración entre los profesores en algunas escuelas públicas?

¿Qué implicaciones existen, según los sujetos parte de la investigación, desde los procesos de colaboración entre los profesores descritos, hacia la cultura escolar y hacia la cultura de la profesión?

6.3 Los objetivos de la investigación

A fin de establecer los puntos de guía que apoyen al proceso de indagación, se establecieron los siguientes objetivos y metas.

Objetivo General

-Significar las asunciones de los profesores investigados, acerca de las condiciones, los factores y las estrategias que constituyen a los

procesos de colaboración docente al interior de algunas escuelas públicas.

Objetivos específicos

Desde la perspectiva de los profesores investigados:

-Determinar las condiciones bajo las cuales ocurre la colaboración entre profesores en algunas escuelas públicas.

-Explicar qué factores hacen a la colaboración docente entre los profesores de las escuelas públicas parte de la investigación.

-Identificar las estrategias más comunes de colaboración docente.

-Establecer algunas implicaciones de los procesos de colaboración docente, con la cultura escolar y profesional de los profesores parte del estudio.

-Desarrollar una propuesta para la colaboración docente en red, en las escuelas primarias públicas parte de la investigación.

6.4 Justificación

La investigación es importante, porque supone indagar sobre las lagunas teóricas que por hoy están siendo abordadas por los investigadores del campo: las condiciones sobre las que opera la colaboración entre los profesores, así como los diversos factores y estrategias que la constituyen.

Por otra parte, el desarrollo de la presente investigación, proporciona diversas pautas hacia la mejora de los ambientes de colegiación docente y por ende de sus resultados, lo cual potencialmente contribuirá a una mayor eficacia en la gestión de la escuela pública.

Adicionalmente, la investigación aporta un reflejo acerca de la identidad, los valores y la cultura profesional, inmersa en los procesos descritos de colaboración docente, por lo cual se establecen algunas implicaciones, desde la colaboración docente, hacia la cultura escolar y la cultura de la profesión magisterial, enmarcando potenciales relaciones y nexos que contribuyen a la transformación de ambas culturas y por ende, de la institución escolar.

6.5 La estrategia metodológica.

El tipo de estudio por la naturaleza de los datos, se plantea como cualitativo, en su tradición metodológica se propuso como una investigación-acción, misma que proporcionó un diseño longitudinal en el acopio de los datos, el cual se realizó en cinco escuelas primarias públicas del Estado de Durango, tres de estas escuelas ubicadas en la ciudad de Durango y dos escuelas más en una zona rural próxima.

La investigación-acción puede representarse mediante un modelo en espiral con ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión—evaluación. Este

proceso de investigación-acción es definido por múltiples autores de acuerdo a su nivel, complejidad y propósito (Bausela, 2007).

Pérez (1990), identifica tres rasgos comunes en las diferentes tendencias de la investigación acción: la definición y resolución de problemas, la reflexión - acción y finalmente la incorporación de amplios procesos de mejora.

Para los términos de la esta investigación, la primera orientación que identifica al diagnóstico, estará presente de manera primordial.

En torno a los instrumentos de la investigación empleados, se utilizaron entrevistas, observaciones participantes y diarios de los investigadores.

Los datos se procesaron empleando el programa para la sistematización de datos cualitativos denominado atlas ti, en su versión 5.0

Los criterios para la selección de los profesores informantes clave, en cada una de las 5 escuelas primarias públicas parte de la investigación, fueron: su nivel de participación en órganos colegiados, la disponibilidad para aportar datos y una experiencia media de años de servicio profesional.

6.6 Enfoque teórico

A continuación se discuten algunos énfasis que la teoría establece sobre el tema y problema de investigación a fin de dilucidarlo.

Las características de las escuelas colaborativas

Litle (1982, 1987), refiere las llamadas prácticas críticas de adaptabilidad que caracterizan a las escuelas colaborativas, al respecto Scott y Smith establecen que “una escuela colaborativa es aquella en la cual tanto directivos como profesores trabajan cotidianamente juntos para promover la enseñanza efectiva y el aprendizaje” (Scott y Smith, 1987, p.1). Puede apreciarse que la clave esencial para entender a la colaboración entre las escuelas y los profesores es la interdependencia, el trabajar juntos para una meta en común, implica que solo colaborando para que los otros cumplan su objetivo, se logra cumplir los objetivos propios. Las características de las escuelas colaborativas quedan así delineadas por Litle (1987):

- Los profesores se comprometen en frecuencia, continuidad y de manera incremental y concreta a hablar entre colegas acerca de sus prácticas de enseñanza en oposición a comentarios informales entre estudiantes, profesores y directivos sobre cómo enseña x profesor.
- Los profesores son sistemáticamente observados en su práctica de enseñanza,

para destacar algo potencialmente útil para el colectivo de profesores de la escuela, así como para prevenir algo alarmante de dicha práctica.

