

MÉXICO 2010

SEP

GOBIERNO
FEDERAL



Programas de Formación Continua 2010-2011

Curso: **Gestión y desarrollo educativo II**

Gestión transversal y nuevas competencias directivas

Guía del coordinador



GESTIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO II

GESTIÓN TRANSVERSAL
Y
NUEVAS COMPETENCIAS
DIRECTIVAS

GUÍA DEL COORDINADOR

El curso ***Gestión y desarrollo educativo II. Gestión transversal y nuevas competencias directivas***, fue elaborado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –Sede México, en colaboración con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mtro. Alonso Lujambio Irazábal
Secretario de Educación Pública

Mtro. José Fernando González Sánchez
Subsecretario de Educación Básica

Lic. Leticia Gutiérrez Corona
**Directora General de Formación
Continua de Maestros en Servicio**

Dra. Jessica Baños Poo
Directora de Desarrollo Académico

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - SEDE MÉXICO

Dr. Francisco Valdés Ugalde
Director General

Dra. Karina Ansolabehere Sesti
Secretaria Académica

Dr. Francisco Miranda López
**Coordinador de la Especialidad en
Política y Gestión Educativa**

Coordinación General

Leticia Gutiérrez Corona

Francisco Miranda López

Coordinación Académica

Jessica Baños Poo
Marcela García Loredo

Francisco Miranda López

Autores

Luz Elena Aceff Sánchez
Alejandro Carmona León
Francisco Miranda López

Revisión Académica

Diana Guzmán Ibañez

Leonel González Roa

Diseño de portada
Ldg. Mario Valdés Castillo

Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa deberá ser sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

D.R.© Secretaría de Educación Pública, 2010
Argentina 28, Colonia Centro,
06020, México, D.F.
ISBN En trámite

GESTIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO II

GESTIÓN TRANSVERSAL
Y
NUEVAS COMPETENCIAS
DIRECTIVAS

GUÍA DEL COORDINADOR

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	1
DATOS GENERALES DEL CURSO	3
FUNDAMENTACIÓN	4
PROPÓSITOS	6
DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DEL CURSO	8
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	10
RECOMENDACIONES PARA DESARROLLAR LAS SESIONES Y LAS ACTIVIDADES	11
EVALUACIÓN.....	11
SESIÓN 1 Evaluación y mejora educativa.....	15
1. Actividades de inicio	16
2. Innovación y mejora educativa.....	16
3. Análisis de casos de gestión y mejora educativa	19
4. La mejora educativa, un proceso planeado.....	25
5. Actividades de cierre	29
SESIÓN 2 Gestión transversal	30
1. Actividades de inicio	31
2. Los planes escolares: análisis de articulación y consistencia.....	31
3. Articulación y transversalidad en los procesos de gestión para la mejora educativa	35
4. Gestión Transversal.....	42
5. Actividades de cierre.	45
SESIÓN 3 Territorio y educación.....	46
1. Actividades de inicio	47
2. Problemáticas de gestión escolar en contextos vulnerables	47
3. Territorio, gestión y vulnerabilidad escolar.....	51
4. Actividades de cierre	65
SESIÓN 4 Competencias directivas y trayectos académicos	66
1. Actividades de inicio	67
2. Los directores como gestores escolares.....	67
3. Criterios de desempeño directivo.....	71
4. Trayectos académicos en las competencias directivas	83
5. Actividades de cierre	86
SESIÓN 5 Gestión del conflicto	87
1. Actividades de inicio	88
2. Actores y conflicto	88
3. El significado del conflicto y la mediación como mecanismo de solución	94
4. Análisis de casos de gestión de conflictos	99
5. Actividades de cierre	102
SESIÓN 6 Gestión y participación social	103
1. Actividades de inicio	104
2. Relación escuela comunidad y familia	104
3. Dinámicas de cooperación escuela y comunidad.....	106
4. Dinámicas de la relación escuela – familia.....	108
5. La subjetividad de la relación familia y escuelas	109
6. Despedida	111
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.....	113

PRESENTACIÓN

Las acciones de formación continua para docentes, derivadas del Programa Sectorial de Educación 2007 -2012 y de los compromisos establecidos en la Alianza por la Calidad de la Educación, han marcado como una de sus prioridades la mejora de la equidad y de la calidad educativa. Estas acciones buscan el desarrollo de competencias fundamentales en los actores clave del sistema educativo, como un gran dispositivo de innovación. En particular se busca fortalecer los procesos de gestión democrática en las escuelas para generar ambientes que favorezcan la ampliación de las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y, por consiguiente, la mejora del logro educativo.

El curso ***Gestión y Desarrollo Educativo II***, tiene el propósito de ofrecer nuevos elementos teóricos, metodológicos y organizativos útiles y pertinentes al trabajo de gestión de los directores de escuela. En congruencia con los contenidos y competencias propuestas en el *Curso Gestión y Desarrollo Educativo I*, en el que se aborda un modelo de gestión con carácter participativo, democrático y estratégico como elementos necesarios para transformar al centro escolar en una escuela eficaz, bajo un enfoque que permita ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, a través de la generación de ambientes innovadores de aprendizaje, y la concepción de una educación inclusiva e intercultural, cuyos mayores retos se centran en: colocar la práctica del trabajo colaborativo y el liderazgo directivo como estrategias para fortalecer clima escolar que permitan contribuir a la calidad de la educación que en ellos se ofrece en congruencia con las nuevas pautas de formación introducidos por la Reforma Integral de la Educación Básica, a efecto de vincular la gestión escolar con el desarrollo del logro educativo de los niños y adolescentes de nuestro país.

En este contexto, el curso *Gestión y Desarrollo Educativo II*, de manera consecuente y de acuerdo con esta base, propone nuevas perspectivas para trabajar la evaluación de los resultados educativos y la planeación escolar desde el territorio y el contexto social de las escuelas, usando enfoques transversales de gestión, que contribuyan para mejorar los trayectos académicos de los directores de escuela, acompañados de herramientas para la gestión de conflictos y de la participación social. A ello se agrega la metodología de análisis de casos para que los participantes reaccionen y pongan a prueba su experiencia frente a situaciones problemáticas reales. (Ver cuadro 1).

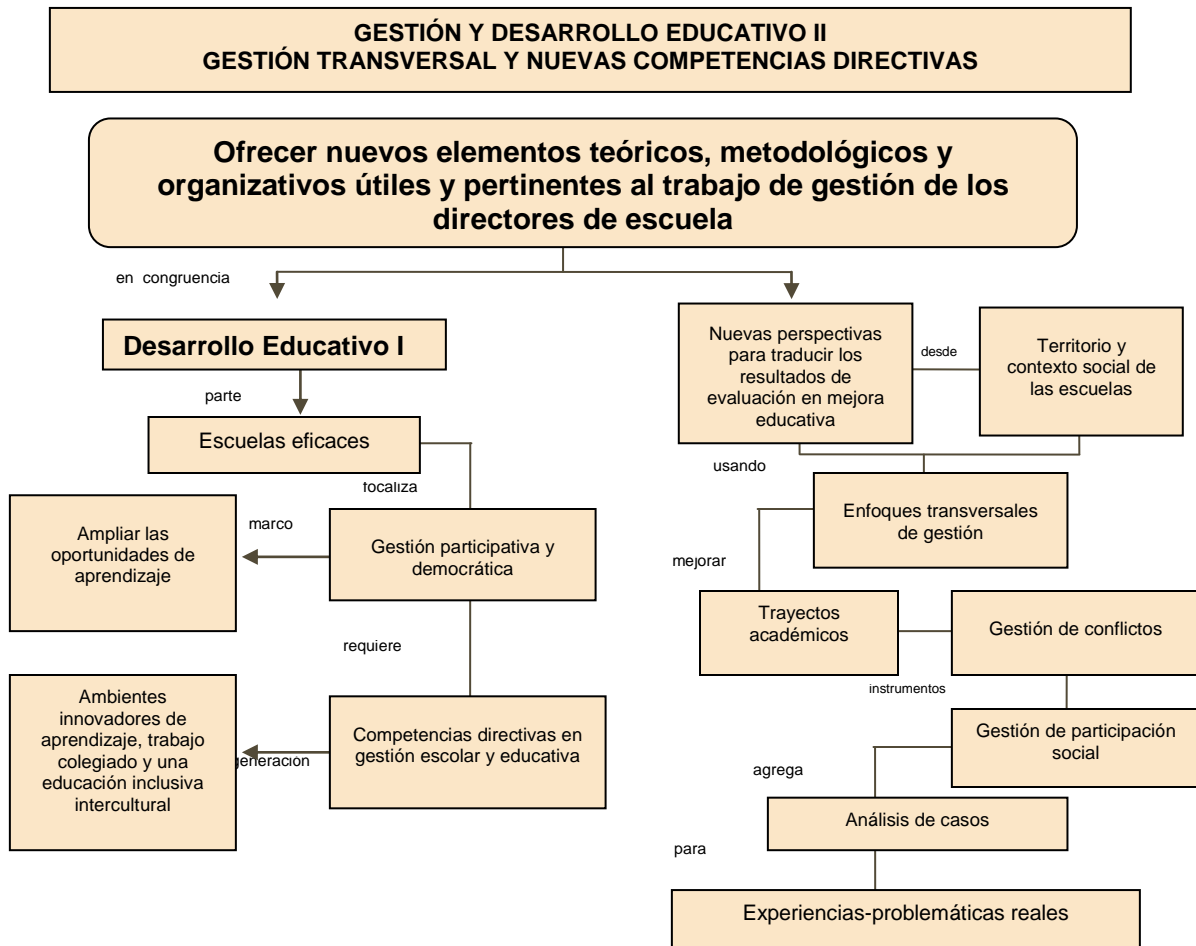
Para la realización de este curso se elaboraron los siguientes materiales:

La Descripción del curso: permite obtener una visión global del curso; contiene la justificación del mismo, sus propósitos, las estrategias didácticas y de evaluación que se utilizarán y una síntesis de lo que trata cada sesión. Por lo que representa un importante apoyo tanto para los participantes como para el coordinador de las sesiones.

1. **Guía del coordinador:** está dirigida a los coordinadores del curso en las diferentes entidades federativas que lo soliciten; en este documento se describen las actividades diseñadas para el logro

de los propósitos de cada sesión. Se ofrecen consejos prácticos para conducir las y las lecturas en las que se apoyan las actividades programadas.

2. **Material del participante:** es el material básico que utilizarán los participantes; en él podrán seguir el desarrollo del curso y contar con el espacio necesario para registrar los productos de cada una de las actividades y las conclusiones que se construyan en cada una de las sesiones.
3. **CD de apoyo:** En él, los participantes y el coordinador encontrarán los textos completos que se trabajarán en el curso, así como otros que apoyan el estudio de los temas abordados en las sesiones, dado que, por su propia estructura y duración no es posible alcanzar el dominio y profundización necesarios para el logro del cambio educativo que actualmente se requiere.



Cuadro 1

DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre:	Gestión y Desarrollo Educativo II
Destinatarios:	Maestros frente a grupo, Directivos escolares y Apoyo técnico-pedagógico.
Nivel:	Inicial, Preescolar Regular, Preescolar Indígena, CAPEP, Primaria Regular, Primaria Indígena, Primaria Multigrado, Secundaria General y Técnica, Telesecundaria, Educación Especial, Educación Artística, Educación Física, Educación Extraescolar
Perfil de ingreso:	Desempeñar funciones de gestión escolar. Haber participado en el curso “Gestión y Desarrollo Educativo I” preferentemente.
Duración:	40 horas. 6 sesiones de 6 horas cada una, y 4 horas para la aplicación de lo aprendido en los centros escolares.
Modalidad:	Presencial
Perfil de docentes/Instructores	Personal con licenciatura o posgrado con antecedentes de trabajo en gestión escolar o en el diseño e impartición de programas de formación para directivos de educación básica, preferentemente en: Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Primer curso nacional para directivos de educación secundaria. Cursos estatales de actualización. Propuesta académica del programa Escuelas de calidad. Contar con experiencia en Dirección o Supervisión Escolar, o en el trabajo con estas figuras. Haber participado y acreditado al menos tres exámenes nacionales de actualización.
Tipo de Curso:	Programa de Formación Continua 2010-2011
Materiales:	Descripción del curso Guía del coordinador Material del participante CD de apoyo

FUNDAMENTACIÓN

La evaluación educativa reciente en México, tanto en el ámbito nacional como internacional, así como los resultados aportados por la investigación educativa, coinciden en afirmar que los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos de educación básica de nuestro país son, en términos promedio, bajos; además de manifestar una gran desigualdad entre grupos de población, regiones y modalidades educativas, lo que en conjunto pone en entredicho la viabilidad de una educación equitativa y de calidad como base del desarrollo nacional.

Estos estudios y experiencias también permiten reconocer los principales factores que explican esta situación. Se admite, en primer término, que el contexto socioeconómico y cultural es la principal fuerza explicativa de los aprendizajes, y que las disparidades sociales y la segregación escolar juegan un papel crucial sobre el rendimiento académico de los estudiantes. En segundo lugar, se señala que los factores escolares que mayor incidencia tienen en la explicación del logro son los procesos al interior de las escuelas, es decir, el clima escolar y la gestión del director son elementos esenciales para explicar una mejora en el aprendizaje, seguidos por la satisfacción y el desempeño de los docentes. Asimismo, aunque los insumos y la infraestructura son importantes, no son suficientes para explicar el logro educativo, pues son los procesos escolares los que movilizan los recursos y generan las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

En este contexto, la política educativa ha reconocido como un asunto de primera importancia fortalecer las competencias de los directores escolares mediante una oferta de formación orientada por un nuevo modelo de gestión con carácter participativo, democrático y estratégico, que al mismo tiempo apoye el modelo educativo basado en el desarrollo de competencias.

Con relación al nuevo modelo de gestión escolar el reto mayor es poner en práctica una manera distinta de hacer el trabajo en las escuelas, basado en la elaboración colectiva de diagnósticos bien informados y ejercicios rigurosos de planeación, diseño de estrategias y líneas de acción y de evaluación, orientados a fortalecer la autonomía de las escuelas y mejorar la calidad de la educación que en ellas se ofrece. Todo ello en congruencia con las nuevas pautas de formación introducidos por la Reforma Integral de la Educación Básica, a efecto de vincular la gestión escolar con el desarrollo de competencias de los niños y adolescentes de nuestro país.

Lo anterior fundamenta la necesidad de impulsar una propuesta de formación en gestión que busca ofrecer elementos de análisis y herramientas de intervención para lograr que los directores escolares conduzcan las escuelas de educación básica con base en una gestión estratégica -con carácter democrático y participativo- orientada a ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje y, con ello, contribuir a mejorar la calidad del logro educativo y la equidad de los resultados educativos de los alumnos.

Con esta finalidad, la Subsecretaría de Educación Básica -a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio y la

coordinación académica de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México-, ha definido un trayecto académico en Gestión y Desarrollo Educativo para directores de escuela de educación básica que busca establecer una secuencia de temas actuales, innovadores y pertinentes a las necesidades de mejora educativa. Así, en el Curso Gestión y Desarrollo Educativo I, se propusieron contenidos y propuestas de trabajo orientados a desarrollar competencias directivas para fortalecer la eficacia escolar, construir ambientes participativos y democráticos de gestión e impulsar estrategias de innovación educativa para mejorar el logro educativo con enfoques de inclusión e interculturalidad. Ahora, en congruencia con esta propuesta de trabajo, en el Curso Gestión y Desarrollo Educativo II, se busca avanzar en el fortalecimiento de las competencias de gestión estratégica, incorporando elementos innovadores para la mejora continua de las escuelas.

Es por lo anterior que, con base en la recuperación de la evaluación educativa, se busca instalar nuevas miradas en los procesos y resultados educativos tomando referencia el territorio y el contexto social de las escuelas, a efecto de enriquecer los trayectos académicos de los directores escolares, pensados desde enfoques de gestión transversal, la resolución de conflictos y el impulso a la participación social. A ello se agrega el análisis de casos que constituye una propuesta de formación innovadora al permitir que los participantes reaccionen y modulen estrategias y decisiones sobre situaciones problemáticas reales.

En síntesis, este curso busca desarrollar y fortalecer capacidades analíticas, competencias técnicas y habilidades sociales con miradas que enriquecen la visión estratégica de la gestión directiva pensada desde esquemas más articulados de trabajo y, por tanto, de movilización de recursos y acciones para favorecer la mejora continua de las escuelas y de los resultados educativos de sus alumnos.

PROPÓSITOS

PROPÓSITO GENERAL

Incrementar las competencias de gestión de los directivos escolares a través de la adquisición de herramientas teóricas, metodológicas y organizativas, que posibiliten la generación de estrategias articuladas de trabajo así como la movilización de recursos y acciones orientadas a la mejora continua de las escuelas y de los resultados educativos de sus alumnos a partir de los enfoques de gestión transversal, solución de conflictos y el impulso de la participación social.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

SESIÓN 1. EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

Propiciar que los participantes reflexionen sobre el papel que la planeación y la evaluación tienen en la traducción de las acciones en mejora de los logros educativos a través del análisis de casos específicos y la contrastación con sus propias prácticas.

SESIÓN 2. GESTIÓN TRANSVERSAL

Instalar los conceptos de articulación y transversalidad con base en el análisis de las acciones diseñadas por los directores de escuela y de los hallazgos de la investigación sobre el tema con el fin de incrementar la capacidad de actuación de las escuelas en beneficio de la mejora educativa de sus planteles.

SESIÓN 3. TERRITORIO Y EDUCACIÓN

Propiciar la reflexión de los directores sobre la relación que existe entre territorio-comunidad local - comunidad escolar con el propósito de potencializar el capital social que poseen las escuelas a efecto de responder a los retos que enfrentan en contextos vulnerables en la búsqueda de la mejora educativa.

SESIÓN 4. COMPETENCIAS DIRECTIVAS Y TRAYECTOS ACADÉMICOS

Propiciar que los participantes determinen su trayecto académico a partir del análisis de las competencias que deben demostrar para el desempeño de la función directiva en sus centros escolares.

SESIÓN 5. GESTIÓN DEL CONFLICTO

Valorar a la gestión del conflicto como una estrategia organizativa que permite resolver las tensiones que se producen al interior de los centros escolares como resultado de la interacción de los distintos actores en las tareas educativas.

SESIÓN 6. GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

Reconocer la importancia de la participación social en la escuela como una estrategia de gestión que contribuye a la mejora del logro educativo.

DESCRIPCION DE LAS SESIONES DEL CURSO

SESIÓN 1. EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

En esta sesión, los participantes analizan las diferencias entre mejora e innovación educativa y reconocen a la planeación y a la evaluación como procesos de gestión que permiten conducir la mejora de la escuela.

SESIÓN 2. GESTIÓN TRANSVERSAL

Durante las actividades desarrolladas en esta sesión, los directores valoran la trascendencia que la articulación y transversalidad tienen en el diseño e implementación de acciones para la mejora de los logros educativos. Reflexionan sobre la gestión transversal como un instrumento de gestión que permite incorporar nuevas visiones y nuevos actores a la tarea educativa que desarrollan en sus planteles.

SESIÓN 3. TERRITORIO Y EDUCACIÓN

En este espacio de trabajo los directores revisan las problemáticas que enfrenta la escuela como resultado de las condiciones de vulnerabilidad de los contextos en los que se encuentran insertas. Elaboran el concepto de escuela-comunidad como una alternativa para establecer mejores estrategias de mejora educativa con la participación de los distintos actores sociales y educativos de la localidad. Experimentan una estrategia para conformar una red académica para potencializar el uso de las tecnologías de la información.

SESIÓN 4. COMPETENCIAS DIRECTIVAS Y TRAYECTOS ACADÉMICOS

En esta sesión los directores analizan las competencias que se requieren para el desempeño de su función directiva. Reconocen la importancia de dar continuidad a su proceso de formación para dirigir el cambio educativo en sus planteles y elaboran su propio programa de formación continua.

SESIÓN 5. GESTIÓN DEL CONFLICTO

En esta sesión los participantes conocen el concepto de gestión del conflicto como una estrategia organizativa que permite resolver los problemas que se suscitan al interior de los centros escolares. Analizan el papel que juega el mediador en la gestión del conflicto e identifican un conflicto que atraviesa su escuela y las acciones que realizan para gestionarlo.

SESIÓN 6. GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

Durante el desarrollo de las actividades los participantes identifican los tipos de relación que se producen entre la escuela, la comunidad y familia. Reconocen los factores que influyen en la relación que la comunidad y la familia tienen con la escuela. Analizan los instrumentos de gestión con los que cuentan para promover la participación social en sus centros de trabajo.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades de aprendizaje en las que participarán los integrantes del grupo son de tres tipos:

1. **Actividades de inicio.** Están diseñadas con la finalidad de dar a conocer el propósito y los productos que se esperan obtener en cada una de las sesiones; sensibilizar a los participantes sobre los temas que se abordarán en ellas y recapitular sobre los contenidos abordados en la sesión anterior.
2. **Actividades de desarrollo.** Son aquellas elaboradas con la intención de que los asistentes conozcan y analicen los diferentes temas que se abordan en cada sesión. En estas actividades tendrán la oportunidad de sistematizar, organizar, concluir y poner en juego su experiencia en la gestión escolar.

En estas actividades el papel del coordinador es fundamental para crear oportunidades de interacción y colaboración, para propiciar la construcción conjunta de representaciones; servir de enlace entre los miembros del grupo y los temas que se aborden en cada sesión e integrar las participaciones para concluir, cuestionar y formular significados compartidos.

3. **Actividades de cierre.** Los participantes conocen el trabajo extra clase de cada una de las sesiones, siendo obligatorias para verificar lo aprendido y revisan los productos en función del logro del propósito propuesto para cada una de las jornadas de trabajo.

RECOMENDACIONES PARA DESARROLLAR LAS SESIONES Y LAS ACTIVIDADES

SUGERENCIAS GENERALES:

- Desde el inicio del curso, participe en los acuerdos sobre las reglas que se adoptarán para el mejor desempeño de las sesiones y la creación de un ambiente de trabajo adecuado para el aprendizaje y el intercambio de opiniones.
- Al inicio de cada secuencia de actividades, se describe el propósito de ésta, es importante que lo revise y lo tenga presente durante su desarrollo, para asegurarse de obtener los aprendizajes y productos esperados.
- Es importante que al término de cada sesión, registre los materiales que se emplearán en la siguiente (autoevaluación, planes escolares de largo, mediano y corto plazo, programas educativos, normatividad, informes, entre otros) con el fin de participar adecuadamente en las actividades.
- Durante las sesiones externe libremente sus dudas alrededor de las tareas encomendadas o del análisis de los materiales, recuerde que el propósito del curso es coadyuvar a su apropiación de los rasgos, características y enfoques de gestión escolar orientada a mejorar el logro educativo en los planteles escolares.
- Respete los tiempos marcados por el coordinador del curso para el desarrollo de las actividades, si la dinámica del equipo en el que trabaje lo permite, organice el desarrollo de las actividades, a fin de cumplir los tiempos establecidos y lograr los productos esperados en cada sesión.
- Escuche con atención las dudas, inquietudes y aportaciones de los integrantes del grupo, porque en ellas puede encontrar respuesta a sus propias inquietudes.
- Conserve los productos elaborados, para consultarlos entre cada sesión, reafirmar lo aprendido o contar con elementos de apoyo en caso de que surjan dudas durante su trabajo en el aula.

EVALUACIÓN

Dadas las características del curso: Gestión y Desarrollo Educativo II, se requiere de una evaluación permanente en la que la comprobación de las evidencias de aprendizaje se irán recopilando durante cada una de las sesiones en el Material del Participante, sin embargo, se pueden distinguir dos momentos diferentes:

1. Evaluación durante el desarrollo
2. Evaluación final

En la evaluación durante el desarrollo, se consideran los siguientes aspectos:

- a. La participación durante las sesiones (opiniones, aportaciones, presentaciones del trabajo en equipo, etc.)

- b. La elaboración de los trabajos extra clase y la presentación de los resultados obtenidos. En este caso el coordinador evaluará los trabajos extra clase como parte del puntaje de la sesión en la que fueron propuestos.

Se sugiere que los participantes conozcan con precisión el valor que corresponde a cada uno de los productos que se considerarán para otorgar el puntaje total, como se establece en el esquema:

SESIÓN	PRODUCTO	PUNTAJE	TOTAL
Evaluación y mejora educativa	Participación	2 puntos	16 puntos
	Elaboración de conceptos entre mejora e innovación educativa	2 puntos	
	Análisis de casos de estrategias de mejora en la escuela	3 puntos	
	Reflexión y conclusiones sobre el valor de la evaluación y planeación como procesos de gestión para la mejora educativa	4 puntos	
	Reflexión por escrito de un problema crítico de su escuela	5 puntos	
Gestión Transversal	Participación	2 puntos	17 puntos
	Análisis de articulación y consistencia de los componentes de los planes de mejora.	2 puntos	
	Evaluación de la articulación y transversalidad de los componentes de la planeación con las problemáticas y objetivos institucionales de las escuelas participantes	2 puntos	
	Rediseño de objetivos y metas articulados interna y transversalmente.	3 puntos	
	Análisis del impacto de la Gestión Transversal en los objetivos institucionales.	3 puntos	
	Listado de temáticas de Gestión Transversal que aborda la escuela	2 puntos	
	Diseño de una estrategia para la incorporación de uno de los temas de Gestión Transversal al proyecto de mejora de la escuela	3 puntos	
Territorio y Educación	Participación	2 puntos	17 puntos
	Descripción de la comunidad local de las escuelas.	2 puntos	
	Concepto de comunidad-escuela.	2 puntos	
	Análisis de la relación territorio-comunidad local-escuela como estrategia para la mejora educativa.	3 puntos	
	Análisis de los factores: implicación, participación, conexión y responsabilidad social en el desarrollo de proyectos educativos.	3 puntos	
	Relación de agentes educativos de la comunidad local.	2 puntos	
	Estrategia para la conformación de una red académica como alternativa para abordar procesos educativos en contextos vulnerables.	3 puntos	
Competencias directivas y trayectos académicos	Participación	2 puntos	17 puntos
	Análisis de funciones y competencias del director como líder ante los nuevos retos de la gestión escolar.	6 puntos	
	Identificación de los trayectos académicos como elementos claves de la actualización y profesionalización de los directores escolares	3 puntos	
	Elaboración de un programa de trayecto académico individual.	6 puntos	
Gestión del conflicto	Participación	2 puntos	16 puntos
	Elaboración del concepto de conflicto.	3 puntos	
	Definición del papel del mediador	3 puntos	
	Análisis de casos.	3 puntos	
	Elaboración de un caso de gestión de conflictos en la escuela	5 puntos	
Gestión y participación social	Participación	2 puntos	17 puntos
	Identificación de estrategias e instrumentos de gestión para fortalecer la relación escuela-comunidad.	5 puntos	
	Análisis de los problemas y requerimientos para promover la participación social en la escuela.	5 puntos	
	Análisis de las tensiones que se generan en la relación escuela-comunidad-familia y de las acciones de gestión para atender esos conflictos	5 puntos	
		TOTAL	100 PUN- TOS

Equivalencia al total de puntaje de carrera magisterial

Entre 90 y 100%	5 puntos
Entre 75 y 89%	4 puntos
Entre 60 y 74%	3 puntos

SIMBOLOGÍA



Individual



Equipo



Plenaria

SESIÓN 1. EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

PROPÓSITO

Propiciar que los participantes reflexionen sobre el papel que la planeación y la evaluación tienen en la traducción de las acciones en mejora de los logros educativos a través del análisis de casos específicos y la contrastación con sus propias prácticas.



Duración: 6 horas

MATERIALES:

- Poggi Margarita, (2004), *Alianzas e innovaciones* en Proyectos de Desarrollo Educativo Local, capítulo 4 Innovaciones educativas en contextos de pobreza, Buenos Aires, IICE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires, pp, 156-220, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144342s.pdf>
- Carmona, Alejandro y Luz Elena Aceff (2010), Casos para el análisis de las estrategias directivas para la mejora educativa. México. Mimeo.
- Carmona, Alejandro y Luz Elena Aceff (2010), Planeación y evaluación: procesos de gestión para la mejora educativa. México. Mimeo.
- Autoevaluaciones iniciales o diagnósticas elaboradas por las escuelas.
- Plan de mejora de la escuela (PETE o su equivalente)

PRODUCTOS:

- Elaboración de conceptos entre mejora e innovación educativa.
- Análisis de casos de estrategias de mejora en la escuela.
- Reflexión y conclusiones sobre el valor de la evaluación y planeación como procesos de gestión para la mejora educativa.
- Reflexión y análisis por escrito de un problema crítico de su escuela
- Listado de competencias directivas que se requieren para decidir y conducir los procesos de planeación de evaluación diagnóstica o inicial.

ACTIVIDADES DE INICIO:

Esta secuencia de actividades tiene el propósito de iniciar el curso con la integración de todos los participantes y el establecimiento de las normas que regirán la dinámica de trabajo durante el curso.



- Inicie la sesión con la presentación de cada participante: nombre, lugar de trabajo, experiencia docente, preparación profesional y expectativas en torno al curso.
- Registre las expectativas en una hoja de rotafolio.
- Pida a los asistentes que lean en la Descripción del Curso los siguientes apartados:
 - Presentación
 - Propósitos
 - Sesiones del curso
 - Evaluación
- Contraste la lista de expectativas, con base en la lectura realizada y establezca relaciones.
- Solicite a los participantes que expresen sus dudas e inquietudes alrededor del curso y trate de resolverlas.
- Instituya en el grupo acuerdos para el mejor desempeño de las sesiones de trabajo, estableciendo horarios, tipo de participaciones, duración de éstas y los aspectos que se considerarán para evaluar el curso.

2. INNOVACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA.

Las siguientes actividades tienen como propósito que los participantes reflexionen sobre la connotación que tienen los conceptos de cambio, mejora e innovación educativa y el papel que juegan los procesos de gestión para el diseño, implementación de acciones para la mejora los centros escolares.



- Coloque dos rotafolios al frente del salón.
- Pregunte a los participantes:
 1. ¿Cuándo podemos decir que la escuela mejora y cuándo innova?
 2. ¿Cuál es la diferencia entre ambos términos?
- Pida a uno de los participantes que registre en uno de los rotafolios las ideas de sus compañeros sobre el término mejora y en otro, los que correspondan a innovación (procure que se anoten palabras clave o ideas cortas)



- Una vez que los comentarios hayan concluido, solicite que unan las palabras o ideas sobre mejora e innovación y expresen las ideas que surgen en ellos sobre esos términos.
- Solicite que se registren en otra hoja de rotafolio.
- Pida a los participantes que anoten en sus materiales de trabajo, las palabras o ideas de los rotafolios.
- Indique a los participantes que lean el texto *¿Qué entendemos por innovaciones educativas?* de Margarita Poggi con el fin de que comparen los conceptos establecidos por el grupo con los manejados por la autora.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR INNOVACIONES EDUCATIVAS?

Más allá de los matices que puedan encontrarse entre distintos autores, existen acuerdos, en términos generales, sobre el hecho de que una reforma implica cambios fundamentales en las grandes orientaciones de la política educativa que formula un Estado (en sus diferentes niveles, según el grado de centralización—descentralización de un sistema educativo). En este sentido, desde las políticas gubernamentales, generalmente, se impulsan reformas y el nivel de impacto en la estructura profunda de las instituciones que integran un sistema educativo dependerá, en buena medida, por una parte, de los recursos (en el más amplio sentido del término) y las normativas que se establezcan desde el nivel en el que se define una reforma y, por la otra, del potencial innovador de las instituciones alcanzadas por esa reforma, potencial tanto pre-existente, como promovido desde la lógica misma de instalación de la reforma (en términos de cómo se define su sentido, qué actores convoca, qué procesos de participación genera, qué estrategias de difusión promueve, etc.).

Por el contrario, el término cambio es un concepto más descriptivo y de uso más genérico, y remite a las alteraciones en una estructura o formas en diferentes niveles, sin que por ello implique una valoración cualitativa sobre el sentido de ese cambio. Sin embargo, para algunos autores también puede remitir a la relación entre cambio educativo y cambio social y, en consecuencia, a la compleja trama de factores políticos, sociales, culturales y económicos que intervienen y se configuran en un contexto histórico particular.

En fin, otros autores destacan, en la noción de cambio educativo, la alteración de las prácticas vigentes, sin aludir sólo a los cambios estructurales o formales. En esta última acepción, puede superponerse con el concepto de mejora, el cual inevitablemente presenta un componente valorativo porque remite a cambios *deseables* en el nivel de las prácticas del aula y/o de las instituciones educativas.

Por último, el término innovación connota necesariamente una valoración cualitativa, dado que generalmente adopta un sentido positivo. En otros términos, no todo cambio supone una innovación, pero toda innovación lo implica necesariamente. Bolívar también plantea que la innovación refiere a un cambio más restringido, pero siempre de carácter cualitativo, de las prácticas educativas hegemónicas en el nivel del aula o de una institución. La innovación requiere, ineludiblemente, un compromiso ético por parte de los docentes que la impulsan y sostienen e implica, siempre desde la perspectiva de este autor, una contribución a su profesionalización en el mediano o largo plazo.

En términos generales, todos los conceptos que aquí hemos definido suponen, entonces, las ideas de alteración y de novedad. A éstas cabe agregar las nociones de intencionalidad y planificación para la introducción de cambios.

[...]

Para ser más precisos: toda innovación en educación, desde esta perspectiva es, entonces, hasta cierto punto una reinención. En sentido estricto, no hay aplicación, sino que hay, en el menor número de casos, invención y, en numerosas ocasiones, interpretación y recontextualización de prácticas y recursos que otros actores ya han construido, incorporado o experimentado pero que adquieren un nuevo sentido en los contextos singulares en los que se desarrollan.

En una línea similar, aunque agregando otras características que luego se abordarán, J. C. Tedesco¹ también sostiene la idea de que las innovaciones se inscriben en tradiciones pedagógicas. Propone como hipótesis que los mayores niveles de innovación están asociados a altos niveles de estabilidad. Su hipótesis de trabajo sostiene que la articulación entre estabilidad y cambio se apoya en dos variables fundamentales: las tradiciones pedagógicas y el apoyo institucional. Se supone, entonces, que las innovaciones pedagógicas más efectivas y con posibilidades de sustentación en el interior del sistema educativo son aquellas que, además de contar con un apoyo institucional fuerte, también están insertas en tradiciones pedagógicas. Por ello, no se trata necesariamente de inventar nuevas prácticas o recursos sino, en muchos casos, de recuperar modelos, dispositivos, estrategias que pueden tener ya una larga historia en la pedagogía², pero recontextualizándolas en función de las condiciones singulares y propias de cada proyecto o institución.

