

Programa Escuelas de Calidad



**GOBIERNO
FEDERAL**

Alianza por la Calidad de la Educación



SEP



Módulo I

**Modelo de Gestión
Educativa Estratégica**



Vivir Mejor

Alonso Lujambio
Secretaría de Educación Pública

José Fernando González Sánchez
Subsecretaría de Educación Básica

Juan Martín Martínez Becerra
**Dirección General de Desarrollo de la Gestión
e Innovación Educativa**

Daniel Hernández Ruíz
Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad

Modelo de Gestión Educativa Estratégica







El **Modelo de Gestión Educativa Estratégica** es una propuesta de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, como parte de la política educativa para la transformación de la gestión escolar y la mejora del logro educativo. Este proyecto ha sido desarrollado e impulsado desde el año 2001 por el *Programa Escuelas de Calidad*.

Coordinación de la obra y contenidos

Evangelina Vázquez Herrera

Contenidos

Jorge Abraham Mejía Reyna

Aportaciones

J. Cruz Escalante Álvarez

Jorge Ramos Sánchez

María Angélica Villa Benítez

María Teresa Aranda Pérez

Mariano Segundo Gallegos

Colaboración

Coordinadores Generales y Académicos Estatales
del Programa Escuelas de Calidad

Cuidado editorial

Jorge Humberto Miranda Vázquez

Supervisión editorial

Tonatiuh Arroyo Cerezo

Servicios editoriales

Laura Varela Michel

“Este programa está financiado con recursos públicos aprobados por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión y queda prohibido su uso para fines partidistas, electorales o de promoción personal de los funcionarios” *Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental*.

Segunda edición: 2010

D.R. © Secretaría de Educación Pública

Argentina 28, Colonia Centro Histórico,

C.P. 06020, México, D.F.

ISBN: 978-607-8017-35-5

Impreso en México

Distribución gratuita – Prohibida su venta

Contenido

■	Agradecimientos	9
■	Presentación.....	11
■	I. El Programa Escuelas de Calidad como referente de la Gestión Escolar Estratégica.....	13
	1. ¿Qué es una escuela de calidad?	16
	2. Diez años de aprendizajes.....	19
	3. Una mirada externa al PEC.....	24
■	II. El Cambio Educativo	31
	1. Referentes internacionales	31
	Movimientos del cambio.....	33
	Experiencias en gestión escolar	35
	La UNESCO: pilares de la educación y principios de la calidad educativa.....	41
	2. Referentes nacionales.....	45
	PRONAE 2001-2006	46
	PROSEDU 2007-2012.....	48
	Reforma Integral de la Educación Básica	50
	Experiencias nacionales en gestión y calidad educativa	53
■	III. La Gestión Educativa	55
	1. Gestión institucional.....	58
	2. Gestión escolar	60
	3. Gestión pedagógica	62
	4. Gestión educativa estratégica	64
	5. Las dimensiones de la gestión escolar: categorías para el análisis de la realidad educativa.....	67
	Dimensión Pedagógica Curricular	68
	Dimensión Organizativa	72

Dimensión Administrativa.....	74
Dimensión de Participación Social.....	75
6. Los Estándares de Gestión para la Educación Básica: puntos de partida y llegada para la gestión educativa estratégica.....	77

IV. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica 81

1. Propósito.....	85
2. Componentes.....	86
Liderazgo compartido.....	87
Trabajo colaborativo.....	95
Planeación estratégica.....	96
Participación social responsable.....	100
Evaluación para la mejora continua.....	103
3. Principios de la gestión educativa.....	106
Autonomía responsable.....	107
Corresponsabilidad.....	108
Transparencia y rendición de cuentas.....	109
Flexibilidad en las prácticas y relaciones.....	111
4. Enfoque estratégico.....	114
Pensamiento holístico.....	115
Pensamiento sistémico.....	117
Pensamiento estratégico.....	119
5. Herramientas del MGEE.....	122
Plan estratégico.....	123
Portafolio institucional.....	125
Pizarrón de autoevaluación.....	126
6. Prospectiva del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.....	127

Fuentes de consulta 133

Siglas y abreviaturas 139

Anexo 141



Agradecimientos

La inspiración existe, pero tiene que encontrarte trabajando.

—PABLO PICASSO

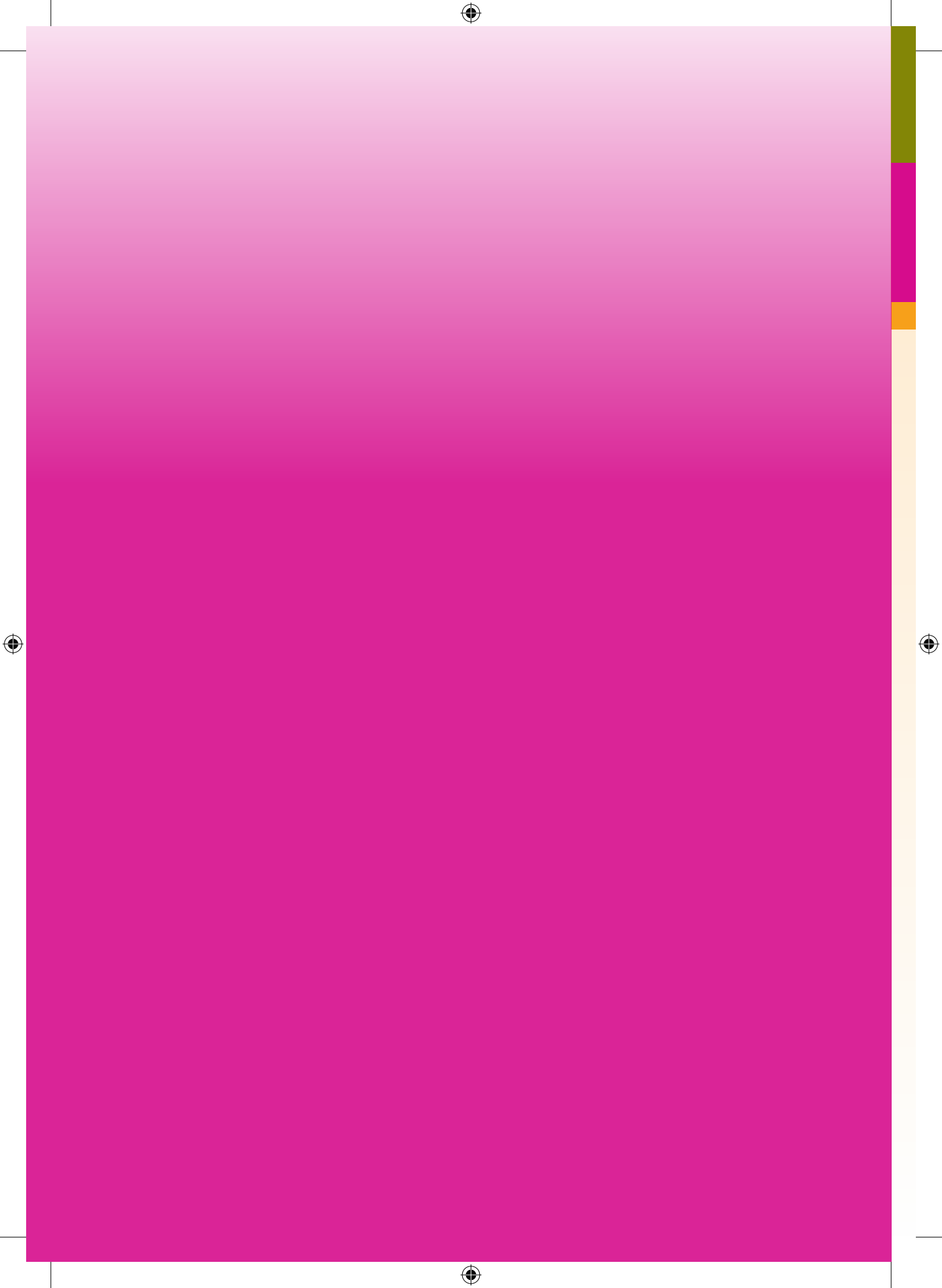
Recuperar lo aprendido es una gran tarea y es imprescindible agradecerlo; sobre todo cuando el saber se ha generado por muchos. El mérito mayor es de los colectivos escolares que, con base en referentes teóricos y metodológicos, experiencias y actitudes profesionales, han emprendido un proceso de cambio para transformar su gestión y con ello sus prácticas y relaciones.

De estas experiencias hemos aprendido todos y se ha contribuido a que más actores se sumen a esta tarea fundamental; las Coordinaciones Estatales del *Programa Escuelas de Calidad* (PEC) han forjado condiciones para el diálogo inteligente entre gestores de la calidad y tomadores de decisiones en las entidades federativas, en pro de mejores resultados educativos.

Hacemos un reconocimiento a las autoridades educativas estatales que han visto en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica una posibilidad para que las escuelas, los equipos de supervisión y todo el sistema en su conjunto alineen esfuerzos y propósitos, desarrollen nuevas prácticas y formas de relación que les permita obtener mejores aprendizajes, logros educativos y un perfil de egreso satisfactorio.

Agradecemos la crítica que retroalimenta y la propuesta que recrea; pues no existe la última palabra cuando todos nos estamos ocupando de desarrollar una nueva gestión educativa.

Corresponde a la Coordinación Nacional del *Programa Escuelas de Calidad* retomar las lecciones valiosas del proceso vivido, sumadas a los aportes generosos de académicos e instituciones que han contribuido con ideas sustantivas a dar forma y sentido a esta propuesta.





Presentación

Pensar el futuro de otra manera es cambiar ya el presente.
—HERVÉ SÉRIEYX

La escuela pública mexicana enfrenta retos que la llevan a asumirse como promotora de cambio y de transformación social, lo cual fortalece su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad a la que se debe.

Transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica tiene varios significados e implicaciones; se trata de un proceso de cambio a largo plazo, que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares —directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo—, y conlleva a crear y consolidar distintas formas de hacer, que permitan mejorar la eficacia, la eficiencia, la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa.

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) tiene la finalidad de compartirlo con los actores educativos en los distintos niveles de incidencia de la educación básica, para que las lecciones aprendidas a lo largo de diez años de su implementación puedan ser adoptadas y adaptadas a su realidad singular y, de esta manera, contribuir para que se sumen al cambio e implementen formas distintas en sus quehaceres cotidianos, lo que hará posible abrir nuevos senderos para la transformación deseable y efectiva de la escuela de nuestros días, innovación que hará trascender a la organización interna hacia horizontes más amplios en el propio sistema educativo, donde se ponderen y exalten estrategias inteligentes para alcanzar mejores logros en la educación pública mexicana.

Ahora, más que nunca, es pertinente impulsar este Modelo y orientarlo hacia los diferentes niveles de concreción de la gestión: Institucional, Escolar y Pedagógica, con una visión transformadora para que, desde diferentes sectores, se generen estrategias inteligentes que abran paso a resultados educativos cada vez más prometedores para los alumnos; razón de ser, fundamento y sentido de la escuela.

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, reconoce la experiencia del MGEE que se implementa a través del *Programa Escuelas de Calidad* y se ha propuesto hacerla extensiva a las entidades en el marco del federalismo educativo, con el propósito de transformar la gestión en las escuelas de educación básica, en el marco del *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.

De esta manera, la propuesta de gestión educativa con enfoque estratégico que se presenta abre infinitas oportunidades y posibilidades de transformación de prácticas, inercias y ataduras que impiden un cambio a profundidad en el sistema educativo y, por lo tanto, en las escuelas.

La propuesta estimula contactos múltiples entre la escuela, la estructura y la sociedad, que han de ser continuos y profundos, con objetivos claros y planeación sistémica, con decisiones inteligentes, no remediales o sólo preventivas, sino para el pleno desarrollo y cabal cumplimiento de los propósitos educativos, enfoque que se ha de materializar en la cultura escolar cotidiana.

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica permitirá desarrollar intervenciones dirigidas a operar la diversidad del espacio estratégico de gestión de los usuarios quienes, afanados en transformar su realidad, habrán de imaginar y construir cursos y escenarios alternativos de acción.

Los resultados que obtengan podrán cultivar nuevas experiencias, quizá nuevos modelos, y cuando esto ocurra, el MGEE que aquí se presenta habrá cumplido su propósito.

I. El Programa Escuelas de Calidad como referente de la Gestión Escolar Estratégica

Hagamos historia, no la hemos terminado; no hemos dicho nuestra última palabra como seres humanos dotados de imaginación, sensibilidad, memoria y deseo. Gobernemos el cambio para hacer historia.
—CARLOS FUENTES

Desde el ciclo escolar 2001-2002, entra en vigor el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC) y que a la fecha incorpora en la escuela pública mexicana un modelo de autogestión basado en principios democráticos que la ubican como centro de toda iniciativa del sistema educativo.

La puesta en marcha del *Programa Escuelas de Calidad* en el año 2001, en 2 mil 261 escuelas primarias, respondió a la política educativa implementada para transformar la gestión escolar en México. Desde entonces, el PEC promueve un modelo de gestión escolar que impulsa el fortalecimiento de los directores, maestros y padres de familia, para que decidan colectivamente, a través de un ejercicio de planeación estratégica.

La planeación es necesaria para mejorar la gestión de la escuela en los asuntos pedagógicos, organizativos, administrativos y de participación social, bajo el supuesto de que, si transforman sus prácticas y relaciones, entonces habrá mejores condiciones para mejorar el aprendizaje y los resultados educativos de todos los alumnos.

El PEC, en coherencia con su enfoque dirigido a desarrollar las condiciones institucionales que le permitan a la escuela gozar de una efectiva autonomía, se propuso ampliar los márgenes de confianza para administrar de manera directa los recursos que le ofrece el Programa y así financiar su Plan Estratégico.

Esta experiencia ha sido un importante aprendizaje de los actores escolares, lo cual ha contribuido a la toma de decisiones corresponsable, a la transparencia de los recursos públicos y la rendición de cuentas, como principios fundamentales de la democracia.

El propósito del *Programa Escuelas de Calidad* (PEC) se ha centrado en contribuir al mejoramiento de los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas, promoviendo la implementación de un modelo de gestión educativa estratégica basado en la capacidad para la toma de decisiones de manera corresponsable, en un liderazgo compartido que impulse el trabajo colaborativo, en una participación social responsable, con prácticas innovadoras que atiendan a la diversidad de los alumnos y a la evaluación para la mejora continua, a través de un enfoque estratégico.

En esta búsqueda por mejorar la calidad del servicio educativo y la gestión escolar, a partir del ciclo escolar 2002-2003 se dieron a conocer las Reglas de Operación del Programa y los estándares de gestión escolar, con el fin de orientar los desempeños deseables en una escuela de calidad. Por su parte, la evaluación cualitativa aportó una serie de indicadores que permitieron dar seguimiento a los estándares con base en las percepciones de los miembros de la comunidad escolar (Loera, 2005).

Desde el 2003, el PEC impulsa un modelo que se sustenta en los fundamentos de la gestión educativa estratégica, se explica mediante tres conceptos claves: reflexión, decisión y liderazgo, de acuerdo con el IPE-UNESCO (2003), y su finalidad es integrar una nueva forma de entender y conducir la organización escolar.

También toma referencias del movimiento de reforma educativa denominado "gestión centrada en la escuela" (Murnane, 2006), modelo popular en todo el mundo desde los años 90 y que parte de algunos supuestos como los siguientes: facultar a las comunidades escolares en la toma de decisiones redundará en el planeamiento de la mejora escolar; la asignación de facultades favorecerá la rendición de cuentas; y el empoderamiento de las escuelas generará un modelo de planeación participativa en el que los maestros, directores y padres de familia asumirán mayores responsabilidades respecto de las actividades educativas en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

A lo largo de estos años de esfuerzo compartido, y con base en las políticas educativas nacionales, el PEC se ha propuesto abrir espacios, para que en las prácticas de gestión educativa se incorporen las innovaciones que emergen en otras latitudes y se retomem las lecciones aprendidas en este proceso de reconstrucción y reconceptualización de la gestión, sobre todo aquellas que se consideren relevantes y pertinentes a las condiciones particulares de los centros escolares y del propio sistema.

En este devenir, es preciso enfatizar que, de origen, se apostó a un cambio desde y para la escuela, pero con un sentido de alcance al sistema, es decir, en un movimiento de abajo hacia arriba, del micro al macro sistema educativo.

Por ello, la sinergia producida en los colegiados escolares tiene ahora sus efectos en la meso y macro estructura, pues la escuela demanda acciones profesionalizantes, asesoría pertinente, acompañamiento oportuno, articulación y vinculación efectivas, fortalecimiento de competencias docentes y directivas, gobernabilidad sistémica, corresponsabilidad de los niveles de gobierno, evaluación externa y compromiso social por los resultados educativos, entre otras exigencias.

En este contexto, Bracho (2010) señala:

El *Programa Escuelas de Calidad* es uno de los elementos de la política nacional orientada a la reforma de la gestión educativa; desde su creación en 2001 se impuso como reto lograr una amplia reforma educativa basada en el reconocimiento de la singularidad de cada comunidad escolar y en la escuela como centro de atención del sistema educativo en su conjunto[...] El producto esperado del PEC es una Escuela de Calidad[...] el propósito del PEC es avanzar en la construcción de nuevos modelos de gestión escolar, práctica docente y participación social que permitan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas que voluntariamente se incorporen al programa[...] (pp. 37-38).

1. ¿Qué es una escuela de calidad?

La reflexión teórica sobre calidad educativa es muy extensa y, evidentemente, responde a las peculiaridades de cada sistema educativo y a sus concepciones ideológicas; mucho se ha discutido sobre cómo mejorar la calidad de la educación; sin embargo, al no contar con una definición clara de este concepto se sigue moviendo el debate por la calidad educativa.

Almaguer (2000), resalta que esta preocupación es una constante en los programas gubernamentales y en la reflexión de los estudiosos del tema; enfatiza que mientras ese debate no se inserte en una cultura nacional por la calidad, los resultados seguirán siendo magros, con la dificultad agregada de una deficiente evaluación objetiva, dada la exagerada carga política sobre el proceso educativo.

Es conocido que la inquietud por los resultados educativos trasciende a los programas sexenales; es un elemento que subyace a las iniciativas en materia de educación, y se ha visto rebasado por las apremiantes necesidades de expansión de los servicios escolares en México.

Carlos Muñoz Izquierdo hace un recuento de la calidad educativa mexicana, donde identifica como constante la cantidad sobre la calidad. Dice: "importa atender, como sea, a un torrente de nuevos educandos en una mera expansión lineal del sistema educativo". (Muñoz: 1983). Se privilegia, de este modo, la cobertura sobre la eficiencia de los servicios que se ofrecen.

Ornelas (1997) comenta que ya Silva Herzog afirmaba que lo que se había ganado en extensión se había perdido en intensidad y que por su parte Jaime Torres Bodet coincidía en que no había una mejoría notable en los resultados educativos, aunque sí en su expansión. Como resultado de esa mayor cobertura se reconoce el aumento en la matrícula, descenso en analfabetismo e incremento en la escolaridad promedio de la población, pero a costa de un deterioro cualitativo de la educación, siendo el rendimiento escolar y la eficiencia terminal los criterios más comunes para medir la calidad.

Apunta Ornelas (1997) que en investigaciones realizados por Guevara Niebla y Sylvia Schmelkes se parte de la premisa de que el mero incremento en la

eficiencia terminal no representa mejoras en la calidad de la educación. En otras palabras, los estudiantes acreditan el año, pero no los conocimientos. Plantean que la escuela se moviliza hacia la calidad mediante la corresponsabilidad de directores y maestros cuando éstos tienen metas y una visión compartidas y cuando participan en el análisis de resultados.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de las Naciones Unidas, reconoce que a partir de la Declaración de Dakar los países de la región han realizado esfuerzos muy significativos de acuerdo con la obligatoriedad y cobertura de la educación, así como en desarrollo curricular y formación docente; sin embargo, también existe una serie de dificultades que inciden aún en los resultados de aprendizaje y la calidad educativa. OREALC-UNESCO, Santiago (2007).

Con estos antecedentes se puede constatar cómo la calidad educativa se define a partir de múltiples variables, donde el contexto es un asunto relevante. En un intento por entender más claramente este concepto se parte del análisis de algunas apreciaciones al respecto:

Schmelkes (1995) plantea que la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes. Esta conceptualización sitúa como centro de la calidad educativa al aprendizaje de los alumnos y la formación de ciudadanos ante el desarrollo de la sociedad.

Para Latapí (1996) la calidad es la concurrencia de los cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno, en la actitud de éste ante el aprendizaje. Al respecto, se consideran la gestión escolar y la gestión pedagógica como elementos interrelacionados.