- Los profesores planifican, diseñan, evalúan y preparan materiales de enseñanza de manera conjunta.
- Los profesores se enseñan los unos a los otros y los logros de conjunto son el resultado de dicha enseñanza colegiada.

Para Mellencamp (1993), las características de las escuelas colaborativas son esencialmente:

-Un amplio equipo escolar de profesores los cuales planifican juntos la enseñanza y juntos encuentran soluciones a sus problemas.

- Búsqueda del desarrollo profesional individual a través del equipo colaborativo de profesores

- Desarrollo de prácticas instruccionales en equipo colaborativo, esto es la colaboración entre los profesores necesariamente debe de impactar en el orden de las estrategias de enseñanza y aprendizaje compartidas.

Mellencamp (1993), refiere cómo durante 4 años consecutivos las escuelas rurales del Distrito del norte de Vermont, se mantuvieron en un programa de escuelas colaborativas y las encuestas anuales

mostraron que dicho programa era efectivo por las siguientes razones:

1. Se creó un verdadero cambio en las escuelas.
2. Fue un programa adaptable y flexible para las varias configuraciones y tipos de escuelas participantes.
3. Se incrementó la participación de los profesores en la toma de decisiones instruccionales, mismas que fueron compartidas hacia otras escuelas y profesores. (Estrategias didácticas o de enseñanza)
4. El éxito del programa dependió fuertemente más del apoyo de los directores, que de los propios profesores.
5. Incrementó la colaboración entre profesores y del equipo de enseñanza.
6. Incrementó el uso de varias prácticas de enseñanza incluyentes
7. Requirió de compromiso, tiempo y recursos de los participantes.
8. Propició el desarrollo de técnicas de liderazgo entre pares.

6.7 La cultura de colaboración entre profesores

Bolívar (1993), identifica los componentes de la cultura escolar presente en el profesorado y señala que se trata en primer término, de formas culturales en cuanto a determinados patrones estructurales, asociaciones, modelos o formas de relación que enmarcan a la cultura profesional y en segundo término, se refiere a determinados contenidos que hacen a esa cultura: creencias, valores, hábitos y modos de hacer en cuanto al trabajo docente.

Hargreaves (1991, 1999), particularmente se ha referido a las diversas culturas de la enseñanza, que involucran prácticas culturales de los profesores con relación a la colaboración docente, identificando al menos a 4 formas culturales de los profesores en su práctica profesional: la cultura individual, la cultura balcanizada, la cultura artificial y la cultura de colaboración.

La crítica a la balcanización del trabajo docente pasa por reconocer que se ha departamentalizado a la colaboración como fruto de las políticas educativas (Ibid, 1999) y que si bien se ha intentado por decreto desterrar el individualismo en la práctica docente, para la administración de las escuelas es más cómodo referirse a la más “oficial” de las colaboraciones entre los profesores: la colegiabilidad artificial u obligada, puesto que está última, conlleva normas y regulaciones y es relativamente más fácil de controlar que el verdadero proceso de colegiabilidad y

colaboración auténtica entre los profesores, el cual es libre, espontáneo, flexible, y no tiene horarios ni límites y sin embargo es este proceso de colaboración entre los profesores “el lado luminoso” de la cultura profesional ya identificado por Little (1981), que más tiene que ver con la calidad de los centros educativos.

Como señala Armengol (2001), el verdadero reto para una enseñanza de calidad radica en lograr una cultura auténtica de colaboración entre los profesores, a este respecto los estudios han sido amplios y marcarían al menos dos tendencias: a) la tendencia organizativa y del ambiente y la tendencia relacionada con la mejora de los procesos de aprendizaje y el logro de indicadores de calidad y rendimiento.

Respecto de la primer tendencia, San Fabian (2006), relaciona los procesos de colaboración docente con la coordinación docente de calidad que instituye tanto condiciones organizativas como un compromiso profesional, mismos que son convergentes a una estructura motivacional adecuada de la escuela en cuestión. Estudios similares de la colaboración con relación a la organización escolar y los procesos de mejora han sido presentados entre otros por Schein (1990); Hargreaves y Mc Millan (1999); Coronel, López y Sánchez (1994); Martínez Otero (2003); (Armengol, 2001, 2002) y Navarro y Cabral (2006).

Por otra parte, respecto de la tendencia que relaciona la colaboración entre profesores con la

mejora del aprendizaje, se encontraron entre otros, los estudios de: Johnson, Johnson y Golubec (1990); Gross y Kienz (1999); (Díaz, F y Hernández, G., 2002) y Trigueros (2009), en estos trabajos, la interdependencia de los profesores, que trabajaron en equipo, se orientó hacia la innovación y mejora de los procesos de aprendizaje.