“Por tradiciones pedagógicas se entiende la existencia de un conjunto de prácticas y de saberes teóricos (know how) que resumen una determinada manera de resolver los problemas que plantea el proceso educativo. Estas tradiciones pueden encontrarse tanto en modelos de gestión y administración educativa así como pueden apoyarse en postulados de movimientos pedagógicos con reconocimiento en la historia de la educación”³

En cuanto al apoyo institucional, “supone ‘la presencia de una instancia que proyecte la innovación más allá de la persona o el equipo que la maneja’ (ya sea que se trate de instituciones educativas estatales, confesionales o privadas)”. Esta cuestión es clave, tanto en relación con la emergencia de la innovación como con su sustentabilidad. Sobre ella se volverá al analizar, de modo particular, las condiciones para la emergencia de innovaciones, en las que se encuentra como un factor importante la presencia de alguna persona que provee el necesario sostén (externo e interno a la escuela) para asegurar el desarrollo y también la institucionalización de las innovaciones.

Poggi Margarita, (2004), *Alianzas e innovaciones en Proyectos de Desarrollo Educativo Local, capítulo 4 Innovaciones educativas en contextos de pobreza*, Buenos Aires, IIPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires, pp, 156-220, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144342s.pdf>



- Organice equipos de hasta 5 personas e indíqueles que con base en el texto señalado comparen sus conceptos de mejora e innovación.



- Pida a los participantes que registren los conceptos elaborados por el equipo y anoten sus conclusiones sobre los apoyos.
- Solicite a los equipos que compartan sus reflexiones con el grupo.
- Invite a los participantes que comenten y complementen las ideas vertidas.
- Pida a los directores que registren en su material de trabajo los aspectos que sean de su interés.

¹ J. C. Tedesco, “Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas”, en Proyecto Génesis, Innovación escolar y cambio social, Bogotá, Fundación FES – CONCIENCIAS, 1997, p. 57-67

² En general puede afirmarse que las pedagogías innovadoras encuentran sus fundamentos en algunos de los siguientes rasgos: el énfasis en la cooperación y la democracia participativa, el compromiso con la transformación escolar y social, la vinculación estrecha con el entorno o contexto, una concepción integrada del conocimiento y una visión socioconstructiva de éste, la búsqueda de la igualdad social y el respeto por la diversidad en sus múltiples manifestaciones. En J. Carbonell, La aventura de innovar. El cambio en la escuela, Madrid, Morata, 2001

³ J. C. Tedesco, op. cit., 1997.



- Indique a los participantes que con base en el texto, en sus reflexiones y en los comentarios vertidos:
 - Elaboren sus propios conceptos de Mejora e Innovación Educativa.
 - Señalen los elementos fundamentales que sirven de base para decidir los objetivos y acciones para la mejora educativa de su centro escolar.
 - Enuncien los apoyos institucionales que reciben para las acciones de mejora de la escuela.
- Indique a los participantes que registren sus conclusiones en su Material del Participante



Esta es una actividad diseñada para que los directores reflexionen sobre su concepción de la mejora del logro educativo de sus planteles, por lo que es conveniente que propicie el intercambio libre de experiencias y reflexiones entre los participantes, pero siempre centrando la discusión en torno a los puntos establecidos.

3. ANÁLISIS DE CASOS DE GESTIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

Las siguientes actividades tienen como propósito que los participantes reflexionen sobre la manera en que algunas escuelas deciden sobre las necesidades y estrategias de mejora e innovación educativa a través del análisis de casos específicos así como del papel que juegan la planeación y evaluación escolar en este proceso.



Pida al grupo que lea el texto con la intención de tomarlo como referente para el análisis de casos.

La mejora educativa es una de las prioridades de la escuela. Corresponde a sus directivos la responsabilidad de garantizar que las acciones y estrategias propuestas en sus diferentes planes de trabajo estén orientadas a la mejora de la institución; dirigir y coordinar los esfuerzos de los distintos actores educativos y sociales hacia el logro de los objetivos y metas colectivas de la escuela así como evaluar los resultados y comunicarlos a la comunidad escolar.



- Integre 6 equipos de trabajo y asigne a dos equipos el mismo caso.
- Plantee a los equipos que reflexionen y analicen el sentido que otorga la escuela a los procesos de planeación y evaluación en la búsqueda de la mejora e innovación educativa.

- Pídeles que consideren para el análisis las categorías: toma de decisiones, planeación, evaluación y rendición de cuentas.
- Solicite que con base en esa reflexión respondan las preguntas que corresponden al caso asignado.

Caso 1.

En una reunión de Consejo Técnico, el director de una escuela rural, señala a los profesores que los resultados de la *Prueba Enlace* muestran un bajo nivel en el logro educativo de la escuela. Para resolver esta situación señala que es necesario innovar las prácticas educativas y que un factor determinante para esa innovación es la motivación de los alumnos. Determina que los 2 grupos que tengan mejores resultados en la *Prueba Enlace* serán recompensados con un viaje fuera de su localidad: *“uno de los motivos que tienen los alumnos es un viaje que realizamos cada año...Este año vamos ir visitar museos, zonas arqueológicas...(sic) y terminamos con la visita del castillo....”*.

La propuesta divide al personal docente dado que algunos perciben el estímulo como un aliciente, un premio a su esfuerzo, con el que podrán salir de la comunidad para visitar nuevos lugares; otros, la consideran como una presión y una amenaza que atenta contra sus derechos.

Ante la diversidad de opiniones y con el propósito de lograr un consenso, el director enfatiza que la petición de la Supervisión Escolar es que la escuela se concentre en la Prueba Enlace para obtener mejores promedios. A su vez, señala que es necesario redefinir las actividades de los planes de la escuela (PETE y PAT)⁴ con el propósito de mejorar los aprendizajes de los alumnos tomando como punto de referencia los resultados de dicha prueba y en consecuencia, entregar una mejor rendición de cuentas a la comunidad.

Esta decisión generó una mayor inquietud en algunos maestros, quienes cuestionaron el significado de la rendición de cuentas:

Profr. Jorge “Los resultados de la prueba en mis alumnos es un aliciente para la calidad educativa, al igual se convierte en estímulo económico que da carrera magisterial a los docentes”, y esto implica una mayor remuneración para nosotros.

Profr. Fernando: Miren compañeros la calidad no es solo un examen, la calidad se mide a través de los objetivos y metas que establezcamos en nuestra Planeación como escuela, es decir, ¿Que vamos hacer en el ciclo escolar? ¿Por qué lo vamos hacer? ¿Cómo nos vamos a responsabilizar para hacerlo?

Profra. Juanita: Compañeros no hay que hacernos bolas y hay que acatar lo que nuestra autoridades decidan, de todos modos siempre nos esforzamos y siempre se cambian las cosas, es por ello, que les sugiero hagan su mejor esfuerzo en lo que está en sus manos, enseñar a los muchachos”.

Profr. José Luis: Maestros, entonces ¿qué hacemos con nuestro PETE y PAT? ¿Le damos continuidad? o es ¿borrón y cuenta nueva? Entonces, ¿qué cuentas vamos entregar a la comunidad? ¿De qué sirve nuestra planeación si no hacemos por lo menos el intento de cumplirla?

El director cierra la discusión al señalar: “Maestros no se preocupen por la planeación escolar, recuerden que todo lo que hacemos está enfocado a la calidad de los aprendizajes de los alumnos, por eso somos una escuela de calidad, por eso nos dan recursos”. Acatemos las disposiciones y entreguemos buenas cuentas a la comunidad sobre nuestro desempeño escolar”.

Carmona, Alejandro y Luz Elena Aceff (2010), Casos para el análisis de las estrategias directivas para la mejora educativa. México. Mimeo.

⁴ Estos planes son equivalentes a los planes de mejora, proyectos escolares, planes estratégicos de acuerdo a la definición que cada entidad le da a los planes a corto, mediano y largo plazo orientados a la mejora de la escuela.

- Instale las siguientes preguntas relativas a la actuación del director en el caso 1:
 1. ¿Considera usted que la estrategia propuesta por el director de premiar a los 2 grupos que obtengan los mejores promedios en la Prueba Enlace es innovadora? Fundamente su respuesta:
 2. ¿Cuáles son los fundamentos que sustentan esa estrategia?
 3. ¿Considera que la estrategia permitirá elevar el logro educativo de los alumnos de la escuela? Argumente:
 4. ¿Cuáles son los efectos que generarán en el ambiente de aprendizaje y en el trabajo de los profesores la decisión del director de ignorar las acciones planeadas?
 5. ¿Cuál es el peso en específico que otorga el director a la planeación y a la rendición de cuentas como proceso de mejora educativa en la escuela?
 - ¿Cuál sería su actuación ante una situación similar? Especifique:
 - Propicie la participación de los directores en la discusión.
 - Solicite que registren sus conclusiones en el Material del Participantes.

Caso 2.

El Profr. Pablo *acaba de iniciar sus funciones como* director de la *escuela* urbana marginal, “Niños Héroes”, cuenta con una experiencia previa de 25 años como docente en el mismo plantel, es un militante sindical y forma parte de una familia dedicada al magisterio. En una reunión de Consejo Técnico comunica al colectivo docente que deberán asistir en los cursos de Participación Social que ofrece la Secretaría de Educación del Estado.

Profr. Graciela *¿Por qué es importante tomar estos cursos? ¿Qué ventajas podemos tener los docentes con este curso?* Maestro, yo no me opongo tomar cursos pero si me gustaría saber más en relación a ellos.

Profr. Pablo: *Maestra no lo sé, esas son las disposiciones oficiales, desde la SEP; yo solo le informo lo que nuestro supervisor escolar nos indica que tenemos que hacer y él, a su vez, hace lo que le ordenan más arriba, y por favor, ya no me cuestione más.*

Profr. Raúl: *Maestro en nuestro PETE y PAT⁵ programamos nuestro trayecto formativo para este año con cursos de actualización, sobre la reforma educativa de educación básica, particularmente sobre los contenidos curriculares y su manejo bajo el enfoque de competencias.*

¿Cómo le hacemos para cumplir con nuestra meta. Recuerde que los resultados de nuestra evaluación no se observaron problemas con este tema y sí los encontramos con nuestra preparación para abordar el cambio de enfoque educativo ¿Por qué entonces tenemos que cambiar los cursos? ¡No entiendo! Recuerden compañeros que tenemos que asumir la evaluación como un proceso constante de revisión de nuestras actividades, no hay que verla como un trámite administrativo más.

Profr. Pablo: Es una orden de arriba y la tenemos que acatar, entonces tendremos que hacer ajustes en nuestro informe de actividades del PETE y PAT, además los recursos que da el programa nos sirve para arreglar la escuela. Eso es lo importante del PEC.

⁵ Estos planes son equivalentes a los planes de mejora, proyectos escolares, planes estratégicos de acuerdo a la definición que cada entidad le da a los planes a corto, mediano y largo plazo orientados a la mejora de la escuela.

Además les informo que tenemos que mejorar nuestros resultados hay que darle prioridad a Enlace, (sic) ya que a final del ciclo escolar tenemos que entregar nuestro informe a la comunidad escolar y a los padres de familia al respecto.

Profr. Francisco Maestro, ¿qué va pasar con los 6 objetivos y las 10 metas planteados en cada una de las dimensiones de nuestro PETE y PAT para este año? ¿Ese informe quién lo va hacer? ¿Qué vamos informar al respecto a la comunidad escolar? En nuestra autoevaluación tomamos como indicador los resultados de la prueba, pero no la tomamos como la panacea o la prioridad inmediata de la escuela.

Profr. Pablo: Maestros no se confundan una cosa es la Prueba Enlace, la actualización curricular del enfoque de competencias y otra cosa es el PETE y PAT, este último vamos informar en relación al mejoramiento de los baños y la cancha techada”. Recuerden que cada informe de evaluación es distinto y no veo por qué se tengan que articular. Recuerden que la evaluación solo es un trámite administrativo que sirve para decir como utilizamos los recursos.

Profr. Javier: Maestro, pero el informe de la evaluación que nos pide el Programa Escuelas de Calidad (PEC) en relación a los objetivos y metas, el seguimiento de las actividades y de nuestras estrategias, ¿qué vamos informar?

Profr. Pablo. Haremos un informe general de lo que si cumplimos y el presupuesto que falta para ampliar la biblioteca, nada más. Recuerden que los padres de familia no saben con certeza que si se cumple y que no se cumple al respecto.

Profr. Javier: ¿Entonces de que sirve la evaluación en nuestra escuela? ¿Por qué tanto rollo sobre los formatos de evaluación si después no se da continuidad a lo planeado?

Los maestros Fernando, Jesús y Esteban comentan al colectivo docente “estar cansados de propuestas de mejora” y cambios de estrategias de un día para otro, afirman que ellos van a seguir con sus prácticas escolares y no piensan participar en ningún proceso de evaluación y de planeación escolar dado que no tienen ninguna utilidad.

Carmona, Alejandro y Luz Elena Aceff (2010), **Casos para el análisis de las estrategias directivas para la mejora educativa.** México. Mimeo.

- Instale las siguientes preguntas relativas a la actuación del director en el caso 2:
 1. ¿Las alternativas que ofrece el director a los planteamientos de los profesores conducen a la mejora de la escuela?
 2. ¿Considera que la actitud del director y las acciones que promueve permitirán elevar el logro educativo de los alumnos de la escuela?
 3. ¿Cuál es el peso en específico que otorga el director a la planeación y a la evaluación como procesos para la mejora educativa en la escuela?
 4. ¿Cuáles son los efectos que podrían generarse en el colectivo y en su desempeño como consecuencia de la forma en que el director observar en torno a la planeación y la evaluación?
 5. ¿Cuál sería su actuación ante una situación similar?
- Propicie la participación de los directores en la discusión.
- Solicite que registren sus conclusiones en el Material del Participante.

Caso 3.

La escuela Héroes de Reforma se sitúa en una comunidad rural a 7 horas de la ciudad principal. El profesor Erasmo Catalino su director convoca a los maestros a una reunión de Consejo Técnico Escolar para elaborar un plan de mejora para el centro escolar.

Profr. Erasmo: Maestros, a lo largo de estos meses de trabajo hemos realizado un esfuerzo conjunto para cumplir con las actividades que hemos programado para lograr un mayor aprendizaje de nuestros alumnos. Sin embargo, en muchas ocasiones, como ustedes mismos han señalado, hemos “hecho a un lado” nuestros objetivos para atender los distintos programas que nos llegan y que no podemos dejar de satisfacer. Por lo que he considerado la posibilidad de elaborar un plan de mejora que articule las necesidades reales de la escuela con las necesidades de los programas oficiales. Considero como una estrategia fundamental realizar una evaluación de la situación como plantel y analizar cada una de las tareas que la Secretaria nos asigna para establecer cómo se articulan los distintos programas con nuestras necesidades.

Profra. Anastasia: Maestro, otra vez vamos hacer la autoevaluación escolar, y el PETE y PAT⁶, solo nos quita tiempo y no logramos nada con ello.

Profr. Erasmo:: Maestra, maestros, considero que no ha sido trabajo inútil, debido a que con estos procesos de evaluación y planeación hemos podido hacer conciencia de la necesidad de ordenar y organizar los esfuerzos e identificar algunas de las tareas propias de la escuela, hemos logrado una pequeña participación de la comunidad con los objetivos de la escuela. Sin embargo, en ocasiones, las urgencias nos han rebasado y los resultados han sido insuficientes y en algunos casos insatisfactorios, debido a que no consideramos en ellos las demandas constantes del sistema y de la comunidad a la que servimos. En esta ocasión tenemos la oportunidad de analizar con mayor profundidad los problemas que enfrenta la escuela y con la experiencia que hemos adquirido podemos avanzar en la profundidad de nuestras alternativas para atender las necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos.

Profr. Facundo: Maestros recuerden que tenemos la presión muy fuerte de nuestro supervisor Créspido, en relación con Prueba enlace, ya que no nos (sic) va bien al respecto. Por otra parte tenemos la fuerte presión de trabajar las competencias a través de nuestro portafolio de evidencia, ¡Ah eso ni le entiendo todavía!

Profr. Erasmo: Maestras, maestros, la reflexión que hace el maestro Facundo es interesante, sin embargo, habría que pensarla de otra manera y abordarla estratégicamente. Recuerden que no se trata de cumplir con las exigencia de la supervisión escolar por cumplir, soy consciente de las demandas del maestro Créspido, sin embargo también es importante responder a las demandas de nuestros problemas en el aprendizaje de nuestros niños, recuerden que la Prueba Enlace es un indicador más que tiene la escuela, pero no es el todo ni resuelve el problema de los alumnos. Esto es importante que el maestro Créspido lo vaya entendiendo, en ninguna parte se dice que sólo con un examen se va evaluar a los alumnos, tenemos un programa que cumplir. Por otra parte, el maestro Facundo acaba de señalar uno de nuestros puntos críticos porque ataca directamente el proceso aprendizaje de nuestros alumnos, que es la necesidad de fortalecer nuestro conocimiento y dominio del enfoque pedagógico de la reforma curricular. Para ello, tendremos que formular un programa permanente de formación en el que incluyamos círculos de estudio entre nosotros para analizar y comprender la reforma, ¿Qué implica trabajar sobre competencias?, ¿Cómo articular este enfoque en nuestro desempeño docente?, para ello, también es importante identificar y seleccionar los cursos que se ofrecen y asistamos a ellos, y compartir nuestras experiencias con el colectivo. ¿Por qué no nos enseñen lo aprendido?

Profra. Margarita: Maestro pero si no salimos bien o mejoramos en los indicadores de la prueba vamos a tener un jalón de orejas y nos va afectar en Carrera Magisterial, ¡piense un poco maestro!

Profr. Erasmo: Seamos honestos no vamos a mejorar de la noche a la mañana, es por ello que tenemos que planear a corto a mediano y largo plazo y establecer acciones que nos

⁶ Estos planes son equivalentes a los planes de mejora, proyectos escolares, planes estratégicos de acuerdo a la definición que cada entidad le da a los planes a corto, mediano y largo plazo orientados a la mejora de la escuela.

permitan aprovechar al máximo los recursos que ofrece el sistema y abordar con mayor profundidad los problemas para atacar las causas y solo que sean paliativos. Tenemos que establecer compromiso sobre el seguimiento de nuestras acciones. Si no hacemos una evaluación consciente de nuestras fortalezas y debilidades como docentes, de nuestro plantel, de nuestros niños que atendemos etc. Y de las oportunidades que existen con los diferentes sectores de la sociedad y que nosotros podemos aprovechar. Maestros, es por ello que los invito a realizar un plan de mejora congruente a las necesidades de nuestra escuela, el cambio no se da de un día, es un proceso de mejora continua de nuestras actividades y de lo que hacemos día con día, para ello es la importancia de la planeación pero sobre todo de la evaluación constante de nuestras actividades, no con el aspecto de destruir y descalificarnos, si no como un proceso de mejora de nuestras actividades.

Tenemos que plantear para ello, objetivos y metas reales que estemos consiente que si podemos cumplir y cómo vamos a saber si cumplimos y podemos, pues a través de una valoración consiente de nuestras posibilidades. Es importante que exista compromiso por cada uno de ustedes, sabemos que tenemos indiferencia como todo ser humano pero también es cierto que de nosotros esta seguir complicándonos la vida. Se que algunos de ustedes ya están a punto de jubilarse y otros no les interesa, pero recuerden que si queremos avanzar como platel es importante planear, articular las distintas propuestas educativas a nuestras necesidades.

Recuerden lo que decía Seneca “ningún viento es favorable si no se sabe donde se quiere ir” en fin esto tendrá que aprender también nuestro supervisor.

Carmona, Alejandro y Luz Elena Aceff (2010), *Casos para el análisis de las estrategias directivas para la mejora educativa*. México. Mimeo.

- Instale las siguientes preguntas relativas a la actuación del director en el caso 3:
 1. Cuál es el peso en específico que otorga el director a la planeación y a la evaluación como procesos para la mejora educativa en la escuela?
 2. ¿Cuáles son los efectos que podrían generarse en el colectivo y en su desempeño como consecuencia de la forma en que el director observar en torno a la planeación y la evaluación?
 3. ¿Considera que las acciones que promueve el director permitirá elevar el logro educativo de los alumnos de la escuela? Argumente.
 4. ¿Cuál sería su actuación ante una situación similar? Especifique.
- Propicie la participación de los directores en la discusión de su equipo.
- Solicite que registren sus conclusiones en el Material del Participante.
- Organice la plenaria para que se presenten los casos analizados.
- Solicite a los equipos que compartan con el grupo las reflexiones a las que llegaron.
- Promueva el intercambio de opiniones entre los participantes.
- Invite a los directores a registrar en su Material del Participante las observaciones que son de su interés.
- Pida a los participantes que reflexionen con cuál de los casos se identificaron y por qué.





- Invite a los directores que las registren en el Material del Participante.
- Solicite al grupo que reflexione sobre la siguiente pregunta
 1. ¿Cómo contribuyen la evaluación y la planeación en la traducción de las acciones en mejora?
- Promueva el intercambio de ideas de manera ordenada y mesurada.
- Una vez agotado el tema, solicite a los directores que escriban sus conclusiones en el Material del Participante.



Esta es una actividad diseñada para que los directores valoren la importancia de la planeación y evaluación como procesos de gestión que permiten traducir de manera eficaz las acciones en mejora educativa.

LA MEJORA EDUCATIVA, UN PROCESO PLANEADO

Las siguientes actividades tienen como propósito que los participantes reflexionen sobre el valor de la evaluación y la planeación como procesos de gestión en la mejora de sus centros escolares.



- Solicite al grupo que lea el siguiente texto con el fin de que obtengan la información necesaria para reflexionar sobre la articulación de los procesos de gestión para lograr la mejora educativa en sus planteles.

PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN: PROCESOS DE GESTIÓN PARA LA MEJORA EDUCATIVA

La mejora educativa supone más que llenar los formatos de planeación y evaluación como si fuesen formularios. La mejora educativa requiere de estrategias y acciones de cambio que atiendan de manera articulada los problemas críticos que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos educativos; de propósitos definidos y compartidos; del auxilio de procesos de gestión; de la participación activa y consciente de la comunidad escolar respecto de cómo se desarrollan las tareas de los planteles escolares y asuman de manera comprometida el rol y las funciones que a cada uno le corresponde.

El cambio hacia la mejora debe ser planeado y evaluado. La planeación significa tomar decisiones en el presente para el futuro. Implica decidir sobre acciones que van desde la creación o reconstrucción de las relaciones de trabajo, el establecimiento de criterios de actuación, mecanismos de comunicación, revisión de las metas y objetivos educativos y de la propia escuela; las demandas de los distintos sectores sociales incluyendo el educativo; comprensión y manejo de los enfoques pedagógicos así como la incorporación de distintas estructuras que contribuyan con las tareas de la escuela.

Para decidir adecuadamente sobre estas acciones es necesario que el colectivo fundamente las decisiones en información confiable, válida, precisa y oportuna sobre su deber ser, de la situación actual del centro de trabajo, de las características de su comunidad y del contexto, de las demandas y expectativas sociales, de las posibilidades de integrar y participar con otros organismos gubernamentales y no gubernamentales que puedan colaborar con la atención a los retos que enfrenta la escuela. Esta información debe estar basada en los resultados de evaluaciones desarrolladas para ese fin.

A través de la planeación la escuela estará en condiciones de definir y articular los temas, visiones, enfoques, problemas, objetivos, metas, demandas sociales e institucionales así como detectar a los actores con los que puede vincularse. (Transversalidad)

Elegir los temas de la agenda de la escuela, es un punto medular, ya que éstos se constituyen en los puntos clave para definir las acciones para la mejora. De manera tradicional, los planteles educativos abordan aquellos asuntos que pueden ser resueltos al interior de la escuela con los recursos inmediatos con los que cuentan y dejan fuera aquellos que requieren de un esfuerzo mayor o bien de la articulación con otros agentes para su atención, sin importar la trascendencia que pudiesen tener para mejorar el logro educativo.

En este sentido, las escuelas señalan que viven cotidianamente en tensión debido a las demandas permanentes que reciben de los distintos actores sociales. Las escuelas asumen la implementación de diversos programas y proyectos que “las distraen” de sus propósitos o bien, “las rebasan”. Además deben responder con ciertos estándares a las expectativas que estos agentes tienen de ellas. En este contexto, surgen distintas interrogantes ¿Cuáles son los temas que deben ser agendados? ¿Cuál es impacto que estos temas tendrán en la mejora de la escuela? ¿Cómo articular las distintas propuestas educativas, las demandas y expectativas sociales con los objetivos institucionales en beneficio del logro educativo de la escuela? ¿Con cuáles estructuras podemos establecer vínculos para abordar los temas que la escuela no puede realizar por sí misma? ¿Cómo establecer mecanismos eficientes de evaluación cuyos resultados permitan retroalimentar a la escuela y a la sociedad en la que se encuentra?

En este contexto, podemos decir que la evaluación es fundamental para tomar decisiones para construir procesos de mejora dentro del centro educativo. Se puede definir como:

un conjunto de actividades programadas de reflexión sobre la acción, apoyado con procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de un programa [de acción] y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan revisar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras[1].

Cabe aclarar que, metodológicamente, la evaluación se concibe como un proceso permanente en sí mismo. Es un proceso relevante que permite establecer parámetros de comparación que facilitan reconocer los grados de avance en el logro de objetivos y metas. La evaluación proporciona datos objetivos para determinar los temas o asuntos objeto de planeación así como fundamentos para decidir las acciones que propicien la mejora de la escuela; implica a su vez, el conocimiento de la situación real, de datos concretos para la toma de decisiones informadas que se traduzcan en un buen diseño e implementación del plan de mejora.

La relación entre mejora, planeación y evaluación es intrínseca, no es posible encaminar a la escuela hacia la mejora sin haber planeado las acciones de manera articulada y éstas tampoco son posibles sino están sustentadas en resultados de la evaluación. Un factor clave y constante para la efectividad de cada uno de estos procesos es que se tomen decisiones informadas.

Un primer paso para planear: la evaluación inicial

La primera fase de la evaluación para la mejora recibe el nombre de inicial, diagnóstica o autoevaluación, ésta precede a la planificación.

Es necesario tener precaución para no confundir a la evaluación inicial o diagnóstica con la evaluación permanente (dentro de la ejecución de un plan de acción) o final (cuando una fase o etapa de la planificación ha concluido su ejecución y se desean conocer los avances y resultados). Se trata de una evaluación inicial orientada a conocer las distintas problemáticas y necesidades de la escuela.

Desde esta perspectiva, se pretende realizar un análisis de la situación que en ese momento guarda la escuela en sus dimensiones organizativa y funcional, con el fin de identificar las fortalezas y debilidades, de la escuela; reconocer las oportunidades que el exterior le brinda y que pueden ser articuladas con la tarea educativa, así como los riesgos que deberá afrontar con el fin de minimizar o evitar su impacto. Con estos elementos, la escuela podrá establecer con mayor claridad hacia dónde quiere llegar.

Este proceso lo realiza el propio plantel por lo que también se le conoce como autoevaluación inicial. Se presenta como un proceso sistemático de diálogo, obtención, reflexión,

análisis e interpretación de información, así como la formulación de juicios sobre la situación presente –actual– de la escuela. Este proceso implica la necesidad de formular un plan de evaluación en el que se definan claramente los aspectos a evaluar, los objetivos de la evaluación, las estrategias, las acciones, el enfoque metodológico para el análisis e interpretación de datos y la manera en que se presentarán y comunicarán los resultados. En consecuencia, las primeras decisiones claves serán decidir qué se quiere evaluar, por qué esos aspectos y no otros, para qué se evaluarán, cómo se llevará a cabo la evaluación, quiénes serán los informantes o de donde se obtendrán los datos.

Como este momento de la evaluación se realiza una sola ocasión, es recomendable contemplar todos los aspectos posibles de la organización y funcionamiento de la escuela, de las prácticas docentes y las relaciones entre los docentes y el director; de la escuela con los padres de familia y la comunidad, así como de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En este contexto la autoevaluación inicial puede atender a una serie de objetivos, entre otros:

a) Identificar las características organizativas, de funcionamiento, de relaciones entre los actores educativos que definen a cada escuela y que requieren ser mejorados; pero también, y esto es esencial, para reconocimiento de su singularidad en un entorno específico y en el que incide directamente (territorio y conciencia de identidad).

b) Señalar las carencias, pero también los valores, permitiendo, además de la caracterización consecuente, adoptar decisiones tanto para atacar las deficiencias existentes como para aprovechar y fortalecer los elementos favorables.

c) Reconocer las oportunidades que se encuentran fuera de la escuela para establecer una articulación que permita el logro de los objetivos institucionales y la satisfacción de las demandas y expectativas sociales: a) actores u organismos que pueden participar con la escuela. b) Las demandas y expectativas sociales, entre otros. (Transversalidad)

d) Cuestionar la validez y eficacia de los elementos organizativos y programáticos que la propia escuela ha desarrollado.

Evaluación Permanente. La evaluación permanente o continua es uno de los momentos de la evaluación que va aparejado a la formulación e implementación del plan de mejora, con el fin de valorar la congruencia propia del plan así como de los avances en su implementación. Permite medir el grado de satisfacción de los objetivos y la eficacia de las acciones puestas en marcha, del uso de los recursos, de la organización del trabajo, de la percepción de los actores involucrados, entre otros, con el fin de tomar decisiones que permitan, en su caso, corregir el camino, resolver y prevenir las tensiones (conflictos) que se generan como parte del cambio y posibilitar su continuidad.

La evaluación permanente se constituye en una acción inherente a la implementación de las acciones planeadas, es el hilo que conduce a la mejora.

La ventaja más importante de la evaluación permanente es que pone en manos de los actores escolares una estrategia para la mejora continua de los procesos educativos que impactan directa o indirectamente los resultados de aprendizaje de los alumnos. De manera simultánea, este seguimiento genera espacios y oportunidades de profesionalización del director y de los profesores, en tanto asumen el proceso analítico, reflexivo, crítico y propositivo.

La evaluación permanente se incorpora a la actuación educativa no solo como la emisión de calificaciones hacia los alumnos, sino como “un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, considerando a los docentes, al director, la actuación de cada uno de ellos en relación a los logros educativos en los alumnos, y la participación social y la consecución de las metas planteadas. Los juicios de valor emitidos acerca de una situación se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada”⁸.

Para traducir las acciones en mejora es necesario considerar a la planeación y a la evaluación como oportunidades de aprendizaje donde las decisiones informadas juegan un papel preponderante.

7 Apud Casanova, María Antonia, et. al. (1991) La evaluación del centro educativo. España, Ministerio de Educación y Ciencia.

8 Citado por Ruíz Ruíz, José María “La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria” Revista Iberoamericana de Educación, No. 8. OEI

Carmona, Alejandro y Luz Elena Aceff (2010), *Planeación y evaluación: procesos de gestión para la mejora educativa*. México. Mimeo.



- Organice 6 equipos de trabajo con el fin de que reflexionen y den respuesta a los siguientes reactivos:
 1. ¿Cuál es la relación que existe entre la evaluación, planeación y mejora educativa? Precise su respuesta.
 2. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta para desarrollar la auto-evaluación?
 3. Analice los propósitos de la autoevaluación diagnóstica o inicial y determine su importancia como un proceso asociado a la mejora educativa.
 4. ¿Cuáles son los criterios que utiliza para seleccionar la problemática escolar para la mejora educativa?



- Solicite a los que equipos que compartan sus respuestas con el grupo.
- Pida a los directores que registren aquellos aspectos que son de su interés en el Material del Participante.



- Pida a los directores que desde su propia perspectiva, reflexionen los siguientes cuestionamientos y registren en el Material del Participante sus respuestas:
 1. ¿Cuáles fueron los resultados de la evaluación diagnóstico o inicial que considero para la construcción del plan de mejora de su escuela?
 2. ¿Cuál son las implicaciones de esos resultados elegidos en el logro de la mejora educativa?
 3. Analice su autoevaluación y señale algunos temas críticos que no ha incorporado al plan de mejora y que considere importantes de incorporar para conducir la mejora educativa en su plantel.



- Una vez reflexionado los cuestionamientos, pida a los participantes que se reintegren a su equipo de trabajo y comenten sus reflexiones.
- Recomiende a los equipos que identifique los temas críticos que son comunes y los registren en una hoja de rotafolio.



- Invite a los equipos a comentar la importancia que los temas listados tienen en la mejora de sus escuelas.



- Pida a los directores que en su Material del Participante incorporen a su lista aquellos temas no considerados y registren los comentarios vertidos por el grupo que sea de su interés.



- Promueva la participación del grupo en plenaria en la reflexión de los siguientes puntos:

1. Las implicaciones que las decisiones tienen en la identificación y elección de los problemas de la escuela así como en la planeación y evaluación de las acciones para la mejora educativa.
 2. Las competencias directivas que se requieren para decidir y conducir la evaluación diagnóstica o inicial para la mejora escolar.
- Solicite a los directores que registre en cada punto las reflexiones que sean de su interés.
 - Invite a los directores a registrar las conclusiones del grupo en el Material del Participante.
 - Recuerde a los participantes que estas reflexiones serán retomadas en la Sesión 4 de este curso.



Esta es una actividad diseñada para que los directores reflexionen sobre las competencias que deben demostrar para conducir la mejora educativa de sus escuelas. Permita la discusión libre y centrada en los aspectos señalados.

5. ACTIVIDADES DE CIERRE

Las siguientes actividades, tienen la finalidad de que los participantes reflexionen sobre los temas abordados, el cumplimiento del propósito de esta sesión y los productos elaborados en ella. Así como dar conocer a los participantes la actividad extra clase que realizarán y que servirán para continuar con la segunda sesión.



- Solicite a los participantes que revisen los propósitos de la sesión y valoren el grado de cumplimiento.
- Invite a registrar en el Material del Participante la valoración de la sesión.
- Indique a los participantes que como trabajo extra clase, reflexionarán sobre un problema crítico que atraviesa su escuela con el fin de ser considerado de manera articulada al plan de mejora. Explique que deben considerar el diagnóstico escolar así como los análisis realizados en esta Sesión.

SESIÓN 2. GESTIÓN TRANSVERSAL

PROPÓSITO

Instalar los conceptos de articulación y transversalidad con base en el análisis de las acciones diseñadas por los directores de escuela y de los hallazgos de la investigación sobre el tema con el fin de incrementar la capacidad de actuación de las escuelas en beneficio de la mejora educativa de sus planteles.



Duración: 6 horas

MATERIALES:

- Actividad extra escolar elaborada en la Sesión 1.
- Autodiagnóstico y planes escolares de las escuelas participantes.
- Ejemplos de componentes de planes escolares.
- Planes Escolares a corto, mediano y largo plazo
- Carmona León Alejandro, Luz Elena Aceff Sánchez (2010) ***La articulación y transversalidad en los planes para la mejora***. México. Mimeo
- Serra Albert (2004). ***La gestión transversal: expectativas y resultados***, en: <http://www.ijj.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20IX/documentos/serramal.pdf>

PRODUCTOS:

- Evaluación de la articulación y transversalidad de los componentes de la planeación con las problemáticas y objetivos institucionales de las escuelas participantes.
- Rediseño de objetivos y metas articulados interna y transversalmente.
- Análisis del impacto de la Gestión Transversal en los objetivos institucionales.
- Listado de temáticas de Gestión Transversal que aborda la escuela.
- Análisis de una temática de Gestión Transversal para su incorporación a los planes escolares.
- Diseño de una estrategia para la incorporación de uno de los temas de Gestión Transversal al proyecto de mejora de la escuela.