Es importante tener presente la definición de calidad educativa propuesta por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO Santiago, 2007), que dice:

La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia (p.34).

En este orden de ideas, ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad de todo individuo, va más allá del acceso a la escuela; implica garantizar el desarrollo de competencias para seguir aprendiendo. En este contexto, la calidad de la educación debe tener presente lo siguiente:

- Considerar que un mayor nivel educativo es fundamental para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia y alcanzar una mejor calidad de vida.
- Alcanzar la gratuidad, logrando que el Estado absorba los gastos que de manera directa inciden en los ingresos de las familias de escasos recursos.
- Garantizar el derecho a la no discriminación para que las personas, sea cual fuere su origen o condición, tengan suficientes oportunidades educativas.

Se establece que una educación es de calidad si ofrece los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones y así aprovechar al máximo las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación, con el propósito de alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje de acuerdo con sus capacidades.

En este marco, el PEC define a una escuela de calidad como aquella que asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos; se compromete con la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos; se constituye en un centro seguro y útil a su comunidad que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia; contribuye con equidad al desarrollo integral de sus alumnos para que desarrollen las competencias requeridas para alcanzar una vida plena que les permita una convivencia democrática, su participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de su vida. Bracho (2009) al respecto comenta:

El concepto de calidad en el PEC ha estado centrado en dos direcciones: la mejora de la calidad del servicio educativo y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, entendiendo que ambos componentes están altamente relacionados[...]

Por lo tanto, la estrategia de mejora de la calidad de las escuelas que propone el programa se encuentra sustentada en la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar con enfoque estratégico, es decir, una noción clara y responsable del presente y futuro escolar, en un marco de decisiones colectivas centradas en la escuela (pp. 59-60).

2. Diez años de aprendizajes

A lo largo de esta década, han sido muchas las experiencias registradas desde los centros escolares de educación básica incorporados al *Programa Escuelas de Calidad*, asimismo, las aportaciones de las Coordinaciones Estatales del PEC contribuyen anualmente para mejorar la operación y, además, los observadores externos han realizado sugerencias para fortalecer el rumbo del Programa.

El PEC desde el 2001 está en un proceso de evolución, generando desaprendizajes y nuevos aprendizajes que permiten contar con un Programa vigente que gradualmente ha generado impactos significativos en la gestión escolar.

Esta evolución la podemos observar a partir del análisis de sus objetivos, el primero de ellos estableció “fomentar la planeación participativa a nivel escolar, incrementar la participación de la comunidad en la toma de decisiones, reducir la carga administrativa para las escuelas participantes y proporcionar apoyo técnico a las escuelas incorporadas al Programa” (Murnane, 2006, p.5); en la actualidad, el objetivo plantea: “contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa mediante la transformación de la gestión educativa.” (R.O., 2010)

A continuación, se presentan los objetivos y las acciones que han permitido ese proceso de mejora continua dentro de la gestión escolar:

PEC I: Fomentar la transformación de los centros escolares públicos de educación primaria en escuelas de calidad.

Para ello se impulsó la transformación de la gestión escolar como un medio para el mejoramiento del servicio que ofrecen las escuelas y del logro educativo de sus estudiantes, a través del diseño de un proyecto en el que cada escuela podía definir sus propias metas, estrategias y acciones específicas, todas orientadas a la atención de asuntos fundamentales en el aseguramiento de la calidad educativa, entre ellos: la capacitación de los directivos escolares para la transformación de la gestión escolar, el trabajo colegiado y la vinculación entre la escuela y los padres de familia; atención en el cumplimiento del calendario escolar y de la jornada diaria completa, de modo que se impartan clases con regularidad, se fomente la asistencia y la puntualidad, y que el tiempo destinado a la enseñanza se aproveche óptimamente, con el fin de contribuir en la construcción de una cultura de corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

Lo anterior, en un marco de colaboración entre autoridades educativas, directivos escolares, personal docente, alumnos, padres de familia y la comunidad en general. Se trabajó para superar los rezagos en infraestructura, equipamiento y mobiliario de las escuelas primarias públicas, especialmente de las ubicadas en zonas urbanas marginadas; se promovió el cofinanciamiento educativo entre los diferentes niveles de gobierno y los sectores sociales y productivos, y se vinculó la política de transformación de las escuelas con los programas prioritarios de evaluación externa, formación de docentes y directivos, participación social y modernización tecnológica, en el marco de un federalismo educativo fortalecido.

PEC II: Transformar la organización y el funcionamiento de las escuelas incorporadas al Programa, institucionalizando en cada centro escolar la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva, para favorecer el logro de aprendizajes de todos los educandos mediante la participación responsable de todos los integrantes de la comunidad escolar, con el fin de constituirse en una escuela de calidad.

Para lograr este objetivo se enfatizó a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, reconociendo que la transformación del centro escolar depende de sus condiciones específicas, de su historia y su entorno social, así como del conocimiento, del proceso formativo y de la voluntad de las personas; se impulsó en cada escuela una dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones y con responsabilidad por los resultados, como un medio para el mejoramiento del servicio educativo; se recuperó el conocimiento y la experiencia

del docente para potenciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; se fortalecieron las capacidades de los directivos en materia de liderazgo académico, administrativo y social, trabajo colegiado y evaluación como base para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, y la cercanía entre la escuela, los padres de familia, las autoridades y la comunidad; se propuso fortalecer el papel pedagógico de jefes de sector, supervisores y asesores técnicos, así como la construcción de redes horizontales entre las escuelas y los sistemas educativos estatales, para el intercambio de experiencias y buenas prácticas; se optimizó el uso de los recursos públicos mediante su administración directa por parte de la comunidad escolar y se mejoraron las condiciones de organización educativa para el funcionamiento eficaz de la escuela. Se impulsó la constitución de los Consejos de Participación Social en la educación, con miras a generar una cultura de corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas, para ello se impulsó a nivel nacional la primera jornada por la participación social; se continuó trabajando en la superación de los rezagos en infraestructura y equipamiento de las escuelas, lo que permitió fortalecer la figura del cofinanciamiento educativo y la articulación con otros programas prioritarios establecidos en el PRONAE, como los que se refieren a evaluación externa, formación de docentes y directivos, articulación de los tres niveles de educación básica, formación ciudadana y cultura de la legalidad, participación social y modernización tecnológica, en el marco de un federalismo educativo fortalecido y de una renovada coordinación intra e interinstitucional.

PEC III: Establecer en la escuela pública de educación básica un nuevo modelo de autogestión, con base en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas docentes flexibles, acordes a la diversidad de los educandos, a la planeación participativa, a la evaluación para la mejora continua, a la participación social responsable y a la rendición de cuentas, con el fin de constituirse en una Escuela de Calidad.

En esta etapa se dio mayor énfasis a la centralidad de la escuela, desde el principio de constituirla como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, proponiendo para ello que en cada plantel exista una dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones, con mayor responsabilidad por los resultados y por la práctica de valores; se puso especial interés en procurar las condiciones necesarias para el funcionamiento eficaz, de manera que se cumpla con el tiempo laborable establecido en el calendario escolar, que se fomente la asistencia y la puntualidad, que el tiempo destinado a la enseñanza se aproveche óptimamente y que cuente con infraestructura y equipamiento adecuados; se siguió trabajando en el fortalecimiento de las capacidades de directores, docentes y demás actores educativos; se promovió la construcción de redes horizontales entre las escuelas, así como entre los sistemas educativos estatales, para el intercambio de experiencias y buenas prácticas;

se cuidó el uso eficiente de los recursos públicos mediante su administración directa por parte de la comunidad escolar; se trabajó en el desarrollo de estrategias interinstitucionales de impulso a la participación social, con el fin de involucrar a la comunidad en la vida escolar y en la cultura del cofinanciamiento, de la transparencia y la rendición de cuentas.

En esta etapa, se promovieron diversas acciones para instalar el enfoque estratégico de la planeación escolar con visión de mediano plazo (PETE/PAT).

PEC IV: En esta etapa se mantiene el objetivo de PEC III y se realizaron algunas consideraciones con respecto a la inclusión en el fortalecimiento del papel pedagógico de los responsables de los niveles educativos en sus diferentes modalidades, en sus mesas técnicas y jefaturas de enseñanza, así como el de los jefes de sector, supervisores y apoyos técnicos pedagógicos; se impulsaron en cada escuela procesos sistemáticos de autoformación de los actores educativos, vía la reflexión colectiva; y se trabajó para hacer efectiva la igualdad de oportunidades para el logro educativo de todos los educandos, independientemente de sus capacidades y características individuales, de su origen social, étnico o del ambiente familiar del que proceden.

PEC V, VI y VII: Instituir en las escuelas públicas de educación básica incorporadas al Programa un modelo de autogestión enfocado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente mediante una gestión escolar estratégica que atienda con equidad a la diversidad, a partir de un esquema de cofinanciamiento, participación social y rendición de cuentas.

Para ello se orientó la gestión escolar al fortalecimiento de la práctica pedagógica, en función de las necesidades educativas de los alumnos identificadas por el colectivo docente de las escuelas del Programa; se instaló en cada escuela incorporada una dinámica de transformación de la gestión escolar, a través de la provisión de herramientas y métodos para su planeación estratégica y su evaluación, con la concurrencia de las estructuras de educación básica; se fortalecieron las estrategias de impulso a la participación social escolar con el fin de fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, el cofinanciamiento, la transparencia y la rendición de cuentas; y se trabajó en el desarrollo de mecanismos de coordinación institucional federales, estatales y municipales que promuevan políticas y acciones para la asistencia técnica y financiera, con el objeto de favorecer la capacidad de autogestión y el funcionamiento regular de las escuelas incorporadas al Programa.

PEC VIII y IX: Se trabajó en dirección hacia el mismo objetivo de las tres etapas anteriores, fortaleciendo en cada escuela beneficiada una dinámica de transformación de la gestión escolar, a través de la provisión de herramientas y métodos para su planeación y su evaluación con enfoque estratégico, con la concurrencia de las estructuras de educación básica. Se orientó la gestión estratégica escolar al fortalecimiento de la práctica pedagógica, en función de las necesidades educativas de los alumnos identificadas por el colectivo docente de las escuelas del PEC; se continuó con la implementación de estrategias para impulsar la participación social con el fin de fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, el cofinanciamiento, la transparencia y la rendición de cuentas; y se mejoraron los mecanismos de coordinación institucional federales, estatales y municipales, con el objeto de favorecer la capacidad de gestión y el funcionamiento regular de las escuelas incorporadas al PEC en un proceso de mejora continua.

PEC X: Contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa mediante la transformación de la gestión educativa.

En esta etapa se fortalece la visión de transformación de la gestión escolar a los siguientes niveles del sistema, por lo que se habla no sólo de la transformación de la gestión escolar, sino de la transformación de la gestión educativa con enfoque estratégico, mismo que desde el 2003 se impulsa.

El propósito es que las demás estructuras y actores del sistema se alineen a los procesos de transformación de la gestión de las escuelas que se ha promovido, lo cual implica la necesidad de que los microsistemas que integran el sistema educativo estatal y nacional desarrollen nuevos aprendizajes organizacionales que favorezcan la gestión estratégica de las escuelas y en conjunto se alineen visiones, esfuerzos y propósitos para lograr la tan ambicionada calidad en la educación básica. Se sistematiza la propuesta que el PEC ha impulsado, dando lugar a la propuesta del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).

Pero más allá de los cambios que se han implementado a lo largo de diez años de operación del PEC, cabe resaltar la experiencia de las escuelas incorporadas respecto de la transformación de la gestión escolar, mismas que han servido de base para una serie de evaluaciones externas implementadas al programa.

3. Una mirada externa al PEC

El PEC ha sido evaluado por instituciones externas, las cuales han hecho una serie de observaciones y recomendaciones para mejorar la organización, la planeación, la operación, el seguimiento y la evaluación del programa. Mariano Segundo (2009), sintetiza las aportaciones de estas evaluaciones externas, de las cuales podemos destacar lo siguiente:

CIDE. Coordinador de la Evaluación: Dra. Teresa Bracho González. Año: 2001-2006. Objetivo: Evaluación del Programa Escuelas de Calidad.

- Que las autoridades educativas retomen del PEC los elementos que han mostrado mayor eficacia, con el fin de incentivar una propuesta sustantiva de política educativa para todo el país y no sólo para las escuelas participantes en el Programa.
- Que el Programa continúe recibiendo de la comunidad el análisis crítico de sus componentes, el estudio propositivo de sus experiencias, que permitan derivar propuestas de reforma escolar a futuro.
- El PEC reconoce la importancia y la responsabilidad de cada uno de los actores involucrados en el logro de las misiones de la educación.

Heurística Educativa. Coordinador de la Evaluación; Dr. Armando Loera Varela. Año: 2001-2006. Objetivo: Evaluación de Calidad del PEC.

Esta Evaluación Cualitativa, realizada por Armando Loera Varela y su equipo ha brindado información determinante para la mejora y para reconocer las fortalezas del PEC. Para ello, estudiaron durante cinco años una muestra de escuelas primarias que participaron en el programa desde el primer año, con el propósito de identificar los posibles efectos de los componentes del Programa en el aprovechamiento escolar y en la vida de la escuela, así como identificar las condiciones bajo las cuales se asocia el Programa con el aprovechamiento académico de los alumnos y de las escuelas y, de este modo, identificar lo que Loera denominó buenas prácticas o prácticas exitosas de los maestros y de los directores y su buen desempeño.

En relación con la gestión escolar, Loera (2007) menciona que las buenas prácticas se identificaron por:

- 1) La disposición y el compromiso del personal de la escuela.
- 2) Ambiente de trabajo con buenas relaciones.
- 3) Reconocimiento social de la escuela.
- 4) Planeación institucional sistemática y colectiva.

(Continúa)

- 5) El trabajo conjunto y la toma de decisiones en colectivo.
- 6) Apoyo académico a estudiantes de bajo nivel de logro.
- 7) Planeación didáctica.
- 8) Optimización del tiempo efectivo del trabajo escolar.
- 9) Capacitación y actualización del personal docente.
- 10) Directores con liderazgo y reconocimiento de la comunidad escolar.
- 11) Mejora en las condiciones de infraestructura y de equipamiento.
- 12) El Consejo Técnico Escolar se orienta a cuestiones pedagógicas.
- 13) Las acciones del director están asociadas a un alto nivel de la calidad de la gestión escolar.

Loera (2007) “mientras los directores dediquen más tiempo a cuestiones administrativas —en lugar de las académicas— y a cuestiones ajenas a la escuela, se reducirá significativamente la calidad de la gestión escolar”, de igual forma, “la calidad de la gestión se mejora significativamente si el director se dedica a gestionar mejoras de infraestructura; si maestros y directores analizan conjuntamente problemas de enseñanza y aprendizaje; si el director se considera buen pedagogo y ha permanecido en la escuela por un buen número de años” (p. 60). Como se aprecia en el estudio, la figura del director es imprescindible en la calidad de la gestión escolar. Y si bien es relevante su experiencia en el cargo y el ser reconocido por su colectivo docente y por la comunidad educativa como buen maestro, hace falta un mayor interés por mejorar los procesos y los resultados en su centro educativo.

Responsable de la Evaluación: Dra. Claudia Santizo Rodall. Año: 2003.

Objetivos: Evaluar los grados de transparencia, rendición de cuentas y participación social generados en el PEC y que el PEC origine una verdadera red de política pública en que converjan tres componentes: supervisores sensibles y motivados por el Programa, directores y docentes preocupados y capacitados en gestión escolar, y algunos liderazgos de padres de familia activos.

- La planeación permite la construcción de acuerdos entre los miembros de las escuelas en asuntos como el establecimiento de metas.
- Las Coordinaciones Estatales del PEC deben fortalecer las estrategias de comunicación entre los actores escolares y comunidad.
- El componente de participación social permite explicar, capacitar y formar a los padres de familia para que puedan ayudar en casa con la educación de sus hijos.
- El PEC invita a estimular una política de “salones de puertas abiertas”, reconoce a aquellos docentes que están promoviendo cambios; a identificar las mejores prácticas, apoyarlas y hacerlas del dominio público; y a la consolidación de las experiencias en las escuelas donde esas prácticas han mejorado y donde las redes de política han encontrado su camino.

CIDE. Responsables de la Evaluación: Dr. David Arellano Gault, Mtro. Manuel Alamilla C. y Mtro. Edgar Guerrero C. Año: 2004. Objetivo: Alineamiento estratégico del PEC.

- Los estándares permiten contar y obtener efectos precisos, cuantificables y medibles: el crecimiento de escuelas de calidad, el número de proyectos bien armados desde las escuelas, la reducción del rezago educativo en alguna de sus modalidades y reducción de la deserción.
- Los estándares generan objetivos de evaluación que no están asociados únicamente con presupuesto o número de beneficiarios, por lo que se tiene que realizar evaluación comportamental; y generar cambios en actitudes y dinámicas en las escuelas y en otros sectores involucrados.

Hacia Una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE). Responsables de la Evaluación: Robert G. Myers, José Francisco Martínez Preciado, Paola González y Brenda Flores. Año: 2006. Objetivo: Proyecto de evaluación y acompañamiento.

- Es necesario que amplíe su concepto de calidad educativa, más allá de la noción de gestión; en varios casos ha usado la capacitación en cascada como única estrategia de formación.
- Cuenta con un área de oportunidad para mejorar la elaboración de los PETE.
- Tiene especial atención en la capacitación para la construcción de indicadores y su evaluación.
- Asume el reto de lograr la participación de las familias y de los miembros de la comunidad.
- Se puede convertir en el eje de articulación con otros programas, proyectos y recursos, por ejemplo, con el de Reforma de Preescolar o el de participación social.
- Puede fortalecer el sistema de indicadores nacionales; promover una auténtica participación social activando y capacitando a los comités de participación social.
- Impulsa transformar la función supervisora de un enfoque de inspección a un enfoque de acompañamiento.
- Utiliza la información de la evaluación externa como insumo para las propuestas de mejora del sistema y de cada centro educativo.
- Promueve la documentación de las experiencias de innovación y mejora continua de la calidad educativa.

Oxford Inglaterra (BM). Responsables de la Evaluación: Emmanuel Skoufias y Joseph Shapiro. Año: 2006. Objetivo: Impacto del PEC en indicadores de desempeño escolar: Tasa de deserción, Tasa de reprobación, Tasa de repetición.

- La participación en el PEC disminuye las tasas de abandono en 0.24 puntos, las de fracaso en 0.24 y las de repetición en 0.31 puntos.
- Aumenta la participación de los padres de familia en las escuelas PEC y en la supervisión de tareas en casa de los estudiantes.
- Los estudiantes inscritos y los padres de éstos muestran una alta expectativa para progresar a niveles educativos más avanzados.

CES Colegio de México. Responsables de la Evaluación: Dr. Patricio Solís y Mtro. Marcelo de Luca. Año: 2005. Objetivo: Evaluación Social de la Cobertura del *Programa Escuelas de Calidad*.

- Permite focalizar el proceso de selección de escuelas hacia aquellas que se sitúan en las localidades de mayor marginación.
- Mejora los mecanismos que permiten una renovación más ágil del patrón de escuelas y clarifica los criterios universales para la elegibilidad de las escuelas.

Responsables de la Evaluación: Manuel Antonio Ávila Carrasco, Nora Gabriela Rangel Santana y Patricio Solís Gutiérrez. Año: 2005. Objetivo: Evaluación Social y Análisis de Actores Involucrados en el PEC.

- Importancia de la participación de los padres de familia en las actividades de la escuela y el aprendizaje de los alumnos.
- Establecimiento de capacitación a padres a través de cursos, talleres o conferencias para establecer formas de apoyo adecuadas para sus hijos.
- Fortalecimiento de los procesos de información y comunicación pública que expresen con claridad los aciertos y límites del PEC.
- Focalización de su cobertura hacia determinados grupos poblacionales con mayores desventajas sociales.

HARVARD. Responsables de la Evaluación: Richard J . Murane, John B. Willett y Sergio Cárdenas. **Año:** 2006. **Objetivo:** ¿Ha contribuido el PEC a mejorar la educación pública en México? **3 Indicadores:** Tasa de deserción. Tasa promedio de reprobación estudiantil y Porcentaje de niños en situación de extra-edad.