Las estrategias de colaboración docente

Luckert (2008), aborda lo que da en llamar “estrategias de enlace o conexión” para favorecer relaciones profesionales de confianza, maduras; así el trabajo de enlace debe de ser contante, envolvente e intensivo de forma que se logre ver a los colegas como socios, ya que se trabaja para lograr la misma misión. En ésta primera acepción de estrategias, el contacto personal para lograr el vínculo, pareciera ser lo más esencial.

Carreras (2003), ejemplifica para el caso de España, en el trabajo colegiado que hacen los profesores para realizar las adaptaciones curriculares en la educación especial, como una estrategia central de la colaboración docente. En el mismo sentido de esa línea de estrategia, cuyo eje para la colaboración docente, es la colegialidad, se ubican los trabajos de Smyth, (1999); Hargreaves, (1999, 2003); Moreno (2006) y Zabalza (2008). En estos trabajos, la colegialidad docente se asume como auténtica, espontánea, libre y creadora de procesos sinérgicos de aprendizaje entre los profesores que interactúan.

Finalmente, otra acepción de estrategias colaborativas entre profesores, es la que aporta Gertrudix (2006), y se refiere al aprendizaje colaborativo en red, estableciéndose una red social virtual, donde los profesores se involucran y colaboran con sus colegas en línea. En esta vertiente de colaboración docente, se emplean intensamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics), no demeritando por ello la calidad de los intercambios y de la colegialidad docente con relación a que ésta no se establece de forma presencial.

Entre los investigadores que han realizado aportes sobre la colaboración docente en red, se encuentran entre otros Alfageme, (2001); Latorre, Marín y Romero, (2004); Área Moreira (2006) y Bongiovanni, (2008).

6.8 Discusión de resultados.

En este apartado de discusión de resultados, serán discutidas las unidades de análisis (categorías, pre-categorías o codificaciones), según vayan siendo parte de la respuesta que aporten a cada una de las preguntas de investigación del presente estudio, por lo tanto, la estructura de la discusión de resultados no responderá a los títulos de las categorías finales del análisis, sino a los de las preguntas de investigación que orientaron el presente trabajo.

Sobre las condiciones que hacen posible los procesos de colaboración entre profesores.

El ambiente afectivo, como una categoría central de análisis, describe cuales son las condiciones que hacen posible la colaboración docente. En esta categoría fundamental analítica, se agrupan cuatro pre-categorías condicionantes de los procesos de colaboración: *el ambiente afectivo, el respeto como base de los procesos colaborativos, la comunicación entre los pares y la disposición plena hacia el trabajo*. Sin estos cuatro componentes, toda colaboración será discursiva, artificial y simulada, los profesores para colaborar y trabajar de manera efectiva en proyectos de equipo, deben percibir que existen realmente tales componentes afectivos del ambiente, por lo cual deberán adaptarse de forma natural a los contenidos de las cuatro pre-categorías que a continuación se describen.

a) *Ambiente afectivo*.- Esta pre-categoría, que nomina también a la categoría final de análisis, es formada por 14 códigos y guarda significaciones en el construir un grato y reconfortante ambiente de trabajo, con infraestructura de primera calidad, y donde dicho ambiente esté pleno de interacciones personales positivas, ambiente de apoyo mutuo, de confianza, de disposición de afectos, armonía y sana convivencia, el llevarse bien en lo personal, se constituye en la pre-categoría más fuerte al nivel de condición necesaria para que se desarrollen los procesos de colaboración entre los profesores.

b) *Respeto fundamental hacia las personas*.- Esta pre-categoría constituida por nueve códigos, se

orienta a describir una condición fundamental, sin la cual los procesos de colaboración entre los profesores no serán posibles por más exhortos al profesionalismo que se realicen, esto es, el que exista como condición fundamental el respeto profundo de principio, aunado a la tolerancia, la equidad, el trato con justicia y la inversión de diálogo y confianza. Sobre esta base requisitoria, una vez satisfecha, pueden florecer, desarrollarse e iniciar los procesos de colaboración docente.

c) *Comunicación entre pares.*- Esta pre-categoría, formada por seis códigos afines, identifica a un proceso permanente de comunicación entre los pares que colaboran, la aclaración de las ideas, el comunicarse problemas y soluciones, el comunicarse a través de la vía interpersonal, el comunicarse a través de la red, posibilitan estar siempre junto a, estar cerca y establecer el vínculo colaborativo.

d) *Disposición plena hacia el trabajo.*- Esta pre-categoría formada por seis códigos, refiere a una conducta activa de parte del profesor que lo pone a priorizar el trabajo, con amor al mismo, con responsabilidad al asumir la tarea docente, reuniendo intención y obra, yendo más allá del decir hasta el actuar, conjuntando palabra y acción. Es una condición importante de los procesos de colaboración, el que exista disposición hacia el trabajo docente, una disposición plena para colaborar con los colegas para enfrentar con éxito la tarea profesional, ya que no se puede colaborar con quienes mantienen

pereza e irresponsabilidad como una constante de su desempeño.