ACTIVIDADES DE INICIO.

Estas actividades están encaminadas a conocer el propósito y los productos de esta sesión y a resolver las dudas o inquietudes que surjan en torno a ellos así como promover el intercambio de las reflexiones de los participantes sobre los temas analizados en la Sesión 1.



- De la bienvenida a los participantes, presente el propósito y los productos que se esperan alcanzar para su revisión y análisis
- Promueva el intercambio de comentarios y resuelva las dudas que se presenten.
- Invite a dos participantes a compartir sus reflexiones sobre los temas analizados en la actividad extra clase de la Sesión 1.
- Solicite a los demás participantes su opinión sobre el trabajo de sus compañeros.
- Invite a los participantes a registrar los aspectos presentados y comentados que son de su interés.



Esta actividad puede ser enriquecedora si se logra que los participantes compartan sus experiencias y reflexiones para incorporar temas críticos a los planes de mejora de los centros escolares.

LOS PLANES ESCOLARES: ANÁLISIS DE ARTICULACIÓN Y CONSISTENCIA

Las siguientes actividades pretenden que los participantes analicen la articulación y consistencia de los componentes que conforman los planes escolares con la intención de que valoren su trascendencia en los resultados del logro educativo



- Organice 6 equipos de trabajo y asigne un ejemplo de planeación.
- Instruya a los equipos que analicen esos ejemplos bajo los siguientes criterios:
 - Claridad y precisión del objetivo.
 - Articulación entre el objetivo y la meta.
 - Articulación entre el objetivo-estrategia y actividades.
- Sugiera a los participantes que se apoyen en las siguientes preguntas para realizar los análisis correspondientes.
 1. ¿El objetivo expresa el resultado que se espera? ¿Es claro y preciso? ¿Es medible y realista? ¿Es viable? ¿Es relevante para la mejora del logro educativo? ¿Requiere de la definición de conceptos? Precise sus respuestas.

2. ¿Las metas son consistentes con el objetivo? ¿Corresponden a la dimensión en que fueron expresadas? ¿Señala el tiempo para su consecución? Precise sus respuestas.
 3. ¿Las estrategias son estrategias? ¿Son consistentes con el objetivo y la meta? ¿Corresponden a la dimensión en la que fueron pensadas? Fundamente sus respuestas.
 4. ¿Las acciones son congruentes con el objetivo y la estrategia? ¿Considera que su consecución permitirán alcanzar el objetivo y las metas propuestas? Fundamente sus respuestas.
- Solicite a los equipos que registren sus conclusiones al final del ejemplo asignado.

Ejemplo 1:

Objetivo: Construir una comunidad de aprendizaje docente para impactar directamente en la movilización de las competencias de los alumnos en los seis campos formativos en un ambiente físico seguro, con infraestructura, material y equipo acorde a los avances tecnológicos a través del trabajo colegiado.

DIMENSION	META	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
Pedagógico-Curricular	Mantener la aplicación por parte de todos los docentes en los grupos de estrategias didácticas de línea constructivista relacionadas con el programa de Educación Preescolar para dar atención a los alumnos con equidad y atendiendo a la diversidad en el ciclo escolar 2007-2008.	Realización de visitas guiadas.	Visita de todos los grupos a los lugares históricos de Querétaro para tener un acercamiento real a nuestra historia y tradiciones. Visita de los alumnos a la biblioteca Gómez Morín Visita de los grupos a la casa del Faldón. Visita de los grupos al museo de Querétaro
		Círculo de Lectura infantil.	Rincón literario infantil (estrategia de lectura para los niños con intercambio de maestra)
		Participación en actividades deportivas. Sesiones en el aula de medios	Inscribir a los alumnos y alumnas para integrar un equipo de fut bol. Organizar los entrenamientos del equipo. Participación del equipo de fut bol en un torneo. Campamento infantil "Los dinosaurios"

Ejemplo 2:

Objetivo: Los docentes coadyuven a mejorar la comprensión lectora y el razonamiento lógico de los alumnos.			
DIMENSIÓN	META	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
Organizativa	Aumentar el mejoramiento físico de la escuela realizando un avance del 100% de la obra material de los sanitarios de la escuela como una forma de incentivar la salud del alumnado.	Creación de un medio físico favorable	Continuación de la construcción de los sanitarios
			Organizar el trabajo del personal de intendencia para mantener limpio el edificio escolar.
			Aseo completo de los salones por parte de los Padres de familia
			Participar en el Programa Por tus Hijos para mejorar áreas verdes dentro de la escuela

Ejemplo 3

Objetivo: Construir una comunidad de aprendizaje docente para impactar directamente en la movilización de las competencias de los alumnos en los seis campos formativos en un ambiente físico seguro, con infraestructura, material y equipo acorde a los avances tecnológicos a través del trabajo colegiado.			
DIMENSIÓN	META	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
Organizativa	Programar durante cada ciclo escolar estrategias para la formación y actualización del personal docente con respecto a las metodologías y estrategias de línea constructivista para el desarrollo del Programa de Educación Preescolar durante el ciclo escolar 2007-2008.	Formación y Actualización profesional	Participar en los Talleres Generales de Actualización
			Participar en los cursos de Carrera Magisterial. intercambio directivo Intercambio docente
			4.- Seguimiento del trayecto formativo a través de las sesiones de Consejo Técnico Escolar.

Ejemplo 4

Objetivo: Mejorar el aspecto material de la escuela, a partir del uso racional de los recursos generados por el Programa de Escuelas de Calidad a fin de ofrecer una educación que responda a las necesidades actuales y optimice el tiempo de enseñanza.			
DIMENSIÓN	META	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
Administrativa	Utilizar totalmente los materiales adquiridos mejorando el desempeño de la comunidad escolar.	Comprometer a los padres de familia para que apoyen económicamente al PEC. Trabajar colectivamente en el desarrollo del PEC.	Implementar campañas sobre el cuidado y mantenimiento del mobiliario, donde participe la comunidad escolar.
			Favorecer un ambiente de bienestar para los alumnos, instalando mini Split en las aulas de 5° grado, que cuentan con equipos de Enciclomedia.
			Organizar eficientemente la información estadística del alumnado, padres y personal de la institución.
			Proporcionar estímulos a alumnos y maestros, con el propósito de fomentar hábitos de asistencia, puntualidad e higiene.
			-Integrar con los alumnos de 4°, 5° y 6° un Escuadrón Vial, a fin de agilizar el tráfico en la hora de entrada a la escuela.

Ejemplo 5

Objetivo: Reorientar las acciones que se realizan en el plantel, a partir de la participación del colectivo escolar, acerca de su organización y funcionamiento para una mejora social en la comunidad en general.

DIMENSIÓN	META	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
Comunitaria de Participación social	Trabajar la escuela para padres en sus diversas modalidades, en un 100 %.	Difusión de información Integración padres de familia y escuela, a través de reuniones y asesorías y actividades académicas y recreativas, así como el cuidado a la salud	Realizar talleres de lectura , manualidades y productivos, Organizar un ciclo de conferencias de acuerdo a las necesidades e intereses de la comunidad en general. Brindar asesoría personalizada en atención a los problemas de aprendizaje y familiares del educando.
	Trabajar la escuela para padres en sus diversas modalidades, promoviendo un programa de tutorías de orientación familiar en un 60 %.		Asistir a las capacitaciones con el equipo de certificación de la ISO de la S.E.C. Organizar y documentar los “debes” que comprende el proceso de certificación con cada educadora y a nivel plantel, para fortalecer la congruencia del mismo. Certificar el programa en el plantel.
	Trabajar la escuela para padres en sus diversas modalidades, promoviendo un programa de tutorías de orientación familiar en un 40 %.		Trabajar en el portal de la red de escuelas asociadas a la Unesco de manera individualizada, para intercambiar estrategias y forma de trabajo con otras escuelas de la red iberoamericana. Organizar encuentros recreativos y culturales con padres de familia, con otras instituciones educativas. Realizar una exposición con los productos de los niños y subir evidencias al portal, periódicamente por grupo, según los productos obtenidos por los niños.

Ejemplo 6

Objetivo: Fortalecer la relación con los Padres de Familia a fin de lograr el apoyo permanente en la labor educativa, mediante la práctica de valores éticos y morales en el hogar.

DIMENSIÓN	META	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
Comunitaria de Participación Social	Involucrar a los padres de familia en las actividades escolares a fin de fortalecer el trabajo del docente.	Realización de reuniones con padres de familia para el mejoramiento del proceso de aprendizaje de sus hijos	Implementar estrategias que favorezcan el 100% de asistencia de los padres de familia, a las reuniones que la directora y las maestras de grupo convoquen.
			Dar a conocer a los padres de familia, al inicio del año escolar, la forma de trabajo y el Reglamento Escolar que ha de cumplirse por la comunidad escolar, comprometiéndose a su cumplimiento.
			Involucrar a los padres de familia en las actividades escolares, como honores a la bandera, asambleas cívicas y culturales, de mantenimiento del edificio y mobiliario escolar, muestras pedagógicas, etc. con el propósito de favorecer la integración familiar.
			Invitar a los padres de familia a participar en las acciones del P.N. L., con el fin de mejorar el hábito de la lectura en los alumnos y su familia.
			Realizar, en dos momentos del ciclo escolar, muestras pedagógicas que evidencien el trabajo realizado en la escuela por alumnos y maestros.



- Organice la sesión grupal para que los equipos presenten sus análisis.
- Invite al grupo para que complementen las conclusiones de los equipos.
- Plantee al grupo la siguiente reflexión:
 - La importancia de vigilar la articulación interna de los componentes de la planeación con el objetivo propuesto y de la relación transversal de estos con los objetivos institucionales para la mejora del logro educativo.
- Promueva la participación de los directores en la discusión.
- Pida al grupo que registren en el Material del Participante las conclusiones a las que llegaron.



Promueva la participación argumentada de todos los integrantes del grupo.

ARTICULACIÓN Y TRANSVERSALIDAD EN LOS PROCESOS DE GESTIÓN.

Las siguientes actividades pretenden que los participantes analicen la importancia de la articulación y transversalidad de las acciones propuestas con el propósito de que rediseñen sus planes escolares en la búsqueda de la mejora educativa.



- Pida al grupo que lea el siguiente texto:

LA ARTICULACION Y TRANSVERSALIDAD EN LOS PLANES PARA LA MEJORA

La escuela se establece sobre estructuras verticales y formales constituidas por complejos sistemas técnicos especializados determinados por la política educativa. Sobre esta base organiza sus acciones a corto, mediano y largo plazo, (planeación estratégica escolar, PETE y PAT y/o sus equivalentes⁹) en atención a los funciones y facultades que el marco normativo le confiere, a los que se suman las demandas emergentes que recibe de manera desarticulada de las instancias superiores. (Fig. 1) Estos compromisos traducidos en proyectos y programas son priorizados sobre las tareas programadas. Por lo que puede ser común, que en algunos planteles las actividades propuestas queden relegadas en segundo término y en otros prácticamente se olviden.

⁹ Utilizamos la palabra equivalente, por la autonomía que tienen distintos estados del país, en relación al proyecto escolar que realizan las escuelas, en algunos casos se le llama PETE, Proyecto Escolar, Plan de Mejora, etc.



Fig. 1

La mayoría de las escuelas perciben que estas tareas adicionales no responden a sus necesidades ni a los objetivos que han determinado para mejorar el logro educativo pero, deben acatar el mandato superior so pena de ser estigmatizadas. Señalan que su implementación requiere de otras formas de organización que la propia dinámica escolar no favorece y en consecuencia, los resultados que se obtienen tienden a ser insatisfactorios.

Ante estas posturas, surgen algunas preguntas: ¿Si las escuelas siguiesen las acciones planeadas sin la “distracción” de otros programas, mejorarían sus resultados? ¿Existe articulación entre los objetivos señalados en el Proyecto a largo plazo con las metas establecidas en el Programa Anual de Trabajo? ¿La oferta educativa que se agrega a la escuela responde a los objetivos institucionales?

Para dar respuesta a algunos de estos cuestionamientos es necesario revisar a fondo los planes de las escuelas a efecto de entender la lógica en la que se definen.

La última evaluación nacional del Programa Escuelas de Calidad (FLACSO: 2008), arroja algunos resultados sobre la desarticulación e inconsistencia que presentan los PETE y PAT a través del análisis de los objetivos y metas signados en ellos:

La consistencia de los objetivos

Caso de inconsistencia: *“Comprometer a los padres de familia de un 60% a un 70% en las actividades extracurriculares para fortalecer el aprendizaje de los alumnos medianamente un ejercicio claro e instrumento de la comunicación, el cumplimiento de tareas y ejecución de sugerencias didácticas elaboradas por docentes”*

Caso de consistencia media: *“Lograr la calidad en la comprensión lectora”.*

En este último ejemplo es importante darnos cuenta de la poca claridad del objetivo. A partir de ello pueden surgir varias preguntas ¿Qué se va entender por calidad?, ¿Cómo se mide la calidad en la comprensión lectora? ¿Cuáles son los criterios que la escuela toma en cuenta para mediar la comprensión lectora?

Como es un objetivo a largo plazo, ¿En qué tiempo se tienen resultados esperados? Si la escuela tiene claridad de las anteriores interrogantes, es posible que su objetivo lo pueda medir.

Fuente: Revisión de los documentos PETE's y PAT's. FLACSO 2008.

Conclusión del análisis de los objetivos

Entre los casos típicos o comunes de inconsistencia en el planteamiento de objetivos pueden mencionarse los siguientes:

- Los objetivos son muy extensos y con poca claridad. Se componen de tres o más ideas dentro del mismo.
- Los objetivos a veces parecen más acciones a realizar dentro de la escuela.
- Existe un mal uso de los conceptos que se presentan dentro del objetivo.
- Imprecisiones al planear hasta más de 16 objetivos por PETE.

- Algunos proyectos escolares plantean más de 5 objetivos por cada dimensión (pedagógica, administrativa, organizativa y de participación social).

- En otros casos existe una desarticulación de los objetivos de los PETEs con las metas de los PATs, de tal manera que se leen como dos documentos diferentes.

Fuente: Revisión de los documentos PETE's y PAT's FLACSO 2008.

La falta de claridad y articulación de los objetivos y las metas suponen un riesgo para mejorar el logro educativo en la escuela, bajo la consideración de que en ellos se señalan los resultados esperados a corto, mediano y largo plazo. La imprecisión de los objetivos impide una comprensión clara de lo que se pretende realizar. Su desarticulación conlleva a implementar acciones diferentes e independientes cuyos efectos no tendrán la incidencia deseable en la mejora educativa.

En este contexto cabe preguntar ¿Qué papel juega la planeación en la organización y funcionamiento de la escuela? ¿Cómo asumen los actores escolares el proceso de planeación? ¿Cuál es el papel de los tomadores de decisiones en el proceso de planeación?

La planeación como proceso e instrumento de gestión

La planeación escolar es concebida como proceso de gestión que permite a la escuela diseñar e implementar estrategias para mejorar el logro educativo. A su carácter técnico se suma el político, propiciando la participación de los diferentes órganos de decisión y de los diversos actores sociales en el proceso educativo. Sin embargo su asunción es asumida bajo distintas perspectivas:

Para unos es una obligación y un mero trámite con el que hay que cumplir, algo realmente innecesario.

Para otros es un instrumento de control, una forma de optimizar y manejar los recursos, una herramienta que permite organizar y medir el trabajo.

Para algunos más es una oportunidad de integrar al equipo, un ejercicio que facilita el aprendizaje corporativo e institucional permitiéndole afrontar los retos del futuro con mejores y mayores armas.

Y hay quienes la perciben como una moda

En la mayoría de los casos, la planeación escolar se asume como una obligación administrativa que hay que cumplir para después dejarla "dormir el sueño de los justos".

En ese contexto, no es de sorprender que los planes escolares carezcan de sentido e intencionalidad efectiva para conducir a la escuela hacia la mejora.

La planeación como instrumento de gestión requiere de decisiones racionales y de un enfoque, que en el caso de las escuelas en México es el estratégico.

Las decisiones son racionales cuando las medidas tomadas responden a la información obtenida. La tarea del tomador de decisiones es fundamental (en este caso, el director del plantel), puesto que él es el responsable de la selección y uso de la información, de la elección de las alternativas para dar solución a los retos que enfrenta así como de la asignación de valores a los posibles resultados.

En este sentido, para elaborar el plan de mejora el tomador de decisiones debe seleccionar la información útil derivada de la autoevaluación desarrollada para ese fin. Los datos elegidos deben guardar relación íntima con las necesidades de la escuela (contexto, necesidades y demandas sociales, marco normativo, oportunidades, estructuras que se intersecan con sus funciones; entre otros).

Con esta información, se decidirá sobre los resultados que se esperan alcanzar en tiempos específicos en atención al impacto que tendrán en el logro de la misión y visión institucional. Una vez definidos los objetivos, elegirá los medios y las acciones más apropiadas para su cumplimiento. En consecuencia, las decisiones racionales permitirán garantizar la articulación interna del plan a largo plazo y la transversalidad con los objetivos institucionales y con los planes a mediano y corto plazo.

La planeación como proceso de gestión requiere de información útil, confiable y para definir el rumbo de la escuela, de la incorporación de un enfoque de Gestión Transversal que

permita articular a través de objetivos y metas las distintas propuestas educativas así como de promover la participación de otras estructuras.

En este sentido, el reto de los actores educativos es resignificar la importancia de la planeación como un instrumento de gestión que le permite incrementar su actuación en beneficio del logro de los aprendizajes de los alumnos.

Carmona León Alejandro, Luz Elena Aceff Sánchez (2010) *La articulación y transversalidad en los planes para la mejora*. México. Mimeo.

- Solicite al grupo para que discutan sobre las siguientes preguntas de manera ordenada:
 1. ¿Qué papel juega la planeación en la mejora educativa?
 2. ¿Por qué considera importante mantener la articulación y transversalidad de los planes escolares para la mejora educativa con los objetivos institucionales y con los resultados de la autoevaluación?
 3. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta la escuela para elegir adecuadamente los problemas críticos de obstaculizan el logro educativo?
 4. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta la escuela para establecer la articulación y transversalidad de los planes escolares con los objetivos institucionales?
 5. ¿Qué estrategias propone para propiciar la articulación y transversalidad de los planes escolares para la mejora?
- Organice la puesta en común de las respuestas, procurando el intercambio de significados y de la libre expresión de ideas.
- Guíe la discusión para arribar a conclusiones sobre la articulación y transversalidad de los planes de mejora.
- Solicite al grupo que registre las conclusiones en el Material del Participante.



Esta actividad pretende demostrar a los asistentes que la opinión de todos es necesaria para construir conocimientos; que un mismo objeto de aprendizaje es visto de diferente forma, de acuerdo a la experiencia y saberes que posee cada individuo.



- Organice 6 equipos de trabajo.
- Invite a los integrantes del equipo a intercambiar con sus compañeros el problema y el cuadro de objetivos y metas correspondientes a la pregunta 6 realizado en la actividad extraclase de la Sesión 1.
- Solicite a los directores que valoren la articulación y transversalidad de las propuestas presentadas por sus compañeros con la problemática identificada y los objetivos institucionales.

- Recomiende que para el análisis se apoyen en las siguientes preguntas:
 1. ¿El (los) objetivo(s) se dirige(n) a atender la problemática señalada?
 2. ¿Los objetivos son consistentes internamente? Considere para su respuesta los siguientes criterios:
 - Extensión, concreción (número de ideas que contiene), claridad, relevancia.
 - Especificidad del grupo de atención, criterio de evaluación.
 - Medible, observable, retador.
 1. ¿Las metas son consistentes con el objetivo al que corresponden?



Esta actividad puede favorecer el reconocimiento a las problemáticas que enfrentan los directores sobre el peso y valor que otorgan a la planeación si se considera la lectura de terceros de manera objetiva y profesional.



- Pida a los directores que comenten sus observaciones con sus compañeros y entreguen por escrito el análisis realizado.
- Pida a los directores que con base en las observaciones realizadas por sus compañeros al cuadro correspondiente a la pregunta 6 de la actividad extra clase, realicen un ejercicio de planeación con el fin de establecer la articulación y transversalidad de los componentes del plan de mejora con la problemática identificada y los objetivos institucionales.
- Solicite a los participantes que elaboren una matriz sobre el problema identificado en la actividad extra clase Sesión 1.
- Indique que señalen en cada dimensión hasta 3 factores significativos que inciden en esa problemática.
- Marque como tiempo límite 15 minutos para su elaboración.

Dimensión	Aspectos a considerar
Pedagógica curricular	1.
	2.
	3.
Organizativa	1.
	2.
	3.
Administrativa	1.
	2.

	3.
Comunitaria Participación social	1.
	2.
	3.

- Una vez concluido el punto anterior, pida que escriban los propósitos de los planes programas, proyectos que se articulan transversalmente con el tema elegido en la matriz correspondiente.

Política educativa para la educación básica	
<i>Programas, planes o Proyectos que opera la escuela</i>	<i>Propósito de cada uno de ellos.</i>
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	



- Pida a los participantes que se reintegren a sus equipos y compartan con sus compañeros las matrices elaboradas con el fin de establecer su transversalidad.
- Invite a los directores a que registre las observaciones de sus compañeros en su Material del Participante.



- Pida al grupo que lea el siguiente texto:

Objetivos y Metas

Los objetivos expresan de manera breve, clara, precisa y sencilla los resultados esperados -a largo, mediano y corto plazo- en términos cualitativos (Así llegamos). Metodológicamente corresponde a la transformación positiva del problema central.

Características de los objetivos:

Medibles, observables, alcanzables, retadores.

Especifican el grupo al que se aplica.

Expresan un criterio de evaluación (indicador)

Aclaran las condiciones bajo las cuales se puede lograr

Se estructuran a partir de preguntas básicas: ¿qué, cómo, para qué, con quién?

Las metas son enunciados concretos que expresan de manera cuantitativa y cualitativa el grado o nivel de satisfacción de los resultados esperados en un tiempo determinado. (Hasta donde llegaremos en este tiempo). La consecución de las metas permite el logro del objetivo para la mejora.

Para determinar el grado de cumplimiento de la meta se requiere de los descriptores. Estos permiten verificar de manera objetiva a través de medios externos el alcance de la meta. Es lo que se conoce como portafolio de evidencias Su definición se determina en función del objetivo a lograr.



- Solicite a los directores que elaboren la matriz de objetivos y de metas.
- Recomiende que para su construcción consideren las matrices previas, la autoevaluación diagnóstica, la misión y visión de la escuela.
- Indique el orden de elaboración:
 - Iniciará con el objetivo general del tema o problema a resolver, vigilando su consistencia interna.
- Una vez elaborado y constatado su consistencia interna, redactará los objetivos correspondientes a las siguientes dimensiones: Pedagógico curricular, organizativa, administrativa y comunitaria de participación social.
- Una vez revisada su consistencia interna y su articulación con el objetivo general construyan las metas.
- Guíe a los participantes para que construyan los objetivos y metas de acuerdo con las características para su construcción, considerando en todo momento la consistencia interna y la articulación entre ellos.

Objetivo:

Dimensión	Aspectos a considerar
Pedagógica curricular	1.
	2.
	3.
Organizativa	1.
	2.
	3.
Administrativa	1.
	2.
	3.
Comunitaria Participación social	1.
	2.
	3.

Matriz de análisis de objetivos y metas		
Objetivo	Meta	Fuente de verificación de la Meta*
1.-		
2.-		
3.-		
4.-		
5.		



- Pida a los directores que se reintegren al equipo y analicen con sus compañeros la articulación y transversalidad de los objetivos y metas contenidos en sus matrices.
- Sugiera que registren las observaciones de sus compañeros en el Material del Participante.

Considerando el tiempo de la sesión es posible que la actividad no se concluya, por lo que deberá comentarlo con los participantes, para que terminen la actividad a manera de extra clase.
Sugiera que se elabore uno de los objetivos de la dimensión y la meta correspondiente para ser comentado con el equipo de trabajo

4. GESTIÓN TRANSVERSAL

Las siguientes actividades pretenden acercar a los directores al concepto de Gestión Transversal con el propósito de que reconozca la actividad de la escuela en la consecución de asuntos de la agenda pública que conciernen a la sociedad en general.



- Lea el siguiente texto:

La gestión transversal: expectativas y resultados

Introducción

Por diferentes motivos, [...], la estructura organizativa clásica, en todas sus modalidades (burocracia maquinal, burocracia profesional estructuras departamentales y divisionales,

sistemas matriciales...) no es capaz de resolver el reto organizativo que presentan, fundamentalmente, dos tipos de situaciones cada vez más prioritarias en la acción pública:

La aparición de demandas sociales o políticas públicas que no forman parte de la misión o de las competencias de una sola parte de la estructura orgánica vertical de la corporación, sino que implican a toda la organización o a una parte significativa de la misma.

La necesidad de disponer de una visión integrada de determinados segmentos de población considerados como prioritarios desde el punto de vista de la acción pública.

Entre las temáticas que se han orientado hacia la perspectiva transversal en busca de solución a su necesaria integración en la estructura orgánica pública, más allá del discurso político, pueden resaltarse la política de igualdad de género, la pobreza, la participación ciudadana, la sostenibilidad medioambiental, la gestión de la diversidad y la seguridad. Desde el punto de vista de los segmentos de población, desde hace tiempo, se está recurriendo a la perspectiva transversal en la gestión de la relación y de las políticas dirigidas a colectivos que se encuentran en situación de debilidad o discriminación en más de un aspecto (mujeres, personas mayores, jóvenes, personas con disminuciones,...).

Hay multitud de experiencias, en prácticamente todas las administraciones públicas y especialmente en las locales, que han intentado abordar las dos situaciones planteadas: seguridad, igualdad de género, medio ambiente, vivienda, familia, tercera edad, jóvenes, mujeres, inmigración (no únicamente inmigrantes). Las experiencias que se han realizado con este objetivo forman parte, sin duda de la mejor parte del capital político productivo, organizativo, de gestión y social de las administraciones y de las comunidades implicadas en estas experiencias.

El concepto de transversalidad

La transversalidad es un concepto y un instrumento organizativo que tiene como función aportar capacidad de actuación a las organizaciones con relación a algunos temas por los que la organización clásica no resulta adecuada. Responde a necesidades de diseño de la organización y a necesidades de gestión. La transversalidad intenta dar respuestas organizativas a la necesidad de incorporar temas, visiones, enfoques, públicos, problemas, objetivos, etc., a las tareas de la organización que no encajan en una sola de las estructuras organizativas verticales e intenta también, que TODAS estas estructuras verticales compartan sinérgicamente la consecución de un objetivo común que no es específico de cada una de ellas en particular.

[...] La gestión transversal, [...] se propone como instrumento organizativo adecuado para incorporar, en el trabajo del conjunto, o de una parte significativa de la organización, el tratamiento de políticas, problemas, puntos de vista, segmentos de población, etc. que reflejan la multidimensional de la realidad, sin eliminar ninguna de las dimensiones ya incorporadas en su trabajo a través de la estructura orgánica básica.

La transversalidad es un instrumento organizativo que intenta compensar las inevitables limitaciones que padece cualquier diseño organizativo respecto de la posibilidad de adaptarse totalmente a las exigencias de la realidad. Esta función compensatoria no debe pensarse desde el supuesto que conseguirá resolver todas las limitaciones de la organización regular. La transversalidad puede ser un instrumento complementario pero no aporta omnipotencia ni omnipresencia a la organización. Esta mayor capacidad organizativa se puede concertar desarrollando los diferentes aspectos que definen la especificidad de la transversalidad y que pueden ayudar a trabajar desde esta dimensión.

Objetivos de la Gestión Transversal

La transversalidad, en el fondo, aspira a modificar permanentemente los comportamientos del conjunto de la organización incorporando nuevas visiones y nuevos valores.

[...] Los objetivos y por tanto la aportación de la transversalidad se centra en dos aspectos principales:

- el primero, focalizar la atención de la organización sobre un tema e intensificar su actuación respecto del mismo;
- el segundo, mejorar la consistencia y la coherencia de la estrategia y la actuación de la organización respecto del tema en cuestión.

La especificidad del trabajo transversal reside en poner el acento en la función de liderazgo y la aportación “d’expertise” centrada en una visión particular de la realidad social no contemplada, o no suficientemente integrada, en la estructura básica de la organización. Estas tres orientaciones directivas comportan desarrollar diferentes roles directivos concretos, por ejemplo, el de facilitador, aportador, consensuador, integrador, portavoz... mientras que no *admite* desarrollar excesivamente los papeles de gestor, mando, asignador de recursos... aunque su actuación afectará al ejercicio de estos papeles por parte de los directivos verticales.

Política y gestión transversal

Esta reflexión debe finalizar recuperando el factor clave de la transversalidad que no es otro que aportar capacidad de liderazgo al funcionamiento y el cambio social y mejorar la actuación de la corporación pública aproximándola con más precisión a la multidimensionalidad de la sociedad.

La transversalidad es, en este sentido, un instrumento de la alta dirección política de la corporación. Por esto su liderazgo en el despliegue de elementos de transversalidad es decisivo al igual que lo es el soporte al trabajo de las unidades transversales.

Estas unidades no tienen otras palancas de soporte a su actuación que la legitimidad que se derive de este liderazgo global y de su capacidad de aportar elementos de análisis, de diseño y de evaluación que mejoren la actuación del conjunto de la organización.

Con esta base de trabajo será posible mantener organizaciones públicas ordenadas y coherentes organizativamente, en las que la estructura vertical operativa asegure la estabilidad y la eficacia, pero, que al mismo tiempo, consigan una mayor integración horizontal desde dimensiones de fuerte relevancia social que les permita acceder a una visión poliédrica de la realidad más cercana a la sociedad que deben gestionar.

Serra Albert (2004). *La gestión transversal: expectativas y resultados*. en: <http://www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20IX/documentos/serramal.pdf>.

- Organice la discusión del grupo en torno al concepto de gestión transversal y de los rasgos que la caracterizan.
- Pida a los participantes que analicen los objetivos de la Gestión Transversal y su trascendencia en el logro educativo de la escuela.
- Guíe la discusión para arribar a conclusiones sobre la transversalidad de los asuntos de interés social y las implicaciones que tienen en la escuela.
- Solicite a los participantes que reflexionen sobre los asuntos que aborda la escuela y que considera son propios de la Gestión Transversal.
- Coordine la reflexión para elaborar una relación de estos temas.
- Invite a uno de los asistentes a que participe en la elaboración de la lista en una hoja de rotafolio.
- Pida a los directores que registren las conclusiones y el listado en el Material del Participante.
- Pida a los participantes que seleccionen de manera individual uno de los temas listados.
- Plantee las siguientes preguntas para que reflexionen el tema sobre ellas:





- ¿La temática se adscribe a un programa o proyecto específico? Precise.
- ¿En cuál de las problemáticas identificadas por la escuela se inserta el asunto?
- ¿Cómo se articula este tema con los objetivos institucionales?
- ¿Cómo aborda la escuela la temática? ¿Se ha integrado a alguno de los planes de la escuela?
- Solicite que registren sus reflexiones por escrito en el Material del Participante.
- Organice equipos de trabajo de 5 integrantes.
- Invite a los integrantes a compartir con sus compañeros sus reflexiones sobre la manera en que su escuela atiende la temática referida.
- Señale a los directores que **registren** los aspectos y comentarios que consideran de su interés para implementarlos en su escuela.



Estas actividades son importantes en la medida que contribuyen a comprender que la actividad educativa es un fenómeno que compete a todos los sectores de la sociedad y que en su tratamiento es necesario incorporar a todos los actores involucrados de acuerdo con sus facultades, roles y funciones.

5. ACTIVIDADES DE CIERRE

Las siguientes acciones, tienen la finalidad de dar a conocer a los participantes la actividad extra clase que realizará con la intención de que reflexionen sobre los temas abordados y el cumplimiento del propósito de esta sesión así como de los productos elaborados en ella.



- Solicite que revisen el propósito de la sesión para valorar en qué medida se cumplió.
- Recomiende que registren sus comentarios al respecto.
- Indique a los participantes que como trabajo extra clase, diseñarán una estrategia para la incorporación de uno de los temas de Gestión Transversal al proyecto de mejora de la escuela. Recuerde que deberá considerar la autoevaluación diagnóstica realizada con antelación.

SESIÓN 3. TERRITORIO Y EDUCACIÓN

PROPÓSITO:

Propiciar la reflexión de los directores sobre la relación que existe entre territorio-comunidad local-comunidad escolar con el propósito de potencializar el capital social que poseen las escuelas a efecto de responder a los retos que enfrentan en contextos vulnerables en la búsqueda de la mejora educativa.



Duración: 6 horas

MATERIALES:

- Diseño de una estrategia para la incorporación de uno de los temas de Gestión Transversal al proyecto de mejora de la escuela elaborado como actividad extra clase de la Sesión 2.
- Programa Integral para la igualdad. **El entorno educativo, la escuela y su comunidad**, Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, pág. 14, en: <http://www.piee.mendoza.edu.ar/documentos/comunidad.pdf>
- Neirotti, N., Poggi, M. (2004) “Evaluación Integral de la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje”, en **Alianzas e Innovaciones en Proyectos de Desarrollo Educativo Local.**, Buenos Aires, IPE-UNESCO. Sede Buenos Aires, pp. 171-173
- González, Daniela Nora y Livia Beatriz Labandal. (2008) “La infancia en contexto de vulnerabilidad: como apuesta al futuro”, en: **X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”**, Mendoza, Argentina, en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje2/Gonzalez.pdf>
- Joan Subirats in Humet (coord.) (2002), **Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela.** España, Ariel, pp. 37-41
- Joan Subirats in Humet (coord.) (2002), **Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela.** España, Ariel, pp. 23-37
- Joan Subirats in Humet (coord.) (2002), **Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela.** España, Ariel, pp. 43-50.
- Aceff Sánchez Luz Elena (2010), **Relación comunidad escolar-comunidad local. Una experiencia de gestión escolar**, México. Mimeo.

PRODUCTOS:

- Descripción de la comunidad local de las escuelas.
- Concepto de comunidad escuela.
- Análisis de la relación territorio-comunidad local-escuela como estrategia para la mejora educativa.
- Análisis de los factores: implicación, participación, conexión y responsabilidad social en el desarrollo de proyectos educativos.
- Relación de agentes educativos de la comunidad local.
- Diseño de una estrategia para conformar una red académica.
- Identificación de competencias directivas para fortalecer la relación comunidad local-escuela.