- Las escuelas PEC II encontraron maneras de apoyar el aprendizaje de los estudiantes en riesgo.
- En el IDH (Índice de Desarrollo Humano) el PEC tuvo mayor impacto en los niveles alto y medio.
- Uso de los resultados de EXCALE.
- En próximas evaluaciones cuantitativas y cualitativas es muy necesario considerar un contra factual. No es adecuado comparar simplemente los resultados estudiantiles de las escuelas PEC con las No PEC, en la misma zona geográfica que parezcan tener las mismas características.
- Mejorar la capacitación a los maestros acerca de cómo capitalizar los resultados del aprovechamiento escolar; simplificar la comprobación de gastos por parte de las escuelas, y contar con una variación en los niveles de financiamiento.

CONEVAL–CIDE. Responsable de la Evaluación: Dra. Teresa Bracho García. **Año:** 2007. **Objetivo:** Evaluación de Diseño del *Programa Escuelas de Calidad (PEC)* VII. **Temas de evaluación:** diseño, planeación estratégica, cobertura y focalización, operación, percepción de la población objetivo y resultados.

- Aprovechar como insumo la experiencia de las escuelas beneficiadas y las planeaciones escolares, los informes técnicos y pedagógicos; para conocer la problemática específica de las escuelas urbano-marginales.
- Se requiere mejorar el funcionamiento general del Sistema de Información del Programa Escuelas de Calidad (SIPEC), y establecer mecanismos para que las coordinaciones estatales actualicen oportuna y adecuadamente la información.
- Se debe dar mayor precisión en las siguientes reglas de operación a los tres criterios de selección de la población elegible, en caso de que existan los recursos para apoyar a otras escuelas, las cuales no están contempladas en la definición de población potencial prioritaria.
- Es necesario analizar objetivamente los resultados de las pruebas ENLACE y EXCALE.

Grupo MAYAINK. Año: 2008. Objetivo: Levantamiento de encuestas de impacto entre los actores escolares (padres de familia, alumnos, directores de planteles y supervisores escolares) de escuelas incorporadas al *Programa Escuelas de Calidad* (PEC): Planeación de la escuela, Rendición de cuentas y Habilidades pedagógicas.

- Considerar que el periodo de permanencia en el PEC sea mayor a cinco años.
- Que la “desincorporación” sea progresiva.
- Que se integren Supervisiones al PEC.
- Que el seguimiento sea periódico.

FLACSO. Responsable de la Evaluación: Dr. Francisco Miranda López. Año: 2008. Objetivos: 1) Consistencia en el diseño lógico y metodológico de los planes estratégicos; 2) Debilidad en la construcción de una visión común que dificulta la consolidación de enfoques estratégicos y 3) problemas de capacitación, participación y apropiación efectiva de los instrumentos de planificación y de gestión estratégica para construir ambientes de rendición de cuentas.

- Fortalecimiento del Programa a través de la capacitación y el acompañamiento técnico y la congruencia y consistencia de las metas, en relación con los objetivos y de éstos hacia la misión-visión y de las actividades en función de las metas: consistencia del PETE.

CONEVAL C-230 Consultores, S. C. Responsables de la Evaluación: Lucrecia Santibañez/Raúl Abreu. Año: 2008. Objetivo: Evaluación Específica de Desempeño 2008.

- Las evaluaciones de impacto que se han llevado a cabo, aunque son sólidas metodológicamente, reconocen sus limitaciones, por lo que se recomienda una evaluación de impacto que permita identificar el efecto causal del Programa con datos que cubran todos los años de operación.

Bracho (2009), comenta que las diferentes evaluaciones externas muestran avances en la gestión escolar, debido a que el PEC ha incidido en las formas de trabajo y en la articulación de los diferentes niveles de gobierno, de los colectivos escolares, padres de familia y sociedad civil, lo cual ha impactado en la calidad de la educación en las escuelas incorporadas al Programa; sin embargo, se tiene que reconocer que su impacto no ha sido el esperado de acuerdo con lo estipulado en las diferentes reglas de operación.

Ante este rehacerse permanente, el PEC impulsa año tras año nuevas y variadas estrategias que respondan a la equidad, a la pertinencia, a la relevancia, a la eficiencia y a la eficacia dentro de los centros escolares, para favorecer la calidad y el logro educativo. Estas aportaciones y aprendizajes las podemos identificar al analizar las diferentes Reglas de Operación publicadas en el Diario Oficial de la Federación en el periodo 2001–2010.

II. El Cambio Educativo

No pretendamos que las cosas cambien, si siempre hacemos lo mismo.

—ALBERT EINSTEIN

Es importante señalar que, si bien el *Programa Escuelas de Calidad* tiene diez años de implementarse y de generar experiencias y aprendizajes basados en la práctica cotidiana de los centros escolares, también se reconoce que cuenta con elementos teóricos conceptuales que lo respaldan, haciéndolo vigente en las políticas educativas del orden mundial. Es un programa que ha implementado un modelo de gestión que retoma las experiencias nacionales y las internacionales en esta materia con el propósito de convertirse en una estrategia que contribuya al cambio educativo.

1. Referentes internacionales

En Gran Bretaña (MacGilchrist 1995) ha comenzado a difundirse la planificación del desarrollo, ya que en ese país aun no hay una legislación que exija a las escuelas elaborar un plan de mejora, a diferencia de otros países que tienen como premisa su existencia, como el caso de España, y en algunas naciones se incluyen criterios de inspección utilizados por las oficinas de los niveles educativos. En Gran Bretaña se pugnaba por una orientación y por la necesidad voluntaria de que los centros escolares se adaptaran a un proceso de desarrollo interno; en otras naciones, de forma paulatina, terminó por asociarse con una responsabilidad externa obligada.

La planificación del desarrollo de la escuela puede verse desde perspectivas diferentes y recibir nombres distintos en cada país, como consecuencia de la diversidad de sus orígenes, de la autoevaluación y el análisis basado en la escuela, el

desarrollo del currículo y de la voluntad política necesaria para alcanzar una mayor responsabilidad en la mejora de los centros y de los sistemas educativos mismos, lo cierto es que se empieza a buscar una autonomía de los centros escolares para que en un marco de corresponsabilidad se mejoren los resultados educativos.

Por otra parte, el Banco Mundial (Barrera-Osorio, 2010) se ha interesado mucho por la administración escolar estandarizada¹ como un movimiento que ha tomado gran fuerza en la última década como estrategia de los gobiernos para cumplir los objetivos de la Educación para Todos, compromiso contraído en Dakar, y en el que destaca el objetivo 6, que se refiere a mejorar los aspectos cualitativos de la educación lo cual supone realizar un cambio radical en los sistemas educativos. Al respecto, Barrera-Osorio (2010) apunta:

Alrededor del mundo, los gobiernos están poniendo en práctica una variedad de estrategias destinadas a mejorar la financiación y la prestación de los servicios educativos y recientemente han mostrado un mayor interés en mejorar la calidad y en aumentar la cantidad (en cuanto a tasas de inscripción) de estos servicios. Una de esas estrategias es la descentralización de la toma de decisiones educativas y sus defensores sostienen que dicha descentralización estimula la demanda de una escuela de mayor calidad y garantiza que se reflejen las prioridades y los valores locales de las escuelas[...] Existen otros nombres para este concepto, pero todos refieren que la descentralización de la autoridad del gobierno central hacia el nivel escolar. La administración educativa descentralizada hace énfasis en el establecimiento escolar individual (representado por alguna combinación de directores, maestros, padres, estudiantes y otros integrantes de la comunidad escolar) como principal autoridad en la toma de decisiones, y sostiene que este cambio en la formulación de las decisiones redundará en un mejoramiento de la prestación de la educación (pp. xvii-xviii).

¹ En palabras de Malen, Ogawa y Kranz, citados en Felipe Barrera-Osorio (2010): "La administración escolar descentralizada puede considerarse conceptualmente como una alteración formal de las estructuras de gobernabilidad, como una forma de descentralización que identifica el establecimiento escolar individual como la unidad primaria de mejoramiento y utiliza la distribución de la autoridad en la toma de decisiones como medio primario a través del cual puede estimularse y mantenerse ese mejoramiento" ... En términos generales, los programas de administración escolar descentralizada delegan la autoridad sobre alguna(s) de las siguientes actividades: asignación de presupuesto, administración de personal, pedagogía, mantenimiento e infraestructura y control y evaluación. (pp. 1-2)

Profundicemos un poco en estos movimientos internacionales del cambio educativo y en las experiencias de gestión de las últimas décadas.

Movimientos del cambio

La dinámica internacional del cambio educativo trae consigo elementos que intervinen de manera interactiva en este proceso de reconstrucción educativa. Por tal razón, ha de comprenderse el qué debe cambiar y el cómo se puede lograr de la mejor manera; simultáneamente enfatizar que el cambio, en su qué y su cómo, se mantiene en un proceso de interacción y reconfiguración constante.

Fullan y Stiegelbauer (2000) consideran lo que señalan algunos autores en el plano internacional, en lo que refiere a los movimientos del cambio en el ámbito educativo; el problema de este asunto crítico es encontrarle sentido y darle significado al cambio, es decir, responder a una serie de cuestiones relacionadas con la reforma misma ¿vale la pena?, de aceptarse ¿qué generaría? y ¿qué se puede hacer para que el efecto sea positivo?, entre otras cuestiones de alto valor.

Responder al qué debe cambiar y al cómo efectuar tal cambio, son las premisas clave para la implementación de reformas educativas de largo alcance. Por obvias razones, son difíciles de responder las cuestiones sobre el significado colectivo del cambio requerido, demandado, exigido o visualizado por los propios sistemas. Al respecto, Fullan y Stiegelbauer (2000) señalan que las innovaciones resultan claras después de sus resultados exitosos, jamás se aprecian desde su origen o por anticipado, y a falta de esta visión, es que los procesos son más lentos, poco respaldados y altamente criticados.

En el proceso para comprender el significado del cambio, se interrelacionan ideas en pro de generar una visión clara y compartida acerca de lo que ha de lograrse. Este es un primer paso para emprender acciones de mejora en colectivo. Un gran desafío para aquellos que creen en la necesidad de vincular la eficacia de la escuela y la mejora de la misma —resultados educativos y formas de gestión—, es identificar los mecanismos mediante estos dos aspectos del conocimiento se entretrejen, situación compleja, pero posible; por lo tanto, se continúa en la búsqueda analítica y práctica para contar con elementos certeros que hagan posible coadyuvar con las

escuelas a realizar con éxito su proceso de transformación y, por supuesto, a conseguir mejores resultados para todos sus alumnos.

Muchos defensores del cambio educativo están de acuerdo en que su objetivo último es mejorar la calidad del aprendizaje. MacGilchrist (1995) sugiere que, además, hay otros objetivos que aparecen como los medios fundamentales para detonar el trabajo en la escuela, mediante ellos la escuela misma puede controlar su propio trabajo. Estos objetivos nodales podrían resumirse en:

- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Incorporar e interpretar las exigencias de una política educativa externa.
- Autorizar a la escuela a hacerse cargo de su propio desarrollo.
- Hacer partícipes a los padres de los compromisos educativos desde el marco legislativo.
- Desarrollar mecanismos que permitan la supervisión y la responsabilidad compartida.
- Precisar los medios para coordinar el apoyo procedente de la estructura educativa.
- Seleccionar un enfoque y herramientas de gestión que puedan ser utilizados por directores para planificar sus procesos y controlar su presupuesto.

En esencia, las escuelas deben saber que se dirigen, en términos de logro y eficacia, hacia la consecución de mejores experiencias de aprendizaje y resultados para los alumnos.

Las finalidades señaladas envían mensajes de desarrollo y responsabilidad a las escuelas y al propio sistema; fines asociados, evidentemente, a las nociones que el sistema educativo mexicano ha impulsado en los colectivos escolares durante la última década.

Los movimientos internacionales de reforma para la calidad educativa, como el de eficacia escolar, el de mejora de la escuela y el movimiento de transformación de la escuela, han influido a lo largo de la historia en las políticas educativas

mexicanas, y de sus experiencias se han generado aprendizajes que hoy en día están dentro del sistema educativo; es por ello importante recordar brevemente sus principales características.

El movimiento de eficacia escolar se basa en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en los factores del centro escolar que coadyuvan al logro de dichos resultados, en el supuesto de que los estudiantes pueden alcanzar el máximo nivel posible de aprendizajes, a pesar de los factores externos a la escuela.

El de mejora de la escuela se centra en la relación entre los profesores y la cultura escolar para generar estrategias de mejora, a través del trabajo conjunto. Su enfoque se sostiene en la capacidad de la escuela para generar su propio cambio y mejorar los resultados de los alumnos.

Y el de transformación de la escuela que busca promover la capacidad de cambio a partir de una concepción amplia de los resultados educativos de los alumnos y al centrar la innovación en la mejora de los procesos de aula. En este caso, se observa la transformación de arriba-abajo, del sistema como soporte institucional a la innovación de la escuela y de ésta al sistema educativo como generadora de propuestas de cambio. Se suman premisas como la profesionalización de los actores educativos, la implicación de la comunidad y la planificación del cambio.

La premisa del primer movimiento es hacer lo mismo pero más; la del segundo, hacer lo mismo, pero mejor; mientras que el tercero plantea hacer cosas diferentes para obtener resultados distintos. Es precisamente este último el que recupera el MGEE, que concibe al cambio como un proceso, no como un acontecimiento y, como tal, requiere ser pensado, planificado, desarrollado, sostenido y administrado de manera sistemática y permanente.

Experiencias en gestión escolar

En las últimas décadas se recuperan experiencias en gestión que a lo largo del tiempo han evolucionado y transformado la gestión educativa; estas experiencias presentan características similares de acuerdo con su tiempo y con su contexto, lo que permite agruparlas en modelos generales, como lo apunta Casassus (2000):

En la gestión se puede identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. Estos modelos son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Cada uno de ellos constituye una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior o a situaciones restrictivas del entorno de los modelos anteriores. Cada nuevo marco conceptual no invalida el anterior, pero sí representa un avance con respecto a él, generando una acumulación teórica e instrumental (p. 7).

- **Modelo Normativo:** La visión normativa se constituyó, entre los años 50 y 60 como un esfuerzo por introducir la racionalidad para alcanzar el futuro desde las acciones del presente; se caracteriza por utilizar técnicas de proyección y programación de tendencias a mediano plazo, por lo que en el ámbito educativo se orienta a los resultados cuantitativos del sistema, desde ampliar la cobertura a través de destinar más recursos económicos; su premisa fue planear, para alcanzar el futuro proyectado; evidentemente, la cultura normativa y vertical y la ausencia de la participación de la comunidad fueron elementos característicos para este modelo.
- **Modelo Prospectivo:** Para la década de los 70 se desarrolla una visión que se fundamenta en la construcción de escenarios para llegar al futuro, de esta manera, el futuro es previsible y múltiple y, por ende incierto, en contradicción con el modelo normativo que plantea un futuro único y cierto; ante esta situación, se desarrolla una planificación con visión prospectiva que genera reformas profundas y masivas. Al mismo tiempo, se emplean estrategias como la micro planeación, los mapas escolares y el desarrollo de las proyecciones de recursos; siguió siendo un estilo cuantitativo; considerar escenarios implica el inicio de estudios comparativos y de programas regionales; mantiene la perspectiva racionalista; el manejo financiero sigue siendo el elemento predominante, incluso para las decisiones sobre opciones y proyectos de gestión de normas que permitan relacionar la organización con el entorno.
- **Modelo Estratégico:** En los años 80 surge la noción de estrategia, la cual posee tanto un carácter normativo (normas) como instrumental (los medios para alcanzar lo que se desea). Este modelo consiste en la capacidad

de optimizar y articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros); adopta una forma de hacer visible una organización a través de una identidad institucional (análisis de tipo FODA: misión, visión, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas), lo que permitió que las organizaciones pudieran adquirir presencia y permanencia en un contexto cambiante; y se reconocen las identidades organizacionales, pero su visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva competitiva.

■ **Modelo Estratégico Situacional:** A finales de los 80 y principios de los 90 se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y de la gestión educativa; este modelo reconoce el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad y el tema de la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional; considera el análisis y el abordaje de los problemas que se presenten en el trayecto, para lograr el objetivo o el futuro deseado; la realidad adquiere el carácter de situación en relación con el individuo y con la acción de éste; por eso, una realidad plantea diversas viabilidades, generando la búsqueda de acuerdos y el tratar de lograr consensos sociales como criterio principal de gestión de los sistemas educativos. Este proceso conduce a redefinir la unidad de gestión educativa; el objeto de la gestión deja de ser el sistema en su conjunto; se divide en unidades más pequeñas que se caracterizan por tener la competencia de determinar objetivos propios, y a los cuales se pueden asignar recursos. La descentralización educativa generó consecuencias importantes para la gestión.

■ **Modelo de Calidad Total:** En los años 90 la planificación, control y la mejora continua, con el enfoque estratégico, dan la pauta para la visión de la calidad al interior de la organización. Las características de este modelo son: la identificación de los usuarios y de sus necesidades, el diseño de normas y de estándares de calidad; el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, a la mejora continua, a la reducción de los márgenes de error y el establecimiento de los compromisos de calidad. Ante la necesidad de hacer evidente el resultado del proceso educativo, este modelo generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación; analiza y examina los procesos y a los que intervienen para orientar las políticas educativas, y se concentra en los resultados.

- **Modelo de Reingeniería:** Se sitúa en la primera mitad de los 90. Este modelo considera el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global; implica optimizar los procesos existentes; es una reconceptualización fundacional y rediseño radical, con el propósito de lograr mejoras educativas; es un cambio radical ya que, debido a las características del contexto, se requiere reconsiderar cómo está concebido el proceso la acción humana es percibida básicamente como un cuestionamiento racional que conduce a la práctica.
- **Modelo Comunicacional:** Supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas; el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción; la gestión es concebida como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción; y éstas se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas.

Finalmente, Casassus (2000) apunta que la secuencia de los siete modelos muestra una trayectoria evolutiva: con el modelo normativo se parte de una situación abstracta y determinista, para luego pasar por distintas etapas de concreción y flexibilización, en esta evolución se tiene en primer lugar al sistema en su conjunto, para luego dar lugar a la organización en sus distintos niveles administrativos, para finalmente terminar con las personas que constituyen la organización, todo ello enmarcado en una serie de situaciones flexibles, cambiantes e indeterminadas, que constituyen contextos de desequilibrio, frente a las cuales es necesario hacer ajustes constantes mediante la innovación, para mejorar la gestión educativa; en este sentido, emergen con fuerza las competencias de análisis contextuales que le son propias a las perspectivas estratégica, de calidad total y de reingeniería.

Centrémonos en las experiencias de la última década, cuando la administración escolar descentralizada, una de las distintas formas de gestión educativa, ha adquirido relevante importancia por los beneficios que se han registrado en diversas latitudes de nuestro planeta; estos beneficios (Barrera-Osorio 2010) son:

- Más insumos y recursos provenientes de los padres (en efectivo o en especie).
- Uso más efectivo de los recursos, pues quienes toman las decisiones para cada colegio conocen íntimamente sus necesidades.

- Mejora la calidad de la educación como resultado del uso más eficiente y transparente de los recursos.
- Un entorno escolar más abierto y acogedor porque la comunidad participa en su administración.
- Mayor participación de todos los interesados locales en los procesos de toma de decisiones, que contribuyen a las relaciones más colegiadas y de mayor satisfacción para todos.
- Mejor desempeño estudiantil como resultado de menores tasas de repetición, de abandono y eventualmente mejores resultados de aprendizaje (p. xxii).

Durante 2008, el Banco Mundial dirigió un estudio en el que se analizaron más de veinte experiencias con este tipo de gestión educativa denominada administración escolar descentralizada; cabe señalar que entre ellas se consideró al *Programa Escuelas de Calidad* de México, y los resultados pueden consultarse en Barrera-Osorio, 2010;² de manera sintética en los siguientes párrafos se presentan los resultados:

América Latina y el Caribe: En el Salvador se desarrolló el programa “Educo” (Educación con participación de la Comunidad), cuyo rasgo distintivo es que cada escuela cuenta con una Asociación Comunitaria de Educación (ACE), integrada por miembros de la comunidad, quienes reciben recursos directamente del gobierno y se responsabilizan de la gestión escolar; este mismo camino se ha identificado en Honduras, con su programa “Proheco” (Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria). En Guatemala, con “Pronade” (Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo); en Nicaragua también se han identificado estos esfuerzos; en Brasil, se le apuesta a la autoevaluación, planeación y mejor atención a sus estudiantes y a la comunidad a través de su programa “PDE” (Plan de Desarrollo Escolar) con el apoyo del Fondo para el Fortalecimiento Escolar, que proporciona apoyos para el cumplimiento de los objetivos de las escuelas; México aporta dos experiencias, una en 1996 “AGE” (Apoyo a la Gestión Escolar), con apoyo financiero y capacitación para mejoras escolares, y en 2001, con el “PEC” (Programa Escuelas de Calidad), con el propósito de ofrecer una mayor autonomía

² Felipe Barrera-Osorio, Tazen Fasih y Harry Anthony Patrinos (2010). *Toma de decisiones descentralizada en la escuela. La teoría y la evidencia sobre la administración escolar descentralizada*. Direcciones para el Desarrollo. Desarrollo humano. Washington, EUA: Banco Mundial-Mayol Ediciones.

a las escuelas, a través del financiamiento de proyectos para mejorar la calidad educativa, por medio de una planeación estratégica, de la participación de los padres de familia y del mejoramiento de la capacitación e infraestructura.