Respecto de los factores que inciden en los procesos de colaboración docente.

Tres categorías finales de análisis identifican a ciertos factores, favorables y desfavorables según se describan y que inciden en los procesos de colaboración entre los profesores del estudio, tales categorías finales de análisis fueron: *apertura diversidad, cultura colaborativa y liderazgo académico.*

Cabe señalar que tales categorizaciones no son una condición pre-establecida para que existan procesos colaborativos entre los profesores, puede existir colaboración plena en ciertos nichos y microambientes, aún y si, determinado factor favorecedor se encuentra ausente, sin embargo si dicho factor se presenta, la colaboración docente se dinamiza y se ve fortalecida en lo cuantitativo y en lo cualitativo. O bien por otra parte, si un determinado factor desfavorable hace su aparición, debido a que éste no es una condicionante de la colaboración docente, puede la colaboración entre los profesores manifestarse en los espacios limitados por el ambiente, el respeto, la comunicación y la disposición plena, los cuales como ya se discutió desde este análisis, son los condicionantes de los procesos colaborativos.

A continuación se discute la significación de cada categoría que integró a los factores incidentes en

la colaboración entre profesores, desde los elementos que la constituyeron.

a) *Apertura diversidad.*- Esta categoría de análisis formada por cuatro pre-categorías. representa el pensamiento concordante orientado hacia los acuerdos y consensos articulados con la apertura y la inclusión de las diferencias, se llega así a integrar un activo de gobierno que junto con la actitud positiva y la rendición de cuentas en la dirección y coordinación de los procesos, son un factor en su conjunto, favorecedor de la colaboración docente.

Las cuatro pre-categorías ya señaladas se articulan de la siguiente forma para integrar esta categoría final motivo del presente análisis: *la apertura diversidad* se asocia con los *acuerdos y consensos que proveen gobernabilidad*, ambas pre-categorías son determinantes de la presencia de la pre categoría *actitud positiva* en el estilo de coordinación y facilitación directiva y finalmente dicho estilo coordinador se refuerza con la emergencia de la pre-categoría *rendición de cuentas*, al surgir ésta última, se realimenta la fuerza y manifestación de las dos pre-categorías base, la apertura diversidad y los acuerdos gobernabilidad, estableciéndose así un proceso cíclico permanente, que puede ser interrumpido cuando uno de los componentes escapa o desaparece de la secuencia.

b) *Cultura profesional*.- Esta categoría de análisis es bivalente, por una parte incorpora los valores de la cultura colaborativa tales como: el trabajo interdependiente, la comunidad de metas, el apoyo mutuo, el participar de la formación y actualización de los pares etc. y por otra parte, reconoce a una serie de contravalores de la colaboración docente cuyos énfasis son el aislamiento, la competitividad asociada a ganar-perder y a ganar -excluir y el antagonismo que les subyace y que es fuente de conflicto.

La cultura profesional, como categoría de análisis, identifica a cinco pre-categorías cuyos significados están implicados con los rasgos y artefactos que "hacen" a las formas de ser y hacer en la profesión, a los hábitos, costumbres y rituales, a las historias y a lo simbólico que confluyen en las instituciones, dichas pre-categorías son: *Cultura de colaboración, contracultura de colaboración, compromiso colectivo, imposición burocrático-directiva y simulación de trabajo en conjunto*.

El qué de esos rasgos culturales orientan hacia la colaboración docente, esto es, hacia el apoyo, la ayuda mutua, el trabajo interdependiente, etc. constituyen a la cultura colaborativa en las instituciones, por el contrario, el qué de esos rasgos culturales orientan hacia la competitividad, el aislamiento y el protagonismo, conforman a la contracultura colaborativa en las instituciones.

Por consiguiente, la cultura colaborativa es causa de la generación de compromiso colectivo, de la

misma forma como la contracultura de colaboración es motivo de la imposición burocrático directiva y ésta última es responsable de la aparición de la simulación de trabajo en conjunto.