Actividades de inicio

Estas actividades están encaminadas a conocer el propósito y los productos de esta sesión y a resolver las dudas o inquietudes que surjan en torno a ellos.



- De la bienvenida a los participantes, presente el propósito y los productos que se esperan alcanzar para su revisión y análisis
- Promueva el intercambio de comentarios y resuelva las dudas que se presenten.
- Solicite a dos participantes que compartan con el grupo la estrategia de Gestión Transversal elaborada como actividad extra clase en la Sesión 2.
- Pida a los integrantes del grupo que registren las estrategias o aspectos del trabajo de sus compañeros que les resulten más interesantes.

2. Problemáticas de gestión escolar en contextos vulnerables

Las siguientes actividades tienen como propósito revisar algunas experiencias vinculadas a los niños provenientes de sectores vulnerables, a partir del análisis de sus comunidades y de sus relaciones para favorecer una gestión escolar más efectiva.




- Lea el siguiente texto

El sistema educativo formal no monopoliza el proceso de aprendizaje, no son los docentes los únicos que enseñan. Las organizaciones comunitarias y los espacios públicos locales son ámbitos donde los sujetos aprenden, incorporando valores y hábitos, desarrollando capacidades (sean éstas para producir bienes o servicios o para ejercer sus derechos y responsabilidades ciudadanas). Las comunidades, a su vez cuentan con sus propias insti-

tuciones y agentes de enseñanza y aprendizaje: familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, mercados, fábricas, organizaciones productivas. En consecuencia, resulta necesario observar qué se aprende en esta comunidad donde la escuela es un actor más y quiénes son los actores de este proceso de aprendizaje.

Programa Integral para la igualdad. **El entorno educativo, la escuela y su comunidad**, Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, pág. 14, en: <http://www.piiie.mendoza.edu.ar/documentos/comunidad.pdf>

- Coordine la discusión grupal sobre la importancia de reconocer a otros agentes educativos que participan en la formación de los alumnos y las consecuentes implicaciones de este hecho en el trabajo escolar.
 - Organice la puesta en común de las opiniones, procurando el intercambio de significados y la libre expresión de las ideas.
 - Guíe la discusión para arribar a conclusiones sobre las implicaciones que estos agentes tienen en el trabajo de la escuela.
 - Solicite a los directores que registren las conclusiones en el Material del Participante.
- 
- Solicite a los participantes que lean el siguiente texto como un referente para realizar el análisis de casos de gestión en contexto de vulnerabilidad.

Chambers (1989) define a *la vulnerabilidad* como “la exposición a contingencias y tensión, la dificultad para afrontarlas. La vulnerabilidad tiene por tanto dos partes: una parte externa, de los riesgos, convulsiones y presión a la cual está sujeto un individuo o familia; y una parte interna, que es la indefensión, esto es, una falta de medios para afrontar la situación sin pérdidas perjudiciales”.

La vulnerabilidad contempla así tres de riesgos: el riesgo de exposición a las crisis o convulsiones; el riesgo de una falta de capacidad para afrontarla; y el riesgo de sufrir consecuencias graves a causa de ellas, así como de una recuperación lenta o limitada (Bohle et al., 1994).

Es importante matizar que la vulnerabilidad [...] no es lo mismo que [...] *necesidades*; éstas tienen un carácter inmediato, mientras que aquélla viene marcada también por factores de largo plazo, muchos de ellos estructurales. En este sentido, la ayuda de emergencia tradicional frecuentemente se limita a satisfacer las necesidades básicas para la supervivencia, pero apenas incide en los factores que causan la vulnerabilidad. Sin embargo, toda intervención que aspire no sólo al alivio puntual sino a sentar bases de desarrollo futuro debe orientarse a no sólo satisfacer necesidades sino a reducir la vulnerabilidad.

González, Daniela Nora y Livia Beatriz Labandal. (2008) “**La infancia en contexto de vulnerabilidad: como apuesta al futuro**”, en: **X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”**, Mendoza, Argentina.

- Coordine la discusión grupal sobre qué se entiende por un contexto vulnerable y las implicaciones que éste tiene en el cumplimiento de los objetivos institucionales.
- Organice la puesta en común de opiniones procurando el intercambio de significados y la libre expresión de las ideas.



- Guíe la discusión para arribar a conclusiones sobre las implicaciones que tiene un contexto de vulnerabilidad en las estrategias que desarrolla la escuela para la mejora educativa.
- Solicite a los directores que registren los aspectos y opiniones vertidas por el grupo que son de su interés.
- Organice la integración de 6 equipos de trabajo.
- Asigne cada problemática a dos equipos.
- Pida a los participantes que analicen las problemáticas asignadas con base en las siguientes preguntas:
 1. ¿Cuál es la tarea de la escuela en ese contexto?
 2. ¿Cuáles son las acciones de gestión que la escuela puede implementar para atender la problemática?
- Solicite a los equipos que registren las conclusiones en el Material del Participante.

Problemática 1

“Al ingresar a la escuela el pequeño trae una cultura incorporada por su propia experiencia biográfica, que en el caso de los sectores socialmente desfavorecidos, dista mucho de la cultura escolar. Para salir airoso frente al juego que la escuela propone, algunas veces es necesario abandonar la identidad, el lenguaje y modos propios de hacer las cosas. Esto nos convoca a los profesionales de la educación a la reflexión”.

González, Daniela Nora y Livia Beatriz Labandal. (2008) “**La infancia en contexto de vulnerabilidad: como apuesta al futuro**”, en: *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”*, Mendoza, Argentina.

Problemática 2

Las narrativas y los conflictos

Los docentes señalan continuamente la imposibilidad de los alumnos de respetar las normas, de aprender, de comprender, etc., justificando *la problemática* en un déficit personal del alumnado o familiar. Muchos maestros y profesores se sienten avasallados por un entorno adverso que no les permite desplegar su tarea de enseñanza en pro de un futuro mejor.

Los docentes conocen las dificultades a las que se enfrentan las familias y los niños, pero muchas veces no pueden ver más allá de los obstáculos y se quedan paralizados en la queja. Critican a sus alumnos, sus entornos, las condiciones sociales, la situación política, etc. Otros transitan por la escuela en busca de un sueldo, dan clase, sin necesariamente enseñar, y se retiran esperando el fin de mes. Se quejan de los nuevos diseños curriculares porque los que los escriben están detrás de los escritorios y no saben cómo son las cosas en las aulas; de la falta de recursos, de la mala inversión en cosas innecesarias; de un directivo exigente que quiere que hagan un “show” para despertar el interés de las personas y los niños, etc.. Otros se cuestionan a sí mismos pensando en cuáles son las modificaciones necesarias para lograr el cambio, intentan buscar ayuda y a veces se sienten abatidos ante la falta de respuesta, pero lo intentan una vez más.

González, Daniela Nora y Livia Beatriz Labandal. (2008), “La infancia en contexto de vulnerabilidad: como apuesta al futuro”, en: *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”*, Mendoza Argentina.

Problemática 3

Los niños que van a la escuela no llegan en condiciones iguales ni reciben lo mismo de ella. La brecha entre lo que los niños traen y lo que la escuela espera es mayor cuando los infantes provienen de sectores socialmente desfavorecidos. Las diferencias culturales son tomadas como deficiencias, y en tal sentido, predictoras de fracaso escolar.

Otros autores señalan la relevancia de estas brechas al momento de aprender modos de relación y de orden establecidos al interior de la escuela, y evaluados con tanto valor como el de los contenidos escolares. En la escuela los niños deben aprender a negociar significados, cuando estos difieren de los aprendidos en su hogar, el esfuerzo es mayor, y en ocasiones, no se logra lo esperado.

González, Daniela Nora y Livia Beatriz Labandal. (2008), “**La infancia en contexto de vulnerabilidad: como apuesta al futuro**”, en: *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”*, Mendoza Argentina.



- Coordine la presentación de las conclusiones de los equipos, promoviendo el intercambio de opiniones de manera ordenada.
- Solicite a los directores que registren las aportaciones que les resulten pertinentes de acuerdo con su contexto.
- Una vez concluidas las aportaciones pida al grupo que lea el siguiente texto

APERTURA DE LA ESCUELA A LAS FAMILIAS Y PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

La falta de relación entre la escuela y la comunidad y, en particular, el vínculo con las familias, constituye uno de los problemas que más comúnmente se han relevado, particularmente en los contextos de pobreza. Por momentos el problema toma la forma de un divorcio entre escuela y familia, entre escuela y actores comunitarios. En el caso de la relación escuela – familia, ambas instituciones pueden entenderse como medios complementarios o independientes (con más o menos “buenas” relaciones de vecindad) o pueden percibirse como dos mundos irreconciliables o, más extremo aún, como enemigos que compiten en la formación de los niños y jóvenes¹². Estas características se agudizan tanto cuando las escuelas hacen caso omiso respecto de ciertos rasgos culturales propios de los pueblos originarios, que no se reconocen ni integran en el proceso de formación que tiene lugar en el espacio escolar, como cuando los referentes comunitarios (y por lo tanto también las familias que integran dicha comunidad) ven a la escuela como la representación del poder del Estado en el territorio local; aparecen también cuando los modos de vida de las familias que viven en condiciones de extrema pobreza económica y cultural no parecen “acomodarse” a los requerimientos del proceso de escolarización (y por lo tanto el proceso de socialización que se desarrolla en el hogar); se manifiestan abierta o solapadamente cuando se le solicita a la escuela que se haga cargo de numerosas funciones asistenciales, que otras organizaciones sociales intermedias deberían tomar a su cargo, y a partir de ello se pone en cuestión su capacidad para transmitir algunos contenidos de la cultura. El tema de fondo es, sin duda, el de la transmisión cultural, y convoca a revisar quiénes son los agentes de dicha transmisión.

¹² Para dar cuenta de cómo se construye el desencuentro entre escuela y familiar, aun reconociendo que no hay mala predisposición de los actores en juego, puede resultar pertinente incluir el testimonio de la madre de un joven que pudo concluir sus estudios primarios gracias a las acciones del proyecto y continuar en la escuela secundaria. Su preocupación giraba, en la entrevista, en torno al hecho de que los profesores piden materiales y recursos que los niños no pueden llevar a la escuela, aunque sean de bajo costo (“porque entre decidir gastar el poco dinero en algo de comida o un mapa, a veces los padres no tenemos opción”). Según expresa esta madre, los chicos no se animan a plantear esto en la escuela; esta situación es leída por parte de los docentes como una señal de despreocupación o desinterés por parte de los padres o de los mismos niños y así se va generando una situación de incomunicación entre familia y escuela que no puede ser revertida.

Neirotti, N., Poggi, M. (2004), *Alianzas e Innovaciones en Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Evaluación Integral de la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje*, Buenos Aires, IPE-UNESCO. Sede Buenos Aires, p. 171-173.



- Una vez concluida la lectura solicite al grupo que se reintegre a su equipo
- Plantee las siguientes preguntas con el fin de que los participantes analicen un problema común derivado de las condiciones de vulnerabilidad de sus escuelas.
 - ¿Cómo opera una escuela en contextos de vulnerabilidad?
 - ¿Cuáles serían las respuestas que la escuela podría ofrecer ante los problemas que presentan los alumnos y maestros derivados de las condiciones de vulnerabilidad en la que se encuentran?
 - Analice un problema común
- Pida a los equipos que elaboren una historia considerando las preguntas y los argumentos establecidos por el autor del texto anterior con el fin de ser representada.



- Establezca el tiempo máximo de la representación.
- Organice al grupo para llevar a cabo las dramatizaciones de las historias.
- Recuerde a los equipos que las representaciones no deben durar más del tiempo establecido.
- Recomiende a los directores que registren aquellos elementos que son de su interés.
- Al término de las representaciones pida a los directores que comenten sus observaciones.
- Sugiera a los participantes que agreguen en su Material las observaciones hechas por sus compañeros que son de su interés.

3. TERRITORIO, GESTIÓN Y VULNERABILIDAD ESCOLAR

Las siguientes acciones pretenden que los participantes establezcan la relación que existe entre territorio-comunidad-escuela y el impacto que ésta tiene en la gestión del logro educativo.



- Coloque al frente un rotafolio
- Plantee al grupo las siguientes preguntas:
 1. ¿Por qué se considera que la escuela es una comunidad?
 2. ¿Cuáles son los rasgos que presenta la escuela como comunidad?
- Coordine la discusión grupal.



- Registre en una hoja de rotafolio los rasgos que caracterizan a una comunidad, enunciados por los participantes (procure anotar frases cortas, palabras clave).
- Marque de esos rasgos comparte la escuela.
- Pida a los participantes que unan las palabras o ideas sobre el concepto de escuela comunidad y elaboren su propio concepto de escuela comunidad.
- Pida al grupo que lea el siguiente texto con el fin de comparar sus conceptos de comunidad escuela con los propuestos por el autor.

Comunidad y escuela, escuela y comunidad.

Entre los muy diferentes tipos de conexión que explicarían la existencia de una comunidad determinada (lugar de nacimiento, vecindad, intereses comunes...), la escuela como institución genera una red de relaciones e intereses suficientemente específica e intensa como para poder usar nuestra “metáfora” de comunidad sin demasiados problemas. De hecho, es ya habitual referirse, de manera muchas veces retórica a la “comunidad educativa”, o a la “comunidad escolar”, entendida como una agrupación de maestros, alumnos, padres y personas de servicio, que comparten ciertos objetivos y vínculos (aunque de hecho, la expresión acostumbrada a poner de relieve más los aspectos educativos comunes que los más específicamente comunitarios). La escuela no tiene probablemente los fuertes nexos afectivos de una familia o de otro tipo de grupos primarios con fuerte densidad de relaciones y vínculos, pero la especificidad e intensidad de la tarea que se desarrolla en los centros escolares (duración en el tiempo, momento vital especialmente significativo, *vínculos* afectivos muy presentes...) genera una trama de intereses comunes que puede producir fuertes procesos de integración.

La escuela tiene límites claros en su configuración (fronteras de edad, planes de estudio...), tradiciones y valores específicos. En su interior encontramos grupos y redes de grupos, que conectan con otros grupos y redes de otras escuelas (y que asimismo tienen puntos de entrecruzamiento con otras redes comunitarias presentes en la sociedad). Existen pues todos los ingredientes de lo que hemos denominado comunidad. Y a partir de esa concepción podemos configurar de manera distinta las tareas y las maneras de entender la escuela y su relación con el entorno.

La comunidad-escuela no puede quedar reducida a una institución reproductora de conocimiento y capacidades. Ha de ser entendida como un lugar en el que se trabajan modelos culturales, valores, normas y formas de convivir y relacionarse. Es un lugar en el que conviven generaciones diversas, en el que encontramos continuidad de tradiciones y culturas, pero es asimismo un espacio para el cambio. La comunidad escuela y la comunidad local han de entenderse, creemos, como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca, ya que como hemos avanzado, individuos, grupos y redes presentes en la escuela lo están también en la comunidad local, y no se entiende lo uno sin lo otro.

Los modelos utilizados en el interior de la comunidad escolar, sea para afrontar temas específicamente escolares, sea para abordar problemas de convivencia, han de ser entendidos desde lógicas de contexto que nos trasladan al territorio local, y que pensamos que no pueden ser afrontados desde lógicas estrictamente institucional-educativas. Pero también desde la comunidad escuela es posible y ha de ponerse en cuestión el cómo abordar estos problemas en el ámbito de la comunidad local, en una relación que es inevitable, pero que no ha de entenderse desde posiciones jerárquicas o de especialización temática estricta. Desde la escuela se puede hacer cultura, civismo, territorio, y desde la comunidad local se hace educación, y se puede discutir de enseñanza y contenidos y valores educativos.

El comportamiento de los individuos en la escuela, desde esta concepción comunitaria, deberá entenderse a partir de las interdependencias existentes entre factores ambientales y factores personales. El comportamiento individual tiene pues fuertes componentes grupales y sociales. En este sentido, deberíamos entender que muchos de los problemas aparentemente insolubles con los que se enfrentan muchos centros escolares sólo pueden ser repensados y encauzados positivamente si se logra implicar en ellos a la comunidad exterior, explicando así el origen externo de muchos de esos conflictos que estallan

en las escuelas. Las actitudes consideradas “desviadas” de un alumno o de un profesor (o también los contrastes que la creciente interculturalidad genera) deberán ser interpretadas en el contexto de los lazos y vínculos existentes con la comunidad local. La manera de “tratar” el caso será una oportunidad para cambiar, para buscar colectivamente formas y maneras, no de solucionar (en el sentido de acabar o de “normalizar”, de volver a la pauta) el caso, sino de rehacer el *rompecabezas*, el entramado de personas, valores, modelos y estructuras de poder, buscando nuevas formas de relación, de evolución. Si la forma de afrontar estos temas es asumida por el colectivo, por la comunidad, se convierten asimismo en un valor también fuera de la comunidad escuela. Todos son responsables del caso, nadie es acusado o acusador, todos tienen (poco o mucho) poder para cambiar, todos son llamados a pasar de la pasividad a la búsqueda de nuevas vías de equilibrio.

Las repercusiones de estas ideas en la comunidad son evidentes. El aprendizaje de la asunción de responsabilidades, en el respeto a la diversidad, el pluralismo de ideas, la capacidad de crítica a la *autoridad y al poder*, son una consecuencia de ello. Y por ello es básico cambiar los modelos de regulación vertical (*profesor-alumnos; sabios-legos*), horizontales (*alumnos-alumnos; profesor-profesores*) e *intercomunitarios (escuela-comunidad local)*.

Joan Subirats in Humet (coord.) (2002), *Gobierno Local y Educación*. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela, Capt. 1. Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidades en las políticas educativas, España, Ariel, pp. 37-41



- Organice equipos de trabajo de 5 personas.
- Solicite a los equipos que reflexionen sobre el concepto de escuela-comunidad propuesto por el autor y compare con su propio concepto.
- Pida que anoten en su Material los factores que no fueron considerados en su concepto inicial.
- Recomiende que escriban los términos que están asociados al concepto de escuela comunidad.
- Promueva la participación en el equipo para que delibere sobre las implicaciones que tiene en el trabajo cotidiano de la escuela el concepto de escuela comunidad.



- Indique que registren sus conclusiones en el Material del Participante.
- Organice la presentación de las conclusiones de los equipos.
- Promueva la libre expresión de ideas en el grupo con el propósito de enriquecer las reflexiones.
- Pida a los participantes que registren aquellas opiniones o aspectos que son de su interés.
- Pida a los directores que reflexionen sobre la actividad anterior con el fin de que:
 - Describan a su escuela como una comunidad escolar atendiendo las características que comparte con las señaladas en el texto.
 - Expresen de manera puntual cómo se relaciona su comunidad escolar con su comunidad local.

- Indiquen cuáles son las implicaciones en la mejora educativa al considerar a la escuela como comunidad y de la relación comunidad escolar-comunidad local.



- Solicite que registren la información reflexionada en el Material del Participante.
- Indique a los participantes que se reintegren a sus equipos y compartan sus reflexiones.
- Promueva la participación de los integrantes para enriquecer las reflexiones de los directores.
- Recomiende que registren aquellos aspectos o comentarios que fueron de su interés.



- Lea el siguiente texto

EDUCACIÓN Y TERRITORIO. EL FACTOR DE PROXIMIDAD Y DE COMUNIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El territorio ha jugado un papel esencial en la configuración de las relaciones sociales hasta tiempos muy recientes. Los poderes públicos tenían en el territorio, la población en el mismo asentamiento y en su soberanía específica, sus elementos constituyentes. Las empresas pensaban en sus clientes y potenciales desde una lógica territorial, y trataban de proteger o de influir en la protección de su ámbito territorial de influencia y de clientela con los adecuados aranceles. Las mismas relaciones sociales difícilmente podían abstraerse de los condicionantes que marcaba el ámbito territorial estricto delimitado por la vivienda, el barrio, el lugar de trabajo o estudio, los lugares de ocio. La escuela era un referente esencial en este universo. Para muchos niños y jóvenes el ir y venir de la escuela era una de sus primeras aventuras. Los compañeros de la escuela y su mayor o menor proximidad a la escuela y al propio domicilio delimitaban un mapa virtual fuera del cual se alzaba lo desconocido. Esa descripción puede resultar más o menos exacta, dependiendo, entre otras cosas, del propio tamaño de la población en que se vivía. [...] la vinculación escuela-territorio, eran muy significativas.

[...] En los últimos veinte años hemos asistido al aceleramiento brusco y sin precedentes de la hasta ahora lenta desvinculación de las ataduras de espacio y de tiempo que habían caracterizado a la aventura humana en los siglos precedentes. La misma escuela está siendo afectada por los cambios. No sólo por las potencialidades de usar información y conectar con fuentes educativas inimaginables hace unos años o no sólo por la posibilidad de seguir a distancia todo tipo de cursos y acontecimientos, sino también por la voluntad de los padres de buscar escuela para sus hijos más allá de lo que marcan las tradiciones territoriales. Lo que algunos autores llaman «afinidades electivas», o dicho de manera más convencional, los procesos de segmentación social y la mejora de las comunicaciones permiten escoger escuela para los hijos sin demasiadas cortapisas de distancia.

¿Cómo a pesar de todo ello, desde aquí reclamamos una nueva forma de entender educación y territorio, si acabamos de reconocer que la mundialización económica y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están acabando con las tradicionales limitaciones espaciales? [...] Seguirá existiendo frente a esa realidad mundializada, un espacio de la cotidianidad, un espacio para seguir experimentando la relación cara a cara, la relación interpersonal basada en la cercanía, en la interacción diaria del lugar compartido. Es precisamente en esa tensión entre mundialización y localismo, entre sociedad global y comunidad, en la que queremos colocar nuestra reflexión sobre las nuevas relaciones entre educación y territorio.

Comunidad

Los grupos primarios como la familia pero también de alguna manera otros ámbitos tradicionales de socialización como la escuela o el trabajo, continúan siendo las realidades vertebradoras de la experiencia del día a día de la gente, y por tanto sus ámbitos de cotidianidad, esos ámbitos en los que acaban definiéndose las necesidades y las respuestas consideradas satisfactorias de cada quien.

[...] La crisis de las instituciones más impersonales más “modernas” explicaría en parte la revalorización de una idea de comunidad entendida como pertenencia, como relación, como valor en sí mismo. La comunidad sería así expresión de sociabilidad, sería una construcción social, y por tanto, fruto de una opción de una elección. Lo que se consideró expresión de modernidad la artificialidad, la despersonalización (elementos que se han reforzado y acelerado como fruto de la mundialización), comportan ahora un redescubrimiento de la comunidad entendida como primer espacio de la cotidianidad, pero también entendida como exigencia política y ética. Crece la idea que si se quieren afrontar eficazmente ciertos problemas sociales y se quiere mantener una fuerte capacidad de responder a las necesidades de todo tipo de gente es necesario crear comunidad.

Los fenómenos a lo que hacemos frente están demasiado interconectados y son demasiado interdependientes como para imaginar respuestas exclusivamente locales. Por eso algunos consideran que significativa es hoy la conocida frase “pensar globalmente, actuar localmente”, como su contraria “pensar localmente, actuar globalmente”. Las dificultades que atraviesan los sistemas democráticos desde el punto de vista de la excesiva profesionalización y alejamiento de la realidad de la gente han comportado un renacimiento de las preocupaciones por el civismo por una ciudadanía activa capaz de implicarse, de participar y de mantener la vigilancia frente a las fáciles salidas autoritarias o de democracia delegativa. La comunidad local se nos presenta como un espacio privilegiado para este tipo de aprendizaje. Aumentan significativamente las expresiones sociales de solidaridad se multiplican las organizaciones de voluntariado y las experiencias que quieren encontrar espacios de ayuda mutua, acercándose a lo que, desde otra perspectiva, se denomina capital social (ver Subirats 1999).

El Concepto

Las raíces semánticas de “comunidad” nos trasladan a términos como *communis*, que entre otras cosas significa “distribuido entre todos”, “bien común”, y que como sustantivo (*cum munus*) significaría “el que hace lo que tiene que hacer junto con otros”. Podemos ver que de esa misma raíz surge la palabra “municipio” (*munus capere*).

Creemos que no puede aceptarse la comunidad como una realidad que vaya más allá de los miembros que la componen y que en ella se relacionan. La comunidad existe si la gente que la compone piensa que existe. Y, por tanto, la multiplicidad de relaciones formales e informales de la gente puede generar y genera multitud de comunidades reales potenciales, que existirán realmente en función de la implicación, del uso, de la vida que le inyecten sus componentes, los que acaben sintiéndose parte de la misma.

En esta línea, podemos, de hecho, sentirnos parte (potencial o real) de muy diversos tipos de comunidad. Unas más vinculadas al territorio, en las que la proximidad, la vecindad, será decisiva. Otras pueden ser comunidades sin proximidad, donde lo que primará serán intereses compartidos. Pero, tanto en un caso como en el otro, la vida de estas comunidades ha de entenderse más vinculada a procesos de intercambio natural entre sus componentes, que al resultado racional de una especie de organismo jerárquicamente superior. En este ensayo defendemos que el municipio, el barrio, el territorio dotado de una cierta especificidad, pueden ser desde un punto de vista sociológico y psicosocial, ámbitos territoriales favorables al desarrollo de procesos comunitarios y, por tanto espacios privilegiados para la potenciación de nuevas vías de participación y de implicación ciudadana en asuntos colectivos.

Pretendemos avanzar en una perspectiva analítica en la que el concepto de comunidad se base más en la propia implicación de los individuos, que en supuestos objetivos de encuadramiento. Y, asimismo, en una visión plural de coexistencia y superposición de diferentes comunidades y por tanto de diferentes y no contradictorias pertenencias. Desde esta aproximación, el sentimiento de comunidad, el “sentirse parte de”, será sin duda significativo, y dependerá de las conexiones personales establecidas, de la capacidad de influencia que se tenga en los asuntos comunes, de la integración y satisfacción de las necesidades que uno busque, y de una cierta conexión emotiva que se comparta. Pertenecer quiere decir sentirse parte de, y uno forma parte de, o bien porque ha nacido en ese contexto o bien porque uno ha escogido esa opción. Pertenecer en ese sentido, implica “sentirse con”, compartir, tener relaciones sociales significativas, poder usar un “nosotros”.

Así, cuanta más confianza entre unos y otros se haya generado, cuanta más reciprocidad exista en los intercambios sociales, y cuanto más consistentes sean las redes asociativas y el compromiso cívico más fácilmente se podrán generar prácticas que ofrezcan certidumbre, seguridad para establecer y desarrollar mecanismos de prosperidad y de creci-

miento social y económico. Y ese mismo resultado en una especie de “círculo virtuoso”, puede permitir densificar y reforzar ese tejido asociativo, esos recursos que nutren un sociedad civil capaz de desarrollarse y de aumentar su cohesión social. Es a esa realidad densa de redes comunitarias a las que algunos llaman capital social, entendiéndolo como ese conjunto de organizaciones políticas, económicas y sociales, formales e informales, y grupos, que se sitúan a medio camino entre los individuos y grupos primarios por un lado y las instituciones representativas y de gobierno por otro.

Uno se siente comunidad, si se implica. Uno se siente comunidad, si puede participar. Uno se siente comunidad, si se está conectado. Implicación, participación y conexión son, sin duda, factores que ayudan a crear comunidad, a crear sentido de pertenencia. Implicación que permite pasar de la apatía a la movilización, pasar de la delegación y la dependencia a la actividad y la disponibilidad para asumir compromisos y riesgos. Participación que presupone la capacidad de utilizar los propios recursos, los propios poderes, ejerciendo la capacidad de decidir, de controlar. Pero, tanto la implicación como la participación necesitan de los elementos previos que la faciliten, como son la creación y existencia de conexiones entre personas entre grupos presentes en la comunidad y para ello es imprescindible el que se reconozcan intereses comunes y complementarios. Además, será importante el que surja una cierta identificación de los que contigo comparten esos valores. Los que contigo sostienen una cierta idea de responsabilidad social, la existencia de unas ciertas capacidades y competencias, y la percepción-conciencia del propio poder, de las propias capacidades. Responsabilidad social para asumir las cosas que son tarea de todos; poder como condición para cambiar las cosas, como posibilidad de hacerlo. En definitiva, se trata de un proceso de desarrollo de la comunidad basado en la asunción colectiva de valores y responsabilidades, que permita construir de forma compartida la idea de calidad de vida.

Joan Subirats in Humet (coord.) (2002), *Gobierno Local y Educación*. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela, Capt. 1 Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidades en las políticas educativas. España, Ariel, pp. 23-41.

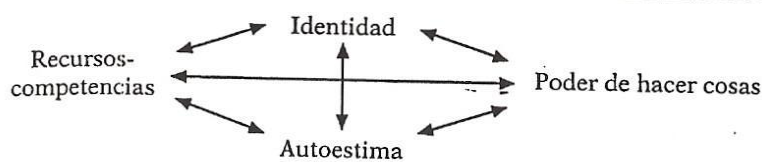
- Instale en el grupo las siguientes preguntas
 1. ¿Cuál es el papel que juega el territorio en la construcción de una comunidad escolar? ¿Cuál es su implicación en la mejora educativa?
 2. Señale los factores que conforman el concepto de comunidad. Analice su importancia.
 3. ¿Qué significa el capital social para la mejora educativa?
- Coordine la discusión grupal con el propósito de que arriben a las conclusiones sobre la relación territorio-comunidad local-escuela.
- Promueva la libre expresión de ideas con el grupo con el propósito de enriquecer las reflexiones.
- Pida a los participantes que registren aquellas opiniones o aspectos que son de su interés.
- Solicite al grupo que lea el siguiente texto de Subirats:



Nuestra hipótesis La escuela comunidad:

Pensamos que el desarrollo de una comunidad y de sus potencialidades dependerá de elementos como identidad, recursos-competencias, poder de hacer cosas y autoestima (ver cuadro 1.5).

CUADRO 1.5. Elementos constitutivos del sentido de comunidad



FUENTE: elaboración propia.

Nuestra apuesta hasta aquí ha sido considerar que la escuela representa una cierta forma de comunidad que se liga y se entrecruza con otras comunidades presentes en el territorio formando una malla que parece positivo desarrollar y potenciar. Pues bien, toda comunidad requiere una cierta capacidad de reconocerse y como tal y de ser, asimismo, reconocida externamente. Tener una identidad tiene que ver con tener una historia, tiene que ver con poder colocar la propia realidad entre pasado y futuro, integrando en la realidad esa historia y ese nuevo proyecto. Podríamos afirmar que si no se es consciente de cuál es la propia identidad, difícilmente se podrá determinar qué es aquello deseable y aquello rechazable. La construcción de esa identidad colectiva de una escuela no puede derivarse de una mera reflexión individual o singular de uno o unos miembros escogidos o designados de alguna manera para realizar esa tarea (sobre todo si nos referimos a centros financiados con recursos públicos). Esa especie de identidad social sólo se construye *en y desde* la red de relaciones y flujos de información entre los miembros de esa comunidad escolar y en relación otras comunidades¹⁰. Evidentemente uno de los elementos centrales de esa identidad lo constituye el conjunto compartido de valores, de normas, de formas específicas de afrontar y tratar de resolver los problemas cotidianos. Podríamos así decir que existe una correlación positiva entre identidad y sentido de comunidad.

Uno de los primeros recursos a disposición de una comunidad es el de reconocer las propias necesidades. Y es necesario después disponer de capacidades para afrontarlo y para satisfacer esas necesidades si es ello posible. Muchas veces, y la escuela es un buen ejemplo de ello se piensa que la determinación de las necesidades de una comunidad determinada es un asunto que ha de reservarse a los expertos. Pero cada vez es más evidente que no hay nadie mejor que la propia comunidad para determinar aquello deseable para esa misma comunidad. Para ello hace falta tener competencias, pero no es preciso circunscribir esas competencias conocimientos técnicos o científicos. Tener competencias quiere decir tener capacidad de conocimiento de los problemas, ser capaz de priorizar de escoger las vías y gestionar los recursos para afrontarlo.

Cuando hablamos de poder nos referimos a la capacidad de hacer que pasen las cosas. Los recursos, las competencias que la comunidad pueda tener, precisan de una cierta capacidad de poder para que se puedan desplegar con efectividad. Si reclamamos responsabilidad de la propia comunidad hacia sus problemas es preciso que ese grado de corresponsabilidad vaya acompañado de una capacidad de hacer tanto en lo relativo a los problemas internos de esa comunidad, como sobre todo hacia lo concerniente al exterior de la misma. Poder, en este sentido, quiere decir capacidad de controlar, capacidad de determinar la propia realidad e impulsar los cambios necesarios. No hablamos de poder en abstracto. Entendemos poder como resultado de la capacidad de participación social en el contexto general e institucional en el que se inserta la comunidad. Si queremos comunidades más responsables deberíamos tener comunidades más participativas. Desarrollar la comunidad deberá querer decir también desarrollar la participación y la cultura de la participación. Pero para que esta participación no se vea rápidamente frustrada o enjaulada (como ha ido pasando muchas veces con los mecanismos participativos previstos en el entorno escolar) es necesario que la capacidad de decisión, las cosas sobre las que se debata y se llegue a acuerdos sean significativos para la comunidad, y eso quiere decir poder, poder para distribuir los recursos, poder para cambiar.

¹⁰ En el estudio ya citado, basado en las escuelas de Barcelona, se ha podido comprobar que cuando existe un trabajo común de todos sus miembros alrededor de un proyecto compartido aparecen de manera natural los sentimientos de pertenencia y de grupo que configuran una comunidad escolar (Subirats *et al.*, 1999).

Nos referimos también a autoestima. Y lo hacemos porque es un concepto que de alguna manera resume otras cosas ya vistas. Una comunidad con recursos, y con sensación de poder decidir sobre sus problemas es, en principio, una comunidad con una autoestima alta. Si la comunidad tiene autoestima baja, probablemente la consecuencia será una cierta tendencia a la parálisis. Se esperará que las soluciones vengan de fuera, otras cosas ya vistas. Una comunidad con recursos, y con sensación de poder decidir sobre sus problemas es, en principio, una comunidad con una autoestima alta. Si la comunidad tiene una autoestima baja, probablemente la consecuencia será una cierta tendencia a la parálisis. Se esperara que las soluciones vengan de fuera, o se tendrá una posición crítica pero poco activa, poco dispuesta al cambio. Evidentemente, ese es un concepto que esta también muy vinculado a la percepción externa que esta comunidad tenga. Cuando la percepción o la imagen que una determinada comunidad tenga en el exterior sea negativa podemos suponer que la autoestima de esta comunidad será baja y generará muchos incentivos para trabajar en ella o invertir en la misma. Es éste, pues, un aspecto importante y que se deberá tratar con delicadeza, ya que muchas veces se justifica la intervención externa en una cierta comunidad debido a los graves problemas que se presentan, y, precisamente esa intervención externa puede reforzar la sensación difusa de incapacidad o de impotencia, y generar mecanismos de defensa notablemente negativos. Ser conscientes de este hecho es, pues, importante en el momento de pensar en las formas de intervención.¹¹

A partir de todos estos elementos entendemos que la comunidad-escuela no puede reducirse a una institución reproductora de conocimientos y capacidades, y ha de ser entendida como un lugar en el que se trabajen modelos culturales, valores, normas y formas de convivir y relacionarse, siendo su proyecto el ámbito en que ese conjunto de interrelaciones y responsabilidades se materializa. Es en esa perspectiva que comunidad-escuela y comunidad local se entienden como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca.