África: Ghana y Sudáfrica se incorporaron a una política de mejora en los rubros de la administración escolar, de la capacitación, del control y de la evaluación, a través del programa “Desarrollo Escolar Total”; Kenia desarrolló el programa “APM” (Asociaciones de Padres y Maestros), que sugiere promociones y transferencias de maestros y supervisa los gastos de la escuela y el programa “ETP” (siglas en inglés: Programa del Maestro Adicional) focalizado a las clases de primer grado, donde el maestro tenía que responder y rendir cuentas al comité escolar.

Asia: En Hong Kong, China, se instituyó el programa Iniciativa de Administración Escolar “SMI” (siglas en inglés), otorgando autonomía a los comités de administración escolar para la toma de decisiones referentes al personal y a la administración en beneficio de la ejecución de los planes de estudio; en Camboya, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa “EQIP” (siglas en inglés) financia diversos elementos, a partir de una lista de prioridades; y en Indonesia el Programa Asistencia Operativa Escolar “BOS” (siglas en indonesio) promueve las donaciones a escuelas, en donde el comité escolar sólo puede tomar decisiones con respecto a los gastos operativos.

Medio Oriente y África septentrional: Israel incorpora la administración escolar descentralizada, promueve que las escuelas establezcan objetivos bien definidos, un plan de trabajo claro y que realicen seguimiento y evaluación, para ello las escuelas pueden manejar parte de su presupuesto y tienen autoridad sobre algunos aspectos laborales y en el establecimiento del consejo escolar; Qatar impulsó un sistema de escuelas independientes que reciben financiamiento con la responsabilidad de mejorar la calidad de la educación a través de “lineamientos de contrato”.

Otros países: Este tipo de experiencias, en materia de administración escolar descentralizada, se han desarrollado por más de 25 años en Australia, Canadá y Nueva Zelanda; en Inglaterra, el gobierno devolvió la autoridad y autonomía a los padres y maestros, pero no se cuenta con evaluaciones rigurosas que brinden una evidencia objetiva en el mejoramiento de los logros estudiantiles.

La UNESCO: pilares de la educación y principios de la calidad educativa

Es preciso señalar que estos referentes internacionales toman fuerza a partir de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, posteriormente, se evalúan y se fortalecen en el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos celebrado en Dakar, Senegal, en abril de 2000.

En este marco, en 1990, se reconoce que el mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades, donde la educación básica adquiere una importante relevancia para lograr transitar al siglo XXI con mejores posibilidades de desarrollo, por lo que los participantes en la Conferencia Mundial de la UNESCO en 1990, proclamaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.

En 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en su informe “La educación encierra un tesoro” señala que mientras los sistemas educativos formales le dan prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, es necesario reconocer que se tiene que concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas. Delors (1996), destaca lo siguiente:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (p. 91).

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico señala la importancia de la preparación de los jóvenes en la sociedad contemporánea y de la facultad de las personas para intervenir con amplio criterio en la definición de las políticas públicas que repercutan e influyan en su vida personal, social, profesional y cultural (OCDE 2007).

En el año 2000 en los Objetivos de desarrollo del milenio, acordados por la Organización de las Naciones Unidas para reducir la pobreza mundial a la mitad para el año 2015, se contempla lograr la enseñanza primaria universal y se señala que “la calidad de la educación es tan importante como la matrícula”.

Este enunciado es conocido por 190 países que integran la ONU, entre ellos México (ONU 2008); en este contexto, nuestro país no puede estar al margen de este tema, que representa un reto más para la educación pública mexicana.

Es preciso señalar que cada país tendrá que establecer sus propias estrategias para resolver el problema de la matrícula; sin embargo, para el asunto de la calidad educativa, internacionalmente se han establecido cinco principios fundamentales OREALC-UNESCO (2007) que garantizarán este aspecto:

- a) **Equidad.** Para no confundir equidad con igualdad, es conveniente aclarar que son aspectos diferentes y a la vez inseparables. Se entiende por igualdad al tratamiento homogéneo que se da a las personas y por equidad al tratamiento diferenciado dentro de esa igualdad. Una educación de calidad con equidad, es aquella que se brinda a todos por igual, pero considera las características y oportunidades que cada beneficiario requiere; es decir, es importante la individualidad de los estudiantes, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico. La equidad es un ordenador de diversidades, comprende principios de igualdad y diferenciación; al responder a las necesidades de cada persona, asegura que todas tengan oportunidades diferenciadas para hacer efectivo su derecho a la educación.

Es obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad desde una triple dimensión, a saber:

- Equidad de acceso, entendida como la oportunidad de incorporación a los diferentes niveles educativos sin distinción de ninguna naturaleza.
- Equidad en los recursos y calidad de los procesos educativos, que consiste en establecer un trato diferenciado no discriminatorio de los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos, según las distintas necesidades y capacidades de personas o grupos.
- Equidad en los resultados de aprendizaje, donde independientemente del origen social, cultural o geográfico, todos los estudiantes deberán alcanzar resultados de aprendizaje equiparables, con ello, se fomenta escuelas inclusivas que favorezcan el encuentro entre diversos grupos sociales.

b) Relevancia. Una educación relevante es aquella que, partiendo de las exigencias sociales y del desarrollo personal, genera aprendizajes significativos. La relevancia se refiere al ¿qué? y ¿para qué? de la educación, al aprendizaje de competencias para participar en los ámbitos y retos que impone una sociedad del conocimiento; se refiere a la facultad para desarrollar un proyecto de vida en relación con otros. Se relaciona entonces con los más altos fines educativos, desde la perspectiva político-social situada en un contexto y en un momento histórico determinado.

La relevancia de la educación debe dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables por y para la humanidad de nuestro siglo; de la posibilidad de conocer, vivenciar, respetar los derechos y las libertades humanas fundamentales, por lo que debe existir un equilibrio entre las demandas educativas sociales y las de desarrollo personal de los individuos, en una idea holística de lo formativo.

c) Pertinencia. Este principio remite al significado que la educación tenga para los beneficiarios directos, se debe tomar en cuenta los contextos sociales y las características de los estudiantes, en congruencia con el currículo a desarrollar; de tal forma que los contenidos educativos sean eminentemente significativos, acordes y vanguardistas, que se puedan apropiar, considerando la idiosincrasia, el momento histórico y los avances científicos y tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La OREALC-UNESCO (2007) se refiere también a la importancia de que los contenidos de la educación sean significativos para personas de distintos estratos sociales, culturas e intereses; de forma tal que pueda aprehenderse la cultura local, nacional y mundial, para constituirse como sujetos universales, con autonomía, autogobierno, libertad e identidad. La pertinencia, demanda la inclusión del 'otro', pese a las diferencias culturales, de acceso al conocimiento, al aprendizaje, al éxito escolar y a las oportunidades sociales.

d) Eficacia. Hace referencia a la medida y a la proporción en la que se alcanzan los objetivos educativos, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, de su relevancia y de su pertinencia. Es lo que se observa y se valora como impacto de la educación.

La eficacia da cuenta de qué nivel y en qué medida los niños acceden y permanecen en la escuela, si son atendidas sus necesidades educativas, del egreso oportuno de los estudiantes, del logro de los aprendizajes correspondientes en cada nivel educativo y que los recursos estén distribuidos de manera que beneficien los procesos de aprendizaje. En síntesis, la eficacia es la valoración de que las metas educativas son alcanzadas por todos y de que no reproducen diferencias sociales, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades.

e) Eficiencia. Se refiere a la relación entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello. En el sistema educativo nacional se asocia a la eficiencia con los niveles de logro de indicadores que se alcanzan en un periodo determinado.

La eficiencia compromete un atributo central de la acción pública, el que ésta honre los recursos que la sociedad, a través del Estado, destina para tal fin, por lo que la obligación de ser eficiente toca a la garantía de un derecho ciudadano. Por tanto, la eficiencia se concreta en la actuación responsable de los servidores públicos, al hacer que los recursos destinados a la educación logren los propósitos de manera óptima y oportuna. Pensar en estos principios de la calidad educativa conlleva una seria intencionalidad de configurar políticas y acciones que apunten a una educación de espectros más amplios.

El MGEЕ pretende recuperar la propuesta derivada del debate internacional relacionado con la búsqueda de consensos sobre la noción de calidad educativa, no con el afán de establecer un concepto único y aplicable para todas las instancias del sistema educativo nacional, sino con la intención de aportar elementos y abrir espacios de discusión que generen significados compartidos, con el fin de que cada instancia educativa, en su ámbito de competencia, se apropie de éstos y los implemente en los términos concertados.

La premisa es comprender la educación como un derecho fundamental y como un bien público irrenunciable, (OREALC-UNESCO, 2007) que el Estado está obligado a respetar, asegurar, proteger y promover con los ciudadanos; por lo tanto, hablar de calidad en la educación ha de hacerse en el marco de los derechos y de a obligaciones del Estado, cuestión que no se agota al proveer insumos, servicios y productos presuntamente orientados a “evarla”.

2. Referentes nacionales

En la actualidad, se analizan las transformaciones que, a un ritmo cada vez más acelerado, se producen en el mundo contemporáneo, y las nuevas misiones y funciones que una sociedad en constante evolución demanda a los sistemas educativos.

El cambio y la acumulación permanentes del conocimiento exigen a los sistemas educativos una capacidad de actualización continua de sus currículos y de sus cuerpos docentes; que la universalización del acceso y la heterogeneidad sociocultural y económica crecientes reclaman de los sistemas educativos, y especialmente de la escuela, una alta capacidad para desarrollar estrategias y modalidades de funcionamiento y de enseñanza diferenciadas; que los cambios en el mundo del trabajo necesitan la formación de un conjunto de competencias básicas y potentes en todos los individuos; finalmente, que los requerimientos de conformación de un ciudadano para la democracia del presente siglo exigen al sistema educativo que asuma una mayor responsabilidad en la formación de la personalidad de los individuos.

Ante esta vorágine, surgen las preguntas: ¿puede un sistema educativo hacerse cargo de estos nuevos desafíos con sus actuales estructuras de organización y funcionamiento?, ¿son aptas las modalidades en que los sistemas educativos se organizaron a lo largo de un siglo para responder adecuadamente a los cambios en la sociedad del presente? y ¿qué es necesario cambiar?

En la última década, en México, se habla sobre el tema de la gestión en el ámbito educativo. Se destaca, en la política del sector, el asunto de la transformación de la gestión escolar como vía para mejorar la calidad educativa, de esta manera se da inicio a una serie de experiencias orientadas para lograr dicho fin.

En materia de política pública educativa, por un lado, los últimos dos programas sectoriales hacen énfasis en la transformación de la gestión escolar para incrementar la calidad de los servicios educativos; por otro, la Reforma Integral de la Educación Básica y la Alianza por la Calidad de la Educación establecen objetivos y líneas estratégicas para fortalecer la gestión y el logro educativo; es por ello que se ponen en marcha una serie de programas desde lo institucional y escolar hasta el trabajo de aula.

PRONAE 2001-2006

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* en su objetivo 2 (PRONAE 2001) promueve la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica como la vía más adecuada para la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes, mediante la participación responsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

Esta coyuntura político educativa que se manifiesta en el país, genera pautas importantes para el despliegue de la gestión educativa con enfoque estratégico; situación que da lugar, en el plano nacional, a un fuerte compromiso para efectuar aportes nodales hacia mejores niveles de eficiencia y efectividad educativas.

En el PRONAE se tomó en cuenta la problemática de la escuela pública mexicana en el arribo del siglo XXI. Partió de reconocer la tendencia de lo que ocurre en la escuela y el aula, se consideró desde sus tradiciones y costumbres hasta la

complejidad de las interrelaciones que en su interior tienen lugar; el verticalismo de las disposiciones y su observancia; el trabajo aislado de los docentes; la desvinculación de la escuela y la comunidad; la falta de reconocimiento de su problemática interna, de la búsqueda de soluciones adecuadas a su contexto y necesidades, entre otros factores importantes. El Programa señaló que cada centro educativo diagnostique sus problemas y de planee la forma de resolverlos; cuente con el liderazgo académico de sus directivos; con el trabajo colegiado de sus docentes; y tenga la capacidad de vincularse con la comunidad y fomentar su participación; de comunicar al colectivo sus resultados y desarrollar procesos de mejora continua.

Lo que interesa precisar aquí son las concepciones que fueron derivándose de este término fundamental, con la intención de acercarse a la noción que subyace a la propuesta educativa de cambio que se ha implementado en los colectivos escolares decididos a transformar sustantivamente las características de su gestión, sus formas de organización, de funcionamiento, de la interacción entre docentes y autoridades escolares y con la comunidad; sobre todo, comprometerse consigo mismos por los resultados educativos, al procurar para todos sus alumnos oportunidades diferenciadas para el aprendizaje.

Para alcanzar tal objetivo, en el contexto nacional se diseñaron líneas de acción en la política pública educativa (PRONAE 2001), entre las que destacan:

- a) **Establecer** condiciones necesarias —mediante modificaciones a la normativa, reorganización administrativa, fortalecimiento de la supervisión e impulso a la participación social— para lograr el cumplimiento efectivo del calendario escolar, el aprovechamiento óptimo del tiempo y la vigencia de las normas organizativas que regulan el funcionamiento de las escuelas.
- b) **Fortalecer** las facultades de decisión de directivos y colegiado escolar con el fin de que establezcan medidas organizativas y pedagógicas adecuadas para alcanzar los propósitos educativos y tengan la capacidad para decidir su participación en programas o acciones extracurriculares convocados por agentes internos y externos al sistema educativo.
- c) **Reorientar** el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales, de tal modo que ejerzan eficazmente sus

funciones académicas y promuevan el mejoramiento continuo de la calidad de la escuela.

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

e) **Extender** el tiempo destinado a las labores propiamente educativas en la jornada escolar, de acuerdo con las características de los diversos niveles y modalidades de la educación básica y las necesidades de las escuelas, que aseguren el logro del aprendizaje de los alumnos.

PROSEDU 2007-2012

Por su parte, el *Programa Sectorial de Educación 2007–2012*, entre otros aspectos, reconoce que:

Si bien hemos avanzado considerablemente en ampliar la cobertura, sobre todo en la educación básica, y en reducir las inequidades de género y regionales de los servicios educativos, tenemos todavía graves rezagos. Nuestro sistema educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y bajos niveles de aprovechamiento.

La formación escolar prevaleciente, como lo han demostrado las pruebas nacionales e internacionales aplicadas en la educación básica y en la media superior, no logra todavía desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral.

La exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables. Para ellos la escuela es, muchas veces, la única oportunidad de prepararse para un mejor futuro y romper así el vínculo que liga la pobreza con la marginación y la ignorancia (PROSEDU, 2007 p.9).

La administración 2007-2012 se plantea seis objetivos estratégicos: elevar la calidad de la educación para mejorar el logro educativo; ampliar las oportunidades educativas e impulsar la equidad; impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación; ofrecer una educación integral que impulse el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos; ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral, y fomentar una gestión escolar e institucional que contribuya en la mejora de los centros escolares.

Como podrá observarse, el contenido de estos objetivos se constituye como un referente para el Modelo de Gestión Educativa Estratégica MGEE, cuyo eje responde a las intenciones del objetivo seis, que dice: "Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas." (PROSEDU, 2007 p.14), el cual deriva en las siguientes líneas estratégicas:

Reactivar la participación social en el ámbito de la educación básica: Establecer las bases para reestructurar y reactivar los Consejos Escolares de Participación Social, instituir la participación de los padres de familia en el seguimiento del Plan Estratégico de Transformación Escolar; y desplegar esquemas de participación social, de cofinanciamiento, de transparencia y de rendición de cuentas en las escuelas beneficiadas por el *Programa Escuelas de Calidad*.

Verificar que el aula, la escuela y el maestro cuenten con las condiciones para la operación adecuada de los servicios y establecer estándares de normalidad mínima: Establecer mecanismos de contraloría social y de comunicación directa entre las escuelas y las autoridades educativas; lograr una mejor articulación entre los programas desarrollados por la Subsecretaría de Educación Básica, organismos sectorizados, áreas responsables en las entidades federativas y otras instituciones y organismos vinculados con la prestación de los servicios; y apoyar a los supervisores de los diferentes niveles y modalidades de educación básica, para que cuenten con las herramientas conceptuales, metodológicas, de equipamiento y mantenimiento que les permitan contribuir con las escuelas

públicas que desarrollan procesos de transformación a partir de un nuevo modelo de gestión escolar orientado a la mejora continua de la calidad educativa y al fortalecimiento de la transparencia y de la rendición de cuentas.

Impulsar la investigación y el desarrollo de innovaciones educativas y el intercambio permanente entre los distintos actores del sistema: Impulsar procesos de investigación e innovación para la mejora continua de los servicios educativos; transformar la práctica educativa con base en evidencias derivadas de la investigación e intercambio de información respecto a buenas prácticas educativas; y utilizar el espacio virtual para compartir experiencias exitosas en la instrumentación de innovaciones educativas.

Además, incluye dentro de sus metas la capacitación y la participación de directores y consejos escolares en el modelo de gestión estratégica en educación básica, lo cual implica reconocer al Modelo que impulsa el *Programa Escuelas de Calidad* como una estrategia que se ha fortalecido a través de diez años de experiencia y que brinda la posibilidad de que las escuelas realicen acciones diferentes para obtener distintos y mejores resultados educativos.

Reforma Integral de la Educación Básica

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se centra (SEB, 2010) en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman la educación.

Su propósito radica en ofrecerle a las niñas, los niños y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente de acuerdo con sus niveles de desarrollo, con sus necesidades educativas y con las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano; para ello implementa una serie de estrategias que consideran la articulación entre los niveles que conforman la educación básica; la continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria; y el énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y en la formación para la vida.

Poner en práctica esta reforma implica contar con planes y programas de estudio actualizados, con enfoques de enseñanza pertinentes y con la definición de los aprendizajes esperados por grado y asignatura; fortalecer la formación de directivos y docentes; e impulsar procesos de gestión escolar participativos.

Para estar acordes a las tendencias educativas internacionales, la RIEB establece las del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida que definen el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación básica. El perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos y competencias para la vida que los estudiantes deberán tener al término de su formación. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso que propone la RIEB (SEP, 2009) son las siguientes:

Competencias para la vida

- Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, de asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos: históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales,

económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

- Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y los del mundo.
- Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, de las regiones, del país y del mundo; actuar con respeto ante la diversidad socio-cultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Rasgos del perfil de egreso

- Utiliza el lenguaje oral y el escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, sus puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (p. 41-43)

Experiencias nacionales en gestión y calidad educativa

En México, el tema de la gestión escolar ha tenido un impulso importante desde el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* de 1992, en el cual se reconoce a la escuela como el centro del sistema educativo; posteriormente, se vislumbró la importancia de la planificación en la escuela y surgió un proyecto de cooperación mixto México-España denominado “La gestión en la escuela primaria”, cuya herramienta de planeación fue el Proyecto Escolar orientado a resolver problemas; su premisa, la intervención pedagógica a partir del reconocimiento de un problema principal ubicado en el ámbito del aula y la enseñanza.

Esta experiencia, fue punto de partida para la generación de perspectivas innovadoras. Entre ellas, se encuentra la Propuesta de Gestión Educativa de Calidad

para Telesecundaria, dirigida a directivos, que en 2001 propició conversaciones entre la comunidad educativa de telesecundaria, en torno a nuevos temas como la calidad de la educación; planeación estratégica; la escuela de calidad; el liderazgo; el trabajo en equipo; la corresponsabilidad; la participación social y la democracia, entre otros.

A partir de estas iniciativas mexicanas en el nivel de primaria y la modalidad de telesecundaria, surgieron planteamientos diversos y formas de planeación alternativas, como el plan de mejora, la planeación para la calidad total, el proyecto operativo de centro y el proyecto institucional, entre otros.