En términos del análisis, que relaciona a las pre-categorías en una serie de redes de significación, el compromiso colectivo, es una pre-categoría resultante de la cultura colaborativa, como lo es la simulación de trabajar en conjunto, una pre-categoría resultante de la contracultura de colaboración.

c) *El liderazgo académico.*- El liderazgo académico, como categoría de análisis, está integrada por tres pre-categorías fuertemente imbuidas de los contenidos de la facilitación directiva: *Liderazgo-facilitación directiva, acompañamiento-apoyo y colaboración diseño-planificación.*

El liderazgo-facilitación directiva en tanto pre-categoría, está relacionada proporcionalmente desde la perspectiva del análisis, esto es, desde sus códigos y textos de significación hacia los significados de las codificaciones de la pre-categoría acompañamiento- apoyo, ambas pre-categorías son determinantes del surgimiento de la pre-categoría coordinación de equipos técnicos en tareas de planeación- diseño, ésta como un conjunto de códigos que identifican a una práctica colaborativa del más alto nivel en las instituciones educativas.

La colegialidad docente está inmersa en los códigos de dicha pre-categoría y denota a un rasgo de alta profesionalidad, por lo cual las instituciones educativas que desarrollen procesos colaborativos al nivel de grupos de profesores en tareas de diseño-planificación, presentan el producto máximo de la colaboración entre los profesores: la planificación, el diseño de proyectos e investigaciones, el desarrollo de currículum y la evaluación técnica colegiada

Cabe referir que dicha categoría es tan solo un factor propiciador, más no es una condición de la colaboración docente, ya que los directivos que no posean esta competencia, podrán disponer de otros recursos asociados a la gobernabilidad directiva tales como la instauración y/o delegación de las tareas de alto nivel en comisiones técnicas.

Respecto de las características de la colaboración docente.

En esta categoría final de análisis, se integran tres pre-categorías identificadas con el qué características asume desde la perspectiva de los profesores, la colaboración docente, o bien hacia qué tipos de colaboración se asocian determinadas características identificadas por los profesores, tales pre-categorías son: Trabajo interdependiente, características de la colaboración docente y colaboración diseño-planificación.

La pre-categoría *trabajo interdependiente*, con una serie de 14 códigos que mantienen significaciones con el trabajo compartido, las metas organizacionales, el trabajo de equipo, las metas compartidas, los objetivos compartidos, los proyectos compartidos etc. de esta forma se asume que la principal característica de la colaboración entre los profesores es el trabajo interdependiente, donde la interdependencia se percibe como el lograr metas de forma compartida: solo se llega a la meta si los demás que colaboran con nosotros también lo hacen.

La pre-categoría *características de la colaboración docente*, que nombra a la presente categoría que se analiza, se conformó con 7 códigos que establecen las características de los distintos tipos de colaboración docente que son percibidos por los profesores (as), los tipos identificados van desde una colaboración agradable, cuando la persona se siente "servida" por los otros, la colaboración planificación, de diseño, de alto nivel y compleja propia de equipos altamente productivos, la colaboración entre pares y de apoyo mutuo, la colaboración que no reconoce horarios llamada irrestricta, la colaboración motivada y en cierta forma "obligada" por el prestigio institucional y la presión externa, y la colaboración compañerismo, que busca aportar y cooperar sin buscar nada a cambio.

Finalmente y coincidente con análisis previos, la pre-categoría colaboración planeación- diseño, señala a un tipo de colaboración entre profesores

de alto nivel, especializado en lo técnico y que es resultado en las instituciones educativas de una fuerte cultura colaborativa, cuando los profesores planifican y diseñan proyectos educativos en equipos colaborativos, conforman una fuerte identidad profesional y desarrollan un indicador de calidad educativa institucional.

Esta pre-categoría, constituida por 7 códigos, refiere a una colaboración docente madura, de alto nivel de calidad, en tanto proceso final que consolida a la colaboración auténtica entre los colegas profesores, se puede señalar que es el tipo de colaboración de mayor complejidad y riqueza al que se pretende llegar en una institución escolar, dado que este tipo de colaboración es de alto rigor técnico y profesionaliza a quienes en ella participan.

Las estrategias de colaboración entre los profesores.

Una categoría final de análisis en solitario y constituida por una sola pre-categoría del mismo nombre, señala las principales estrategias reconocidas por los profesores (as) para desarrollar procesos de colaboración docente.

La pre-categoría en cuestión, se constituyó de 8 códigos y señala a un conjunto de estrategias colaborativas que los profesores reconocen han puesto en juego, desde la compartición de estrategias para favorecer el aprendizaje, la compartición de experiencias exitosas, la

elaboración conjunta y compartición de materiales educativos, la participación conjunta en procesos de actualización, el mostrarse abierto al pedir consejo y apoyo de los pares reconocidos, la designación de tareas en colegiado docente etc.

En esta categoría, fue determinante el compartir-recibiendo, el "ver cómo le hacen los colegas" el aprender de los pares, el compartir materiales y estrategias, el comunicarse experiencias exitosas e infructuosas, que fueron desde la perspectiva de los profesores (as) investigados ejemplos clave de estrategias colaborativas.