Joan Subirats in Humet (coord.) (2002), *Gobierno Local y Educación*. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela, Capt. 1 Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidades en las políticas educativas. Apartado 5, Las relaciones escuela territorio y los proyectos educativos de ciudad, España, Ariel, pp. 43-47.



- Plantee al grupo las siguientes preguntas con el fin de que discutan sobre ellas:
 1. ¿Qué implica tener identidad dentro de la comunidad según el autor?
 2. ¿Desde el punto de vista del autor que implicaciones tiene la autoestima para la comunidad?
 3. Desde la perspectiva del autor, ¿cuáles son y cómo se relacionan los factores que permiten el desarrollo de una comunidad de aprendizaje?
 4. ¿A partir de la lectura realizada podría explicar que entiende por comunidad-escuela?
- Guíe la reflexión del grupo, procurando centrar las participaciones en las preguntas señaladas.
- Permita la expresión libre de ideas.

¹¹ La autoestima que tienen los miembros de una comunidad tiene su base en los sentimientos de grupo que genera entre sus componentes actuales, pero se proyecta también hacia el pasado y hacia el futuro. Así la fidelidad al centro de las familias que ya han formado parte de su comunidad, la existencia de asociaciones o grupos de ex alumnos o la demanda de plazas escolares por parte de las familias externas a la misma son percibidos como indicadores del reconocimiento y la valoración externa que tiene el centro.



- Solicite a dos participantes que elaboren las conclusiones del grupo y las presenten a sus compañeros.
- Invite a los participantes a registrar aquellas conclusiones que son de su interés.
- Plantee al grupo las siguientes preguntas para que las reflexione desde su propia perspectiva y registre sus conclusiones:
- Invítelos a que lo hagan con la mayor objetividad posible.

1. Describa, desde su perspectiva ¿cuál es la imagen que de sí misma tiene su escuela? ¿Por qué? Argumente.
2. ¿Cómo describiría la autoestima de su escuela? ¿Por qué? Argumente
3. ¿Cuál considera que es la percepción que la comunidad local tiene de su escuela?



- Solicite a los participantes que se reintegren a su equipo y comparta sus conclusiones.



- Invite a los participantes a que registren los comentarios de sus compañeros que le parecieron relevantes y reflexione sobre ellos.



- Solicite al grupo que lea el siguiente texto de Joan Subirats, en el que ofrece una tipología de las escuelas.

Nuestra hipótesis La escuela comunidad:

[...] Podríamos construir una cierta tipología ideal de los diversos modelos de escuela, a partir de considerar su diverso grado de implantación en el territorio y de aceptación de la diversidad de ese mismo territorio, y del distinto nivel de identificación de la comunidad con el proyecto (ver cuadro 1.6), tipología derivada de nuestros propios trabajos empíricos.

Lo que denominaríamos *escuela barrio* trataría de simbolizar un cierto tipo de centros que poseen una buena implicación territorial pero con un bajo nivel de identificación de sus componentes con el proyecto educativo. Acogen por tradición y por implantación a todo tipo de alumnos procedentes de la zona, pero no disponen de un proyecto educativo bien definido que sirva para identificar al centro y al conjunto de la comunidad educativa con el mismo. La riqueza y pluralidad derivada de su diversidad social se difumina por falta de explicitación e identificación de profesores (a veces debido a su falta de continuidad, a veces debido a la falta de dirección cohesionada), padres (que no se implican en la asunción de responsabilidades) y alumnos, con lo que quiere ser el centro y como se *incorpora* ese centro en el entorno urbano y humano del que forman parte y en el que se reconocen.

CUADRO 1.6. *Tipos ideales de escuela. La escuela comunidad*

		Nivel de identificación con el proyecto	
		Alto	Bajo
Implantación en el territorio y aceptación de su diversidad	Alta	Escuela comunidad	Escuela barrio
	Baja	Escuela identitaria	Escuela utilitaria

FUENTE: elaboración propia.

Llamamos *escuela utilitaria* a aquellos centros que presenten un bajo nivel, tanto de implicación en el territorio, como de identificación de sus componentes con el proyecto educativo del mismo. Pueden hallarse este tipo de centros tanto en el sector público como en el no público. En unos casos se las escoge por ser las más próximas sin más, en otros casos por ser las que más aceptan adaptarse a las necesidades laborales de los progenitores, en otros por ser gratuitas, en otros precisamente por no serlo y así distinguirse de los que no pueden escoger. Pero, en cualquier caso, es una escuela recurso, mantiene a los alumnos ocupados, y cuantos menos problemas plantee a cualquiera de sus componentes, mejor.

Con la denominación *escuela identitaria* tratamos de referirnos a aquel tipo de escuela que tiene una fuerte identidad pero que, sin embargo, no se plantea su vinculación al entorno territorial y social en el que se localiza como un tema relevante o significativo. Su capacidad de atracción es precisamente la buena definición de su proyecto educativo, y, en algunos casos, la garantía de una notable homogeneidad social de sus alumnos y padres. Lo primero se consigue con direcciones claras y equipos estables y cohesionados. Lo segundo a través de criterios de filtro más o menos explícitos. El barrio donde se ubican, la comunidad territorial en la que se insertan no es normalmente tan relevante como las características diferenciales que los definen, y por tanto, atraen personas alejadas física y personalmente del lugar en el que tienen fijado su centro, atraídos tanto por la fuerte identidad de estos centros como por la cierta segmentación social que garantizan.

Finalmente, llamamos *escuela comunidad* a aquellos centros caracterizados tanto por una fuerte implantación en el territorio y por una activa aceptación de la diversidad social del mismo, como por una fuerte identificación de sus componentes con un proyecto de centro bien definido. Entendemos que este tipo de centros garantizan servir a la comunidad en que se integran y al mismo tiempo proyectan su actividad en ese territorio, en esa red de comunidades. Pensamos que este es un tipo de escuela que a partir de su buena implantación en el territorio acaba siendo punto de referencia, no sólo para usuarios, sino que es asimismo valorada por la comunidad local como un nudo decisivo en la red social. Su fuerte identidad le permitirá probablemente que utilice sus propios recursos y los recursos ajenos que tenga a disposición, y que encuentre la manera de relacionarse con la realidad exterior, sin miedo a cambiar las cosas. Ese conjunto de factores puede permitir que se esté dispuesto a asumir más protagonismo y responsabilidad a partir de una concepción participativa de los mecanismos decisivos, y que tenga, por tanto, una elevada autoestima y una menor dependencia. Todo ello configura una escuela y una comunidad más capaz de encarar con éxito los retos de futuro que tienen planteados nuestras sociedades. El fuerte sentido de comunidad se combina con una alta capacidad de convivencia y de aceptación de la diversidad.¹²

Como resulta evidente por todo lo hasta aquí explicado, apostamos por promover y apoyar la consolidación y el surgimiento de escuelas-comunidad, ya que, desde nuestro punto de vista, ello acabará redundando en entramados sociales más solidarios, con mayor cohesión social, más capaces de entrelazar educación y territorio. No es una opción que podamos presentar desde una lógica exclusivamente técnica. Nuestra opción tiene una carga ideológica: aquella que expresamos afirmando que nos parece más deseable una escuela y una comunidad que acepte las diferencias y al mismo tiempo sea capaz de mantener criterios de solidaridad y reciprocidad en un entorno de libertad.

Parafraseando a Ulrich Beck (Beck, 1997), aunque él se refería a las ciudades, nos parece mejor apostar por «escuelas y» que por «escuelas ni» o «escuelas o». Entendiendo que «escuelas y» son aquellas que aceptan las diferencias, las integran, permiten que convivan diferentes proyectos y realidades sociales en su seno. Mientras que las «escuelas ni» surgen precisamente como negación de esa mezcla, de ese mestizaje, y buscan aislar y segmentar realidades diversas como garantía de seguridad y de mantenimiento de la hegemonía diferencia. Las «escuelas o» partirían de los mismos supuestos ahora mencio-

¹² De los datos empíricos se desprende que actualmente los centros tipo *escuela comunidad* son más bien escasos. Unos pocos más que los anteriores se situarían en las casillas correspondientes a la *escuela utilitaria* y a la *escuela identitaria*, respectivamente, mientras que el grueso de los centros se situaría en la casilla de *escuela barrio*. Las tendencias que se observan van en la línea de intentar incrementar los niveles de identificación de los componentes de la comunidad escolar con su proyecto, tanto en las escuelas tipo *barrio* como en las de tipo *utilitario*. Es decir, los centros tienden a moverse de la columna derecha a la izquierda de esta tipología, lo que significa que avanzan hacia su transformación en *escuela comunidad*. Sin embargo, los procesos de segregación social sobre los que se sustentan en parte las escuelas tipo *identitario* dificultan que éstas avancen hacia una mayor implicación en su territorio.

nados pero aceptando que unos y otros han de tener oportunidades, pero sin mezclar personas y realidades. La realidad educativa de nuestro país nos da ejemplos de todo ello, y, desde nuestro punto de vista, emplaza a las autoridades educativas y al conjunto de la ciudadanía para que defina qué tipo de escuela, qué tipo de comunidad, qué tipo de sociedad quiere. Si se apuesta por la convivencia sin segmentaciones, por la cohesión social y la solidaridad sin distancias, pensamos que todo aquello que conduzca a una mejor identificación de las escuelas con su territorio y con su diversidad social, y todo aquello que conduzca a mejorar su sentido de identidad, de proyecto comunitario conjunto, irá en ese camino.

Joan Subirats in Humet (coord.) (2002), *Gobierno Local y Educación*. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela, Capt. 1 Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidades en las políticas educativas. Apartado 5, Las relaciones escuela territorio y los proyectos educativos de ciudad, España, Ariel, pp. 47-50.

- Plantee al grupo la siguiente reflexión:
 1. La importancia que tiene en el desarrollo de la escuela su implantación en el territorio, la aceptación de la diversidad de ese mismo territorio, y del nivel de identificación de la comunidad con el proyecto.
 2. Guíe la reflexión del grupo, procurando centrar las participaciones en la reflexión señalada.
- Permita la expresión libre de ideas.
- Invite a alguno de los integrantes a construir la conclusión del grupo y la esponga ante sus compañeros.
- Recomiende a los participantes que registren la conclusión en su Material.
- Coloque al frente el siguiente cuadro para ser elaborado colectivamente.
- Pida a uno de los participantes que conduzca la elaboración del cuadro comparativo señalando las palabras clave en cada una de las categorías de análisis.
- Promueva la participación libre y argumentada de los directores.
- Solicite que registren en su Material las conclusiones del grupo.

Tipo	Implantación en el Territorio	Nivel de aceptación de las diferencias	Identificación de la comunidad Proyecto	Uso de recursos	Nivel de responsabilidad
Escuela Barrio					
Escuela Utilitaria					
Escuela Identitaria					
Escuela Comunidad					



- Instale los siguientes tópicos, con el fin de que el participante registre sus propias reflexiones, desde su propia perspectiva.
 1. Describa como es la relación escuela-comunidad local considerando los siguientes factores: implicación, participación, conexión, responsabilidad social.
 2. ¿Mantiene relación con otro tipo de comunidad. Indique en qué consiste esa relación.
 3. Refiera brevemente cuál es el capital social de su escuela, cómo lo ha utilizado y cuál ha sido su impacto en la mejora de su escuela.
 4. De acuerdo con sus respuestas anteriores, y la tipología presentada ¿a qué tipo pertenece su escuela? Explique por qué.
 5. ¿Cuáles son las estrategias factibles que puede implementar en su escuela para lograr cambiar el tipo de su escuela al de comunidad escolar?



- Solicite a los participantes que se reintegren a su equipo una vez registradas sus reflexiones y compartan con sus compañeros sus reflexiones.
- Anime a los participantes a discutir sobre las aportaciones de sus compañeros.



- Invite a los participantes a registrar los comentarios de sus compañeros que le parecieron relevantes en su Material y reflexione sobre ellos.



- Solicite a los participantes que abran un foro en el que discutan la clasificación de «escuelas y» «escuelas ni» y «escuelas o»:
- Pida a uno de los participantes que funja como moderador.
- Invite a los directores a participar en la discusión.
- Solicite a los participantes que registren los aspectos que sean relevantes en su Material.



- Solicite a los participantes que lean la siguiente experiencia:

Relación comunidad escolar-comunidad local. Una experiencia de gestión escolar.

La escuela preescolar “Belisario Domínguez”, se ubica en una comunidad urbano marginal de 900 habitantes en la Costa Chica de Guerrero. La zona está rodeada de áreas verdes; en su mayoría, las casas son de ladrillo y losas de concreto, con fachadas de gran colorido; en las azoteas se observan algunas antenas de televisión. Las calles que le dan acceso se encuentran pavimentadas, aunque las del interior son de arena de laguna. Está dotada con servicios urbanos básicos de agua corriente potable, luz eléctrica y teléfono; el transporte público les facilita el acceso a poblaciones cercanas como Marquelia y Copala donde se realiza el intercambio comercial. En la comunidad se observan pequeños comercios, un templo católico, un centro de salud y planteles educativos de los tres niveles de educación básica.

La condición socio-cultural y económica de sus pobladores es desfavorable; sus ocupaciones principales son la producción de sal y la pesca, aunque si bien, en los años recientes se observa cierto grado de progreso al contar con algunos profesionistas que trabajan dentro y fuera de

la comunidad, hecho que contribuye en la transformación de sus expectativas de vida. Cabe señalar que algunos de estos profesionistas fueron alumnos del Jardín de Niños.

La constitución de la mayoría de las familias de los alumnos se caracteriza por ser uniparental, en otros casos los niños viven con sus abuelas quienes se hacen responsables de su atención, debido a que los padres se encuentran en calidad de inmigrantes en los Estados Unidos de Norteamérica.

El Jardín de Niños “Belisario Domínguez”, considera este contexto para planear sus actividades de manera articulada y transversal.

En el Programa Anual de Trabajo (PAT) formularon proyectos, tendientes a favorecer el aprendizaje y el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en el niño, en el que destaca: *Realización de actividades para la comprensión de conceptos científicos*. Para el caso, consideraron la actividad principal de los habitantes que es la producción de sal.

A través de actividades didácticas planeadas por las maestras, los niños fabricaron una pequeña parcela de sal, bajo la coordinación de una de ellas. Entre las estrategias implementadas se consideraron la de recuperar la experiencia de los especialistas a través de realizar entrevistas y observar a los salineros para obtener la información necesaria útil (Informantes), que los niños pusieron en práctica. Una vez obtenido el producto, los alumnos vendieron la sal en su propia comunidad y con el apoyo de sus padres la introdujeron en el mercado de Marquelia. Esta actividad fue articulada transversalmente con el Programa Educativo de Preescolar 2004 (PEP 2004), con el fin de que los niños aplicaran conocimientos de escritura, al realizar la relación de las herramientas necesarias para ejecutar la actividad, así como conocimientos matemáticos al medir y realizar operaciones aritméticas básicas que permitieron el envase y venta de la sal.

La planeación escolar articulada con la planeación didáctica no sólo abarcó el aula de clase por grupo sino incluyó estrategias pedagógicas de carácter general en las que se involucró la participación organizada del colectivo escolar con la participación de algunos miembros de la comunidad.

Otra experiencia del Jardín, se relaciona con las tradiciones más importantes de la comunidad: las fiestas patronales, motivo que permite que algunas familias se reintegren, puesto que los migrantes regresan para participar en los festejos.

El primer día inicia muy temprano con la celebración de algunos ritos religiosos en la iglesia del lugar (bodas, bautizos y confirmaciones colectivos), al medio día regresan a sus casas donde comparten una comida especial por los eventos matutinos y para convivir con los recién llegados y por la tarde-noche se reúnen en el centro del lugar para festejar colectivamente con corridas de toros, juegos pirotécnicos y con el baile que dura hasta las 6 ó 7 de la mañana, actividad que se reanuda durante la tarde-noche del segundo día.

Durante este tiempo los niños no asisten a sus escuelas por la importancia que tienen estas celebraciones en la comunidad.

La actividad del Jardín de Niños se ve involucrada en este ritual, el tema se articula con los contenidos programáticos del PEP, en el aula se discute sobre las costumbres, las tradiciones, los comportamientos que ahí se desarrollan. Los alumnos elaboran carteles, que invitan a los pobladores y visitantes a depositar la basura en su lugar durante las celebraciones, que colocan en lugares estratégicos por ejemplo. Los niños toman el micrófono y suben al escenario para hacer la misma recomendación. Los habitantes aceptan de buen grado esta participación. El personal de la escuela se suma al festejo como parte integrante del grupo social y aprovecha la ocasión para convivir con la comunidad. Acciones que contribuyen a fortalecer la relación comunidad escolar-comunidad local propiciando con ello, el sentido de pertenencia e identidad, lo que sin duda favorecerá la colaboración de ambas comunidad en el logro educativo de los alumnos.

Aceff Sánchez Luz Elena (2010), *Relación comunidad escolar-comunidad local. Una experiencia de gestión escolar*, México.

Este caso se deriva de la experiencia de investigación sobre las prácticas de gestión escolar, gestión pedagógica y participación social realizada por Luz Elena Aceff y Rosaura Sandoval (2009-2010). Esta experiencia se agrega a las de 20 escuelas más que se condensan en: Coord. Francisco Miranda e Iris Cervantes Jaramillo. (2010) “Gestión y Calidad de la Educación Básica. Casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas”. Conaliteg-FLACSO, SEP del Estado de Guerrero.



- Organice la sesión grupal e instale el siguiente tópico de reflexión:
 - De qué manera el Jardín de Niños estableció relación con su comunidad para diseñar acciones y estrategias para el logro de los aprendizajes de sus alumnos.
- Guíe la discusión sobre los aspectos del contexto considerados por el plantel en la planeación y desarrollo de las actividades así como de los vínculos establecidos por la comunidad escolar con la comunidad local.
- Solicite a los participantes que refieran aquellos aspectos que son de su interés y los registren en su Material.
- Indique a los participantes que analicen sus autoevaluaciones con el fin de identificar alguno de los rasgos que caracterizan a su comunidad local que haya sido recuperado en su planeación escolar.
- Invite a los directores a que narren de manera breve la manera en que lo han hecho y los resultados que han obtenido.
- Recomiende que reflexionen esa experiencia con base en los siguientes cuestionamientos:
 1. ¿Estas acciones han contribuido a crear sentido de identidad y pertenencia de la comunidad local con la escuela? ¿Por qué?
 2. ¿Estos sentidos son recíprocos de la escuela con la comunidad local? ¿En qué sentido?
- Guíe a los directores a que argumenten sus apreciaciones y las en el Material del Participante.



Esta actividad pretende que los participantes encuentren elementos en su contexto que puedan ser resignificados al interior del plantel con el fin de fortalecer la relación comunidad local-comunidad escuela.



- Pida a los participantes que se reintegren a su equipo y compartan sus experiencias y reflexiones con sus compañeros.
- Promueva la retroalimentación de las participaciones en el equipo.
- Recomiende a los directores que registren en el Material del Participante las experiencias o comentarios de sus compañeros que le parecieron relevantes y reflexione sobre ellos.

4. ACTIVIDADES DE CIERRE

Esta serie de actividades está diseñada con la intención de que revisen los productos realizados en función del propósito de la sesión y conozcan el trabajo extraclase que realizarán durante la semana.

- Solicite a los participantes que revisen los productos elaborados durante la sesión y el grado en el que se alcanzó el propósito.

- Indique a los participantes que el trabajo extra clase consistirá en diseñar una estrategia para conformar una red académica, incorporando a los agentes educativos considerados en el listado elaborado en esta sesión, además de identificar las competencias directivas que debe desarrollar para establecer la relación comunidad local-comunidad escolar en beneficio de la mejora de la calidad educativa.

SESIÓN 4. COMPETENCIAS DIRECTIVAS Y TRAYECTOS ACADÉMICOS

PROPÓSITO

Propiciar que los participantes determinen su trayecto académico a partir del análisis de las competencias que deben demostrar para el desempeño de la función directiva en sus centros escolares.



Duración 6 horas

MATERIALES:

- Diseño de una estrategia para conformar una red académica.
- Machado Ana Luiza, (2001) ***El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización en la escuela***. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- British Council, *et. al* (2006), *Standards for Mexican Directors*, México. Traducc. Alejandro Carmona y Luz Elena Aceff (2010). *Normas para Directores Mexicanos*, Mimeo.
- Navarro Luis **¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias?**, en: Néstor López, Coord. (2009) ***De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina***. UNESCO, Buenos Aires, Argentina, pp. 43-44
- Navarro Luis **¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias?**, en: Néstor López, Coord. (2009) ***De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina***. UNESCO, Buenos Aires, Argentina, pp. 59-63
- Navarro Luis **¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias?**, en: Néstor López, Coord. (2009) ***De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina***. UNESCO, Buenos Aires, Argentina, pp. 63-65
- Listado de competencias a desarrollar derivadas de los análisis de las sesiones 1 y 3.

PRODUCTOS:

- Análisis de funciones y competencias del director como líder ante los nuevos retos de la gestión escolar.
- Identificación de las necesidades de formación para el desarrollo de competencias directivas.
- Elaboración de un programa de trayecto académico individual.

Actividades de inicio.

Estas actividades están encaminadas a conocer el propósito y los productos de esta sesión y a resolver las dudas o inquietudes que surjan en torno a ellos.



- De la bienvenida a los participantes, presente el propósito y los productos que se esperan alcanzar para su revisión y análisis.
- Promueva el intercambio de comentarios y resuelva las dudas que se presenten.
- Pida a dos directores que presenten las estrategias que diseñaron para conformar una red académica.
- Anote los aspectos que despierten su interés de las propuestas de sus compañeros.

LOS DIRECTORES COMO GESTORES ESCOLARES

Las siguientes actividades tienen como propósito que los participantes identifiquen el perfil profesional que debe caracterizar al director de escuelas básicas de acuerdo con las exigencias que las políticas educativas vigentes requieren.



- Invite al grupo a que inicie la sesión con la lectura de una reflexión.

En el contexto que viven nuestras escuelas es indudable que el director es un actor fundamental en la gestión escolar, quién es el responsable principal de entregar cuentas a la sociedad de los resultados educativos de la escuela.

Maestros es importante tener presente que toda política educativa contempla acciones y recursos orientados a modificar o influir en las condiciones institucionales en las prácticas educativas de la escuela, en la gestión escolar, en el trayecto formativo de los docente, así como en el liderazgo directivo, cabe preguntarnos entonces ¿Cuál es el rol que hoy les toca asumir al director escolar? ¿Qué competencias necesarias requiere demostrar en este nuevo cambio institucional? ¿Cuál es el trayecto académico que se requiere implementar para la gestión directiva?

- Pida al grupo que exprese su opinión al respecto.

- Indique a los participantes que la reflexión permitirá leer desde otra perspectiva el siguiente texto:
- Solicite que lean el artículo marcando los aspectos que son de su interés.

El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización de la escuela

¿Cuál será, por tanto, el rol del director de escuela en el contexto de la descentralización? Este rol necesita disponer de mucha más libertad para conducir a la escuela por su propio camino en la búsqueda de la calidad de la enseñanza. Sabemos que es difícil que existan buenas escuelas con malos directores, por tanto la inversión en ellos está más que justificada.

Un rol destacado que cumple el director es el de estar siempre preocupado por la capacitación de sus docentes, con el fin de mejorar su desempeño y el trabajo en equipo.

Para ello, busca formas de capacitación en servicio, identifica a quienes necesitan de algún tipo de actualización y, persistentemente, procura perfeccionamiento para la totalidad de su cuerpo docente en temas como el uso de nuevas tecnologías y de nuevos métodos pedagógicos, o en la aplicación de los temas transversales en relación con el desarrollo de habilidades para la vida.

Otro rol es el de intercambiar informaciones y comunicarse con el nivel central gubernamental, para recibir las orientaciones relativas a la política educativa, así como con directores de otras escuelas para compartir experiencias e iniciativas que puedan mejorar el trabajo pedagógico y de gestión de esas mismas escuelas.

Con los profesores y funcionarios de su escuela, su rol se concretiza creando las condiciones para que el trabajo en equipo sea una realidad a través de la instancia de elaboración y ejecución de su planificación y realiza esfuerzos para que el trabajo colectivo sirva como un factor sinérgico en los resultados de las instituciones educativas. En relación con los padres de los alumnos y el resto de los miembros de la comunidad, el director crea las condiciones para que participen de la vida escolar y contribuyan a su efectivo mejoramiento. El director de escuela se convierte, de este modo, en un permanente comunicador, tanto hacia el gobierno como hacia sus pares, sus colaboradores y hacia la comunidad en la cual la escuela está ubicada.

Así como el gestor del sistema educativo necesita elaborar un proyecto sobre la base del consenso con la sociedad con amplia divulgación para que todos lo conozcan, al nivel de la escuela es necesario establecer políticas bien definidas, con metas claras a ser alcanzadas. Esas metas deberán ser elaboradas por el cuerpo docente en su conjunto, con participación de la comunidad escolar: deben ser compartidas con todos, lo que significa que todos persiguen las mismas metas, construidas colectivamente. Es importante no sólo elaborar un plan colectivo, sino que es fundamental impulsarlo, es decir, lograr que las metas que se proponen se hagan realidad.

Un rol muy importante es el de interactuar con la comunidad escolar y la comunidad local, abriendo la escuela a la participación, creando una escuela de puertas abiertas. Los directores de escuelas necesitan avanzar hacia mayores grados de sensibilidad respecto de la importancia de interactuar con la comunidad escolar y local, no sólo en el ámbito estrictamente educativo, sino que también a nivel social y cultural.

Deben constituirse en agentes de cambio para promover una gestión democrática, basada en el trabajo participativo en la búsqueda de la calidad y la equidad.

Administrar los recursos humanos, materiales y financieros es otro rol del director de escuela, motivo por el cual necesita tener dominio sobre la dimensión técnica de este rol. Además del conocimiento pedagógico, es indispensable que disponga de herramientas de planificación y administración que posibiliten una gestión eficaz de todos los recursos disponibles.

Por último -y tal vez lo más importante- el director de escuela es responsable por hacer efectiva la entrega del currículo básico nacional, a la vez que definir y desarrollar el currículo que responda a los intereses específicos de la comunidad local.

El director necesita liderar el proceso colectivo de definición del currículo correspondiente al interés específico de la escuela, es decir el enriquecimiento curricular a partir de las necesidades locales definidas en forma participativa. En este contexto, el director estimulará a su cuerpo docente a fin de que el currículo sea entregado al alumno de la forma más dinámica y productiva posible, favoreciendo un adecuado desempeño de lo que sucede dentro de la sala de clases en la interacción profesor- alumno, para que ocurra un aprendizaje efectivo.

Ana Luiza Machado, (2001) *El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización en la escuela*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.



- Organice 6 equipos de trabajo.
- Plantee las siguientes preguntas para ser reflexionadas con base en el texto.
 1. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los roles principales que tiene que desarrollar el director? favor de explicarlos.
 2. Desde su experiencia, exprese cuáles de esos roles es más difícil de desempeñar. ¿Por qué? Argumente su respuesta.
 3. Señale los elementos fundamentales que considere relevantes agregar en relación al rol de la función directiva y que no fueron vistos en la lectura.



- Solicite a los equipos que compartan con el grupo sus reflexiones.
- Promueva la participación de los directores en la discusión solicitando que complementen o argumenten las reflexiones de sus compañeros.
- Sugiera a los participantes que registre en el Material los comentarios o aspectos que le son relevantes.
- Una vez agotado el tema, solicite a los directivos que lean el siguiente texto sobre los principales retos que enfrenta la gestión escolar.

Los problemas actuales de la pedagogía y la gestión escolar: desajuste institucional, perplejidad y crisis de saber.

Una síntesis rápida de los principales aspectos problemáticos de la pedagogía y la gestión hallados en esos escenarios sugiere lo siguiente:

En las escuelas ahora hay niños, jóvenes y sus familias que antes no llegaban. Se trata de poblaciones escolares cuyas características son muy distintas de las de otras generaciones. En lo sustantivo, se trata de niños y jóvenes con mayor escepticismo frente a la autoridad adulta y la experiencia escolar, con modos de aprender y relacionarse que exigen un enfoque distinto del docente y la escuela. Las escuelas (docentes y directivos) no se hallan preparadas para trabajar con estas nuevas configuraciones y reaccionan:

negando estas nuevas realidades, manteniendo definiciones y prácticas, y responsabilizando a otros;

devaluando su oferta educativa y redefiniendo su comprensión del significado de la escuela y de su responsabilidad en la calidad de los aprendizajes;

ajustando sus discursos, pero preservando sus creencias y prácticas sobre los estudiantes y sus familias;

o, en pocos casos, asumiendo el desafío de abandonar sus creencias y ajustar sus prácticas para dar cuenta del reto educativo.

Estas nuevas configuraciones no siempre garantizan las condiciones de educabilidad sugeridas por la escuela. Por lo mismo, es apreciable la distancia o la tensión entre las creencias y prácticas docentes y la nueva configuración de los estudiantes, sus familias y entorno. Hay un conflicto latente entre teorías explícitas e implícitas de los docentes y de las familias.

En la escuela, la conducción escolar tiende a centrarse en la dimensión administrativa y hay un gran déficit de liderazgo pedagógico: aun cuando sus discursos siempre relevan que la escuela es un lugar para generar aprendizajes, quienes dirigen las escuelas realizan pocas tareas y actividades propiamente pedagógicas, delegándolas a otros directivos. Estos directivos o encargados técnicos, cuando existen, se ven absorbidos por tareas de administración pedagógica, cuyo foco no es la conducción de procesos antes planificados o el mejoramiento de las capacidades para enseñar, sino el control y el registro de la implementación curricular y la actividad docente, generalmente porque esa información es requerida por los niveles superiores de administración. De este modo, la dimensión pedagógica de la dirección escolar se ve desdibujada tanto si es mirada por los docentes, como si quien observa es un actor externo.

Aun cuando se aprecian esfuerzos por implementar una pedagogía constructivista en estos escenarios, todavía predomina la baja capacidad de los docentes para generar en el aula ambientes activos, amables, regulados y flexibles; construir sentidos; desplegar recursos y presentar situaciones de aprendizaje desafiantes y adecuadas a los estudiantes con quienes trabajan y analizar críticamente la propia labor a partir de los resultados conseguidos; en definitiva, la pedagogía de estas escuelas tiende a ser una pedagogía empobrecida o de baja densidad profesional. Todo ello fragiliza la estructura de oportunidades de aprendizaje y devalúa los activos con los que el propio docente y sus estudiantes tienen.

Los gobiernos locales y la comunidad próxima no cuentan con las oportunidades, recursos, capacidades y estrategias de gestión para reflexionar y formular propuestas de acción pedagógica y mejoramiento educativo para el nuevo escenario.

La debilidad de la conducción pedagógica es reforzada por la fragmentación y la precarización profesional, relacionada tanto con las malas condiciones de trabajo, con la tendencia al trabajo no cooperativo entre docentes y con el deterioro de la valoración social de la pedagogía como profesión, todo lo cual se traduce en su menor capacidad para hacerse cargo de la complejización de la tarea de enseñar en los nuevos escenarios. Concomitantemente, se advierte un debilitamiento de la autoridad del profesor frente a los estudiantes y otros actores sociales.

Los docentes se muestran ineficaces para dar cuenta simultánea de las demandas nacionales y las de las familias y la comunidad escolar. Parte de las actuales tensiones de la pedagogía y la gestión escolar surge precisamente de las políticas, cuyo objetivo es precisamente apoyar y responsabilizar a la escuela en sus procesos de mejora: ¿a quién responder?, se preguntan los docentes y directivos escolares, poniendo de manifiesto el desajuste y/o tensión entre demandas y respuestas educativas nacionales y requerimientos locales en relación con la escuela.

Navarro Luis ¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias?, en: Néstor López, Coord. (2009) *De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. UNESCO, Buenos Aires, Argentina, pp. 43-44



- Invite a los participantes a reintegrarse a sus equipos de trabajo.
- Instale las siguientes preguntas para su análisis y reflexión en el equipo.
 1. ¿Cuáles son las características que tendría que desarrollar el director en torno al nuevo contexto social que presenta la educación?

2. ¿Qué tipo de competencias se requiere para hacer frente a los problemas que afectan a la gestión escolar?
3. ¿Cuáles son los aspectos que tendría que manejar un director para la mejora de su actividad profesional?



- Propicie la participación de los integrantes del equipo en la discusión.
- Organice la plenaria para que los equipos compartan sus reflexiones.
- Modere las intervenciones de los participantes en las reflexiones de sus compañeros.
- Solicite a los directores que escriban en su Material aquellos aspectos que le son relevantes.

3. CRITERIOS DE DESEMPEÑO DIRECTIVO

Las siguientes actividades pretenden que los participantes analicen algunos criterios de desempeño (estándares) que se encuentran organizados de acuerdo con los ámbitos más representativos del trabajo que desarrollan los directores y que reflejan al mismo tiempo, los compromisos y las habilidades que se requieren establecer para una mejora de la gestión escolar.



- Invite a los participantes a reflexionar sobre su función como gestores escolares. Para ello, pida que analicen las competencias y estándares que debe demostrar y que se listan en el Cuadro 1.
- Sugiera que considere para el caso, las actividades que realiza cotidianamente y los compromisos que asume la escuela en el contexto actual y que ha sido analizado en las sesiones anteriores.
- Solicite que recupere para esta parte sus reflexiones sobre las competencias propuestas por él, en las sesiones anteriores.
- Recomiende que en el cuadro realicen marcas que indiquen el nivel de importancia que para ellos tiene cada competencia.