Así, considerando estos antecedentes, en el ciclo escolar 2000-2001 el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC), introduce su propuesta para transformar la gestión de las escuelas de educación básica, a través del desarrollo de nuevas y renovadas prácticas y de relaciones entre los actores escolares, orientadas a asegurar el aprendizaje de todos los alumnos y el logro de los propósitos educativos de la educación básica.

III. La Gestión Educativa

*Es preciso considerar un cambio de los valores en la cultura educativa:
Frente a una actitud defensiva, la apertura;
frente al aislamiento profesional, la comunidad;
frente al individualismo, la colaboración;
frente a la dependencia, la autonomía;
frente a la dirección externa, la autorregulación...*
—UNESCO

La gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

Mintzberg (1984) y Stoner (1996) asumen, respectivamente, el término gestión como la disposición y la organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado.

El concepto gestión tiene al menos tres grandes campos de significado y de aplicación. El primero, se relaciona con la acción, donde la gestión es el hacer diligente realizado por uno o más sujetos para obtener o lograr algo; es una forma de proceder para conseguir un objetivo determinado por personas. Es decir, está en la acción cotidiana de los sujetos, por lo que se usan términos comunes para designar

al sujeto que hace gestión, como el gestor, ya sea como rol o función, y a la acción misma de hacer la gestión: gestionar.

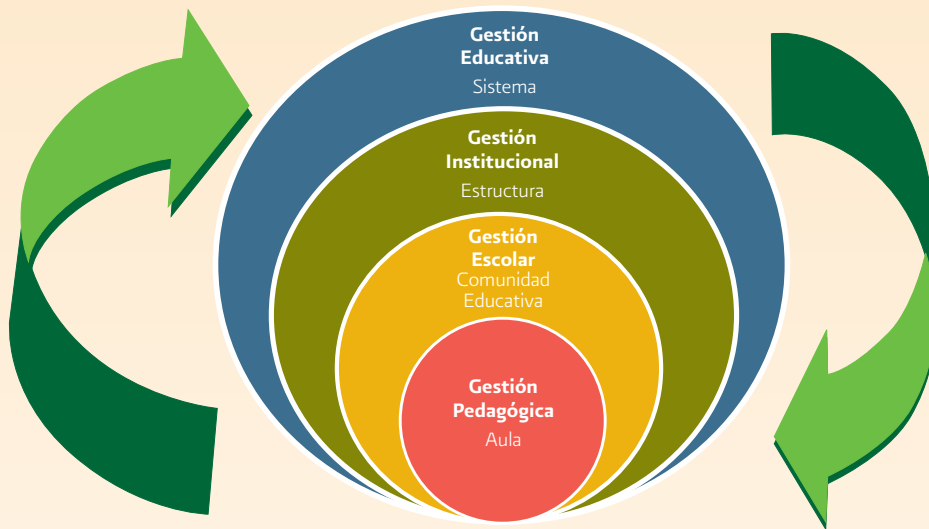
El segundo, es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o para explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio de quienes se dedican a conocer, lo que demanda la creación de conceptos y de categorías para analizarla. Investigar sobre la gestión es distinguir las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, de su análisis crítico y de su interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos.

Por efecto, se han generado términos especializados que clasifican las formas de hacer y de actuar de los sujetos; de ahí surgen las nociones de gestión democrática, gestión administrativa y gestión institucional, entre otras.

El tercer campo, es el de la innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y para hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles; es eficaz, porque logra los propósitos y los fines perseguidos, y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

Estas nuevas formas de actuación se pueden construir a partir de la reflexión de los sujetos sobre su propia acción (lo que expresa autonomía y capacidad de autotransformación); el diseño y la experimentación de formas renovadas de acción basadas en el conocimiento producido por la investigación (lo que supone procesos de formación y aprendizaje); y la invención de nuevas formas de acción sustentadas en la generación de herramientas de apoyo a la acción (lo que exige la difusión y el desarrollo de competencias para su uso). Gracias al proceso de innovación de la gestión, se han generado conceptos que detonan una actuación distinta de los sujetos.

La gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema: institucional, escolar y pedagógica, las cuales se representan en el gráfico siguiente:



La gestión educativa y sus niveles de concreción

La cristalización de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas y sus relaciones hacia una perspectiva gestora de resultados educativos; así, el papel de los actores escolares cobra especial relevancia porque centran su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo. La misma dinámica de trabajo implica una preocupación de éstos por hacer mejor las cosas, pero no de manera aislada, sino en conjunto con los demás miembros de la comunidad escolar.

Este enfoque supone la construcción de una cultura de colaboración entre los actores quienes, basados en el convencimiento colectivo de su capacidad para gestionar el cambio hacia la calidad educativa, según Hopkins & Reynolds (2006), empeñan sus esfuerzos por hacer sostenible ese cambio al actuar de manera deliberada por la transformación de sus propias prácticas como condición para mejorar

los aprendizajes de los alumnos; de acuerdo con Bolívar (1999), es preciso formar comunidades que se preocupen por aprender a hacer mejor las cosas. Finalmente, como lo señala Hopkins, hacer una buena escuela depende de cada escuela.

Las ideas fuerza de la gestión institucional, escolar y pedagógica sostienen que, en contextos inciertos y en condiciones cambiantes, es preciso reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y cultura de las organizaciones educativas. Se propone que no sólo las escuelas públicas mexicanas, sino la meso y la macro estructuras del sistema educativo nacional adopten y adapten el MGEE en el marco de la reorientación de sus fines, el establecimiento de una filosofía y nuevos propósitos, así como la focalización de esfuerzos que privilegien la mejora de sus relaciones como organización y de sus prácticas educativas.

1. Gestión institucional

Ésta se enfoca en la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades. En el campo educativo, establece las líneas de acción de cada una de las instancias administrativas.

Desde esta categoría la orientación, la generación de proyectos, de programas y de su articulación efectiva, no se agota en la dimensión nacional; resulta impostergable una visión panorámica del hecho educativo, de las interrelaciones entre todos los actores, en todos los planos del sistema mismo. Es preciso plantear las necesidades y apoyarlas en las competencias de las organizaciones, de las personas y de los equipos en cada uno de los ámbitos: nacional, estatal, regional y local, porque se han puesto en el centro de la transformación del sistema educativo objetivos desafiantes: calidad con equidad para todos, profesionalización docente y consolidación de escuelas inteligentes; entre otros asuntos de suma trascendencia; además, porque resulta fundamental posicionar los principios de autonomía, corresponsabilidad, transparencia y de rendición de cuentas.

En general, la gestión de las instituciones educativas comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales,

de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras. En este orden de ideas, la gestión institucional es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprenden las administraciones para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa.

Dicha acción educativa se vincula con las formas de gobierno y de dirección, con el resguardo y la puesta en práctica de mecanismos para lograr los objetivos planteados en el sector educativo hacia la calidad; en este marco, el hacer se relaciona con evaluar al sistema, a sus políticas, a su organización y a su rumbo, para rediseñarlo y reorientarlo al cumplimiento cabal de su misión institucional. Este tipo de gestión no sólo tiene que ser eficaz, sino adecuada a contextos y realidades nacionales, debido a que debe movilizar a todos los elementos de la estructura educativa; por lo que es necesario coordinar esfuerzos y convertir decisiones en acciones cooperativas que permitan el logro de objetivos compartidos, los cuales han de ser previamente concertados en un esquema de colaboración y de alianzas intra e interinstitucionales efectivas.

De acuerdo con Cassasus (2000), lograr una gestión institucional educativa eficaz es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las estructuras administrativas federales y estatales para abrir caminos y para facilitar vías de desarrollo hacia un verdadero cambio educativo, desde y para las escuelas. Sobre todo, si se entiende a la gestión como una herramienta para crecer en eficiencia, en eficacia, en pertinencia y en relevancia, con la flexibilidad, la madurez y la apertura suficientes ante las nuevas formas de hacer presentes en los microsistemas escolares que, en poco tiempo, repercutirán en el macrosistema.

Numerosas acciones sistemáticas, que emergen en los centros y que están dirigidas al logro de objetivos, avanzan con precisión y constancia hacia los fines educativos, que no pueden hoy darse por alcanzados. Efectivamente, estos fines han de estar presentes en cada decisión institucional que se tome, en cada priorización y en cada procedimiento que se implemente en favor de una educación básica de calidad.

Entonces, la gestión institucional educativa como medio y fin, que responde a propósitos asumidos como fundamentales, que se convierte en una acción estratégica,

que tiene como objeto promover el desarrollo de la educación, que se compromete con el logro de resultados de calidad y que incluye una cultura evaluativa como instrumento clave para el fortalecimiento institucional, vale potencialmente, en su contenido y en su máxima expresión, tanto para la escuela como para el Sistema Educativo Nacional.

Al momento, hay mucho por recorrer en el ámbito de la gestión institucional; es preciso señalar que quienes intervienen y lideran en espacios de decisión, han de convertirse en gestores de la calidad, por lo que es primordial orientar la toma de decisiones, la formulación de políticas y el planteamiento de estrategias inteligentes para contribuir totalmente en el mejoramiento del logro educativo, independientemente de la jerarquía que se tenga dentro del sistema.

2. Gestión escolar

La gestión escolar ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan reconocer la complejidad y la multiplicidad de asuntos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y de fenómenos que suceden al interior de la escuela (SEP, 2001), se entiende por gestión escolar:

El ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la 'forma' peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica (p. 17).

De acuerdo con Loera (2003), se entiende por gestión escolar el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

Tapia (2003-1) señala: convertir a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandone certidumbres

y propicie acciones para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituya las prácticas que no le permiten crecer, que busque el asesoramiento y la orientación profesionalizantes, que dedique esfuerzos colectivos en actividades enriquecedoras, que concentre la energía de toda comunidad educativa en un plan integral hacia su transformación sistémica, con una visión de conjunto y factible.

La Gestión estratégica procede del campo disciplinar de la administración y de la organización escolar; parte de la crítica de los modelos (o modos) tradicionales de administración escolar basada en teorías (Fayol) de división funcional del trabajo; privilegia el trabajo en equipo, la apertura al aprendizaje y a la innovación; la cultura organizacional cohesionada por visión de futuro; intervenciones sistémicas y estratégicas e impulsa procesos de cambio cultural, para remover prácticas burocráticas.

Se basa en el diseño de estrategias de situaciones a reinventar para lograr los objetivos e implica, también, el desarrollo de proyectos que estimulen la innovación educativa. Se concreta a través de procesos de planificación estratégica que permita diseñar, desarrollar y mantener proyectos de intervención, y asumir la complejidad de los procesos organizacionales.

El enfoque estratégico de la gestión escolar consiste en las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por todos los miembros de la comunidad escolar; considera la capacidad para definir la filosofía, los valores y los objetivos de la institución, y para orientar las acciones de los distintos actores hacia el logro de tales objetivos. Además, toma en cuenta la capacidad para proyectar la institución a largo plazo y para desplegar los mecanismos que permitan alinear a los actores escolares y los recursos para el logro de esa visión.

La gestión escolar adquiere sentido cuando entran en juego las experiencias, las capacidades, las habilidades, las actitudes y los valores de los actores, para alinear sus propósitos y dirigir su acción a través de la selección de estrategias y actividades que les permitan asegurar el logro de los objetivos propuestos, para el cumplimiento de su misión y el alcance de la visión de la escuela a la que aspiran.

3. Gestión pedagógica

Es en este nivel donde se concreta la gestión educativa en su conjunto, y está relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, cómo lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros.

La gestión pedagógica en América Latina es una disciplina de desarrollo reciente, por ello su nivel de estructuración, al estar en un proceso de construcción, la convierte en una disciplina innovadora con múltiples posibilidades de desarrollo, cuyo objeto potencia consecuencias positivas en el sector educativo.

Rodríguez (2009) menciona que para Batista la gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces, la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje.

Profundizar en el núcleo de la gestión pedagógica implica tratar asuntos relevantes como la concreción de fines educativos, aplicación de enfoques curriculares, estilos de enseñanza, así como formas y ritmos de aprendizaje; por lo cual, la definición del concepto va más allá de pensar en las condiciones físicas y materiales de las aulas; se centra en un nivel de especificidad que busca gestar una relación efectiva entre la teoría y la práctica educativa.

La gestión pedagógica busca aplicar los principios generales de la misión educativa en un campo específico, como el aula y otros espacios de la educación formal debidamente intencionada. Está determinada por el desarrollo de teorías de la educación y de la gestión; no se trata sólo de una disciplina teórica, su contenido está influido, además, por la cotidianidad de su práctica. De este modo, es una disciplina aplicada en un campo de acción en el cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la praxis educativa.

La gestión pedagógica está ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente al grupo, para Zubiría (2006) el concepto que cada maestro tiene sobre la enseñanza es el que determina sus formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para

aprender. Para Harris (2002) y Hopkins (2000), el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socioafectivo. Rodríguez (2009) coincide en que, independientemente de las variables contextuales, las formas y los estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula son aspectos decisivos a considerarse en el logro de los resultados, y se hacen evidentes en la planeación didáctica, en la calidad de las producciones de los estudiantes y en la calidad de la autoevaluación de la práctica docente, entre otras.

Todo ello supone una capacidad de inventiva que le es característica al profesorado y, además de manifestarse en una metodología, se refleja en la capacidad de convertir las áreas de aprendizaje en espacios agradables, especiales para la convivencia y óptimos para el desarrollo de competencias. Así, el clima de aula determina, en gran medida, el impacto del desempeño docente y está ligado a las relaciones interpersonales, las normas de convivencia, el trato entre compañeros de grupo y la actitud colectiva frente a los aprendizajes; por lo tanto, el clima de aula es un componente clave en el aseguramiento de resultados de la tarea pedagógica, sin detrimento de otros factores asociados, como las tecnologías, los recursos didácticos y la optimización del tiempo dedicado a la enseñanza.

Las formas de enseñanza de los docentes no pueden estar desligadas de los estilos de aprendizaje de los alumnos, es necesario saber cómo aprenden y qué necesitan para lograrlo, sin obviar las características y las condiciones que puedan estar en favor o en contra. Por ello, es importante que a la planeación de aula le preceda un ejercicio de evaluación de tales particularidades, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza con estrategias pensadas para beneficiar el logro de los propósitos curriculares, tarea que debe estar, evidentemente, ligada a los objetivos y a la visión institucionales.

La perspectiva de la gestión pedagógica en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) retoma estos planteamientos, pues se reconoce que sin una gestión organizacional del colectivo, alineada en sus propósitos y orientada al aseguramiento del aprendizaje de todos los alumnos de la escuela, respecto de lo que deben aprender, de los tiempos para lograrlo y en los ambientes o climas escolares adecuados para hacerlo, será más difícil aún superar los rezagos y las deficiencias en la formación de los estudiantes.

Por ello, el MGEE propone desarrollar liderazgos escolares que cohesionen y den rumbo al colectivo escolar, a través del trabajo colegiado y de la incorporación de los padres de familia y de actores en los asuntos educativos, para generar una mayor corresponsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes y el logro de los propósitos educativos, donde la planeación y la evaluación permanente tengan sentido para mejorar de manera continua las prácticas de los actores escolares y sus relaciones.

4. Gestión educativa estratégica

La noción que subyace a la gestión estratégica constituye el hilo conductor del proceso de formación y desarrollo de competencias en educación. Se parte de la certeza de que la gestión estratégica es una competencia en sí misma y al mismo tiempo una metacompetencia porque involucra a varias en su aplicación.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO (2000) señala que la gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación. Así, se entienden como gestión educativa, las acciones desplegadas por los gestores que dirigen amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y a la explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.

La gestión educativa se establece como una política desde el sistema para el sistema; marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela. Contiene, por lo tanto, a las tres categorías de gestión señaladas: institucional, escolar y pedagógica, ya que en conjunto forman parte del sistema educativo. Para que una gestión educativa sea estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y de resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y de evaluación.

De acuerdo con Pozner (2000), la gestión educativa estratégica es una nueva forma de comprender, de organizar y de conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar; pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de sus fundamentos y sólo en la medida en que éste precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y de comunicaciones específicas.

Las principales características de la gestión educativa estratégica son:

- a) **Centralidad en lo pedagógico.** Parte de la idea de que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos consiste en la generación de aprendizajes para todos los alumnos.
- b) **Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización.** Supone la necesidad de que los diversos actores educativos posean los elementos indispensables para la comprensión de nuevos procesos, de las oportunidades y de las soluciones a la diversidad de situaciones.
- c) **Trabajo en equipo.** Que proporcione a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y cuáles son las concepciones y los principios educativos que se pretenden promover. También tiene que ver con los procesos que faciliten la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo, que para ser efectivos deben desarrollarse de manera colegiada.
- d) **Apertura al aprendizaje y a la innovación.** Ésta se basa en la capacidad de los docentes de encontrar e implementar nuevas ideas para el logro de sus objetivos educacionales; así como para romper inercias y barreras, favoreciendo la definición de metas y priorizando la transformación integral. Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente situaciones adversas, generar nuevas aproximaciones, aprender de la propia experiencia y de la de otros, y originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas.

- e) **Asesoramiento y orientación para la profesionalización.** Consiste en que existan espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes; se trata de habilitar circuitos para identificar áreas de oportunidad y para generar redes de intercambio de experiencias en un plan de desarrollo profesional.
- f) **Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.** Sugiere plantear escenarios múltiples ante situaciones diversas, a partir de objetivos claros y consensos de altura para arribar a estadios superiores como institución; donde los actores promuevan una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad que estimulen la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido.
- g) **Intervención sistémica y estratégica.** Supone visualizar la situación educativa, elaborar la estrategia y articular acciones para lograr los objetivos y las metas que se planteen; hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno, para potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido.

Con este panorama, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica centra su atención en la concurrencia de los actores en los distintos ámbitos, para la discusión inteligente de las políticas institucionales y de las maneras de intervención, en función de propósitos educativos amplios, como la renovación curricular, la profesionalización docente, la definición del perfil de egreso, el aseguramiento de resultados, el abatimiento del rezago, entre otros factores asociados a la calidad. Es por ello que la gestión educativa estratégica cobra un fuerte sentido en razón de que los docentes la asuman como un modo regular de pensar y hacer, para plantear acciones siempre en función de retos y perspectivas de largo alcance.

En este contexto, se requiere vislumbrar nuevos caminos, nuevos cómo para la construcción de una gestión educativa estratégica capaz de abrir al sistema educativo y, en específico, a las escuelas, al aprendizaje permanente que genere respuestas a los retos actuales. En este enfoque de transformación, es necesario plantearse ¿cuáles son las oportunidades que se abren?, ¿cuáles son las limitaciones a superar?, ¿qué alternativas de acción han de diseñarse para superar viejos esquemas y concepciones anquilosadas? y ¿cómo han de implementarse?

Ante las situaciones prevaletientes ha de cuestionarse también, en un sentido autocrítico, ¿qué puede aportar la gestión educativa estratégica en una etapa de profundas transformaciones sociales, económicas y culturales?, ¿puede este paradigma contribuir a alcanzar la calidad y la equidad en la educación?, ¿podrá propiciar condiciones para la articulación de iniciativas e innovaciones que emergen y se desarrollan en las escuelas? y ¿podrá movilizar, de alguna manera, esta perspectiva al propio sistema educativo nacional? Los planteamientos son éstos y este es el paradigma que se propone para buscar posibles respuestas, aportando componentes clave que pongan en juego las capacidades de autogestión de los actores educativos en este proceso de búsqueda.

5. Las dimensiones de la gestión escolar: categorías para el análisis de la realidad educativa

Una premisa fundamental en el proceso de cambio es entender lo que sucede al interior de la escuela, para decidir qué acciones deben permanecer en ésta, cuáles deben ser cambiadas, cuáles eliminadas y qué cosas nuevas se requiere hacer. La dinámica escolar es compleja y resulta poco probable que se identifiquen los elementos señalados si se intenta ver la totalidad de lo que sucede en ella, por lo que es necesario analizarla por partes; una manera de hacerlo es “dividir” esa realidad escolar en fragmentos, lo que permitirá observarla a detalle para emitir juicios de valor y tomar decisiones claras.

Por ello, para aproximarnos a la realidad escolar y a sus formas de gestión ésta se clasifica en dimensiones. Desde el punto de vista analítico, las dimensiones son herramientas para observar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y del funcionamiento cotidiano de la escuela.

Las dimensiones de la gestión son el marco donde cobran vida, se relacionan y resignifican, tanto los aspectos señalados en los Estándares de Gestión para la Educación Básica, como los rasgos inherentes a los componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Es, precisamente, a través de estas “ventanas” por donde se puede observar la dinámica, interactiva y vertiginosa de la realidad educativa desde lo institucional, lo escolar y lo pedagógico.