Se percibió desde el análisis, que cuando las estrategias colaborativas devienen en una "meta-estrategia" y se orientan a construir de forma compartida estrategias de aprendizaje, estaría surgiendo el producto esencial y más esperado de la colaboración docente: las innovadoras estrategias de aprendizaje desde y para los profesores.

6.9 Las conclusiones del estudio

Algunas conclusiones derivadas del análisis y relacionadas con las preguntas y objetivos de la investigación fueron:

Sobre las significaciones asumidas por los sujetos investigados, para dar cuenta de algunos factores, condiciones y estrategias que constituyen a la colaboración entre los profesores en algunas escuelas públicas.

Cuatro fueron las condiciones necesarias para que existan procesos de colaboración docente, desde las asunciones de los participantes de la investigación:

- El ambiente afectivo.- un ambiente agradable, reconfortante, gratificante y dispensador de afectos, donde la relación personal se prioriza de manera auténtica y no artificial como base de la relación laboral-profesional.
- El respeto fundamental hacia las personas.- Respeto es aquello que se percibe en una relación profesional sólida: tolerancia expresada en el reconocimiento hacia los otros mediante el cuidado de la expresión, opinión o enjuiciamiento y acción hacia los demás, equidad, buen trato y justicia, otorgados no como una dádiva sino como una inversión de diálogo y confianza. No significa el respeto la ausencia de capacidad crítica, ya que cuando es el espacio de ejercer esta competencia, puede ejercerse la misma con respeto hacia las personas.
- La comunicación entre los pares.- El diálogo, la escucha, el aclarar y realimentar una comunicación interpersonal permanente, permite un trabajo profesional colaborativo que demanda cercanía. La ausencia de comunicación, la lejanía

interpersonal no posibilitan el trabajo colaborativo.

- La disposición plena hacia el trabajo.- Esta es una condición de tipo operacional, no se puede colaborar con quienes no están dispuestos a trabajar y a desempeñarse de forma efectiva en las instituciones educativas.

Tres fueron los factores propiciadores de los procesos de colaboración docente desde la perspectiva de los sujetos de la investigación:

- Apertura diversidad.- El mantener una mente abierta y flexible, aceptar las diferencias e incorporar como práctica el punto de vista de los demás, aunados al diálogo y los consensos orientados hacia el buen gobierno, son un factor propiciador de la colaboración intra-institucional.
- Cultura de la profesión.- La cultura de la colaboración y sus valores, (el trabajo interdependiente, la comunidad de metas, el apoyo mutuo, el compañerismo, el participar de la formación y actualización de los pares etc.) como factores coadyuvantes de la colaboración, en tanto que los contravalores de la cultura de la profesión (el aislamiento, competitividad y antagonismo), como factores obstaculizantes de los procesos de colaboración.

- Liderazgo académico.- las competencias directivas y de coordinación que facilitan los procesos de colaboración, el acompañamiento y apoyo, son siempre un factor favorecedor de la colaboración entre los profesores.

Varias fueron las estrategias reconocidas por los profesores que se practican en los procesos de colaboración docente:

- Estrategias para favorecer el aprendizaje, la compartición de experiencias exitosas y de fracaso escolar, la elaboración conjunta y compartición de materiales educativos, la participación conjunta en procesos de actualización, la designación de tareas en colegiado docente, el cumplimiento de los acuerdos del colegiado etc.

Sobre las implicaciones existen desde los procesos de colaboración entre los profesores descritos, hacia la cultura escolar y hacia la cultura de la profesión

Dos importantes implicaciones hacia la cultura escolar y de la profesión en torno a la colaboración docente, se destacan desde el presente estudio:

- A medida que se avanza en consolidar los valores de la cultura de colaboración en las instituciones educativas, más se avanza en profesionalizar a los profesores, ya que quienes participan de los procesos

colaborativos de la profesión docente, están participando en colectivo, de su propia profesionalización permanente.

- Cuando se logra consolidar grupos colaborativos de profesores en tareas de planificación y diseño, al nivel del currículum, la investigación y la planificación, se logra una cultura de colaboración institucional fuerte, de calidad y se adopta una práctica cultural profesional del más alto nivel técnico.

Serán necesarias nuevas y futuras indagaciones que abunden en el campo de las estrategias colaborativas entre los profesores y que desarrollen lo relativo a la meta- estrategia de la colaboración docente: Estrategias para que los profesores desarrollen colaborativamente más y mejores estrategias de aprendizaje.

Referencias

Alfageme, M B. (2001). Las redes. Un espacio de participación y colaboración. *Congreso Internacional de Tecnología, educación y Desarrollo Sostenible*. Disponible en www.edutec.es/edutec01/edutec/comunic/TS_E31.html Fecha de consulta: 15 de mayo de 2009.

Armengol, A.C. (2001). La cultura de la colaboración, reto para una enseñanza de calidad. Madrid: La Muralla.