Cuadro 1. Definición de competencias directivas

<p>Directores:</p> <p>Desarrollar una visión para la escuela con la participación de otros.</p> <p>Garantizar el apropiado funcionamiento de la institución.</p> <p>Mantener comunicación constante con el personal.</p> <p>Evaluar los resultados y los procesos organizacionales.</p> <p>Documentar permanentemente el desarrollo del currículo nacional, la planeación y garantizar su implementación.</p> <p>•Asegurar que la enseñanza del personal de trabajo se conduzca hacia la mejora continua.</p> <p>Alentar las relaciones de la comunidad a través de actividades académicas, cívicas, culturales, sociales y ecológicas, etc.</p> <p>Alcanzar acuerdos con diversos actores sociales para proveer las condiciones con las cuales la escuela desarrolla sus actividades.</p> <p>Ser eficiente y sensible director de recursos humanos, temporales, materiales y financieros.</p> <p>Ser responsable ante la comunidad manteniendo juntas periódicas y circulando los resultados de las evaluaciones.</p> <p>Organizar diferentes agendas de los actores externos para que ellos no tengan efectos negativos durante el tiempo dedicado al trabajo académico.</p>	<p>Los estándares para directores apuntan hacia:</p> <p>La creación de una estructura para guiar las acciones tomadas por los directores de educación básica para que ellos puedan entregar una enseñanza de calidad.</p>
---	---



- Organice cinco equipos de trabajo.
- Establezca las siguientes preguntas para su análisis.
 1. De las competencias y estándares señalados ¿cuáles considera que son decisivos para su función directiva?
 2. Desde su punto de vista, ¿qué competencias considera que requiere y no se encuentran listadas?



- Recomiende que argumenten sus respuestas.
- Invite a los equipos a compartir sus reflexiones.
- Pida a uno de los participantes que funja como moderador de la plenaria.
- Solicite a uno de los directores que relacione las competencias en orden de importancia de acuerdo con las opiniones del grupo.
- Indique a los participantes que registren los comentarios que le fueron relevantes en su Material.



- Una vez agotado el tema, pida al grupo que se reintegre al equipo.
- Distribuya a cada equipo una competencia:
 - Creación de una visión.
 - Liderazgo en la enseñanza.

- Liderazgo y dirección para el cambio.
- Construcción de equipos.
- Rendición de cuentas.
- Invite a los equipos a que reflexionen sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y modelos de acción que requiere el director para demostrar la competencia asignada para ello indique que analicen el Cuadro correspondiente.
- Sugiera que considere para el caso, las actividades que realiza cotidianamente y los compromisos que asume la escuela ante el contexto actual analizado en las sesiones anteriores.
- Recomiende que recupere para esta parte sus reflexiones sobre las competencias que es necesario que desarrolle para asumir la función directiva.
- Señale a los participantes que marquen aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que consideran que deben adquirir y establezcan su prioridad de acuerdo con sus propias necesidades.
- Pida que respondan las preguntas que aparecen bajo cada cuadro.

Cuadro 2. Creación de una visión

Directores o consejos directivos necesitan:

Desarrollar una visión participativa y colaborativa basada en valores compartidos, comunicados efectivamente para todos los interesados y convertirlo correctamente en objetivos generales y específicos así como proyectos.

Demostrar estos valores a través de un ejemplo:

Conocimiento

El director deberá comprender:

- Cómo desarrollar un plan estratégico para la escuela (organización armónica, administrativa y procesos de transformación escolar).
- Usar estrategias de desarrollo de trabajo colaborativo sobre bases permanentes.
- Tener estrategias efectivas para comunicarse con aquellos involucrados con la escuela.
- Reforzar, como un equipo, iniciativas para mejorar el nivel curricular de los estudiantes (inglés y computación).

Modelos de Acción

Directores:

Construir un equipo que comparta la visión de la escuela.

Preparar, dar seguimiento y evaluar el programa de trabajo de la escuela.

Involucrar a la comunidad escolar en el desarrollo del programa escolar.

Formular estrategias de comunicación que puedan ser implementadas dentro de la comunidad escolar.

Demostrar valores compartidos brindando un ejemplo.

Habilidades

Los directores deberán:

- Mantener en el lugar de trabajo un ambiente basado en el respeto y armonía entre el personal y los intereses institucionales.
- Usar las herramientas tecnológicas necesarias para el trabajo cotidiano de la escuela.
- Incorporar la diversidad del entorno inmediato a las actividades escolares.
- Promover el vínculo entre las actividades planeadas y las autoridades educativas y civiles.

<p>Actitudes</p> <p>Los directores deberán ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un mediador de los diversos intereses en favor del trabajo colaborativo. • Perseverante en el mejoramiento de acciones para alcanzar los objetivos y metas escolares. • Creativo en la resolución y previsión de problemas. • Apertura a otras ideas de lo que afecta interna y externamente. • Creer conscientemente en el liderazgo. 	
--	--



- Establezca las siguientes preguntas para su análisis.
 1. Con base en la demandas de la política educativa actual, el contexto de la escuela, y del modelo de acción esperado, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que considera necesarios para desarrollar la competencia **Creación de una visión?**
 2. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere desarrollar con base en los retos señalados? Favor de argumentar su respuesta.
 3. Señale cuales serían las estrategias que podría implementar para adquirir esos conocimientos, desarrollar las habilidades y las actitudes identificadas.

Estrategias

Conocimientos

Habilidades

Actitudes

- Recomiende a los equipos que argumenten sus respuestas.

Cuadro 3. Liderazgo en la enseñanza

Para demostrar el liderazgo en la enseñanza, los directores necesitan:

Un enfoque sobre la creatividad, innovación y métodos efectivos de enseñanza que sean relevantes e inclusivos para todos los estudiantes.

Crear las condiciones adecuadas para estimular el aprendizaje para la vida y promover el desarrollo personal.

Demostrar y expresar que ellos tienen altas expectativas de desarrollo para cada persona.

Saber

Los directores deberán comprender:

El currículo básico escolar y el enfoque de los programas de estudio.

Las bases teóricas y metodológicas de los programas de estudio

Las características biopsicosociales de los maestros y alumnos.

Los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La última información sobre tecnologías.

Aprendizaje de métodos de evaluación.

Estrategias innovadoras que ayuden a mejorar y aprovechar al máximo el aprendizaje.

Recursos materiales y naturales con los cuales fortalecer y desarrollar la enseñanza.

Habilidades

Los directores deberán ser hábiles para:

Diagnosticar y considerar las necesidades de aprendizaje grupal.

Hacer los cambios innovadores pertinentes para las prácticas educativas.

Asegurar el firme compromiso de los participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Elevar la autoestima y continuar con su aprendizaje considerando la diversidad.

Motivar a maestros y alumnos en el aprecio por el aprendizaje, actualización y desarrollo de destrezas.

Utilizar al máximo los recursos disponibles.

Establecer canales de comunicación efectivos y promover el trabajo en equipo.

Actitudes

Los directores deben ser:

Respetuosos de los diferentes ritmos de aprendizaje y confiar que los alumnos aprenderán.

Conscientes y dispuesto para mostrar experiencias.

Un ejemplo personal del director en la proyección de optimismo y éxito.

Modelo de Acción

Los directores deberán

Orientar y hacer que los maestros estén conscientes de la orientación y propósitos educativos.

Estimular su propia valoración de la enseñanza y aprendizaje

Crear las condiciones adecuadas para diseñar un plan de mejora.

Dar seguimiento sistemático al trabajo de maestros y alumnos.

Crear espacios para retroalimentar las prácticas de enseñanza.

Fomentar la comunicación efectiva y permanente entre todos los involucrados en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Promover la optimización de los recursos para la enseñanza y los materiales.

Asegurar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Garantizar los altos estándares de cuidado para estudiantes incapacitados o necesidades especiales.

Crear las necesidades para la trayectoria de los maestros y mantenerlos actualizados.

Fomentar el trabajo en equipo.

Promover una cultura de rendición de cuentas en el aprendizaje de los alumnos.

Asistir en la intensificación de las expectativas que los maestros tienen sobre lo que sus alumnos aprenderán.

- Establezca las siguientes preguntas para su análisis.

1. Con base en la demandas de la política educativa actual, el contexto de la escuela, y del modelo de acción esperado, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que considera necesarios para desarrollar la competencia **Liderazgo en la enseñanza**? Argumente su respuesta.
2. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere desarrollar con base en los retos señalados? Favor de argumentar su respuesta.
3. Señale cuales serían las estrategias que podría implementar para adquirir esos conocimientos, desarrollar las habilidades y las actitudes identificadas.

	Estrategias
Conocimientos	
Habilidades	
Actitudes	

- Recomiende a los equipos que argumenten sus respuestas.

Cuadro 4. Liderazgo y dirección para el cambio

<p>Los directores necesitan:</p> <p>Reconocer las necesidades que originan el cambio desde la valoración propia de la escuela y planear los siguientes pasos.</p> <p>Involucrar a todas las partes relevantes en el proceso de cambio.</p> <p>Priorizar y usar estratégicamente los recursos humanos y materiales disponibles.</p>	
<p>Conocimiento</p> <p>Los directores deberán comprender:</p> <p>Los aspectos componentes de la comunidad escolar.</p> <p>Apropiación de estrategias para crear una atmósfera favorable para el cambio.</p> <p>Relaciones humanas y formación de grupos.</p> <p>Los elementos que refuerzan el progreso para alcanzar los objetivos.</p> <p>Como manejar las tecnologías de la información y comunicación.</p> <p>La importancia de su misión como director.</p>	<p>Modelo de Acción</p> <p>Los directores deben:</p> <p>Planear y organizar las tareas del director, considerando las necesidades, expectativas y características de los maestros, alumnos y padres.</p> <p>Garantizar el mantenimiento y actualización de los sistemas de control y el uso de los recursos humanos y materiales.</p> <p>Llevar a cabo actividades educativas, cívicas y sociales que involucren a la comunidad y alentar un sentimiento de pertenencia.</p> <p>Motivar e incentivar a la comunidad escolar basado en los resultados.</p> <p>Programar reuniones regulares sobre técnicas de planeación y organización.</p> <p>Promover actividades para su propia valoración</p> <p>Diseñar soluciones creativas que favorezcan a los procesos de trabajo</p> <p>Crear una necesidad para la trayectoria del personal docente y mantener su actualización</p> <p>Estar comprometido como líder para promover el cambio y mejoramiento de la comunidad educativa.</p> <p>Mantener altas expectativas para todas las actividades que son emprendidas.</p>
<p>Habilidades</p> <p>Los directores deben ser hábiles para:</p> <p>Mantener abiertos los canales de comunicación a través de la consulta con la comunidad.</p> <p>Identificar, planear y organizar las acciones, además verificar el progreso del trabajo que se lleva a cabo.</p> <p>Organizar eficientemente las fuentes y materiales disponibles</p> <p>Pensar, analizar y reflexionar sobre las necesidades y oportunidades de cambio.</p> <p>Recibir y retroalimentar sobre la información reunida.</p> <p>Promover la capacitación de nuevos líderes</p> <p>Transmitir entusiasmo y confianza a la comunidad educativa de las causas del cambio y mejoramiento.</p>	
<p>Actitudes</p> <p>Los directores deben tener:</p> <p>Empatía con todos los involucrados en el trabajo y en el proyecto de cambio.</p> <p>Consistencia con lo que se dice y lo que se hace.</p> <p>Dinamismo y habilidad para hacer que las cosas sucedan.</p> <p>Compromiso para actuar éticamente.</p> <p>Un motivador y al mismo tiempo valorar al personal</p> <p>Ejemplar en creación de actitudes de mejora y excelencia.</p> <p>Sensibilidad y comprensión de la diversidad.</p>	

- Establezca las siguientes preguntas para su análisis.

1. Con base en la demandas de la política educativa actual, el contexto de la escuela, y del modelo de acción esperado, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que considera necesarios para desarrollar la competencia **Liderazgo y dirección para el cambio**? Argumente su respuesta.

2. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere desarrollar con base en los retos señalados? Favor de argumentar su respuesta.
3. Señale cuales serían las estrategias que podría implementar para adquirir esos conocimientos, desarrollar las habilidades y las actitudes identificadas.

	Estrategias
Conocimientos	
Habilidades	
Actitudes	

- Recomiende a los equipos que argumenten sus respuestas.

Cuadro 5. Construcción de equipos

<p>Los directores necesitan:</p> <p>Crear un ambiente de trabajo positivo que desarrolle, motive y valore a todos los involucrados. Hacer el mejor uso de las habilidades de los integrantes de los equipos e inspirar su confianza. Delegar efectivamente y acordar sobre las tareas para ser ejecutadas. Demostrar y proyectar una imagen de determinación e integridad así como dar aliento a los integrantes del equipo. Promover el desarrollo personal y profesional de todos los integrantes del equipo.</p>	
<p>Conocimiento</p> <p>Los directores deben comprender las:</p> <p>Características biopsicosociales de los integrantes de los equipos. Elementos fundamentales de relaciones humanas y desarrollo humano Importancia de la autoestima Aspectos variados del trabajo en equipo. Mejores formas para resolver conflictos que pueden surgir con el trabajo en equipo.</p>	<p>Modelo de Acción</p> <p>Los directores deben:</p> <p>Expresar las metas claras y comunes de los equipos.</p> <p>Mantener comunicación efectiva con los miembros de sus equipos.</p> <p>Asegurar que todos los integrantes del equipo están comprometidos con sus tareas y de este modo promover un sentido de pertenencia</p> <p>Crear espacios para reflexionar cuales son las necesidades para evaluar el trabajo.</p> <p>Promover la rendición de cuentas ordenada para continuar con buenos resultados y trabajar en áreas donde las cosas están siendo equivocadas.</p> <p>Hacer el mejor uso de las habilidades individuales y de los equipos.</p> <p>Estimular el desarrollo de sus habilidades.</p> <p>Crear condiciones ideales para el trabajo colaborativo para tomar lugar, en términos físicos como con el trabajo y las relaciones interpersonales.</p> <p>Reconocer y valorar a cada integrante de equipo como una persona.</p> <p>Ver los problemas como oportunidades de aprendizaje.</p> <p>Estimular los sentimientos y sensaciones de logros y éxitos.</p>
<p>Habilidades</p> <p>Los directores deben ser hábiles para:</p> <p>Supervisar a los miembros del equipo y hacer mejores sus habilidades individuales y colectivas. Evaluar el trabajo individual y de equipo. Promover las relaciones interpersonales y la cooperación entre los miembros del equipo. Alentar un ambiente de trabajo que cree igualdad de condiciones y oportunidades. Actuar como mediador para resolver conflictos. Lograr una participación efectiva de todos los integrantes del equipo. Formular objetivos comunes y compartidos Establecer canales de comunicación apropiados. Detectar y respaldar las necesidades de los equipos.</p>	
<p>Actitudes</p> <p>Los directores deben:</p> <p>Ser respetuoso de la diversidad de los integrantes de los equipos. Responsable y confiado del trabajo individual y en equipo Evaluar asertivamente y empoderar a los integrantes del equipo, confiando en sus habilidades individuales y grupales. Consistentes con la realización de los propósitos y acciones llevadas a cabo. Ser abiertos y empatizar con los equipos.</p>	

- Establezca las siguientes preguntas para su análisis.
 1. Con base en la demandas de la política educativa actual, el contexto de la escuela, y del modelo de acción esperado, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que considera necesarios para desarrollar la competencia *Construcción de equipos*? Argumente su respuesta.

2. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere desarrollar con base en los retos señalados? Favor de argumentar su respuesta.
3. Señale cuales serían las estrategias que podría implementar para adquirir esos conocimientos, desarrollar las habilidades y las actitudes identificadas.

	Estrategias
Conocimientos	
Habilidades	
Actitudes	

- Recomiende a los equipos que argumenten sus respuestas.



Cuadro 6. Rendición de cuentas

Los directores necesitan:

Construir un *ethos* positivo que motive el trabajo en equipo, asignar tareas claras e infundir la responsabilidad colectiva.

Analizar, dar seguimiento y evaluación a todos los aspectos del trabajo realizado por la escuela (particularmente de su desarrollo).

Reflejar los logros de su desempeño y los de la comunidad escolar.

Saberes

Los directores necesitan comprender:

- La operación y organización de la escuela.
- Los avances educativos, planes y programas así como los procesos de preparación de las estrategias institucionales para ser apropiadamente implementadas.
- Como reconocer las necesidades para la trayectoria y actualización del personal docente para mejorar los resultados educativos.

Habilidades

Los directores deben ser hábiles para:

- Identificar las necesidades educativas de los alumnos.
- Dirigir los procesos educativos y los resultados que llevan a la mejora continua.
- Respetar los diferentes estilos de trabajo y establecer metas comunes junto con los equipos.
- Promover la colaboración profesional compartiendo fortalezas y las debilidades predominantes.
- Analizar la función en clase para ayudar a mejorar la enseñanza.
- Crear una atmósfera de confianza y solidaridad en todas las áreas de la escuela.
- Analizar, interpretar y usar información disponible para reconsiderar los procesos enseñanza-aprendizaje como sea necesario.

Actitudes

Los directores deben ser:

- Pacientes ante la adversidad y tolerantes cuando se encuentren con la Resistencia al cambio.
- Comprensibles y abiertos a la crítica constructiva y a tener la capacidad para la autocrítica.
- Honestidad y responsabilidad en el uso y manejo de la información relacionada a la escuela, finanzas y administración.
- Respetuosos, justos y responsables en el trato con la gente.
- Asertivos en alentar una cultura del diálogo y mediación.

Modelos de Acción

Los directores deben:

Definir el sentido y los modelos de evaluación, así como analizar los resultados de los internos y las evaluaciones externas.

Promover el trabajo profesional colaborativo en la acción de planear procesos, registrando actividades y evaluando resultados.

Emprender actividades de integración dentro y fuera de la escuela.

Desarrollar y presentar a la comunidad escolar (maestros, padres, alumnos) y las respectivas autoridades educativas un reporte detallando resultados académicos y financieros de la escuela.

Crear una atmósfera en la escuela que favorezca el aprendizaje colectivo, con metas definidas y metas compartidas.

Dar crédito a aquellos que fuertemente se empeñan en cualquier disciplina.

Identificar la situación del salón de clase supervisando permanentemente el proceso enseñanza aprendizaje.

- Establezca las siguientes preguntas para su análisis.


1. Con base en la demandas de la política educativa actual, el contexto de la escuela, y del modelo de acción esperado, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que considera necesarios para desarrollar la competencia *Rendición de Cuentas*? Argumente su respuesta.
2. Desde su punto de vista, ¿qué otros conocimientos, habilidades y actitudes faltarían agregar? Favor de argumentar su respuesta.

3. Señale cuales serían las estrategias que podría implementar para adquirir esos conocimientos, desarrollar las habilidades y las actitudes identificadas.

	Estrategias
Conocimientos	
Habilidades	
Actitudes	



- Recomiende a los equipos que argumenten sus respuestas.
- Invite a los equipos a compartir sus reflexiones.
- Pida a uno de los participantes que funja como moderador de la plenaria.
- Solicite a uno de los directores que relacionen los conocimientos, habilidades y actitudes en orden de importancia de acuerdo con las opiniones del grupo.
- Indique a los participantes que registren los comentarios que le fueron relevantes en su Material.



Este conjunto de actividades pretenden que los participantes identifiquen con precisión sus necesidades de formación con el fin de que formulen su propio programa de trayecto académico y adquirir los conocimientos y habilidades para conducir el logro de su plantel educativo.

4. TRAYECTOS ACADÉMICOS EN LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS

Las siguientes actividades pretenden que los participantes identifiquen las características principales que se requieren dentro del contexto de una gestión con calidad en formación directiva, a través de su conocimiento disciplinario y didácticas especializadas.



- Pida a los participantes que inicien este conjunto de actividades con el siguiente punto de partida.

Punto de partida.

Una de las tareas de los gestores del sistema educativo es la de promover el trayecto académico de los directores de las escuelas. No es suficiente que sea un buen profesor; es necesario que disponga de herramientas para llevar a cabo su tarea y con ese fin debe someterse a una formación específica que le posibilite optimizar el uso de los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros disponibles y que le permita realizar un trabajo articulado con la comunidad escolar y, de ese modo, generar un clima de trabajo propicio para el trabajo colectivo, de ahí surgen las siguientes preguntas ¿Qué tanta importancia le damos a nuestra propia actualización? ¿Realmente leemos y comprendemos lo que tenemos?



- Oriente la reflexión considerando las preguntas señaladas en el punto de partida.
- Invite a los participantes a conformar equipos de manera azarosa.
- Solicite que realicen la lectura del texto de Luis Navarro.
- Recomiende que analicen los puntos a debatir señalados en el texto para externar una opinión de los mismos.
- Indique que tomen las notas necesarias para elaborar el cuadro de análisis sobre el trayecto académico de los directores de escuelas.
- Cada equipo presentará en plenaria sus cuadro de análisis respectivo.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR REVISITADA

La dirección escolar está siendo observada. De un lado, las nuevas relaciones y configuraciones socioeducativas desafían al director a poner en juego su capacidad de conducción y resolución de problemas que antes no estaban en su agenda.

La literatura sobre efectividad escolar destaca la importancia del liderazgo institucional y pedagógico en la escuela y pone de relieve la figura del director como gestor y emprendedor. La revalorización de la función de directores (antes centrada en cuestiones administrativas) puede ser abrumadora. Como anota Gather (2004), debajo de esta resignificación de la dirección escolar está la influencia en las administraciones públicas de los modelos de gestión de empresa, lo cual se asocia a menudo con el cambio planificado y la flexibilidad necesaria para hacer frente a las transformaciones de los mercados, las tecnologías y las competencias.

Así, esta tendencia ha ampliado la función de los responsables de la escuela: al desarrollo de competencias para las tareas habituales de gestión de recursos, infraestructura y equipamiento, coordinación de procesos institucionales, mantenimiento del orden, y representación de la escuela ante la comunidad y el entorno, los directivos ahora deberían agregar

capacidades para diseñar el cambio, proponer prioridades y estrategias, supervisar y asesorar la puesta en práctica de proyectos. Todo lo cual supone además construir y/o coordinar una comunidad pedagógica, alentar y sostener la motivación de los docentes, “mostrar” la visión y liderar su concreción. Gestión cotidiana y gestión de la innovación y la mejora, todo a la vez.

Por consiguiente, como en los profesores, el problema de la carrera directiva y, dentro de ésta, de la formación inicial y en servicio de los directivos, es objeto de preocupación central. ¿Cómo se forman los directores y equipos de gestión con ese perfil profesional?

Las principales iniciativas públicas de desarrollo de capacidades directivas de acuerdo a un estudio en América Latina, se fundamentan en tres premisas:

La dirección y la gestión escolar requieren de estándares u orientaciones sobre buenas prácticas sistematizadas desde la experiencia nacional e internacional. Es decir, hay una manera relativamente conocida de cómo hacer correctamente las cosas.

Estas orientaciones deben ilustrar la práctica, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño directivo. Es decir, los directivos y quienes se dedican a la formación y el desarrollo de éstos, tienen que ajustar su accionar a esos estándares y buenas prácticas sugeridas por la evidencia empírica y la literatura especializada.

El desarrollo de capacidades profesionales y la obtención de resultados en la escuela se basa, por una parte, en el conocimiento profundo y la adopción de esos marcos de actuación, y, por otra, en la reflexión sobre la práctica y el posterior diseño y la implementación de planes de mejora de la gestión.

Al respecto, se puede argumentar:

1) Estas premisas pueden ser válidas para ciertos escenarios institucionales, pero no para todos. En particular, en aquellos establecimientos a los que se orienta preferentemente la acción estatal directa, los procesos de formación directiva que se promueven dan por sentada cierta normalidad institucional en escuelas que, en muchas ocasiones, no se cumple.

2) En los establecimientos de bajos resultados, los recursos y apoyos públicos se dirigen a la generación de iniciativas de mejora enfocadas a la implementación curricular y los resultados de aprendizaje. Siendo correcto el foco, la cuestión que puede discutirse es si estas iniciativas se pueden o no gestionar en escuelas, cuya estructuración y madurez como organizaciones todavía es precaria.

3) En efecto, la “capacidad para generar y gestionar un proyecto” es un atributo menos frecuente de lo que se cree. *Antes de la formulación de iniciativas de mejora y la suscripción de compromisos de gestión, se requiere que un equipo directivo sea capaz de generar un relato o una comprensión de la situación institucional que sea compartido por todos, que esté asentado en las convicciones y creencias de los docentes o que, al menos, movilice a la revisión de esas creencias.*

4) Junto con eso, en los establecimientos de relativa madurez institucional, la capacidad para generar un relato y construir un proyecto (o plan de mejora) exige una estructura que regule y acompañe la implementación del proyecto, esto es, que articule control y afecto.

5) Previamente, además, *se debería analizar si lo que cabe es la formulación de un proyecto de foco específico (típicamente, en el dominio de la gestión pedagógica y curricular) o si antes es necesaria una propuesta de normalización institucional que, de modo ineludible, es sistémica o integral. Dicho de otro modo, no pocos establecimientos requieren primero un plan de “normalización de la gestión cotidiana” u otro de “re-estructuración institucional”, donde evidentemente se excede el ámbito curricular.* Por tanto, en estos establecimientos es necesario abrir la posibilidad de diseñar acciones de mejora orientadas a generar las condiciones de funcionamiento regular donde posteriormente surjan demandas de innovación en currículo y pedagogía.

6) Las demandas de desarrollo profesional de directivos para estos establecimientos parecen requerir un diseño que combine acciones formativas (presenciales y a distancia) inspiradas en buenas prácticas o marcos de actuación, con otras in situ que efectivamente modelen el buen desempeño. En este caso, el dispositivo de formación es más una buena estructura de asesoramiento colaborativo sistemático, provisión de recursos y evaluación de prácticas cotidianas de gestión y, cuando se alcancen los mínimos de institucionalidad, de gestión de la innovación.

Navarro Luis ¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias?, en: Néstor López, Coord. (2009) *De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. UNESCO, Buenos Aires, Argentina, pp. 59-63.

A lo anterior se puede agregar otros puntos para debatir:

¿Cuáles son los modelos y estrategias formativas apropiadas para la formación directiva? Parece necesario examinar la efectividad del modelo de formación fuera de la escuela, esto es, fundado en docencia en aulas, sean éstas físicas o virtuales. La duda es si estos diseños finalmente apuntan a generar capacidades para la gestión cotidiana o no.

¿Los directivos deben salir del aula?, ¿ser un buen directivo es también ser un buen profesor? Esta idea ha sido planteada no pocas veces. El argumento a favor es simple: se requiere saber enseñar para conocer qué factores de aula e institucionales afectan la efectividad docente. Luego, quien haya sido un buen profesor, probablemente será un buen director.

Pero el argumento en contra es igualmente simple: la experiencia muestra que no siempre un buen docente llega a ser un buen directivo, del mismo modo que no siempre un buen técnico es un buen político. Y en ese tránsito se gana un mal directivo y se pierde un buen profesor.

Habría una naturaleza singular en la dirección y el liderazgo escolar que no pasa necesariamente por la experiencia en aula. Luego, ¿Los directivos deben ser docentes? En muchas organizaciones, los responsables de la gestión no son profesionales formados en el “giro del De relaciones, actores y territorios negocio”, sino que se busca a quienes reúnen las características deseables para conducir la organización hacia sus objetivos y metas, considerando el momento en que se encuentra y la situación interna y externa. Visto así, una escuela urbana con bajos resultados requeriría un profesional de perfil tal vez distinto de otra escuela urbana donde los resultados son satisfactorios y se pretende introducir innovaciones o expandirse.

¿Cuál debería ser el énfasis de la formación: gestión o pedagogía? Es decir, resolver si la gestión escolar requiere una formación dominante en gestión organizacional o si la gestión escolar tiene una especial singularidad que proviene de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la institución escolar. Si esto es así, entonces, cabe preguntarse si los directivos no deben ser ante todo especialistas en gestión de la enseñanza y, complementariamente, de la institución escolar.

Pareciera que el grueso de la oferta formativa convencional sigue concibiendo al director como un líder institucional, cuya legitimidad brota de su capacidad para dar cuenta de todas las dimensiones de un centro escolar y también de su autoridad formal. Pero, por una parte, esta concepción parece ir en contra de las tendencias o experiencias exitosas en numerosos países, donde el director dedica buena parte de su tiempo a gestionar el currículum y la enseñanza, delegando en otros las tareas propias de la administración. Y, por otra, parece ignorar el peso de la cotidianidad y de las tradiciones administrativas y burocráticas en la escuela.

De aquí brota otro aspecto problemático: la naturaleza de la institución escolar. La concepción burocrática de la escuela parece haber alcanzado su techo de efectividad, especialmente en contextos de pobreza. Se requiere cuestionar la forma tradicional de la escuela en términos organizacionales. Pero esto resulta complejo porque no sólo es la escuela la que se auto-concibe de modo burocrático; las administraciones educativas y locales también se relacionan con la escuela desde este pre-concepto o representación de la escuela y del directivo. No es inusual la imagen del directivo que ocupa la mayor parte de su tiempo en reuniones, conversaciones telefónicas y tareas fragmentadas que dan cuenta de soluciones para problemas pequeños, contingentes y domésticos, y que, además, inhiben u obstaculizan todo intento de planificación reflexiva centrada en la escuela, para dar paso a una planificación artificialmente construida que surge como respuesta a las presiones de los niveles superiores del sistema escolar. En estas condiciones, no hay espacio para el equilibrio entre gestión de la normalidad o de la cotidianidad y gestión de la innovación o de la mejora educativa.

Una de las principales causas de esta trabazón no está ni en la escuela tampoco en los mismos directivos. El desajuste proviene de la subestimación del peso de la institucional-

dad y de las regulaciones del sistema escolar porque, a fin de cuentas, las actitudes y las prácticas de los responsables de cada escuela forman parte del propio sistema, de su cultura y de su concepción del poder burocrático. Cambiar las ideas de los directivos supone cambiar la lógica del sistema, así como el cuidado o la preservación del status quo que subyace en los intereses de los superiores y de los propios directivos y docentes (Gather, 2004).

Por tanto, es sugerente pensar la formación directiva más desde la pregunta por la naturaleza de la conducción escolar situada o inmersa en una cultura escolar, y menos desde la adscripción a tendencias internacionales, ni desde la lectura superficial de la actual estructura y organización de la mayoría de los establecimientos y de los sistemas educativos públicos latinoamericanos.

Navarro Luis ¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias?, en: Néstor López, Coord. (2009) *De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. UNESCO, Buenos Aires, Argentina, pp. 63-65

- Plantee las siguientes preguntas, indique que deberán ser respondidas con base en las lecturas realizadas:
 1. Con base en la interrogante establecida por los autores: ¿ser un buen directivo es también ser un buen profesor?, desde su perspectiva, considera ¿Qué esta condición garantiza un mejor liderazgo directivo? Argumente su respuesta.
 2. ¿Qué aspectos desde su punto de vista se tendrían que tomar en cuenta para el trayecto académico en los directores de escuela de acuerdo con las demandas de la política educativa, orientadas a la mejora de la escuela?
 3. ¿De qué manera los conocimientos adquiridos en este módulo tienen aplicación en su función directiva?



- Solicite a los equipos que presenten sus cuadros comparativos y sus conclusiones a las preguntas.
- Conduzca la sesión propiciando la participación libre pero moderada de los participantes con el fin de enriquecer las aportaciones de los equipos.
- Recomiende a los directores que registren los comentarios hechos por sus compañeros que sean de su interés.

5. ACTIVIDAD DE CIERRE

Esta serie de actividades está diseñada con la intención de que revisen los productos realizados en función del propósito de la sesión y conozcan el trabajo extra clase que realizarán durante la semana.

- Solicite a los participantes que revisen los productos elaborados durante la sesión y el grado en el que se alcanzó el propósito.
- Indique a los participantes que el trabajo extra clase consistirá en elaborar un programa de su propio trayecto académico para desarrollar esas competencias.

SESIÓN 5. GESTIÓN DEL CONFLICTO

PROPÓSITO

Valorar a la gestión del conflicto como una estrategia organizativa que permite resolver las tensiones que se producen al interior de los centros escolares como resultado de la interacción de los distintos actores en las tareas educativas.



Duración. 6 horas

MATERIALES.

- Programa de trayecto académico.
- Frigerio, Graciela y Margarita Poggi. “**Actores institucionales y conflicto**”, en: **Las instituciones educativas**. Cara y Ceca. Para su comprensión. Buenos Aires, Troquel Educación, Serie FLACSO-Acción, pp. 55-69.
- Zazueta Gárate, Luis, Rascón Enríquez Jorge. (2006) **La Mediación, estratégica para la gestión del conflicto y mejorar la convivencia escolar: Estudio comparativo en escuelas primarias del Estado de Sonora** Tesis de maestría en Políticas Públicas comparadas, FLACSO-México. pp. 13-18
- Zazueta Gárate, Luis, Rascón Enríquez Jorge. (2006) **La Mediación, estratégica para la gestión del conflicto y mejorar la convivencia escolar: Estudio comparativo en escuelas primarias del Estado de Sonora**. Tesis de maestría en Políticas Públicas comparadas, FLACSO-México. . pp. 19-26
- Enríquez Vásquez José Cutberto y Álvarez García Isaías (2010) **Sonia no saluda a la Bandera**. México. Mimeo.
- Enríquez Vásquez José Cutberto y Álvarez García Isaías (2010) **Vamos por una 46 Bis**. México. Mimeo.

PRODUCTOS.

- Elaboración del concepto de conflicto.
- Definición del papel del mediador.
- Análisis de casos.
- Elaboración de un caso de gestión de conflictos en la escuela.

Actividades de inicio.

Estas actividades están encaminadas a conocer el propósito y los productos de esta sesión y a resolver las dudas o inquietudes que surjan en torno a ellos.



- De la bienvenida a los participantes, presente el propósito y los productos que se esperan alcanzar para su revisión y análisis.
- Promueva el intercambio de comentarios y resuelva las dudas que se presenten.
- Invite a dos directores que presenten ante sus compañeros el programa de trayecto académico elaborado en la sesión anterior.
- Sugiera al grupo que registren en sus Materiales los aspectos de los programas o ideas propuestos por sus compañeros que despierten su interés.

2. ACTORES Y CONFLICTO.

Estas acciones pretenden que los participantes identifiquen las posibles causas de conflicto que surgen en las instituciones educativas y sus posibles repercusiones en la misma.



- Solicite al grupo que lea y reflexione la primera parte del texto de Graciela Frigerio, y Margarita Poggi *Actores institucionales y conflicto*.

ACTORES INSTITUCIONALES Y CONFLICTO

3. Actores y conflictos

La temática del conflicto constituye una preocupación central para quienes ocupan cargos de conducción y para algunas posturas teóricas actuales (Crozier; Friedberg; Touzard) ya que los conflictos inciden de forma determinante en la conducta de los miembros en las organizaciones y en el grado de eficiencia institucional.

¿Qué hacer con los conflictos sabiendo que son propios de la vida personal, grupal, institucional? ¿Podemos negarlos, ignorarlos? Reaparecerán, inevitablemente, a veces “disfrazados” o desplazados.

En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica.

Tratemos de poner en orden un tema que, en general, nos desordena. Reconozcamos que los individuos y grupos presentan intereses que, en más de una ocasión, se contraponen entre sí o con los objetivos de la institución de la que forman parte.

Los actores desarrollan, consciente e inconscientemente, una serie de estrategias para las cuales utilizan los recursos institucionales a los que tienen acceso y sobre los que ejercen algún control, con el fin de obtener satisfacción a sus deseos y necesidades, individuales o profesionales.