Las dimensiones para hacer el análisis de la gestión de la escuela son cuatro: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social.

A continuación, se describen los contenidos que caracterizan a cada dimensión, mismos que sugieren reflexión y análisis para reconocer lo que sucede en la dinámica cotidiana; los resultados de este ejercicio de evaluación permitirán identificar la situación actual de la escuela.

Dimensión Pedagógica Curricular

El contenido de esta dimensión (SEP, 2006):

[...] permitirá reflexionar acerca de los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer de la escuela y sus actores: la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, se requiere analizar en lo individual y en lo colectivo lo que representan ambos conceptos, sus significados respecto de lo que se sabe de ellos y del valor que tienen en sí mismos, dentro de lo educativo y lo didáctico.

Se propone la revisión de los factores que se relacionan fuertemente con ellos, como son la planeación, evaluación, clima de aula, uso del tiempo destinado a la enseñanza y recursos de apoyo, entre los más importantes (p.20).

Revisar y reflexionar acerca del proceso de enseñanza puede llevar a reconocer la relación entre el significado y la práctica que ejerce cada docente. Las formas o estilos para enseñar a los alumnos muestran el concepto que tiene cada profesor acerca de lo que significa enseñar y determina las formas que se ofrecen a los estudiantes para aprender. Los docentes son los responsables de crear las condiciones que favorecen la construcción de aprendizajes en sus alumnos a partir del conocimiento que tienen de ellos y de sus necesidades.

Las formas y estilos de enseñanza de cada maestro pueden apreciarse en su planeación didáctica, en los cuadernos de los alumnos y en la autoevaluación de la práctica docente; conviene revisarlos y reflexionar acerca de las oportunidades que ofrece a los alumnos para aprender. En virtud de lo anterior, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes constituye en sí misma, el sentido y la perspectiva

de la evaluación; en esta dimensión se requiere de la autoevaluación docente sobre su hacer profesional, pues los resultados de sus alumnos son, en gran medida, producto de su práctica cotidiana.

El profesor debe ser capaz de crear ambientes de aprendizaje exitosos que emerjan de las capacidades y condiciones propias de la situación concreta de cada comunidad educativa. Para ello, debe considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos, es decir, reconocer las formas con las cuales se desarrollan mejor y hacen uso de herramientas cognitivas, como la observación, el razonamiento, el análisis, y la síntesis, entre otras.

Además, debe tomar en cuenta las aptitudes y los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, es decir, reconocer sus capacidades en tiempo y forma para desarrollar óptimamente las competencias comunicativas, de exploración y comprensión del mundo natural y social, de pensamiento matemático, de desarrollo personal y para la convivencia; campos formativos que delinear el perfil de egreso que se espera alcanzar en la educación básica nacional.

Tener conciencia de la diversidad de sus alumnos (SEP, 2008) permite a los maestros implementar alternativas pedagógicas dinámicas, flexibles, diferenciadas y plurales. Ante las exigencias educativas actuales es preciso, como colegiado, profesionalizar las prácticas docentes para facilitar el desarrollo de competencias en sus alumnos, que generen oportunidades para una mayor y mejor aplicación de los aprendizajes adquiridos en el aula, en la escuela, en su comunidad y en el contexto social próximo.

Para lograr lo anterior, el docente debe seleccionar las actividades didácticas a implementar en el aula, lo cual permite que el profesor prevea el desarrollo de la clase e identifique las modalidades de planeación más apropiadas. Para fortalecer el hacer educativo, los docentes han de diseñar sus clases con actividades y recursos didácticos que alienten procesos de aprendizaje significativos para sus alumnos; es necesario conversar entre colegas para identificar y definir las estrategias de enseñanza apropiadas para favorecer los aprendizajes. Al evaluar periódicamente a los estudiantes, en lo individual como en lo grupal, se recupera el grado de avance de los aprendizajes esperados;³ referentes sobre el desempeño y el nivel de logro de las competencias básicas; estas “señales” permiten a los profesores retroalimentar y orientar sus estrategias didácticas hacia las necesidades y los alcances de sus alumnos.

Toda metodología didáctica (proyectos de aula, centros de interés, secuencias didácticas, prácticas escolares, unidades de trabajo, entre otras), para generar buenas prácticas docentes y para detonar el desarrollo de competencias en los estudiantes, debe considerar características como:

- a) Las capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- b) La selección y priorización de contenidos curriculares relevantes.
- c) El contexto social e intercultural.
- d) El clima escolar y el ambiente áulico.
- e) La acción del profesor en su diario hacer.

Efectivamente, un factor fundamental es la acción docente, que hace la diferencia entre el aprender o no; entre propiciar el desarrollo de competencias para la vida⁴ de sus estudiantes o no hacerlo. Su función es primordial (SEP, 2009) para que los alumnos logren un desempeño polifuncional en múltiples situaciones y, sobre todo, enriquezcan la perspectiva de sí mismos y del mundo en que viven, como ciudadanos y como seres humanos sensibles e inteligentes.

Cabe señalar que el *Programa Escuelas de Calidad* cuenta con una serie de estándares que brindan un referente más preciso de lo que se debe observar en esta dimensión, mismos que son publicados en las reglas de operación del Programa.

³ Aprendizajes esperados: Los aprendizajes esperados revelan conceptos, habilidades, capacidades y actitudes; son enunciados que incluyen los contenidos básicos que el alumno debe aprender para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje. (Extracto del documento *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009*. Etapa de prueba, primera edición, SEP, 2008.)

⁴ Competencia para la vida: Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes), puestos en juego para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. No basta con poseer conocimientos, es necesario "movilizarlos" y ponerlos de manifiesto en situaciones cotidianas y complejas, lo cual supone la capacidad de visualizar un problema y, al mismo tiempo, poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. (Extracto del documento *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009*. Etapa de prueba, primera edición, SEP, 2008.)

En el siguiente cuadro podrán observarse estos parámetros:

ESTÁNDARES DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR

1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico

- Tiene la finalidad de actualizar permanentemente a los maestros para apoyarlos en su desempeño pedagógico. Una escuela que deposita en el equipo docente una parte esencial de la apuesta por el aprendizaje de los alumnos, propicia la formación entre pares y fomenta las innovaciones en la enseñanza.

2. Planeación pedagógica compartida

- Representa una de las tareas más importantes del profesor en ellas se expresan los objetivos de aprendizaje, las estrategias y los recursos para alcanzarlos. Los profesores revisan constantemente, ante sus compañeros, los planes para sus clases. Es una puesta en común que indica la disponibilidad para intercambiar observaciones y comentarios respecto de su perspectiva didáctica y sus criterios de selección de contenidos.

3. Centralidad del aprendizaje

- Para la escuela, el aprendizaje es el motivo central de su origen, pues se considera que se alcanza, los alumnos tendrán un mejor desarrollo y operarán con más éxito dentro de la sociedad, serán individuos capaces de aprender a lo largo de la vida y practicarán una convivencia social más equitativa.

4. Compromiso de aprender

- La escuela motiva a los alumnos a trazar su propia ruta de aprendizaje, y los maestros les muestran las posibilidades y las metas. La escuela dispone de medios para que los docentes desarrollen actividades que propicien el compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje, desarrollando habilidades de disciplina y autocontrol.

5. Equidad en las oportunidades de aprendizaje

- En la definición de contenidos y estrategias de enseñanza se toman en consideración las necesidades y los retos que plantean las condiciones específicas de aprendizaje de los alumnos por su cultura, lengua, medio socioeconómico y expectativas futuras. La escuela no distingue entre sus alumnos, ni por cuestiones de género, cultura o lenguaje, raza, nivel socioeconómico de la familia, lugar de residencia, forma de vestir o preferencias personales.

Dimensión Organizativa

Esta dimensión considera la interrelación del colectivo docente y de éste con los padres de familia. En ella están presentes los valores y las actitudes que prevalecen en los actores escolares. Los valores traducidos en actitudes son los sustentos que le sirven a la organización escolar para tomar las decisiones que supone más convenientes al enfrentar diversas situaciones.

Las organizaciones profesionales que respalda su proceder en un código de ética bien cimentado, se aseguran de colocar en el centro de las decisiones a los beneficiarios del servicio y a la misión institucional para su cumplimiento, cuyo núcleo central se relaciona con ellos. Un criterio fundamental es el que tiene que ver con el logro educativo. Si todas las decisiones obedecen a este criterio, los aprendizajes del alumnado mejorarán y sus resultados serán superiores a los que actualmente logran, porque la organización buscará promover nuevos conocimientos, mayor desarrollo de habilidades y mejores actitudes que favorezcan el propósito fundamental de la escuela pública mexicana.

Se sabe que en las organizaciones donde las relaciones son hostiles, conflictivas, inflexibles, indiferentes o distantes —no generalizables, pero sí prevalecientes—, el ambiente de aula y escolar resulta poco favorable para la profesionalización del personal y, en consecuencia, para la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; no se consigue la participación de todos los alumnos ni de los padres de familia en las tareas de la escuela para su mejoramiento, por lo cual difícilmente se obtendrán resultados satisfactorios.

Las organizaciones escolares que asumen profesionalmente la misión que les ha sido encomendada y tienen su propia visión respecto de lo que quieren obtener como resultados de calidad, se esfuerzan sistemáticamente por mejorar sus procesos y resultados, siempre encuentran oportunidades de mejora, se organizan para concentrarse en lo importante y buscan estrategias para impedir que lo urgente se convierta en la prioridad, dan seguimiento sistemático a los acuerdos y asumen compromisos de acción. Evalúan con periodicidad sus avances, modifican aquello que no contribuye con lo esperado y utilizan la autoevaluación como herramienta de mejora y sus indicadores como las evidencias de logro.

Por otra parte, en esta dimensión se considera también la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela: las comisiones docentes (actos cívicos, seguridad e higiene, cooperativa o tienda escolar y guardias, entre otras), así como la operación del Consejo Técnico Escolar.

Los estándares respectivos a esta dimensión son:

ESTÁNDARES DE LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

6. Liderazgo efectivo	<ul style="list-style-type: none"> El director organiza a los maestros para orientarlos hacia la buena enseñanza y a los alumnos para que aprendan. Genera acuerdos entre los integrantes de la comunidad escolar, asegurándose de que se lleven a cabo y, por lo tanto, ganando terreno en el logro de los objetivos planteados en tiempo y forma. Realiza proyectos colectivos que reflejan un alto compromiso de los diversos actores para llevar a cabo las estrategias decididas.
7. Clima de confianza	<ul style="list-style-type: none"> Un clima escolar orientado a la promoción del aprendizaje supone la existencia de la comunicación, cooperación, intercambio, integración y de valores como el respeto, la tolerancia y la confianza entre los actores integrantes de la comunidad escolar. En este sentido, la escuela se establece como una comunidad abierta a la autocrítica y dispuesta para desarrollar acciones de aprendizaje organizacional.
8. Compromiso de enseñar	<ul style="list-style-type: none"> La responsabilidad es la manifestación objetiva del compromiso; no sólo está relacionada con el cumplimiento puntual de la normatividad, sino también con la forma de asumir y aceptar los resultados obtenidos individual y colectivamente. El compromiso y la responsabilidad pueden expresarse en varios aspectos, pero todos importantes para que el proceso de enseñanza se ofrezca con mayor efectividad.
9. Decisiones compartidas	<ul style="list-style-type: none"> El centro educativo como una organización abierta incorpora las perspectivas de toda la comunidad escolar para encontrar un camino más seguro y obtener el apoyo necesario para conseguir las metas propuestas. En la escuela existe un ambiente de libertad para expresar los puntos de vista de cada quien y además se establecen los mecanismos para que esto suceda.
10. Planeación institucional	<ul style="list-style-type: none"> Aunque la planeación institucional a través de proyectos o planes de mejora ya es algo frecuente en la organización de las escuelas, de cualquier forma se enfatiza la necesidad de que el centro educativo cuente con una determinada planeación a nivel de organización escolar, que le permita a todos tener siempre presente el rumbo que se ha tomado con la finalidad de que los alumnos logren un aprendizaje efectivo.
11. Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> Representa el mecanismo por el cual la escuela reconoce reflexivamente las condiciones en las que se encuentra con la misión que le corresponde como parte del sistema educativo. También tiene la finalidad de cotejarse con los estándares. Este proceso es importante en vista de que permite, a todos los actores de la comunidad escolar, observar con transparencia los resultados y los avances relacionados con el desarrollo de actividades orientadas al aprendizaje de los alumnos.

(Continúa)

ESTÁNDARES DE LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

12. Comunicación del desempeño

- Al comunicar el desempeño, los integrantes de la escuela buscan obtener conocimiento sincero acerca de la efectividad de sus acciones y decisiones cotidianas, especialmente del nivel de aprendizaje. El director de la escuela es el primer promotor de la rendición de cuentas de la escuela. Él promueve e implementa los mecanismos adecuados para llevarla a cabo.

13. Redes escolares

- Como comunidades de aprendizaje, las escuelas no se encuentran aisladas. No representan islas del sistema educativo ni de los acontecimientos relevantes que existen en otros ámbitos. Por el contrario, aprenden al estar insertas en un contexto de interacción constante.

14. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar (CTE)

- Constituye un foro idóneo para el trabajo académico que se realiza en la escuela. Las conversaciones entre todo el personal docente (maestros y director) se enriquecen constantemente con el intercambio de ideas, experiencias y posiciones respecto a la mejora del aprendizaje. En el CTE se da el diálogo esperando reflexiones generadas por acuerdos y desacuerdos entre los maestros. Lo que conlleva a implementar modelos eficaces de enseñanza.

Dimensión Administrativa

El análisis de esta dimensión permite el reconocimiento del tipo de actividades que desde la administración escolar favorecen o no los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de que puedan modificarse para mejorar los rendimientos educativos de los alumnos, las prácticas docentes y de los directivos, así como del personal de apoyo y asistencia.

Las acciones de la dimensión administrativa se refieren a la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo, además de garantizar acciones de seguridad e higiene y control de la información relativa a los actores de la escuela, cumplimiento de la normatividad, así como la relación con la supervisión escolar en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la autoridad administrativa.

Los estándares respectivos a esta dimensión los podemos observar en el siguiente cuadro:

ESTÁNDARES DE LA DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA

18. Optimización de recursos

- La escuela implementa acciones para garantizar el aprovechamiento de los recursos humanos, técnicos, financieros y materiales en favor del aprendizaje de los alumnos.

19. Control escolar

- La escuela es eficiente y eficaz en las acciones administrativas que garantizan el control de la información del centro escolar: boletas, incidencias, reportes, becas, estadísticas, informes, etc., con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo.

20. Infraestructura

- La escuela se organiza para contar con instalaciones que reúnan las condiciones físicas básicas para promover un ambiente favorable a la enseñanza y al aprendizaje.

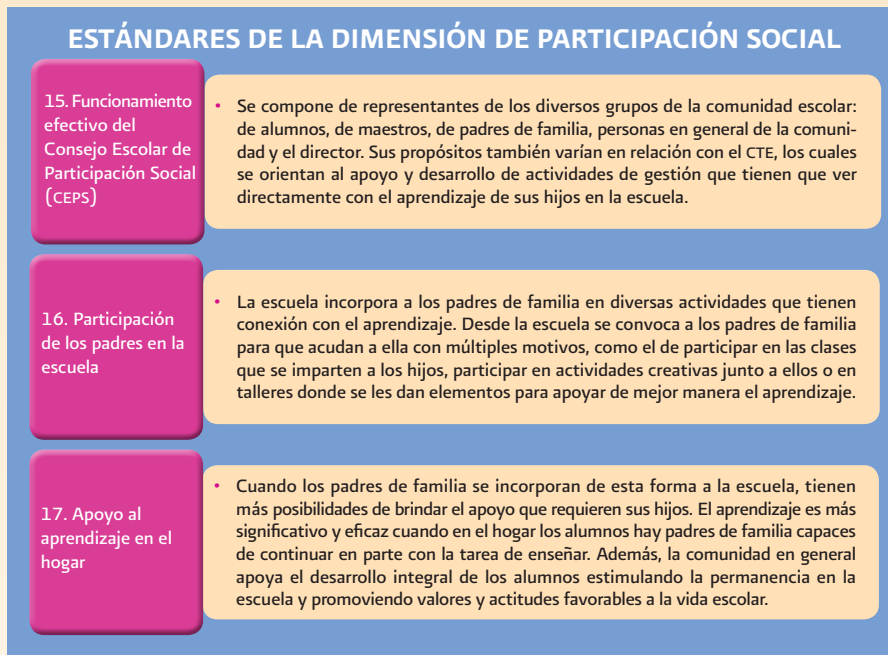
Dimensión de Participación Social

Esta dimensión involucra la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad donde se ubica la escuela. Mediante el análisis habrá que identificar la forma en que el colectivo, directivo y docentes, conocen, comprenden y satisfacen las necesidades y demandas de los padres de familia, así como la forma en que se integran y participan en las actividades del centro escolar, principalmente en aquellas que desde el hogar pudieran favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

También se consideran las relaciones que se establecen con el entorno social e institucional, en las que participan los vecinos y las organizaciones de la comunidad, barrio o colonia, así como los municipios y organizaciones civiles relacionadas con la educación.

Conviene revisar las características de las relaciones que la escuela establece con las familias para apoyar corresponsablemente la formación integral de sus hijos. Un punto clave que puede favorecerlas es mantenerlos informados de los conocimientos, debilidades o ausencias que manifiestan sus hijos al inicio del ciclo escolar, así como de lo que los profesores se proponen lograr en relación con los aprendizajes de los alumnos al término del ciclo escolar, y cómo la familia puede apoyar para que esto suceda.

Los estándares que vienen a puntualizar esta dimensión son los siguientes:



Las cuatro dimensiones son importantes por sí mismas, y al ser parte del todo se encuentran interrelacionadas; si se quisiera dar un ordenamiento a las mismas, la dimensión pedagógica curricular ocuparía un papel preponderante, porque es preciso focalizar los quehaceres de todas las dimensiones en torno a los aspectos académicos, referidos al enseñar y al aprender.



Es decir, resulta fundamental desarrollar nuevas formas de organización, de administración y de participación social-comunitaria que apunten los procesos y las prácticas orientados al aprendizaje y mejoramiento del logro educativo; la revisión de la información que aporta el análisis de los contenidos de las dimensiones debe ser útil para reflexionar sobre lo que es necesario modificar o fortalecer, lo cual es determinante para la toma de decisiones de los colectivos escolares, respecto a sus prácticas y relaciones, considerando como criterio fundamental el desarrollo formativo integral de todos sus alumnos.

Tomar decisiones acerca de lo que es necesario cambiar o fortalecer, a partir de la información derivada del análisis de las dimensiones, implica la puesta en práctica de los componentes del MGEE: liderazgo, trabajo colaborativo, participación activa y corresponsable de los padres de familia y tutores, planeación estratégica y evaluación permanente.

6. Los Estándares de Gestión para la Educación Básica: puntos de partida y llegada para la gestión educativa estratégica

Las dimensiones de la gestión escolar, al ser herramientas de análisis, permiten identificar los procesos que se llevan a cabo al interior de la organización escolar para identificar nuevas formas de iniciar o incrementar su mejora. En ese sentido, los estándares educativos muestran con precisión los asuntos básicos que debiesen trabajar en la escuela y en el aula, y también son referentes para realizar comparaciones entre estos y la dinámica escolar y áulica.

La propuesta de estándares, planteada desde el PEC para la educación básica surge a partir de construir el imaginario de la escuela a la que se aspira, ellos refieren los asuntos básicos que deben estar presentes, sin que resulte limitativo, es decir, una escuela que en su operación cotidiana se guía por los estándares podrá aspirar a mejorar en todos los planos, pues la tan ambicionada calidad educativa no tiene límites, siempre podrá mejorarse, porque es creada y recreada por las personas y en ello no existe punto final.

Los estándares, al ser una referencia que permite comparar la situación de la escuela, orientan sobre el contenido de la planeación escolar, de manera que,

al contrastar la dinámica escolar y áulica con los estándares, es posible identificar lo que sí se está atendiendo y aquello que falta atender; de allí que aporta elementos para tomar decisiones sobre lo que el colectivo se comprometerá a aprender y hacer, para mejorar los procesos y resultados educativos.

En este caso, los estándares no son prescriptivos, sino referencias que sirven de guía para dar rumbo a las acciones que emprende el colectivo, por lo que son pautas para construir la visión de institución que se requiere tener en un futuro.