_____ (Coord.)(2002). El trabajo en equipo en los centros educativos. Barcelona, Praxis

Austin, J. E. (2000b). *The collaboration challenge: How nonprofits and businesses succeed through strategic alliances*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bausela, E. (2007). La docencia a través de la Investigación Acción. En Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF> Fecha de Consulta. 10 de enero de 2008.

Black, L. J., A. M. Creswell, T. A. Pardo, F. Thompson, D. S. Canestraro, M. Cook, L. F. Luna, I. J. Martínez, D. F. Anderson, and G. P. Richardson. 2002. A dynamic theory of

collaboration: A structural approach to facilitating intergovernmental use of information technology. Proceedings of the 36th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), Hawaii. IEEE Computer Society.

Bolivar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. En *Cuadernos de Pedagogía* No. 219, pp. 68-72

Bongiovanni, P. (2008). Herramientas de Colaboración en línea para la Gestión Docente, Disponible en: <http://edubloggerargento.ning.com/profiles/blogs/herramientas-de-colaboracion> Fecha de consulta: 22 de junio de 2009.

Buchanan, Marilyn; Bleicher, Robert E.; Behshid, Sima; Evans, Charmon; Ngarupe, Linda (2007). Ensuring Teacher Retention in a PDS. Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Professional Development Schools (Las Vegas, NV, Mar 2007). En Eric Database. *Identificador No. ED 497416. Disponible en:* <http://www.eric.ed.gov/search> fecha de consulta: 9 de enero de 2008.

Carreras, F. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategia de colaboración. Un modelo de integración educativa en España. En *Revista Complutense de Educación*, Vol. 14 No. 1 pp. 211-230

- Clark, C., P. A. Moss, S. Goering, R. J. Herter, B. Lamar, D. Leonard, S. Robbins, M. Russell, M. Templin, and K. Wascha. 1996. Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal* 30: 193–231.
- Coronel, J.M., López, J. y Sánchez, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- Díaz, B. F. Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- Fishbaugh, M. S. E. 1997. *Models of Collaboration*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gertrudix, M. (2006). Convergencia multimedia y educación. Aplicaciones y estrategias de colaboración en red. En *Ícono* 14, No. 7 pp. 4-17
- Gross, J. y Kientz, S. (1999) Collaborating for authentic learning. *Teacher Librarian*, 27.
- Hargreaves, A., Dawe R. (1990). Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching. En Eric data base. Identificador No. EJ419281 Disponible en:

<http://www.eric.ed.gov/> Fecha de consulta:
10 de enero de 2008.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

_____ (1999). *Profesorado, Cultura y Modernidad*. Madrid: Morata

Hargreaves, A. y McMillan, B. (1999): "La balcanización de la enseñanza. Una colaboración que divide", en Hargreaves, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid.

John-Steiner, V. 1992. Creative lives, creative tension. *Creativity Research Journal* 5, no. 1: 99–108.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1990). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Minnesota: Interaction Book Company

Latorre, M^a J.; Marín, V. y Romero, A. (2004). La formación del profesorado universitario a través de las redes de aprendizaje. En M. Lorenzo y colaboradores (Coords.). *Praxis organizativa de las redes de aprendizaje*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 263-266.

Leonard, L. & Leonard, P. (2003, September 17). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education* [On-line], 6(15). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number15/>
fecha de consulta: 5 de enero de 2009.

Little, Judith Warren. "Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success." *American Educational Research Journal*. 19 (1982): 325-340. EJ 275 511.

Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 491-510). New York: Longman.

Loertscher, D. V. 1982. Second revolution: A taxonomy for the 1980s. *Wilson Library Bulletin* 56 (Feb.): 412-21.

———. 1988. *Taxonomies of the school library media program*. Englewood Colo.: Libraries Unlimited

———. 2000. *Taxonomies of the school library media program*. 2nd ed. San José, Calif.: Hi Willow.

Luckert, Y. (2008). Building Liaison Relationships: Some Practical Ideas. En *Trabajando juntos. Profesores y bibliotecarios*

colaborando para transformar el aprendizaje de los estudiantes. Disponible en: <http://www.lib.umd.edu/MCK/tecprogramesp.html> Fecha de consulta: 22 de junio de 2009.

Martínez Otero, V. (2006). Cultura escolar y mejora de la educación. En: www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_las/.../cultura_escolar_mejora.pd Fecha de consulta: 25 de junio de 2009.

Minnis, M., V. John-Steiner, and R. J. Weber. (1994). Collaborations: Values, roles, and working methods (Research proposal). Albuquerque, N.M.: National Science Foundation, Ethics and Values Studies Program.

Monahan, T. (2007). Final Evaluation Report SAELP Interagency Collaborative governance project: *creating a culture that supports high performing teams.* En *Eric Database*. Identificador No. ED 497745. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/search> fecha de consulta: 9 de enero de 2008.