La confluencia de múltiples estrategias en cada institución configura distintas escenas y desencadena nuestra inquietud y preocupación ¿cómo hacer para conciliar, cómo gestionar la diversidad?

De acuerdo a la distribución de los recursos que se da en el interior de la organización, la capacidad de ésta para satisfacer los intereses o sustituirlos por otros, las características de la cultura institucional y los modos en que históricamente se han resuelto las diferencias, las instituciones y sus conductores tendrán más o menos posibilidades de controlar, desviar o resolver los focos conflictivos y de generar un clima de cooperación hacia el cumplimiento del contrato escuela sociedad.

Para ello, puede serles de utilidad tener algunos elementos más para comprender esta cuestión.

3.1. El carácter de los conflictos: lo previsible, lo imponderable

En primer lugar podemos agrupar a los conflictos, según su carácter, como *previsibles* o *imponderables*.

Consideraremos *previsibles* a aquellos conflictos recurrentes en las instituciones; es decir que podemos anticipar su aparición. Estos conflictos suelen alterar el funcionamiento de la cotidianeidad, pero no necesariamente conllevan o aportan alguna novedad. Podemos pensar, por ejemplo, aquellos relacionados con los planos de clivaje. Otros resultan de las zonas de incertidumbre dejadas, en ocasiones por las normas, sobre las que los actores despliegan una variedad no siempre coincidente de interpretaciones.

Entenderemos, en cambio, por *imponderables* a aquellos conflictos que “hacen irrupción” y son novedosos en las instituciones. Pueden adquirir un *carácter retroversivo*, es decir formular un deseo de retorno a momentos previos de la historia institucional o, por el contrario, un *carácter proversivo*, o sea proponer un proyecto innovador para la institución.

En ambos casos, si bien los conflictos son inherentes a la vida institucional, la sobreabundancia, persistencia o simultaneidad de conflictos en relación con las actividades sustantivas de la escuela, pueden ser riesgosos para las instituciones. De aquí la importancia de reflexionar sobre cómo conducir aquellos reiterativos y desgastantes, para evitar que dificulten la actividad específica de la escuela.

3.2. El posicionamiento de los actores frente a los conflictos

Para tratar de hacer de los conflictos una fuente de aprendizaje, debemos indagar sobre *el posicionamiento de los actores* frente a ellos. Podemos mencionar cuatro grandes figuras o modalidades:

El conflicto es ignorado

En esta figura incluimos problemas o dificultades que no se representan como tales para los actores institucionales. Ejemplo de ello serían, en algunos establecimientos educati-

vos, algunas cuestiones como la repitencia, la deserción, el desgranamiento, la calidad de los aprendizajes en los alumnos, etc., aspectos que no siempre son concebidos como conflictos y mucho menos se buscan algunas vías para su resolución.

El conflicto se elude

En segundo término, encontramos instituciones en las cuales el conflicto es percibido como tal por los actores pero se evita que aparezca claramente explicitado. Es habitual percibir, entonces, situaciones de malestar y encontrar comunicaciones que circulan por los canales informales de comunicación, bajo la forma de rumores, “chismes”, etc.

El conflicto se redefine y se disuelve

No en todos los casos es posible o factible resolver los problemas o dificultades que se presentan, pero sí tender a la *disolución del conflicto*. En esos casos, es importante reconstruir el contexto en el que nos encontramos ya que, si lo modificamos, el conflicto puede evolucionar y disolverse. El problema pierde la importancia que tenía, deja de obstaculizar la tarea y la situación evoluciona. Esto es factible cuando personas o grupos se reúnen y establecen acuerdos acotados en función de ciertos objetivos compartibles. El conflicto no se resuelve, pero se aprende a operar a pesar del mismo, porque el contexto se ha modificado.

También podrían incluirse en este punto aquellos conflictos que, en realidad, se generan fuera del establecimiento escolar, pero que de algún modo aparecen como “síntoma” en el interior del mismo. Si bien no pueden resolverse, porque las causas que los originan no son intrainstitucionales, pueden clarificarse las razones de su emergencia en la escuela, y con ello, disolverse.

El conflicto se elabora y se resuelve

Desde este enfoque es necesario tener en cuenta que muchos de los conflictos se “construyen”, entrelazándose en ellos situaciones de poder. Por ello, *analizar los procesos de esta construcción, plantearlos, negociar y tomar decisiones, consensuadas según el contexto*, serán las acciones prioritarias a las que se confrontarán los equipos de conducción, si es su propósito la *resolución del conflicto*.

Del análisis de los conflictos y de la reflexión acerca de cómo fueron tratados, es posible construir *situaciones de aprendizaje institucional*.

Para ello sería importante considerar los siguientes aspectos:

reconocer cuáles son los conflictos más comunes o habituales que se despliegan en cada institución, como también *anticipar los conflictos potenciales*;

analizar retrospectivamente los modos de responder de cada uno de los actores frente a los conflictos, ya que es usual desarrollar respuestas habituales frente a los mismos;

anticipar y diseñar cursos de acción alternativos, es decir construir otros modos de respuesta que impliquen un mayor grado de flexibilidad y creatividad en nuestro accionar;

para ello es importante:

poder *plantear los conflictos como problemas*, evitando la construcción de dilemas¹³;

considerar que todas las perspectivas son “reales” para sus protagonistas. Cuando los actores nos relatan un conflicto lo hacen siempre desde una perspectiva en la que se enmarcan, la que constituye “su” realidad.

Mientras más claramente pueda usted identificar sus respuestas habituales y las alternativas posibles, mejor preparado estará para manejar más eficazmente los conflictos. Un conocimiento similar de sus colegas le ayudará a prever y planificar mejores respuestas.” (Batley, 1991).

Es necesario aclarar que, si bien es común que los actores desarrollemos respuestas con un cierto grado de estabilidad, éstas varían con el tiempo, el carácter de mayor o menor

¹³ En el dilema los términos que intervienen están colocados como antagónicos: no hay posibilidad de elaboración sin suprimir uno de los términos. En los dilemas las cuestiones se plantean como “uno u otro, no hay lugar para los dos”

urgencia de la situación y el tipo de interacción con otros patrones de respuesta desplegados por otros actores.

Frigerio, Graciela y Margarita Poggi. "Actores institucionales y conflicto" en: *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires: Troquel Educación, Serie FLACSO-Acción, pp. 55-69.



- Plantee las siguientes preguntas para que sean reflexionadas y respondidas para después ser socializadas:

1. Desde su punto de vista y con base en el texto ¿qué entiende por conflicto? Favor de argumentar su respuesta
2. A partir de las cuatro grandes figuras o modalidades del conflicto usted, ¿cuál considera que es la más frecuente en su escuela? Argumente su respuesta.
3. ¿Cuáles son los aspectos que usted toma en cuenta para la solución de conflicto?



- Una vez concluida la lectura y resueltas las preguntas, invite a los participantes a continuar con la segunda parte del artículo.

ACTORES INSTITUCIONALES Y CONFLICTO

3.3. Instituciones educativas y conflictos

Otro lugar para pensar los *conflictos*, es el que resulta de adentrarnos en las peculiaridades de las *instituciones educativas*¹⁴ allí podremos encontrar cuanto menos cuatro tipos de conflictos: los relativos a la pluralidad de pertenencias, los que se producen en torno a la definición del proyecto institucional, aquellos que se producen alrededor de la operacionalización y concreción del proyecto educativo y los que se generan entre la autoridad formal y la funcional.

a) Conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias

Algunos de los conflictos que encontramos en las escuelas están relacionados con la pluralidad de pertenencias de sus actores.

El concepto de *pluralidad de pertenencias* nos será útil para comprender algunas de nuestras dificultades cotidianas¹⁵.

Entendemos por *pluralidad de pertenencia* al hecho de formar parte *simultáneamente*, dentro del mismo sistema, de distintos establecimientos, desempeñando distintos roles, a veces en distintos niveles o modalidades.

En el interior mismo del sistema educativo es usual la pluralidad de pertenencias: concurrimos a diferentes establecimientos, en los cuales solemos, además, desempeñar distintos roles¹⁶ así, por ejemplo, es habitual que el mismo actor esté desempeñando tareas como docente en un instituto de formación terciaria en un turno, y que sea parte del cuerpo de conducción de un establecimiento de nivel medio en el otro. También ocurre que desempeñe, en el mismo nivel del sistema, cargos docentes y de conducción¹⁷.

14 Muchas de las ideas que intervienen están colocados como antagónicos: no hay posibilidad de elaboración sin suprimir uno de los términos. En los dilemas las cuestiones se plantean como "uno u otro", no hay lugar para los dos".

15 Como ya lo señalamos el espacio social se halla dividido en múltiples parcelas; las mismas van a constituir el territorio de las instituciones. En ese espacio encontramos, en consecuencia, una variedad de instituciones. En algunos casos, nuestro pasaje por las mismas es sucesivo, pero en la mayor parte del tiempo, formamos parte simultáneamente de varias instituciones.

16 Imagínense, o simplemente recurran a su memoria, para recordar las "adaptaciones" diarias que debemos operar en nuestro rol y estilo de desempeño.

17 ¿Cuántas veces los roles se traspapelan? ¡Imagínense aquellos días en los que en una misma institución los roles traspapelados son varios! Seguramente ustedes podrán recordar algunos ejemplos: el caso de un docente que, siendo rector en otro establecimiento, permanentemente cuestiona la figura del rector y el estilo de desempeño del rol con frases tales como "yo lo haría de otra manera".

La pluralidad de pertenencias en el sistema educativo suele ser una fuente de conflicto. Esto se manifiesta de diversas maneras, según los actores y las instituciones. Entre los primeros constataremos distintos *grados de identificación, adhesión y pertenencia* según factores tales como: la posición del actor en el establecimiento, la historia o el trayecto de cada uno en el interior de ese establecimiento y en otros, la identificación mayor o menor con el proyecto institucional, la coincidencia o contradicción entre los objetivos institucionales y los del actor, etc. en lo que concierne a las instituciones encontraremos distintas modalidades, existen aquellas secuelas que llevan a cabo verdaderas políticas internas para desarrollar el grado de pertenencia de sus actores, que explicitan y reiteran consignas y encuadres, que convocan a la participación para lograr consenso en materia de convivencia institucional, que generan espacios institucionales para el encuentro e intercambio, como existen otros establecimientos que no promueven la integración ni la pertenencia de los actores.

Tener presente la noción de pluralidad de pertenencias es tener en cuenta el necesario reacomodamiento de cada actor cuando va de un establecimiento a otro y debe desempeñar otro rol. No se trata de cambiar de vestimenta y libreto, también se han transformado el escenario, los otros actores, etc. El reacomodamiento puede facilitarse si se establecen claramente los *contratos institucionales*.

La explicitación de los contratos, es decir de los términos en los que se define el vínculo de cada actor con la institución, facilita la reacomodación que exige la pluralidad de pertenencias institucionales en el seno del sistema educativo.

En los contratos cada docente debería encontrar respuestas, a veces escritas y definidas como *términos de referencia*, otras veces verbalmente expresadas, a preguntas claves como:

¿Qué se espera de mí en esta institución?

¿Cómo diseño mi proyecto pedagógico para el curso... en función de esas expectativas?

¿Qué espero de mis alumnos?

¿Cómo será evaluada mi tarea? etc.

b) Conflictos en torno a la definición del proyecto institucional

Abordaremos ahora un punto que seguramente es conocido. Muchas veces en las instituciones educativas los directivos “sufren” estos conflictos.

Las concepciones más recientes que abordan las instituciones han destacado la presencia y coexistencia de múltiples objetivos, ya sea coincidentes, ya sea contradictorios entre sí. El hecho deviene no sólo de la convivencia de diferentes actores con objetivos personales propios en relación a la institución, sino por la pluralidad de exigencias y requerimientos del entorno hacia el establecimiento. Esto se constituye en una fuente potencial de conflictos que puede expresarse en obstáculos en la definición de prioridades y en dificultades para el diseño de las acciones necesarias a realizar en el marco del proyecto institucional.

Los conflictos de objetivos se reactualizan anualmente con la elaboración de la planificación institucional y exigen algunas reflexiones.

En muchas ocasiones, estos conflictos se traducen en conflictos de grupos. Es importante ponderar entonces cada uno de los intereses, expectativas y necesidades, tratando de respetar e integrar cada uno de los diversos grupos, pero sin perder de vista el alcance de las esferas de acción e influencia de cada uno y, fundamentalmente, sin dejar de lado el contrato escuela-sociedad.

También es importante reconocer los márgenes de libertad de los actores para operar en el interior del establecimiento, pero esclareciendo el legítimo campo de acción de cada grupo, sin sobrevalorar ni subvalorar a unos respecto de otros.

c) Conflictos en torno a la operacionalización y concreción del proyecto.

Una vez ponderados y establecidos algunos acuerdos sobre los objetivos del proyecto institucional, lo cual exige negociaciones y concertación entre los grupos de actores, otra fuente de conflicto se puede generar cuando éstos deben ser traducidos en objetivos más operativos, especificación de tareas, funciones y responsabilidades, las acciones concretas y estrategias a efectuar, aspectos que precisan el proyecto y la identidad del establecimiento educativo.

De alguna manera pueden entrar en colisión actores encargados de la planificación, los sistemas de información y control porque los objetivos condicionan fuertemente las estructuras, procesos y líneas de acción de una institución.

Cotidianamente los equipos de conducción viven resistencias o, por el contrario, adhesiones indiscriminadas; unas y otras obstaculizan las readaptaciones y dificultan, o no admiten, los reajustes. Nuevamente, temas claves para la gestión serán: consenso, conciliación, negociación, palabras casi mágicas para abordar los conflictos que se susciten.

Un aspecto importante a considerar en este punto son los conflictos que pueden aparecer durante la concreción del proyecto, a partir de la convivencia entre diferentes actores en la cotidianeidad institucional; así, cuestiones relacionadas con la disciplina, con el manejo de las relaciones interpersonales derivados de la definición ambigua de tareas, constituyen algunos ejemplos posibles de situaciones que pueden ser abordadas como conflictos institucionales.

Conflictos entre la autoridad formal y la autoridad funcional

Indirectamente, este tipo de conflictos ya ha sido abordado al tratar los conceptos de poder y de zonas de incertidumbre. La diversificación y diferenciación de estructuras, así como la especialización funcional, constituyen características sobresalientes de las instituciones, resultado de la complejidad de las mismas.

Los actores asumen en la estructura de la organización múltiples funciones especializadas, denominadas por algunos como autoridad funcional. Entre ésta y la autoridad formal (aquella cuya legitimidad emana de las normas prescriptas) se generan tensiones y se potencializan conflictos. Este tipo de conflictos tienden a relativizarse a medida que las autoridades formales pueden legitimar su posición fortaleciendo su saber experto¹⁸.

El saber experto y la especificidad de las instituciones educativas son piezas claves para una resignificación o refundación del contrato entre la escuela y la sociedad.

Para trabajar juntos sobre saberes y prácticas lo invitamos a leer la otra “cara”.

Frigerio, Graciela y Margarita Poggi. “Actores institucionales y conflicto” en: *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires: troquel Educación, Serie FLACSO-Acción, pp. 55-69.



- Plantee las siguientes preguntas correspondientes a la segunda parte del texto. Solicite a los participantes que las resuelvan de manera individual.
 1. ¿Qué entienden las autoras por la pluralidad de pertinencia?
 2. ¿Por qué es importante tener en cuenta la pluralidad en la solución de conflicto?
 3. Desde su punto de vista y en relación con la lectura ¿Qué entiende por conflicto entre la autoridad formal y la autoridad funcional?
- Organice la plenaria con el fin de que los participantes expresen sus reflexiones.



¹⁸ Algunas cuestiones como la definición de las estructuras de participación, la especificación y distribución de roles y tareas, la distribución de recursos, etc., plantean conflictos que requieren de la conducción un tratamiento específico, y un saber sobre la institución educativa. El lector encontrará en la otra cara de este libro para construir dicho saber.

- Guíe la discusión centrando las participaciones en el contenido de las preguntas.
- Pida a los participantes que concluyan cada pregunta y registren las ideas o comentarios que les sean pertinentes en el Material.

3. EL SIGNIFICADO DEL CONFLICTO Y LA MEDIACIÓN COMO MECANISMO DE SOLUCIÓN

Este conjunto de acciones pretende que el participante se aproxime al concepto gestión de conflictos así como determine el papel que juega el mediador en la conciliación de los problemas.



- Solicite a los participantes que lean el siguiente texto:

SIGNIFICADO DE CONFLICTO

Existe una diversidad de definiciones de diferentes autores referentes al significado de conflicto: confrontación de intereses; diferencias de opinión; lucha por imponer deseos; intención de manifestar poder; y otras. Sin embargo, es pertinente señalar, que el fenómeno social recurrente en estas definiciones es la aversión recíproca entre las partes, la cual podrá tomar trayectorias diferentes dependiendo del tratamiento o abordaje que los interesados, o terceros mediadores, adopten. Así, el conflicto ha sido considerado a través de la historia, como el detonante de verdaderas guerras y, en otros casos paradójicamente, como oportunidades para grandes cambios progresistas. Julien Freund (1983:287) ha dicho y con razón, que el conflicto es una relación signada por el principio del tercero excluido. Robins: "Un proceso en el cual "A" hace un esfuerzo intencional para anular los esfuerzos de "B", (Entelman, 2002:133).

Si bien es cierto que un conflicto puede resultar beneficioso y positivo, en tanto puede aclarar objetivos, relajar tensiones, abrir la comunicación y resolver los problemas, también puede resultar contraproducente. En su aspecto negativo, el conflicto puede desviar la energía de las tareas reales, bajar la productividad, relajar la moral, impedir la cooperación, agravar las diferencias, polarizar los puntos de vista, estimular actividades irresponsables, generar duda y desconfianza, entorpecer la comunicación, aumentar el estrés y oscurecer los objetivos de la relación social.

Gestión de conflictos.

Este concepto representa todos aquellos esfuerzos que se hacen con el fin de resolver un conflicto a través de la utilización de técnicas adecuadas preferentemente, que lleven a las partes a un acuerdo mutuo. Incluye desde la visión del conflicto en su forma global, hasta la aplicación de la escucha activa, respeto de turnos, tolerancia, parafraseo, asertividad, etc., como técnicas primarias para uso de los actores.

Se remarca aquí, la necesidad de observar el sistema de relaciones, los distintos factores intervinientes, el contexto en el que se desenvuelven, los niveles y el acceso a la participación, las relaciones de poder, y las articulaciones existentes así como estrategias que pueden transformar la situación planteada (Nató, 2005: 220).

¿Cuáles son los tipos de conflictos específicos que existen en el ámbito educativo?

Los conflictos que se suscitan en el ámbito educativo se centran primordialmente sobre las múltiples cuestiones objetivas y a veces muy prácticas de los procesos organizacionales, ya sea del renglón económico-administrativo o del pedagógico-cultural que tienen lugar en las escuelas; éstos son complementados con la participación social, determinada por las relaciones de amistad y compañerismo de los actores, mismas que al deteriorarse provocan el sesgo informativo o mala comunicación que provoca que las partes la interpreten como una agresión.

Los conflictos por su tipología y profundidad pueden agruparse en:

Previsibles: son conflictos recurrentes, se puede anticipar su aparición.

Imprevisibles o imponderables: surgen sin que existan indicadores, aunque muchos conflictos imprevisibles nacieron como previsibles.

Estos conflictos pueden adquirir un carácter retroversivo (tienen como objetivo retrotraer la situación a momentos previos de la historia institucional) o carácter proversivo, proponiendo un proyecto innovador para la institución.

Existen indicadores que deben tenerse en cuenta para la tipificar los conflictos:

Persistencia: es decir, la duración en el tiempo. La persistencia de los conflictos interfiere y hace caótica la vida institucional.

Abundancia: se relaciona con la cantidad y variedad de conflictos, como son los relativos a:

- 1.- La pluralidad de pertenencias;
- 2.- La definición del proyecto institucional;
- 3.- La operacionalidad y concreción del proyecto educativo;
- 4.- Los conflictos entre la autoridad formal y la funcional (Martínez, 2003:31).

De la misma forma, algunos elementos importantes son utilizados cotidianamente en el proceso mediador, como son: la tolerancia, la asertividad, el respeto, la empatía, la pertinencia, la creatividad en el proceso para generar escenarios tangibles y de agrado de los involucrados, etc.

Mulholland señala que considerar la negociación como género es necesario, en primer lugar, para comprender que se trata de una subvariedad de la conversación. Comparte con ella muchas de sus convenciones o reglas, pero la diferencia está en que dispone de una gama más restringida de actos de habla, posee reglas de procedimiento más estrictas y un objetivo definido.

También se diferencia porque incorpora dos elementos complementarios al objetivo o propósito que subyace en la actividad lingüística ya que:

existe algún grado de desacuerdo u oposición entre los participantes que debe resolverse; y

existe la necesidad de producir alguna acción o decisión de principio.

La mediación como estrategia de negociación en la solución del conflicto.

La negociación comienza con el supuesto de que los participantes necesitan un acuerdo mutuo para llevar adelante una situación que no pueden manejar cada uno por sí mismo. El objetivo es reducir las diferencias entre las posiciones a una cantidad manejable y encontrar puntos de acuerdo para que finalmente pueda llegarse a una solución que los participantes acepten (Mulholland, 2003:267). Es importante mencionar que para lograr esta etapa del proceso existe un factor poco revisado o quizás poco tomado en cuenta, pero que es determinante para poder avanzar en el esquema trazado, la "voluntariedad" de las partes, condición indispensable para llegar a un buen acuerdo.

Entre las actividades discursivas que más se requieren para una negociación se encuentran aquellas que:

pueden producir una conciliación entre puntos de vista divergentes,

pueden introducir nuevas ideas y rechazar las existentes sin poner en riesgo la imagen de los demás,

permiten distribuir tareas y responsabilidades, o

permiten establecer prioridades y categorías entre las sugerencias y opiniones (Mulholland, 2003:268).

Zazueta Gárate, Luis, Rascón Enríquez Jorge. (2006) *La Mediación, estratégica para la gestión del conflicto y mejorar la convivencia escolar: Estudio comparativo en escuelas primarias del Estado de Sonora* Tesis de maestría en Políticas Públicas comparadas, FLACSO-México. pp. 13, 18



- Plantee las siguientes preguntas:
 1. ¿Cuáles son los tipos de conflictos que existen en el ámbito educativo?
 2. ¿A partir de la lectura que entiende por conflicto y que tipos de conflictos son los más frecuentes en su centro escolar?
 3. ¿Qué entiende el autor por mediación como estrategia de negociación en la solución del conflicto?
- Una vez resueltas las preguntas, invite al grupo a continuar con la lectura texto: *El mediador: el tercero en conflicto*.



El mediador: el tercero en el conflicto

Cuando se habla del tercero en un conflicto se está haciendo referencia al mediador, un elemento cuya función es conducir la comunicación y establecer las condiciones propicias para que las partes en conflicto logren llegar por sí mismas a un acuerdo, en el que hipotéticamente, ninguna de ellas resulte perjudicada, o más bien, que todas resulten, o al menos se sientan ganadoras, (en teoría de juegos, se aduciría al resultado de ganar-ganar).

¿Quién puede ser mediador? En principio, el mediador debe contar con una información amplia que le permita conocer a detalle el proceso de la mediación y además tener un entrenamiento que lo capacite para conducir adecuadamente el procedimiento, esto es, ser un experto en negociación, ya que su oficio se circunscribe a brindar el apoyo a las partes para que logren su mejor negociación. Además, deberá contar con algunas cualidades personales —o trabajar en su desarrollo— como son: la empatía, la neutralidad, la imaginación, la paciencia, la tolerancia, el respeto, etc. (Martínez, 2003:72).

Existen personas capaces de mediar de manera natural, pero no es conveniente que en ningún ámbito se designen personas para desempeñar tal función careciendo del entrenamiento para ello.

Los riesgos son delicados, dado que pueden escalar el conflicto conjuntamente con las partes, involucrarse emocionalmente de manera tendenciosa, etc., acciones que anulan la función mediadora y violentan el conflicto.

Por regla general cuando se presentan ante el mediador dos o más personas solicitando apoyo para resolver sus diferencias, es común que busquen una solución inclinada a favorecer sus puntos de vista; es decir, pretenden demostrar que tienen la razón. Para ello, exponen los hechos desde su perspectiva y punto de vista, incluso tienden en ciertos momentos a alterar los hechos, guardando verdades que pongan en riesgo sus propósitos, ante esta circunstancia de defensa el mediador debe contar con los elementos para que en el transcurso del proceso hacer que afloren las verdades, generando un ambiente que propicie la mejor identidad de los involucrados.

También es importante tener presente que es una práctica común que el conflicto sólo sea percibido o admitido por una de las partes y que la otra —u otras— se atrinchere afirmando que no hay tal, es decir, que se “instale” en una postura de negación que dificulta y en algunos casos imposibilita tomar las vías posibles de solución.

Comunidad educativa y convivencia escolar

La comunidad educativa, como todo grupo organizado, está enlazada transversalmente por tres ejes: los afectos, las normas y los valores (Prawda, 2002: 61). La conjugación de los mismos crea las condiciones para la obtención de resultados, los cuales que llegan a impactar en el ambiente educativo, es decir, si el ambiente familiar del que proviene el es-

tudiante se rige bajo normas y valores positivos, su comportamiento será de actitudes positivas y de colaboración, esta regla aplica para todos los actores de la comunidad educativa. Así, la convivencia escolar a su vez está regida por la historia personal de cada actor, es ese caso la función del mediador, del docente, directivo, etc. es hacer coincidir estas historias, precisamente en un marco mediador para la prevención o corrección de conflictos.

Bajo esta premisa, es pertinente resaltar que en la comunidad educativa inciden muchos factores que pueden provocar un efecto negativo en las relaciones internas —la crítica de los padres, la rivalidad entre docentes, las instrucciones autoritarias, las presiones para que se cumplan las prácticas de enseñanza y de trabajo, las acciones no programadas que violentan el trabajo diario, etc. — hacen que el conflicto esté siempre latente. Ante ello, consideramos que la mediación es una alternativa que puede amalgamar todos estos imponderables y anticipar o atender cualquier inconformidad, antes de que se transforme en un conflicto. Así lo confirma la investigación

“La verdad es que los muchachos hicieron una maravilla del proceso de mediación. Pude comprobar cómo la vía intuitiva es muy poderosa y la proximidad de mundos ínter subjetivos entre los mediadores y las partes en conflicto, apoyados por la práctica de la escucha activa y de la empatía, dieron como resultado un discurso compartido con acuerdo final. Después de la buena acogida que tuvo en el centro el programa de mediación y el éxito alcanzado en la resolución de conflictos interpersonales entre iguales, decidimos para este curso, poner en marcha nuevamente el programa de mediación y gracias a la labor de la orientadora, difundir y llevar a las tutorías el programa “Prevención de la violencia y desarrollo del bienestar personal y social” (Del Álamo, 2005, cit. en www.consejoeducativo.org/article)”.

En el campo de las instituciones educativas, es necesario capacitar a todo el personal directivo, docente y administrativo, así como a un grupo de alumnos que cuenten con las características relevantes para el desempeño de esta actividad (comunicación, liderazgo, afectividad, etc.), para que conformen un cuerpo de mediadores que atiendan conjuntamente las diferentes problemáticas de la comunidad educativa que integran.

El proceso de mediación

Cuando surge el conflicto en una relación, es difícil determinar en primera instancia la razón de éste, ya que la información inmediata que obtendrá el mediador provendrá de las percepciones de las partes en sus más recientes interacciones y estados de ánimo, cuando en realidad es común que exista una historia acumulada de causas subyacentes que el mediador deberá encontrar paulatinamente durante el proceso de comunicación, a fin de formarse un criterio de análisis imparcial.

Pensar que la comunicación entre los seres humanos, tanto en forma interpersonal como entre grupos, nos lleva al concepto de *cultura*, desde el cual podemos comprender al individuo, es la base de muchas de las relaciones de conflicto que tienen lugar en el interior de una sociedad determinada (Nató, 2005: 60), debido a que no podemos pensar específicamente en que un alto grado de cultura libra a quienes la tienen de la manifestación de conflictos o viceversa, quienes no tienen cultura son los generadores de los conflictos.

En la mediación no deben existir relaciones de poder, sino rasgos de empatía y respeto. Este es un principio básico que facilitará toda comunicación entre las partes y el mediador, a partir de los cuales se dará inicio al proceso de mediación en el cual está inmersa la correcta y prudente comunicación de las reglas como por ejemplo: utilizar sólo los turnos de la palabra que indique el mediador, evitar palabras ofensivas, no burlas ni sarcasmos, no levantar la voz, etc.

El procedimiento de mediación utilizado en las escuelas primarias de Argentina es altamente pragmático y simplificado, en razón de que los niños de este nivel de formación, sobre todo aquellos que cursan el primero y segundo ciclos, todavía no maduran completamente su desarrollo psíquico, social y cognitivo, por lo que generalmente aprenden a través de modelos y repeticiones. Dado que el comportamiento y la atención de los niños de esta edad —que, de acuerdo con Piaget, se encuentran en el estado llamado de las “operaciones concretas”— están enfocados solamente en cortos períodos de tiempo, el procedimiento tiene reglas simples a las que los alumnos se deben ajustar estrictamente, para evitar falsas interpretaciones.

Estas reglas varían según la edad de las partes en conflicto y los criterios son los siguientes:

Reglas para los niños menores

Reglas para los niños mayores

Nos escuchamos

Las manos son para ayudar no para lastimar

Cuidamos lo que decimos, utilizamos un lenguaje respetuoso.

Nos preocupamos de los sentimientos de los otros.

Identificar el problema

Concentrarse en el problema

Atacar el problema no a las personas.

Escuchar sin interrumpir.

Preocuparse de los sentimientos de la otra persona.

Ser responsable de lo que decimos y hacemos.

Conductas prohibidas

Interrumpir -Golpear - Agredir - Burlarse -Culpar -No escuchar Vengarse - Inventar pretextos

El proceso sigue el siguiente esquema:

El mediador pregunta a las partes ¿qué ocurrió?

Después que las partes dicen su historia, el mediador pregunta ¿cómo los hizo sentir lo que ocurrió?

Una vez que cada parte identifica sus sentimientos el mediador pregunta “¿Qué les podría hacer sentir mejor?”, buscando indagar las necesidades de cada uno.

Una vez que las partes identifican las necesidades, el mediador le pregunta a cada parte si podrían decir lo que a la otra parte le haría sentir mejor, buscando que cada una entienda las necesidades de la otra.

Se generan opciones y se evalúan.

Si hay acuerdo se redacta el mismo.

Se felicita a las partes por haber acudido a la mediación.

El proceso completo de este tipo de mediación dura alrededor de cinco minutos. Aún cuando la mediación puede ser muy simple y rápida, se puede ver claramente cómo el modelo está basado sobre la resolución de conflictos de acuerdo a los intereses y adaptado al nivel de desarrollo de los niños (Peace Education Foundation, citado por Martínez, 2003:90).

Una vez que los maestros han enseñado a sus alumnos de educación primaria las técnicas o procedimientos de la mediación, ésta se realiza en forma espontánea, sin necesidad de programación, durante los recreos o almuerzos, espacios en los cuales surgen situaciones en las que aplican los conocimientos de forma natural, de acuerdo a la aparición y gravedad del conflicto.

En el mismo orden de ideas, cabe aclarar que cuando surgen conflictos entre adultos: docentes, padres de familia, directivos o personal de apoyo (administrativos e intendentes) y por la gravedad del conflicto solicitan el servicio de mediación, estos deben ser atendidos por docentes mediadores, pertenecientes al plantel escolar, es decir por personal que cuente con los conocimientos que el problema requiere.

Zazueta Gárate, Luis, Rascón Enríquez Jorge. (2006) *La Mediación, estratégica para la gestión del conflicto y mejorar la convivencia escolar: Estudio comparativo en escuelas primarias del Estado de Sonora* Tesis de maestría en Políticas Públicas comparadas, FLACSO-México. pp.19-26



- Solicite a los participantes que contesten las siguientes preguntas
 1. ¿Qué entiende usted sobre el mediador de conflicto y cuál es la importancia de su papel?
 2. ¿Quién es el mediador del conflicto en su escuela y qué papel juegan en la gestión escolar?
 3. ¿Cuál es la impresión que le produce la solución de conflicto que plantea el autor?



- Organice la actividad grupal con el propósito de que los participantes socialicen sus reflexiones.
- Induzca la participación de los directores para retroalimentar y debatir las reflexiones de sus compañeros.
- Recomiende a los participantes que registren en el Material las ideas expresadas durante la actividad que sean de su interés.

ANÁLISIS DE DOS CASOS DE GESTIÓN DE CONFLICTOS

Este conjunto de actividades tiene como propósito de que los participantes analicen dos problemas de gestión de conflicto, con la finalidad que identifiquen las causas, consecuencias e impacto que tiene la toma de decisiones en la solución de las tensiones escolares. De tal manera, que cada participante podrá dar respuesta a cada uno de los casos entorno a su experiencia y su habilidad en la solución de conflictos.



- Invite al grupo a que analice el caso *Sonia no saluda a la bandera*.

SONIA NO SALUDA A LA BANDERA

En el Estado de Chiapas, la Directora de la escuela primaria José Vasconcelos, comunica al profesor Luis Montes Bracamontes, maestro de Cuarto Grado, Grupo "A" que ha llegado una nueva alumna que él tendrá que atender, se llama Sonia y viene del Estado de Michoacán. Durante la primera semana de estancia de Sonia en la escuela, ha caído bien a todas las niñas y niños del grupo y al profesor Luis. Es una buena compañera y buena estudiante, pues "lee muy bonito", dice su maestro; tiene una letra legible, puede escribir con letra cursiva y letra Palmer, resuelve correctamente problemas matemáticos, le gusta la Geografía, la Historia, y otras asignaturas.

El día de hoy, lunes 25 de octubre del 2007, se han llevado a cabo los correspondientes honores a la Bandera. Todos los niños del plantel saludan a nuestro Lábaro Patrio, entonan el toque de Bandera y cantan el Himno Nacional, menos Sonia. La Directora de la escuela observa el hecho y, después del evento, manda a llamar al profesor Luis Montes a la dirección escolar. Ya estando el maestro presente, le comenta que vio que una de las alumnas del grupo del profesor no había saludado ni cantado el toque de Bandera, a lo cual él responde que no puso atención al respecto. La Directora le indica que investigue el caso y le informe inmediatamente.