Un estándar puede ser entendido como un parámetro que sirve para reconocer los asuntos clave necesarios de cambiar, ajustar o potenciar, para favorecer las decisiones del colectivo a formular acciones para que en el mediano o largo plazo le permita alcanzar a cada uno de ellos y estimulen su interés por seguir mejorando su hacer cotidiano y desarrollar innovaciones. De acuerdo con Loera (2010):

En política educativa se entiende por estándar la descripción de características básicas o deseables como ideales o metas relativas a actores, específicamente maestros, directivos, personal de apoyo, padres de familia, estudiantes; insumos, como materiales didácticos, libros de texto, tecnología, currículo, calendario, normas y reglas; procesos, como liderazgo, trabajo en equipo, participación social, evaluación, planeación escolar y de aula, actividades del Consejo Técnico, atención de conflictos, o de resultados, como niveles de desempeño en exámenes estandarizados por los estudiantes, nivel de satisfacción de expectativas, entre otras, que se establecen formalmente como mínimo aceptable, como ejemplo de buena práctica o modelo por costumbre, normas o por autoridades.

Los estándares para la gestión de escuelas de educación básica representan los parámetros del quehacer educativo a escala escolar; se establecen como guías sobre cómo y para qué la escuela se organiza para constituirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos. Los estándares pretenden ser orientadores en las comunidades escolares, tanto en procesos de autoevaluación como en referentes para identificar grados de avance en la mejora académica.

Para concretar en la práctica los estándares es necesario desglosarlos en aspectos específicos, criterios operativos o indicadores.

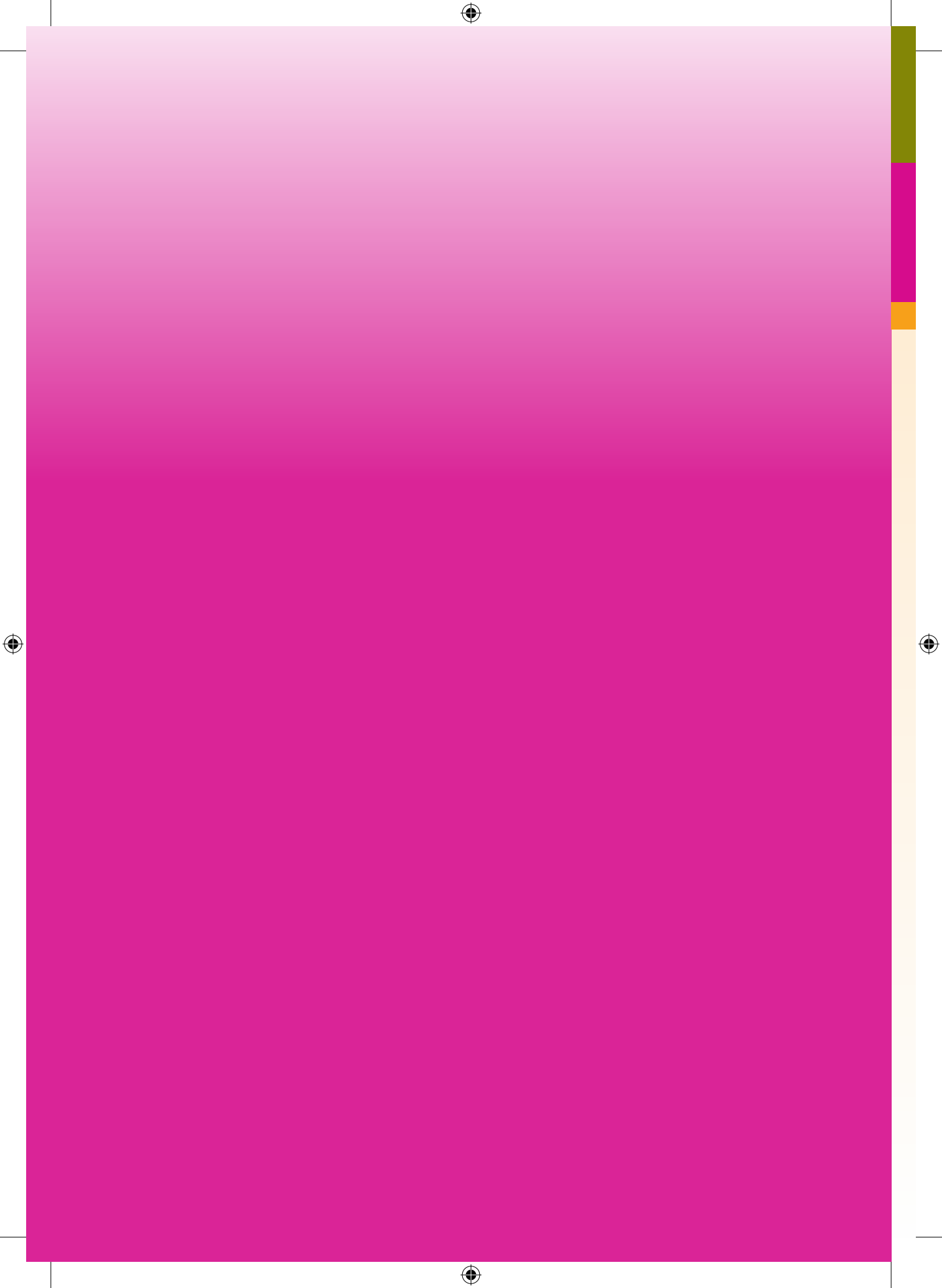
Los criterios operativos o indicadores de los estándares contribuyen a identificar los niveles de avance o logro que tiene el colectivo escolar en su aplicación, por ello pueden verse como elementos que contribuyen el seguimiento y evaluación, al mostrar qué tanto la escuela está transformando su gestión y con ello su cultura escolar para asegurar lo sustantivo: el aprendizaje y el logro educativo de todos los estudiantes.

Los Estándares de Gestión para la Educación Básica cuentan con una descripción que explica su significado, lo cual permite organizarlos en cada una de las dimensiones de la gestión; cada estándar se desagrega en criterios operativos o indicadores para orientar su aplicación.

Se pretende que al considerar los estándares como criterios de calidad para la mejora continua, se establezcan relaciones colaborativas en el colectivo escolar para acordar los compromisos y las metas que contribuirán al logro de resultados satisfactorios.

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica es abierto y flexible, referente para impulsar procesos de transformación con visión prospectiva. La organización escolar, a partir de sus resultados de autoevaluación, identifica los estándares que habrá de alcanzar y los concreta en su misión y su visión, en sus objetivos y en sus metas.

El resultado final del análisis comparativo, inicial, intermedio y final de la institución, a través de los estándares y sus criterios operativos, es que desarrolle capacidades autogestivas para que tome decisiones de manera informada y se convierta en una organización que aprende de sus aciertos y errores en el camino hacia la calidad.



IV. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica

Lo que no se escribe, no existe.

—MARGARITA ZORRILLA

Un modelo es una representación de una parte de la realidad, se elabora, para facilitar la comprensión y estudiar el comportamiento de algún aspecto en particular, asociado con el conocimiento previo y la experiencia. Ésta es subjetiva, en tanto su conocimiento es concreto, porque refiere a una situación que puede inferirse desde premisas y supuestos; para ser comprendida por un número mayor de personas, es necesario darle forma y sentido.

Para contextualizar el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) es preciso comprender su finalidad, al respecto, Mata (2004) cita a Johnson-Laird, quien comenta que nuestro conocimiento del mundo depende de nuestra habilidad para construir modelos, es decir, representaciones mentales acerca del mismo, por ello, los modelos nos llevan a comprender y a explicar sistemas físicos y sociales con los que interaccionamos continuamente y, de esta manera, anticipar y predecir sus comportamientos; es importante señalar que un modelo no representa todos los elementos de la realidad, el sujeto sólo incorpora a éste los aspectos de los sistemas que son objeto de interés.

Un modelo educativo es, entonces, una representación de carácter conceptual de la compleja realidad educativa; surge a partir de aproximaciones sucesivas a las interacciones y a las prácticas que ocurren en ésta; permite comprender una parte de la realidad, por lo tanto, requiere de un esfuerzo de clasificación, cualificación y recuperación de elementos comunes en un grupo altamente representativo, que pueda ser trasladado para su aplicación en escenarios similares, dada su naturaleza genérica.

Se han desarrollado diferentes modelos de intervención y de mejora de la gestión escolar, basados en plataformas teóricas y metodológicas. En el caso del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), cuyo sustento es la gestión estratégica, la cual se relaciona con organizaciones que se concentran en la atención de asuntos sustantivos y desarrollan prácticas y relaciones que se ocupan de asegurar los resultados esperados. En este sentido, las organizaciones cuya gestión es de carácter estratégico han aprendido a transitar de prácticas y relaciones normativas o burocráticas a una orientación estratégica, centrada en lo importante, en lo que no puede dejar de atenderse y está relacionada permanentemente con el logro de los objetivos y las metas que les permitan cumplir con su misión para alcanzar la visión de futuro a la que aspiran.

Hablar del MGEE supone un saber complejo y en evolución permanente, que se integra por aspectos representativos y relevantes del quehacer de un grupo de actores educativos, en un espacio y momento determinados. Este modelo se define como el conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y los procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción.

De esta manera, de acuerdo con Loera (2004) el MGEE recupera componentes clave derivados de los movimientos de cambio educativo que reconocen los rasgos más relevantes y aportan fundamentos emanados del proceso de transformación educativa de las escuelas beneficiadas por el *Programa Escuelas de Calidad*. Así, emerge una propuesta innovadora con el propósito de contribuir y orientar la transformación de la gestión de las escuelas, con un enfoque estratégico.

El PEC surge como estrategia de política educativa, con el fin de contribuir a superar los obstáculos⁵ para la mejora del logro educativo; la propuesta del PEC

⁵ Algunos de esos obstáculos son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación, la ausencia de evaluación externa del sistema educativo y las escuelas, la escasa retroalimentación de información para mejorar su desempeño, los excesivos requerimientos administrativos que consumen tiempo, las condiciones poco propicias para el desarrollo de un liderazgo efectivo de los directivos, la escasa vinculación real de los actores escolares, el ausentismo e incumplimiento de los 200 días laborales, el uso poco eficaz de los recursos disponibles, la limitada participación social, las prácticas docentes rutinarias con modelos únicos de atención a los educandos, así como las deficientes condiciones de infraestructura y equipamiento. Referente: Programa Nacional de Educación 2000-2006.

da origen al MGEE. En estas condiciones se contemplaron con precisión las capacidades de autogestión de los actores en los distintos niveles educativos, con el propósito de impulsar estadios más altos de autonomía responsable en los colectivos escolares y potenciar la toma de decisiones, la implementación de estrategias de mejora en su contexto y desde su propia intervención en escenarios de corto, mediano y largo plazos.

Esta caracterización de escuela se refleja en el MGEE, ya que concibe a la calidad educativa como la amalgama entre la gestión institucional, la escolar y la pedagógica; y reconoce como una prioridad fundamental para la mejora de la gestión, el desarrollo de mayores niveles de autonomía responsable en cada estadio de la gestión, con un enfoque centrado en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y de la organización escolar, para la atención y el desarrollo de las competencias de los alumnos, en el marco del *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*; considerando los principios de la calidad: equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia (ver 2.1.3 La UNESCO: Pilares de la Educación y Principios de la Calidad Educativa).

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica se conformó en el contexto del sistema educativo nacional, con base en las tendencias y las recomendaciones del ámbito local e internacional, con el propósito de apoyar a los centros escolares en la mejora de la calidad de los servicios que ofrecen y los aprendizajes de los estudiantes, a partir del desarrollo de las competencias de todos los actores escolares para la práctica de liderazgo, trabajo colaborativo, participación social responsable, planeación estratégica, evaluación para la mejora continua, como asuntos claves de gestión para enfrentar los retos globales del siglo XXI, en un marco de corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

El MGEE tiene fundamento en el Artículo 3 de la Carta Magna, el cual señala que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la patria y la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; en la “Ley General de Educación” (DOF;1993), que establece el desarrollo de un proceso educativo basado en principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía entre educandos y educadores, que promoverá el trabajo en grupo, la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones.

Una representación gráfica del MGEE implica una mirada tridimensional y dinámica de interacción entre sus elementos, lo que permite una comprensión amplia del mismo. En un intento por comunicarlo en su máxima expresión, se visualiza de la manera siguiente:



Como se puede apreciar en el esquema anterior, en el centro del MGEE se encuentran la comunidad educativa, representada por todos los actores educativos de los diferentes niveles del sistema, razón y núcleo fundamental de este Modelo, en el marco de una nueva gestión educativa.

En el centro superior de un segundo plano, se ubican los componentes requeridos para la operación del MGEE: Liderazgo Compartido, Trabajo Colaborativo, Participación Social Responsable, Planeación Estratégica y Evaluación para la Mejora Continua, todos ellos interdependientes, pues la aplicación de uno, implica la puesta en práctica de los demás. En la parte inferior de este mismo segundo plano

se encuentran las herramientas de seguimiento a la gestión escolar (Dimensiones, Plan Estratégico —mediano y corto plazos—, Pizarrón de Autoevaluación y Portafolio Institucional) las cuales son medios para asegurar que las acciones planeadas y realizadas permiten el avance y la concreción de la misión y de la visión de la escuela.

Alrededor de este plano central se identifican dos flechas que cierran el círculo, con el fin de enfatizar que, para la aplicación de los componentes del MGEE y sus herramientas de seguimiento, es fundamental desarrollar procesos de aprendizaje permanente para que entre los actores escolares se asesoren y acompañen, además de recibir de otros actores externos asesoría y acompañamiento sistemáticos y contextualizados.

Los Principios de la Calidad y de la Gestión Educativa son la plataforma sobre la cual se sustenta el MGEE. Ambos como referentes de las prácticas y relaciones de los actores educativos, en su dinámica cotidiana.

Un referente fundamental para orientar la gestión educativa se integra por los estándares, para efecto de este Modelo y en particular de la gestión escolar contamos con los Estándares de Gestión para la Educación Básica, los cuales contribuyen al reconocimiento de lo que debe estarse realizando (punto de partida) y al mismo tiempo muestran lo que debe lograrse (punto de llegada) en el aula, desempeño docente y en la gestión escolar.

1. Propósito

Como se ha mencionado, la gestión educativa estratégica ofrece amplias posibilidades para el desarrollo de nuevas y renovadas prácticas y relaciones de los actores educativos tendientes a favorecer las competencias del perfil de egreso de los estudiantes de educación básica. En este sentido, el propósito fundamental del MGEE es fomentar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, al promover competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor escolar asuma su compromiso con la calidad educativa.

Por ello, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica genera un proceso de mejora continua que parte de un esfuerzo colectivo por sistematizar, comprender y aplicar los conceptos fundamentales que lo conforman. Su naturaleza flexible permite un compromiso serio por la acción educativa, que es compleja, singular y diversa, y necesita ser sintetizada, abstraída y esquematizada mediante los elementos que más le caracterizan.

En este sentido, el MGEE aporta elementos, su proyección y sus significados; así como la posible correlación entre éstos, en un intento por poner en marcha nuevas formas de hacer en educación. Es decir, imprimir una cultura de transformación constante y progresiva de la gestión institucional, escolar y pedagógica que decante en los resultados de logro educativo; que tenga su razón de ser en las escuelas y en los colectivos, donde lo cotidiano transcurra en un clima organizacional, innovador y abierto al aprendizaje para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida.

Este enfoque propone avanzar en la construcción de nuevas formas de gestión, práctica docente y de participación social, que permitan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas de educación básica; la estrategia es apoyar las acciones que cada centro escolar decida para mejorar tanto la calidad del servicio educativo como los resultados de aprendizaje, a través de una reorientación de la gestión institucional —federal y estatal— para ampliar los márgenes de decisión escolar; de asesoría y de acompañamiento especializado que enriquezca el proceso de transformación escolar; con apertura de espacios para la participación social responsable y la provisión de recursos financieros administrados directamente por la escuela.

Así, el MGEE busca generar prácticas innovadoras, alentar el trabajo colegiado orientado a resultados con objetivos precisos, considerar a la evaluación como base para el mejoramiento continuo y transformar la escuela en una institución dinámica que genere oportunidades diferenciadas para que todos sus estudiantes logren aprendizajes relevantes para su vida presente y futura.

2. Componentes

Para la definición de sus particularidades, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica se integra por diversos elementos que le dan sentido y soporte, entre ellos se encuentran sus componentes, los cuales se vinculan e interrelacionan; ninguno

tiene privilegio sobre otro y el grado determinado de atención que merecen es por el usuario del Modelo, a partir de la realidad de su contexto y de acuerdo con las necesidades y características de su ámbito de incidencia.

El objetivo de los componentes del Modelo es intervenir de manera proactiva, en función de logros educativos concretos y de las circunstancias del contexto, para orientar el cambio y la transformación escolar a través del fortalecimiento del liderazgo y del trabajo colaborativo, guiados por una misión y una visión compartidas, apoyadas en la corresponsabilidad social; en este sentido, se convierten en pilares fundamentales para impulsar el cambio y la transformación de los centros escolares.

A continuación, se describen cada uno de los componentes del MGEE para que los colegiados escolares analicen sus alcances y determinen alternativas viables para su desarrollo y su fortalecimiento en pro de los procesos de mejora continua de cada centro educativo.

Liderazgo compartido

Aunque el liderazgo se asocia con el desempeño del directivo, por ser considerado el líder por excelencia de una institución, es necesario admitir la existencia de una estructura organizativa, donde hay una micropolítica que determina el rol de los actores, para poder identificar otros liderazgos. Pensar en el liderazgo de manera unipersonal sería creer que sólo el directivo puede desarrollarlo, no obstante debe advertirse que en cada institución o instancia educativa suele haber liderazgos no reconocidos o no compartidos, por lo que es necesario considerar las competencias que ofrece cada uno de los actores escolares y aprovecharlas para fortalecer la planeación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de algunos de los procesos, con el fin de favorecer el involucramiento y el compromiso sostenidos de todos los involucrados, para mejorar nuestros resultados educativos.

La cuestión es ¿cómo compartir los diferentes liderazgos al igual que las diversas potencialidades de una organización? y ¿cómo hacer que las competencias de quienes integran una organización puedan potenciarse en función de un liderazgo conjunto?

Este componente pretende plantear esas y otras preguntas, asumiendo que puede haber muchas respuestas, por ejemplo, de quien ejerce un liderazgo institucional que no precisamente está determinado por un nombramiento, sino que lo construye y lo aplica día a día; o de quien tiene un liderazgo natural, mas no oficial, es decir, quien es líder, pero no directivo; o bien, de quien no es líder por considerarlo un atributo que no le corresponde o que no puede desarrollar; son situaciones diferentes que dan cuenta de que existen valores del liderazgo por descubrir y, más aún, por aprovechar.

Textualmente, cuando se aborda el tema de liderazgo se asocia al directivo, esto parte de investigaciones hechas con quienes de manera regular lo ejercen, que son precisamente los directivos; no obstante, en estas investigaciones⁶ citadas por Loera (2003), se ha encontrado que una “buena escuela” no sólo parte de tener “un buen director”, sino que el éxito de éste está asociado a las estrategias que emplea, a las actitudes que asume y a la particular forma de dirigir la institución, aun prescindiendo de la presencia física en determinada actividad escolar; esto es, se delegan responsabilidades, se comparte el compromiso y se potencia a otros para que actúen e intervengan.

Para Loera (2003), el liderazgo es:

La capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo. Esta definición supone cuatro aspectos: 1) Capacidad para usar el poder (autoridad formalmente

⁶ Loera (2003): Dada la gran diversidad de enfoques sobre este tema, la selección de las teorías que aquí se presentan se apoya en las investigaciones realizadas por Beare, Caldwell y Millikan en escuelas de educación básica, cuyo propósito fue analizar las teorías de liderazgo y su aplicabilidad a los ambientes educativos. Las conclusiones de estos investigadores indican que cada teoría contempla parcialmente una realidad que es mucho más compleja. Sin embargo, creen necesario que el directivo escolar se incline hacia un estilo transformacional (más que transaccional), pero que debe tener presente el nivel de madurez de sus colaboradores y la situación contextual en que se encuentre, aspecto que maneja la teoría del liderazgo situacional. Por tanto, lo que aquí se pretende es brindar un marco de referencia que permita entender la contribución del liderazgo del directivo a la eficacia de la escuela, pues hay que reconocer que en muchos casos los directivos son empíricos, es decir, que no han sido preparados para dirigir, y su tendencia a actuar es acorde con su propia personalidad o con “modelos aprendidos de sus anteriores figuras de autoridad” (Torres 1998, p. 61); aunque esto es más sencillo, no es lo más recomendable, porque los resultados no siempre son satisfactorios. (pp. 8-9)

delegada por la institución) de modo responsable, 2) Capacidad para comprender que los seres humanos tenemos diferentes fuerzas de motivación en distintos momentos y situaciones, 3) Capacidad para inspirar (el objetivo) y 4) Capacidad para actuar en forma tal que se propicie un ambiente de respuesta a las motivaciones y fomento de éstas. (p. 8)

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

Esta categoría implica desarrollar una serie de competencias, como analizar las interrelaciones existentes dentro de un sistema, entender los problemas de forma no lineal y ver las relaciones causa-efecto a lo largo del tiempo; trabajar en equipo y desarrollar procesos para elaborar visiones compartidas; aprender de la experiencia y de los errores; cuestionar supuestos y certidumbres; desarrollar la creatividad y los mecanismos para la transferencia y difusión del conocimiento; así como generar una memoria organizacional, entre otras.