Montiel P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. En *School Library Media Research*. Vol 8. 2005.

Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del

discurso a la realidad. En *Perfiles Educativos*, Vol. 28 No. 112, pp.98-130.

Morton, I. (1993a). Teacher Collaboration in Urban Secondary Schools. ERIC/CUE Digest, Number 93. ERIC Identifier: ED363676 Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/search> fecha de consulta: 9 de enero de 2008.

Morton, I. (1993b). Teacher Collaboration in Secondary Schools En: *CenterFocus Number 2 / December 1993*

National Council for Accreditation of Teacher Education.

2000. En: <http://www.cehs.wright.edu/resources/publications/ncate/standards2000.html> fecha de consulta. 10 de enero de 2008.

Navarro, M. Cabral, J. (2006). Conflicto y colaboración en las instituciones educativas. México: Universidad de Guadalajara.

Noam, G. G. 2001. *Afterschool time: Toward a theory of collaborations*. Cambridge: Harvard Univ. Pr.

Mellencamp, A. (1993). Developing Collaborative Schools: A Model for Educating Rural Students with Disabilities in the Regular Education Environment. Eric No. ED 364375 en Eric database. Disponible en:

<http://www.eric.ed.gov/> fecha de consulta 13 de enero de 2009.

Pérez, M. G. (1990). "Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo", Dykinson, Madrid.

Senge, P. (1990) La quinta disciplina. México: McGraw Hill

Sessums, C. (2006). Collaboration and Collegiality in Teacher Professional Development Settings. Disponible en: <http://eduspaces.net/cssessums/weblog/11364.html> fecha de consulta: 10 de enero de 2008.

Scott, James J. - Smith, Stuart C. (1987). Collaborative Schools. ERIC Digest Series, Number 22. ERIC Identifier: ED290233 Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/search> fecha de consulta: 9 de enero de 2008.

Smyth, J. (1999), "Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de "trabajo de los docentes", en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruíz y J.F. Ángulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: Aka

Trigueros, C. (2009). Desde la autonomía a la colaboración en los procesos de aprendizaje del alumnado universitario. Granada: Universidad de Granada. En prensa.

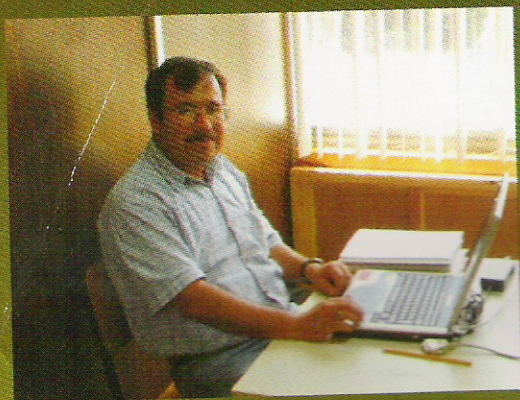
Van Wessum (1999). Collaboration and teachers. Perception of professionalism in Schools for secondary education. En Eric Database. No, 433343 Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/search> fecha de consulta: 9 de enero de 2008.

Welch, M. 1998. Collaboration: Staying on the bandwagon. *Journal of Teacher Education* 49, no. 1 (Jan./Feb.): 26–38.

Zabalza B.M. (2008). El papel del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. En *Universidad Politécnica de Madrid, Jornadas Monográficas*. Diciembre de 2008.

Gestión escolar
Resultados de investigación:
del discurso a la realidad en las escuelas
Noviembre de 2009

IMPRESO EN:
IMPRESORA "HEAR" S. DE R.L.M.I.
R.F.C. IHE-940611-TD0 CALVARIO 103
DURANGO, DGO. TELS. 811-15-29 Y 813-64-12
IMPRESORES AUTORIZADOS SAT. NIP. OF.
09/ABRIL/2002



En la realización de este libro, el Dr. Miguel Navarro Rodríguez ha coordinado al grupo de investigación sobre gestión escolar dentro de la Universidad Pedagógica de Durango. Las investigaciones seleccionadas reflejan la realidad de las escuelas públicas en el Estado de Durango, mostrando las prácticas institucionales en el ámbito de la gestión escolar en donde se involucran los actores diversos: directivos, profesores, estudiantes, agentes comunitarios y autoridades educativas.

Han sido colaboradores de esta obra, como autores y coautores de capítulo, los integrantes del grupo de investigación sobre gestión escolar de la UPD:

- Mtro. Manuel Ortega Muñoz
- Mtra. María del Socorro Guzmán Lucero
- Mtra. Rosa Imelda García Flores
- Mtro. Luis Manuel Martínez Hernández

ISBN: 978-607-95185-1-6



9 78 6079 5185 16