El maestro Luis Montes regresa al salón de clase, se sienta en su escritorio y manda a llamar a Sonia. Estando la niña parada frente de él, le lanza la pregunta en forma brusca, para que todo el grupo escuche, "¿por qué no saludas y cantas a la Bandera?". Sonia le contesta, "mi mamá dice que no tengo que rendir honores a un trapo, que sólo se rinde

honoros a Dios". El maestro Luis le dice, con voz fuerte, que en la escuela Dios nada tiene que ver, que en la escuela hay normas, que en la escuela se rinden honores, tanto a la Bandera, como a nuestros héroes, y que todos los niños y niñas deben respetar a la Bandera, pues simboliza la unión de todos los mexicanos. La niña no contesta y se pone a llorar, el profesor le ordena que se vaya a su lugar, sale del salón el maestro y se dirige a la Dirección. Ya estando en la Dirección, le comunica a la Directora que la alumna Sonia no saluda a la Bandera porque su religión se lo prohíbe. La Directora le dice que hay que citar a la mamá de Sonia para el día de mañana, a primera hora.

Al día siguiente, la mamá de Sonia se presenta con la Directora y, sin que haya un saludo o pregunta, le dice a la Directora que su hija "*nunca va a saludar a la Bandera y que tampoco cantará el Himno Nacional*", y que si no la aceptan así, mejor se llevará a su hija a otra escuela. La Directora le dice a la mamá de Sonia que si su hija no saluda a la Bandera y no acata las demás normas de la escuela, no podrá estudiar en ella. La mamá de Sonia, se da la vuelta y sale de la Dirección; va con el profesor Luis y le solicita llevarse a su hija. Asimismo, le comunica que la niña ya no volverá a la escuela y que prefiere sacarla, antes que hacer lo que se le pide.

Enríquez Vásquez José Cutberto y Álvarez García Isaías (2010) *Sonia no saluda a la Bandera*. México. Mimeo.



- Oriente a los participantes para que contesten desde su perspectiva los siguientes cuestionamientos en relación con el caso leído.
 1. ¿Cuál es su opinión acerca de la actuación del profesor Luis Montes Bracamontes?
 2. ¿Qué piensa acerca de la decisión que tomó la Directora del Plantel?
 3. Si usted fuera el profesor Luis Montes, ¿qué hubiera hecho en este caso?
 4. ¿Qué solución se le ocurre para que Sonia pueda permanecer en la misma escuela?
 5. ¿De qué forma el profesor Luis Montes y/o la directora de la escuela pueden aprovechar este incidente para promover una experiencia de aprendizaje para todos?
 6. ¿Se han presentado situaciones similares en sus ámbitos de trabajo? Piense no solamente en temas relacionados con la religión, sino también en cuestiones como la vestimenta, el idioma, el uso del lenguaje, las costumbres, etc.



- Pida al grupo que analice el caso *Vamos por una 46 Bis*.

VAMOS POR UNA 46 BIS

Al inicio del Ciclo Escolar 2007–2008 se suscitó un evento en el que el director de la Escuela Secundaria Manuel Ávila Camacho, de la Dirección Operativa No. 7 en el DF, el Profesor Saúl Gómez Z., se vio involucrado en un problema de normatividad. El director tiene 19 años de servicio como docente de educación secundaria y cuatro como director, y nunca había estado en una situación similar. La escuela que ahora dirige es un plantel que hace cuatro años se incorporó al Programa de Escuelas de Calidad, por lo que recibe apoyo técnico pedagógico de la Dirección Operativa y también un apoyo económico de \$50,000.00 anuales para el mejoramiento académico en la escuela.

El profesor Saúl fue citado a la inspección escolar, en donde lo recibió el inspector Joel Hernández J. Lo invitó a sentarse en la sala de juntas y le dijo a la secretaria, "*por favor, pásame el Memo*". La secretaria con prontitud le pasa un memorándum; el inspector, con un gesto adusto, le dice al maestro Saúl, "*Está usted citado en el Área de Normatividad de*

la Dirección Operativa. Por favor lea y firme el documento”. El profesor Saúl toma el memorándum, lo lee y le dice al inspector, “Bueno, al menos dígame ¿de qué se trata esto?, para que no me “agarren” desprevenido”. El inspector le comunica, “pues si usted no sabe, menos yo, pero por si acaso, llévese fotocopias del recurso financiero del año pasado, siempre empiezan por eso de los dineros”.

El Director sale de la oficina del inspector visiblemente preocupado, no es para menos, lidiar con abogados en el Departamento Jurídico no es nada agradable, piensa el Profesor Saúl.

Pasando las 9:00 am del miércoles 23 de octubre de 2007, el Profr. Saúl entra a la oficina del Área Normativa, ahí lo espera una abogada y una secretaria. Se presenta y la licenciada le dice, “Por favor, su credencial de elector.” El maestro Saúl le entrega su credencial con prontitud, y al momento la licenciada le dice, “¿Sabe para qué está aquí?” El profesor Saúl dice con firmeza, “No, ¿podría usted decirme para qué?”

La licenciada le informa que está nombrado como Testigo de Cargo de una demanda promovida por la Profesora Lucila López Meraz en contra del Inspector Joel Hernández J.. El maestro Saúl frunce el ceño y dice, “¿Y yo por qué?” La licenciada contesta, “porque usted es el Director de la Escuela donde se dio el hecho, nada más por eso. Además de que es Testigo de Cargo en el Acta Administrativa que se levantó en la Zona Escolar donde está ubicada la escuela que usted dirige”.

En seguida, se empieza a elaborar el Acta donde el profesor Saúl tiene que declarar como Testigo de Cargo. La licenciada le pregunta, a la vez que la secretaria está escribiendo en la computadora, “¿A Ud. le consta que el Profesor Joel Hernández J., inspector de la Zona 33 de Secundarias, constantemente manda a llamar a la inspección escolar a la Profesora Lucila López Meraz?” “Si,” contesta el Profr. Saúl, “si me consta ese hecho”. “¿Con qué frecuencia manda llamar el inspector a la Profesora Lucila a la inspección?” insiste la Licenciada. El Profr. Saúl responde, “En lo que va del año, como unas 12 veces”. Nuevamente pregunta la licenciada, “¿Le consta que el inspector acosa sexualmente a la Profesora Lucila?” “Ah!, eso no”, responde el Profr. Saúl, “eso no, yo sólo sé que la manda llamar a la inspección; lo que platiquen no me consta. Bueno, como puede ser que si, puede ser que no”. La licenciada le comunica al profesor Saúl, “recuerde que sus respuestas deben referirse a hechos, no a suposiciones, esto no aparecerá en el Acta, pues ésta nos va a dirigir a una 46 Bis.”

El Profr. Saúl guarda silencio, la licenciada continúa con el documento. “Espere un momento para que firme”, dice la licenciada al profesor Saúl. Pasados cuatro minutos, en los que todo es silencio, a excepción del ruido del teclado de la computadora, la licenciada entrega cinco hojas tamaño oficio al Director y le dice, “Ahí donde está su nombre firme; dentro de dos días venga por una copia de lo que firmó, si así lo desea.”

El Profr. Saúl firma el documento, se para de su asiento, se despide de la licenciada y de la secretaria y se retira del Departamento Jurídico. En su cabeza sólo gira una pregunta ¿qué es una 46 Bis?

Enríquez Vásquez José Cutberto y Álvarez García Isaías (2010) *Vamos por una 46 Bis*. México. Mimeo.



- Solicite a los participantes que respondan los siguientes cuestionamientos relacionados con el segundo caso de análisis.
 1. ¿Qué opina usted del diálogo entre el inspector escolar y el profesor Saúl, a la luz de lo ocurrido?
 2. ¿Cómo valora usted el comportamiento del profesor Saúl en la oficina de la Licenciada? ¿Cómo hubiera procedido usted en este caso?
 3. ¿Cuál cree usted que es el mayor problema en este caso, desde el punto de vista de la gestión institucional?
 4. ¿Es este tipo de situaciones, formas de comunicación y métodos de resolución de problemas frecuente en su ámbito de trabajo?

¿Cómo afecta este tipo de situaciones a la operación de programas e iniciativas vinculados a la calidad educativa?

5. ¿De qué forma piensa usted que cuestiones relacionadas con la normatividad afectan la gestión escolar e institucional?



- Organice la plenaria con el fin de que los participantes socialicen sus reflexiones.
- Promueva a que los participantes expresen como resolverían el conflicto.
- Guíe al grupo para que llegue a conclusiones sólidas.
- Sugiera a los participantes que registren las ideas o soluciones que le resultados congruentes o que fueron de su interés.

5. ACTIVIDADES DE CIERRE

Las siguientes actividades, tienen la finalidad de que los participantes reflexionen sobre los temas abordados, el cumplimiento del propósito de esta sesión y los productos elaborados en ella. Así como dar conocer a los participantes la actividad extraclase que realizarán.



- Solicite a los participantes que revisen los productos elaborados durante la sesión y el grado en el que se alcanzó el propósito.
- Indique a los participantes que el trabajo extra clase consistirá en reflexionar en un conflicto crítico por el que atraviesa su escuela. Considere para ello las preguntas que se encuentran en su Material.

SESIÓN 6. GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

PROPÓSITO.

Reconocer la importancia de la participación social en la escuela como una estrategia de gestión que contribuye a la mejora del logro educativo.



Duración: 6 horas

MATERIALES.

- Análisis de un caso de gestión de conflicto elaborado en la Sesión 5.
- Análisis de los factores: implicación, participación, conexión y responsabilidad social en el desarrollo de proyectos educativos elaborado en la Sesión 3.
- Análisis de la relación territorio-comunidad local-escuela como estrategia para la mejora educativa, elaborado en la Sesión 3.
- Bello Manuel y Verónica Villarán. **Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad**, en: Néstor López, Coord. (2009) *De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina UNESCO, Buenos Aires, Argentina*.pp. 115-116.
- Manuel Bello y Verónica Villarán. **Cooperación eficaz entre escuela y comunidades**, en: Néstor López, Coord. (2009) *De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. UNESCO, Buenos Aires, Argentina*, .pp. 118-120
- Bello Manuel y Verónica Villarán. **La dimensión subjetiva de la relación entre familias y escuelas en** Néstor López, Coord. (2009) *De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. UNESCO, Buenos Aires, Argentina*, pp. 132-133.
- Bello Manuel y Verónica Villarán. **La dimensión subjetiva de la relación entre familias y escuelas en** Néstor López, Coord. (2009) *De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. UNESCO, Buenos Aires, Argentina*, pp. 141-142.

PRODUCTOS:

- Identificación de estrategias e instrumentos de gestión para fortalecer la relación escuela-comunidad.
- Análisis de los problemas y requerimientos para promover la participación social en la escuela.
- Análisis de las tensiones que se generan en la relación escuela-comunidad-familia y de las acciones de gestión para atender esos conflictos.

ACTIVIDAD DE INICIO

Estas actividades están encaminadas a conocer el propósito y los productos de esta sesión y a resolver las dudas o inquietudes que surjan en torno a ellos.



- De la bienvenida a los participantes, presente el propósito y los productos que se esperan alcanzar para su revisión y análisis
- Promueva el intercambio de comentarios y resuelva las dudas que se presenten.
- Invite a dos directores para que socialicen con sus compañeros el caso de gestión de conflicto realizado en la sesión 5.
- Invite a los participantes a comentar las propuestas presentadas
- Sugiera al grupo que registren en sus Materiales las estrategias, aspectos o ideas surgidas que despierten su interés o le sean útiles.

RELACIÓN ESCUELA COMUNIDAD Y FAMILIA

Estas actividades están encaminadas a conocer la percepción que hoy en día se tiene entorno en la relación que existe de la escuela, familia y comunidad, ¿Cuál es el papel que tiene cada uno de estos actores por la mejora educativa?



- Solicite al grupo que lea el siguiente texto:

LAS RELACIONES DE LA ESCUELA CON LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD, EN EL CAMINO HACIA LA EQUIDAD

El sistema educativo –y cada escuela en particular– esperan que las familias y comunidades cumplan con asegurar ciertas condiciones que permitan realizar satisfactoriamente la tarea de educar a sus hijos. Por su lado, las familias y comunidades, que en su mayoría valoran altamente la educación escolar, esperan que las escuelas cumplan eficazmente su función educadora. En otras palabras, los actores de cada lado de la relación se acer-

can a la misma con sus recursos y sus limitaciones, pero también con representaciones y expectativas, con responsabilidades y condiciones por cumplir. Como en toda relación entre actores sociales e institucionales, hay encuentros y desencuentros, situaciones en las que las contribuciones de ambos lados generan condiciones habilitantes o –por el contrario– condiciones que propician el fracaso escolar.

En los últimos años los sistemas educativos y las escuelas han cambiado. Sus pedagogías han dado un giro, al menos discursivo, de la enseñanza al aprendizaje, del docente al estudiante; los docentes debieron adaptarse a estos cambios, además de enfrentar cada vez mayores demandas sociales pese al deterioro de sus condiciones laborales. Estos cambios generaron, en algunos casos, mayor apertura y adecuación de las escuelas a sus entornos inmediatos –es decir, a sus familias y sus comunidades–, pasando a depender de los recursos y capacidades existentes en el territorio local; en otros casos, no obstante, las escuelas parecieran seguir un guión inmune a dichos entornos.

Del otro lado, en el contexto actual, no es sencillo hablar de familias o comunidades. Los patrones clásicos de composición familiar cambiaron tanto que es necesario preguntarse de qué familias se habla en cada circunstancia. La frecuencia de la típica configuración padre - madre - hijos con roles tradicionales ha disminuido tanto que, probablemente, ha dejado de ser la configuración mayoritaria entre los núcleos familiares en América Latina. Algo similar puede decirse de las comunidades en un contexto de creciente individualismo y de globalización económica y cultural, en el cual incluso las poblaciones rurales tienden a asumir cada vez más los patrones de vida urbanos, con toda su complejidad y diversidad.

Al mismo tiempo, uno de los cambios sociales más importantes de las últimas décadas en América Latina ha sido el rápido crecimiento de la cobertura escolar, que implicó la incorporación de niños y niñas de etnias, culturas y estratos socioeconómicos que antes estaban excluidos del sistema escolar. En consecuencia, la población escolar, que antes era relativamente homogénea, pasó a ser cada vez más diversa y desigual; hoy la escuela se encuentra con miles o millones de niños y niñas diferentes en sus tradiciones y en sus condiciones para aprender, que se parecen poco al perfil del alumno que ha estado siempre implícito en los currículos y las normas del sistema educativo. Se crearon escuelas en el seno de comunidades antes excluidas, pero sin adaptar su diseño institucional y educativo a sus características y necesidades específicas. En ese contexto, muchas familias no identifican o no logran satisfacer exigencias que las escuelas asumen como supuestos o como prerequisites para su funcionamiento.

A lo anterior se suma que en los últimos años se fueron recomponiendo y reconfigurando los lazos entre las escuelas y su contexto, en un marco de transformaciones económicas y sociales complejas que tienden a exigir mayor participación de las familias y las comunidades en la marcha de las instituciones educativas; pero que, al mismo tiempo, les imponen condiciones laborales que impiden u obstaculizan su respuesta a esa exigencia. A la vez, el modelo económico de mercado se ha introducido en el sistema escolar público, en unos países más que en otros, ubicando a las familias en el lugar de clientes y a las escuelas como proveedoras de un servicio sujeto al juego de la oferta y la demanda.

Bello Manuel y Verónica Villarán. Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad, en Néstor López, Coord. (2009) *De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*, UNESCO, Buenos Aires, Argentina, pp. 115-116.



- Organice equipos de trabajo de 5 integrantes.
- Promueva que los equipos comenten el texto leído.
- Indique a los participantes que reflexionen los siguientes cuestionamientos. Señale el tiempo con el que cuentan:
 1. Con base en el contexto descrito, ¿Cuáles son los retos que enfrenta la escuela cuando su población escolar es tan heterogénea en costumbres, hábitos necesidades, entre otros?



2. ¿Cuáles son los instrumentos formales con los que la escuela cuenta para responder a las necesidades socioculturales que presentan la comunidad local? ¿Cómo las utiliza?
3. ¿El Programa de Participación Social que peso cobra en la relación comunidad-escuela? ¿Cuál es su utilidad? ¿Cuáles son sus efectos reales en la escuela?
4. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta la escuela para implementar adecuadamente el Programa de Participación Social? ¿Qué requiere para instrumentarlo?

- Una vez concluido el tiempo para la reflexión, organice la actividad de socialización de los equipos.
- Promueva la participación de los integrantes del grupo con sus reflexiones a las aportaciones hechas por los equipos de trabajo.
- Guíe la discusión del grupo para que determine:
- ¿Cuáles son los instrumentos de gestión con que cuenta la escuela para establecer la relación comunidad-escuela en beneficio del logro educativo?
- Pida que recuperen las conclusiones de las discusiones que al respecto se han realizado a lo largo del curso Gestión y Desarrollo Educativo II.
- Invite a los participantes a registrar la conclusión del grupo en el Material correspondiente.

DINÁMICAS DE COOPERACIÓN ESCUELA Y COMUNIDAD

Estas actividades pretenden que los participantes se aproximen a las distintas dinámicas de cooperación que existe entre la escuela y la comunidad en la mejora de los resultados educativos

- A partir de la siguiente lectura es importante identificar la cooperación de la escuela con la comunidad en la mejora de los resultados educativos.
- Invite al grupo a que lea el siguiente texto:



COOPERACIÓN EFICAZ ENTRE ESCUELAS Y COMUNIDADES

Las familias forman parte de un grupo mayor, de un entramado social que les da sentido e identidad; por ello, también es fundamental comprender cómo este grupo mayor, la comunidad, se vincula con las escuelas. Este entramado social o comunidad es entendido aquí como aquel conjunto de personas que habitan un espacio o territorio común, delimitado por fronteras políticas como en el caso de las comunas, municipios o barrios. Es cierto que estas configuraciones geopolíticas no constituyen por sí mismas comunidades, en el sentido clásico del término (no necesariamente suponen identidad, intereses, proyecto común, lazos solidarios, etc.), pero posibilitan en quienes las habitan un mínimo común, que deviene justamente del territorio habitado como espacio de convivencia y cotidianidad, que no siempre es pacífica.

La pertinencia de la educación está fuertemente vinculada a la relación que establece la escuela con la comunidad y el contexto donde está ubicada, así como su capacidad para poner a disposición de la comunidad un conjunto de servicios para apoyar su desarrollo y para promover su participación en las acciones y los proyectos que la escuela adelanta.

Esta relación también puede involucrar otros asuntos: la veeduría de la comunidad sobre el cumplimiento de la función social y educativa de la escuela; el uso de la planta física y de otros bienes, y medios por parte de la comunidad; alianzas y trabajo conjunto, intersectorial, con las organizaciones sociales de la comunidad; y fortalecimiento del capital social de la comunidad (organización, participación, experiencia, relaciones, vínculos de confianza) en beneficio de la labor educativa.

Se parte reconociendo el valor y el potencial de una relación constructiva y positiva entre escuelas y comunidades, con miras al desarrollo y provecho de ambas. Las escuelas pueden y deben apoyarse y apoyar a las comunidades en las que se ubican, en tanto que las comunidades deben cuidar, aportar y beneficiarse de sus escuelas. Una relación saludable puede generar posibilidades para una y otra, y es con esa intención que conviene analizarla, reconociendo –como se dijo antes– que tiene en esencia un carácter fuertemente contextual. No obstante, esta relación puede y debe ser potenciada en todos los casos.

La revisión de la relación entre escuela y comunidad se desarrolla aquí considerando sucesivamente las siguientes características deseables para el logro de una buena relación: el sentido de mutua pertenencia, alertando al mismo tiempo sobre sus riesgos; la interculturalidad y la atención a la diversidad; y el reconocimiento y la corresponsabilidad en casos de problemáticas más críticas.

Manuel Bello y Verónica Villarán. Cooperación eficaz entre escuela y comunidades en Néstor López, Coord. (2009) De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. UNESCO, Buenos Aires, Argentina, .pp. 118-120.



- Solicite a los participantes que analicen la importancia de la coordinación de la escuela con la comunidad.
- Plantee las siguientes preguntas para su reflexión.
 1. ¿Qué factores intervienen para una buena cooperación entre la escuela y la comunidad? Recupere el análisis de los factores: implicación, participación, conexión y responsabilidad social en el desarrollo de proyectos educativos realizado en la Sesión 3 de este curso.
 2. A partir del territorio en el que se inscribe la escuela, ¿cuáles son los agentes con los que tiene relación la escuela y cómo contribuye en las actividades programadas por la escuela? Recupere el análisis de la relación territorio-comunidad local-escuela como estrategia para la mejora educativa realizado en la Sesión 3.
 3. De acuerdo con los análisis realizados, y la efectuada, señale las ventajas y desventajas de involucrar a la comunidad con la escuela, favor de argumentar su respuesta.



- Organice equipos de trabajo donde los participantes compartan contextos locales similares.
- Invite a los directores para que socialicen sus reflexiones con sus compañeros.
- Promueva la colaboración de los directores con el equipo en la identificación de aspectos y acciones en las que puede contribuir la comunidad local.
- Solicite que registren las conclusiones del equipo en el Material del Participante.
- Organice la plenaria para que los equipos expongan sus conclusiones.



- Promueva la colaboración de los directores en la identificación de los instrumentos de gestión con los que cuentan para propiciar un acercamiento entre la comunidad y la escuela en beneficio del logro educativo. Indique que deben señalar su utilidad y formas de aplicación.
- Recomiende a los participantes que registren las conclusiones en su Material.

DINÁMICAS DE LA RELACIÓN ESCUELA - FAMILIA

Estas actividades están encaminadas a conocer las distintas dinámicas y percepciones que tienen algunos actores que intervienen en la relación escuela y familia.



- Solicite al grupo a que analice el siguiente texto e identifique las dinámicas que se dan en la escuela con la familia.

LAS DINÁMICAS DE LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS

Una percepción extendida desde las escuelas y desde las familias es que las primeras no toman en cuenta la situación concreta y diversa de las familias, y que las segundas desestiman su obligación de preparar, de participar y de apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas; todo lo cual contrasta con la necesidad de asegurar una cooperación satisfactoria entre unas y otras para alcanzar los resultados esperados de la educación

Según Alcalay et al. (2005), un aspecto que obstaculiza el compromiso familiar con la escuela y que hace que los padres eviten involucrarse, es la percepción por parte de éstos de un clima escolar –la atmósfera social y educacional de la escuela– que no hace sentirse a las familias bienvenidas, respetadas, confiadas, escuchadas y necesitadas. La existencia de lo contrario, es decir, un clima escolar positivo y estructuras que faciliten que las familias se involucren, tiene como resultado una alianza efectiva entre escuela y familia, que ayuda a los niños a tener éxito.

Por el lado de las familias, se aprecia un distanciamiento creciente de muchos padres y madres que no disponen de tiempo y condiciones para involucrarse en esa relación, ya sea por el cansancio o la falta de tiempo, como producto de las condiciones precarias o demandantes en exceso de su actividad laboral, la falta de seguridad o estabilidad en el empleo, la dificultad para proveer a los hijos de lo necesario para la vida cotidiana y para el estudio. Estas circunstancias parecen haber aumentado en varios de los países de América Latina en los últimos lustros, como consecuencia del deterioro de las condiciones de trabajo para las poblaciones de clase media y las que viven en situación de pobreza.

Una de las especialistas entrevistadas opinó que actualmente parece que –a contracorriente de lo que sucedía en el pasado– las familias buscan civilizar a la escuela, adecuarla, alinearla con sus nuevas demandas y con las demandas del mercado. Otro entrevistado señaló que las familias, antes legitimadoras de la actividad de las escuelas y de los docentes, ahora ponen en cuestión todas las decisiones que entienden afectan sus criterios o intereses. Uno de ellos concluyó que la situación descrita genera tensiones y desafíos, que supone un reacomodo en la relación que debe llevar al establecimiento de un nuevo pacto, el cual aún no está claro para las escuelas y tampoco para las familias.

En vista del desencuentro entre tradiciones, nuevas demandas y dinámicas desencadenadas o agudizadas por los cambios sociales, económicos y culturales recientes, el nuevo pacto que debe establecerse entre escuelas y familias tendría que basarse en una nueva definición del sentido de la educación escolar y de los roles que tocan a cada parte.

Bello Manuel y Verónica Villarán. La dimensión subjetiva de la relación entre familias y escuelas en Néstor López, Coord. (2009) *De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. UNESCO, Buenos Aires, Argentina, pp. 141-142.



- Pida a los directores que se reintegren a su equipo de trabajo.
- Plantee los siguientes cuestionamientos para su discusión:
 1. ¿El ambiente de la escuela es un factor que influye en la relación con las familias y la comunidad? Argumente su respuesta.
 2. ¿Cuáles son las estrategias para crear un ambiente escolar que favorezca la relación de las familias y de la comunidad con la escuela?
 3. ¿Cuáles son las estrategias a las que se pueden recurrir para generar un sentido de identidad y pertenencia entre escuela y comunidad local?
 4. ¿Cuál es el papel del director en estas estrategias?
- Solicite a los equipos que registren las respuestas y comentarios relevantes en el Material del participante.
- Informe del tiempo que disponen para la realización de la actividad.

5. LA SUBJETIVIDAD DE LA RELACIÓN FAMILIA Y ESCUELAS

Estas actividades están encaminadas a conocer la forma de interacción y la subjetividad que se genera como consecuencia de la relación escuelas-familia.



- Solicite al grupo que lea el siguiente texto:

LA DIMENSIÓN SUBJETIVA DE LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS

La eficacia de la relación entre familias y escuelas –o, visto al revés, la brecha o el desencuentro entre ellas– también tiene que ver con el grado de convergencia entre el sentido que le asignan la familia y la escuela a la escolaridad en sus respectivos proyectos de futuro, que pueden estar explícitos o implícitos en sus objetivos y decisiones (Bello y Villarán, 2004). La dimensión subjetiva tiene gran importancia en la relación y también incluye las percepciones y la valoración que la familia y la escuela tienen una de la otra, así como las expectativas de ambas instituciones respecto del nivel educativo que pueden alcanzar sus hijos/alumnos. Lo deseable es que las dos converjan en el sentido que le atribuyen a la educación escolar, que las percepciones y valoraciones de ambos lados sean positivas y que compartan expectativas altas con respecto a los logros esperados de la tarea educativa.

El sentido que las familias y las escuelas le otorgan a la experiencia educativa escolar puede ser convergente, cuando se comparten valores sociales, horizontes y proyectos de largo plazo; pero también puede ser distinto o contrapuesto, generando un desencuentro entre los intereses y los objetivos de ambas instituciones, que hace muy difícil la cooperación y el logro de resultados positivos. La coincidencia en los valores y en los fines de la

educación suele ser una variable presente y significativa en las experiencias escolares exitosas en contextos de pobreza y marginalidad

Por ejemplo, se producen desencuentros cuando la escuela promueve la solidaridad y la equidad por medio de un trabajo en grupos y un ritmo de avance en el aprendizaje que incluye a todos en los logros, en tanto que las familias –o algunas familias– estimulan actitudes de competencia y esperan que sus hijos avancen a un ritmo individual acelerado, sin aguardar ni ayudar a los rezagados del grupo de aula. Otro tipo de desencuentro ocurre cuando las familias desean que sus hijos logren rápidamente habilidades y conocimientos instrumentales y las escuelas se orientan por una apuesta de educación integral, de avance más lento, pero también más profundo y más abarcador. O, cuando los padres de familia esperan una educación de calidad que propicie aprendizajes significativos y rendimientos elevados, en tanto que la escuela realiza su trabajo en una perspectiva de cumplimiento burocrático de los mínimos de enseñanza exigidos por el sistema, en un marco de mediocridad y sin prestar atención a los efectos de su acción en el desarrollo académico de los estudiantes. Estos desencuentros son fuente de tensiones y conflictos, además de causar una pérdida de eficacia del proceso escolar.

Otro desfase hallado en el estudio de campo citado fue la discrepancia entre familias embarcadas en un proceso progresivo de desplazamiento del campo a la ciudad, de un barrio a otro o aun al extranjero y –por otro lado– el propósito educativo de escuelas alineadas con un proyecto de desarrollo local o de conservación de la cultura nativa. Lo contrario ocurre cuando las familias aspiran a la conservación de su idioma y sus costumbres ancestrales, y la escuela actúa desde un proyecto de modernización o “civilizador”, entendido como la imposición de una cultura y una lengua hegemónicas.

Un segundo aspecto en la dimensión subjetiva de la relación entre familias y escuelas es la percepción y las representaciones que expresan unas de las otras. ¿Qué imagen tienen las familias (los padres y madres) de las escuelas públicas? ¿Qué imagen tienen las escuelas (los directivos y docentes) de las familias populares? Un estudio realizado mediante entrevistas y grupos focales (Saavedra y Suarez, 2002) recogió un conjunto de apreciaciones compartidas por la mayoría de los padres de familia de escuelas públicas, que concuerda con las opiniones críticas que se encontraron en los estudios de campo y que describieron varios de los expertos entrevistados:

La baja calidad de la enseñanza y los problemas de la calidad del personal docente, su poca responsabilidad y la mala formación recibida.

El mal estado de los servicios higiénicos, la falta de personal y de material de limpieza.

Los problemas de disciplina, que los profesores no pueden manejar.

La escasez de materiales educativos, la falta de equipamiento y de mantenimiento.

Los mismos autores manifiestan que existe un extendido problema de desconfianza de los padres hacia los directores de escuelas y las Asociaciones de Padres de Familia, en especial cuando se trata de la administración del dinero que ellos aportan para el funcionamiento de la escuela.

Otro tipo de crítica y desconfianza es la que expresan familias de lugares rurales alejados cuando señalan que los docentes no cumplen con asistir y respetar el horario de trabajo, tratan mal a sus hijos y enseñan mal, sin considerar sus costumbres. Por su parte, los docentes califican a los padres de familia como poco responsables y poco cooperadores con el aprendizaje (Rivero, 2005).

Del otro lado, está la imagen que tienen los actores de la escuela (directores docentes) de sus estudiantes y de las familias con las que deben relacionarse. Cuando se trata de familias de nivel socioeconómico o educativo bajo, con frecuencia los docentes muestran prejuicios, desarrollan una relación jerárquica y vertical hacia las familias, desprecian las costumbres locales y la lengua hablada por la comunidad, minimizan la posibilidad de contribución de los padres al proceso educativo de sus hijos. En algunas ocasiones se puede constatar cierto grado de discriminación racista. Al parecer, tales prejuicios son reforzados en los centros de formación magisterial, en los que se trabaja con un concepto teórico de estudiante y de familia, y se descalifica a las familias reales.

El cambio de las percepciones mutuas y la superación de la desconfianza de deberían ser objeto de políticas públicas, pues no parece existir la posibilidad de una cooperación eficaz entre familias y escuelas sin un mínimo de confianza y valoración mutua entre sus ac-

tores. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas en los países de la región (América Latina) prevalecen políticas orientadas hacia la rendición de cuentas y la entrega a las familias de herramientas para la vigilancia y el control, que tienden a agravar la desconfianza mutua y el recelo, en vez de contribuir a establecer un clima de respeto para que la actividad educativa escolar pueda convertirse en un proyecto compartido.

Bello Manuel y Verónica Villarán. La dimensión subjetiva de la relación entre familias y escuelas en Néstor López, Coord. (2009) De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. UNESCO, Buenos Aires, Argentina, pp. 132-133.



- Pida a los participantes que se reintegren al equipo de trabajo.
- Plantee los siguientes cuestionamientos para su análisis:
 1. ¿Cuáles son las formas de convivencia que se dan entre la escuela y la comunidad?
 2. ¿Cuáles son las causas que generan tensión entre los padres de familia, comunidad y escuela? ¿Cómo se gestionan esas tensiones?
 3. ¿Cuál es la percepción que tiene la familia de la escuela?
 4. ¿Cómo piensa que la comunidad puede recuperar la confianza y la credibilidad en el trabajo del docente?
- Promueva la participación de los directores en la discusión de los cuestionamientos.
- Solicite a los equipos que registren las respuestas en sus Materiales.
- Organice una dinámica de trabajo para que los equipos socialicen sus reflexiones.
- Propicie la participación del grupo en las reflexiones.
- Solicite al grupo que registre las conclusiones a las que llegaron.



6. DESPEDIDA

La siguiente secuencia de actividades tiene la intención de dar por concluido el curso. Se organiza de la siguiente forma: revisión de los propósitos y productos del curso para corroborar el grado en el que se cumplieron e intercambiar datos para encuentros académicos posteriores.



- Pida a los asistentes que revisen en su cuaderno de trabajo lo siguiente:
 - Presentación.
 - Propósitos.
 - Organización de las sesiones.
 - Evaluación del curso.

- Lista de expectativas de la primera sesión.
- Solicite una revisión rápida del cuaderno de trabajo con la finalidad de identificar en qué medida se lograron los propósitos y expectativas del curso.
- Agradezca la participación y el trabajo realizado durante el curso y establezca formas de comunicación para intercambiar experiencias o trabajar juntos en futuros cursos o talleres.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

5. Cuppini. Roser Bertran (2006) **Los proyectos educativos de ciudad Gestión estratégica de las políticas educativas locales**. Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano, CIDEU, pp.40-41.
6. British Council, et. al (2006), *Standards for Mexican Directors*, México. Traducc. Alejandro Carmona y Luz Elena Aceff (2010). *Normas para Directores Mexicanos*, Mimeo.
7. Frigerio, Graciela y Margarita Poggi. “**Las instituciones educativas**. Cara y Ceca. Para su comprensión. Buenos Aires: troquel Educación, Serie FLACSO-Acción, pp. 55-69.
8. González, Daniela Nora y Livia Beatriz Labandal. (2008) “La infancia en contexto de vulnerabilidad: como apuesta al futuro”, en: *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”*, Mendoza, Argentina, en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje2/Gonzalez.pdf>
9. López Néstor, Coord. (2009) De las relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. UNESCO, Buenos Aires, Argentina, pp. 43-44, 115-116, 133-134.
10. Machado Ana Luiza, (2001) **El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización en la escuela**. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
11. Neirotti, N y Poggi, M., 2004. El contexto territorial y la generación de redes, en: **Alianza e Innovaciones en Proyectos de Desarrollo Educativo Local**, Buenos Aires, IPEE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144342s.pdf>
12. Programa Integral para la igualdad. **El entorno educativo, la escuela y su comunidad**, Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, pág. 14, en: <http://www.piie.mendoza.edu.ar/documentos/comunidad.pdf>
13. Serra Albert (2004). **La gestión transversal: expectativas y resultados**, en: <http://www.ijj.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20IX/documentos/serramal.pdf>.
14. Subirats in Humet Joan (coord.) (2002), **Gobierno Local y Educación**. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela, España, Ariel, pp. 23-50
15. Zazueta Gárate, Luis, Rascón Enríquez Jorge. (2006) “La Mediación, estratégica para la gestión del conflicto y mejorar la convivencia escolar: Estudio comparativo en escuelas primarias del Estado de Sonora” Tesis de maestría en Políticas Públicas comparadas, FLACSO-México.