También requiere de una serie de atributos y cualidades, como la anticipación, la proyección, la concertación, la animación, la empatía y la asertividad, aunque para ello no existe una formación específica establecida, son cualidades que se conforman con la experiencia en el campo, se obtienen en procesos formativos personales y de desarrollo profesional.

El Sistema Educativo Nacional, históricamente ha promovido la formación de directivos sobre la marcha; es decir, se nombran directivos por antigüedad, por vía escalafonaria o por algún tipo de mérito, sin que previo al ejercicio de la función exista alguna preparación sistemática o formación inicial para el desempeño del cargo.

Cuestión por la que el directivo acude a colegas o a su jefe inmediato superior para obtener información y recibir capacitación técnica. Indudablemente que esa estrategia es funcional para la transmisión del conocimiento, el desarrollo de destrezas y aptitudes, principalmente administrativas, lo que contribuye a una gestión normativa centrada en la eficiencia y en la cobertura; pero dicha “preparación” empírica no es viable para atender los retos actuales de la función directiva.

Para poder lograr este tipo de retos, se requieren directivos con un perfil profesional, a la altura de la complejidad de los procesos a coordinar, liderar y dirigir; sobre todo líderes que impulsen cambios en los diferentes ámbitos de incidencia y aporten sus potencialidades en beneficio de los propósitos compartidos.

Un buen liderazgo es determinante para lograr los propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, así como de la gestión de la función supervisora; el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

Con el propósito de revisar algunas definiciones que dan cuenta de la evolución conceptual, en seguida se hace un recorrido por lo que ha sido el liderazgo desde la visión de los investigadores, con el fin de concretar una noción básica del tipo de liderazgo que se quiere proyectar.

El liderazgo directivo efectivo es definido por Kotter (1990) como el proceso de conducir a un grupo de personas en una determinada dirección por medios no coercitivos, es decir, el papel que juega el directivo, que va más allá del desempeño del puesto en función del nombramiento, que se preocupa y se ocupa del desarrollo de los procesos, al igual que de las personas. Así, prevalece un interés superior por lograr los objetivos y por cumplir las metas, que además son compartidas por el equipo de docentes, personal de apoyo, padres de familia y alumnos.

También se puede entender al liderazgo como un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras; diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los actores educativos.

El liderazgo dinamiza las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes.

Para que un individuo pueda desarrollar un liderazgo necesita tener conocimiento del sector, y también una visión compartida con sus colaboradores, conducirse con honestidad y compromiso con los intereses colectivos y capacidad para relacionarse con las personas.

Es importante destacar que el liderazgo no es una atribución directa, sino una particularidad personal en construcción permanente y que se expresa en prácticas concretas y en ámbitos específicos; para ello se requiere enfocar el ejercicio del liderazgo en un plano de relaciones horizontales y mantener, ante todo, un clima laboral agradable entre los colegas y los compañeros del centro de trabajo que se comparte, que no sólo contribuya a la administración eficaz de la organización, sino que desarrolle el potencial para producir cambios necesarios y útiles.

Ahora bien, existen definiciones, estilos y tipologías del liderazgo, que para el caso de este documento no se desglosarán, sino sólo se hará un breve recorrido por algunos de los tipos y estilos de liderazgo más característicos, en el afán de trascender de un liderazgo centrado en lo individual hacia uno compartido por una comunidad en su conjunto, como señala Elmore (2000).

De acuerdo con momentos y competencias; a este liderazgo algunos investigadores como Murillo (2005) lo denominan liderazgo distribuido, y no es una tipología suficientemente desarrollada e implementada, es apenas un nuevo marco teórico conceptual para analizar y enfrentar los liderazgos predominantes con el fin de detonar prácticas concretas donde, por un lado, se defina el papel del director y, por otro, se generen las condiciones para que los demás miembros de la comunidad se involucren en torno a una misión y una visión comunes.

Por su parte, el liderazgo transformacional es uno de los paradigmas que más han sido adoptados por los directivos en la orientación de sus funciones, éste se define como aquel que retoma las condiciones individuales y estimula el desarrollo intelectual. En el caso de la organización escolar, Pascual (1993) agrega un factor más, denominado tolerancia psicológica, entendida como los factores interdependientes que se manifiestan en conductas tales como el hecho de que motiven a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, que eleven los niveles de confianza y consigan, además, superar sus propios intereses inmediatos, como dice Maureira (2004), en beneficio de la misión y de la visión de la organización.

Casares (2003) señala que directores escolares y administradores de escuelas deben ser verdaderos líderes, “no sólo administradores”, sino ejecutivos emprendedores orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y crecimiento permanente de la calidad de sus servicios y de su administración

escolar, es decir, un líder no puede conformarse con asegurarse de que “todo marche bien”, sino que debe buscar permanentemente fórmulas y estrategias que logren que “todo esté mejor”, involucrando al equipo de colaboradores en esa búsqueda, en la formulación de propuestas y alternativas de solución.

Visto así, el liderazgo transformacional, según Bernal (2001), puede ser el más eficaz y el adecuado para dirigir u organizar los centros de trabajo o las dependencias, siempre hacia el cambio y hacia la mejora y, dado que se está frente a una situación caracterizada especialmente por la variable del “cambio”, se presenta hasta ahora como el que mejor se adapta a la situación que viven los centros de trabajo y las dependencias de servicios educativos.

Por tanto, reflejar la presencia o ausencia de liderazgo en los centros de trabajo es y será siempre una parte concomitante a la calidad educativa; es por ello que debe ser considerado factor para la transformación de la gestión directiva.

En el caso de los centros educativos, si se considera que el director es el administrador de la organización llamada “escuela” como señala Owens (1976), y entre las funciones que le competen está una esencial: ejercer liderazgo, entonces, “independientemente del estilo de dirección que se desarrolle en una institución educativa, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos; en el comportamiento del personal, de los alumnos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal, y otros”, sostiene Rosales (2000).

En este sentido, el director líder favorece que la comunidad educativa pueda idear nuevas soluciones a viejos problemas, es receptivo y busca potenciar su profesionalización. Además, Rosales (1997) cita a Ferrer, quien establece que el líder propicia la utilización de toda su capacidad intuitiva-lógica, refuerza la satisfacción, el rendimiento y la eficacia de sus colaboradores, y revitaliza su papel de motor y agente de cambio; Hampton (1983) identifica este tipo de liderazgo como liderazgo participativo y lo describe como aquél que le da importancia tanto a la tarea como a la persona. Para Bolívar (2001), el liderazgo participativo dota de voz a los colegiados escolares y permite la corresponsabilidad por las acciones emprendidas, al instaurar en las escuelas una cultura con parámetros internos para lograr el bien común como cualidad del grupo. Esto no implica que el director pierda su liderazgo, simplemente

éste se vuelve más efectivo cuando logra que todos participen en igual medida, conlleva un cambio en las relaciones de poder y en el control social en la toma de decisiones; así se refuerza la autonomía y el autoaprendizaje, al fomentar organizaciones que aprenden orientadas hacia la mejora.

Gerstner (1996), atinadamente, señala que toda aquella escuela que quiera ser exitosa deberá contar con un líder efectivo. En realidad, el liderazgo efectivo es el rasgo que distingue a las mejores escuelas; en toda escuela que ha mejorado drásticamente el desempeño de los alumnos, que ha cambiado las actitudes de los estudiantes y maestros o instrumentado reformas radicales, hay individuos visionarios y empeñosos que muestran el camino.

El realizar esta breve descripción de las tipologías permite determinar las prácticas establecidas o recurrentes e identificar que es necesario impulsar el cambio cultural que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros en la marcha, el funcionamiento y la gestión, donde el directivo pasa de ser un mero gestor burocrático a ser el principal impulsor del desarrollo profesional de sus compañeros, al incorporarlos en el logro de la visión común, promover acuerdos y metas comunes en un clima de colaboración, apertura y confianza, lo más lejos posible de la competitividad entre las partes y el individualismo. Este ejercicio directivo supone una práctica democrática, “dispersa” en la organización en su conjunto, en vez de ser un ejercicio exclusivo de los líderes formales.

Esta desafiante propuesta, de acuerdo con Murillo y Muñoz-Repiso (2002), implica aprovechar las competencias, los esfuerzos e ilusión de toda la comunidad involucrada “enrolando” a los distintos miembros, según la actuación requerida, más que delegando tareas y responsabilidades. En este sentido, la coordinación y el aprendizaje colectivo se hacen imprescindibles y se abren múltiples posibilidades, no sólo en el logro de los objetivos comunes, sino también en el desarrollo de las personas y de la organización, pues en la medida en que todos desempeñan un rol de líder, la frontera entre líder y seguidores, se disipa, sin que por ello se corra el riesgo de perder el rumbo y el sentido de la organización, ni la responsabilidad de cada uno de los miembros; se trata pues, de una nueva forma de trabajar coordinadamente por un grupo de personas que deciden y actúan de manera colaborativa.

Al impulsar este componente en el MGEE, se espera que las entidades del sistema educativo cuenten con liderazgos sólidos que emprendan e implementen procesos de transformación y que adopten una cultura de calidad en el desarrollo de las instituciones, desde dentro, pero también desde fuera de los centros; se constituye como una prioridad, porque se reconoce como condición para lograr procesos de calidad; atender la necesidad formativa sobre el liderazgo es el primer compromiso a cubrir, aunque debe reconocerse que formar directivos como líderes no puede quedarse al margen del desarrollo institucional y del resto de los integrantes del equipo; implica, también un proceso de autoformación y de introspección hacia las propias experiencias y las de otros directivos que han sido exitosos en el desarrollo de sus funciones, de ahí la importancia de favorecer espacios de intercambio, como encuentros y foros donde, entre colegas, se aborden los temas de interés común.

Al respecto, Morán (2008) afirma que los principales factores que han permitido a los directivos generar experiencias exitosas son el trabajo en equipo, la buena comunicación, la adecuada visión y planeación, el apoyo de colaboradores y la libertad de acción, entre otros. Asimismo, distingue como prácticas decisivas para lograr un liderazgo efectivo el que los directivos puedan hacer lo siguiente:

- Desafiar los procesos, es decir, atreverse a innovar, a crear y a intervenir en los procesos establecidos.
- Inspirar una visión compartida, donde el beneficio colectivo trascienda más allá del conocimiento y potencial individual.
- Habilitar a otros para que actúen, entendiendo que el poder de decisión debe ser un ejercicio desconcentrado y compartido, para que “otros” sean también líderes y desarrollen sus potencialidades; es una nueva forma de promover la relación líder-liderados.
- Modelar el camino, lo cual significa que cada líder tiene como una de sus más finas funciones la liberación permanente, desde sus posibilidades, de aquellos obstáculos que puedan inhibir el desarrollo del liderazgo de otros.
- Dar aliento al corazón, es decir, que debe haber una fuerte carga anímica y motivacional generada desde la posición del líder hacia todos los colaboradores.

Estos serían unos primeros apuntes, para mostrar que el liderazgo implica responsabilidad y capacidad de dirigir y compete a colaboradores diversos.

Trabajo colaborativo

Un equipo es un conjunto de individuos con habilidades complementarias, que dependen unos de otros para establecer y cumplir propósitos y metas compartidas. Cuando estas personas suman esfuerzos para resolver un objetivo común consiguen desarrollar una buena comunicación, altos niveles de confianza, cooperación y colaboración. Para distinguir la efectividad en un trabajo de equipo, habrá que remitirse a su capacidad de organización, a su funcionamiento y a sus resultados.

La colaboración se refiere a la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.

La conformación de equipos de trabajo se da en tiempos y formas diversas, esto no significa tácitamente que sus miembros trabajen en colaboración, pues se presentan implicaciones necesarias de reconocer, como la adaptación de los nuevos miembros a las formas de trabajo existente, la conjunción de liderazgos, la apropiación de los propósitos de grupo, la inclusión en tareas colectivas y la aportación de la individualidad para la construcción colectiva, entre otras.

Estas implicaciones se convierten en tarea fundamental de una organización; se requiere de esfuerzos que tienen sentido siempre y cuando se concentren en lograr la concurrencia de factores como voluntad, decisión y participación por parte de los miembros del grupo, de los que muestran alguna resistencia a los propósitos generales y de los que se integran. Establecer dinámicas de colaboración en un equipo se convierte, entonces, en una tarea compleja y permanente, pues de ello depende el funcionamiento del equipo.

Un trabajo colaborativo en las instituciones educativas implica procesos que faciliten la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo. Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional —en el ámbito del sistema educativo,

escuela y aula— que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y en la resolución de conflictos, la confianza, la armonía y el respeto en las relaciones interpersonales, donde se lleguen a acuerdos y se cumplan.

Un clima de “colegas” es una condición clave para asegurar el éxito de los propósitos fundamentales del equipo; puede facilitar tareas de organización para enfrentar retos complejos y representa, además, una plataforma para enfrentar otros desafíos.

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

Este componente enfatiza una dinámica de trabajo que caracteriza y enorgullece a los equipos, que haga trascendentes los logros y trastoque aspectos de carácter cultural, razones de peso por las cuales el MGEE incluye al trabajo colaborativo y sus anexos como, precedentes que sientan bases y generan perspectivas de desarrollo colectivo, fundamentales en un proceso de mejora continua.

Planeación estratégica

Dada su particularidad, este componente ha sido el más desarrollado y el que ha generado mayores innovaciones, porque retoma el sentido del qué, del cómo, del cuándo y del para qué se planea. Desarrollar la planeación, en las escuelas que han “vivido” el MGEE, requirió de un instrumento estratégico que dinamizara los demás componentes y, al mismo tiempo, facilitara la intervención sobre la gestión escolar desde la perspectiva de los actores educativos. Éste fue el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE).

En el ámbito de la meso estructura educativa se han construido propuestas de intervención, desde los planos nacional y estatal, en el mismo sentido que las escuelas pero aplicado al contexto de la supervisión escolar, a través del Plan Estratégico de Transformación de la Supervisión Escolar (PETSE), o de la Zona Escolar (PETZE).

La planeación estratégica es definida como el proceso sistémico y sistemático para la mejora continua de la gestión, derivado de la autoevaluación y basado en consensos; que direcciona las acciones de un colectivo hacia escenarios deseados a mediano plazo; es participativa cuando se involucra a los alumnos, padres de familia, maestros, al director, al supervisor, jefe de sector o de enseñanza, entre otros actores interesados en el diseño, en la ejecución y en el seguimiento del plan escolar.

El carácter participativo de la planeación denota su principal atributo e ilustra la tendencia del Modelo de Gestión Educativa Estratégica en su conjunto.

Este precepto supera de entrada, los criterios y los alcances de los ejercicios de planeación tradicional, porque sitúa a los responsables en el papel de estrategias y diseñadores de escenarios susceptibles de construirse.

En un sentido amplio, la planeación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y operación de proyectos de intervención que relacionan las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades. Es un proyecto que parte de las situaciones existentes y se orienta a las metas y a los objetivos con una clara visión, también considera los aspectos de implementación y su respectiva evaluación.

La planeación estratégica situacional es concebida como un proceso continuo y sistemático de análisis y de diálogo entre los miembros de una comunidad educativa específica, para seleccionar una dirección de acciones clave de resultados que cambian situaciones al superar resistencias.

Cuando la planeación es un proceso que se realiza de forma permanente, participativa y con base en consensos, no hay un planificador sino un facilitador de la planificación situada dentro de la comunidad educativa; misma que se convierte en un sistema autogestivo. Para efectos de evitar ambigüedades⁷ entre el signifi-

⁷ Caldera (2004). Algunos autores establecen claramente la diferencia entre plan, planeación y planificación. *El plan* representa la concreción documental del conjunto de decisiones explícitas y congruentes para asignar recursos a propósitos preestablecidos. *La planeación* implica el proceso requerido para la elaboración del plan. En cambio, *la planificación* representa el ejercicio (la aplicación concreta) de la planeación vinculada con la instrumentación teórica requerida para transformar la economía o la sociedad.

cado y el uso de los términos planeación (ser) y planificación (hacer), desde esta perspectiva, la primera hace alusión a lo que se piensa transformar y la segunda al modo de concretar y documentar lo que se piensa.

La planeación estratégica aplicada a la gestión educativa intenta responder a preguntas como ¿qué propósitos institucionales fundamentales (misión) se intentan cumplir?, ¿qué cambios se deben realizar en las formas tradicionales de gestión para lograr tales propósitos? y ¿cómo se van a realizar esos cambios?

Las estrategias son el camino que se debe transitar para lograr los objetivos y las metas planteadas, en tanto los compromisos son la garantía que se establece para cumplirlos. En este sentido, atiende tanto a objetivos como a medios y al proceso de crear una viabilidad para éstos. El fin de la planeación es exponer las bases para acuerdos generales y el establecimiento de oportunidades para la atención de necesidades.

Aplicar las políticas y los programas institucionales para impulsar la calidad del sistema educativo requiere de la formulación de estrategias creativas y eficaces, que orienten los recursos hacia el logro de los resultados definidos en la política educativa actual. Por ello, esta visión favorece la planeación estratégica en las instancias educativas, al considerar lo siguiente:

- Evitar la “parálisis por el análisis”, que ocurre cuando los resultados estratégicos son insuficientes para satisfacer las demandas de la sociedad.
- Dar un tratamiento adecuado a las resistencias personales para adoptar la cultura de la planeación y evaluación institucionales como estrategias de mejoramiento continuo de la calidad educativa.
- Mantener la continuidad en la elaboración y aplicación de planes estratégicos para obtener los resultados esperados.

La planificación ha sido entendida como la tecnología de anticipación de la acción política en materia social y económica. (Tomás Miklos, *Criterios Básicos de Planeación*: p. 1)

Desarrollar la planeación estratégica contribuye a que las instituciones educativas no solamente reaccionen ante las demandas de sus universos de atención, si no también permite monitorear los avances y tomar decisiones oportunas; requiere de lo siguiente:

- Claridad en la misión y la visión de futuro.
- Considerar los valores que comparte el personal de la institución educativa.
- Contemplar la realización de un balance de los recursos físicos, humanos, académicos y económicos con los que se cuenta para responder a las expectativas y satisfacer las necesidades de la sociedad.
- Proyección de las acciones y decisiones a realizar en el corto, mediano y largo plazo.
- Evaluar los procesos y los resultados en los diferentes plazos.

Para que contribuya a la mejora continua la planeación debe ser realista y objetiva; considerar datos, hipótesis o supuestos; apuntar hacia la construcción conjunta y basarse en un compromiso compartido por quienes intervienen en el proceso educativo. Ésta, se expresa en planes estratégicos y se concreta en programas anuales de trabajo, donde se organizan todas las acciones institucionales al pensar día con día obtener resultados en un mes o en un año, pero sin olvidar la visión estratégica, es decir, los resultados que se quieren lograr a mediano y largo plazos.

En el marco del MGEE, la planeación estratégica considera elementos básicos como la misión, la visión, los objetivos, las estrategias, las metas, las acciones e indicadores, que son referentes para la institución en términos del alcance máximo de los propósitos bajo su responsabilidad. Además, delimitan el campo de acción de la institución y permiten a los actores educativos contar con un panorama general respecto de las grandes líneas de trabajo y los resultados por alcanzar. Del mismo modo, definen la población beneficiaria y canalizan los esfuerzos en la dirección adecuada. Por lo tanto, y de acuerdo con Loera (2003), sirven como base en el proceso de planeación, programación y presupuestación. Precisamente, el factor "planeación" es crucial en los procesos de transformación, pues lo que se planifica es justamente el cambio.

Participación social responsable

La participación social parte de las opiniones de la sociedad y sus organizaciones como evaluadoras de las políticas públicas para que éstas sean modificadas o reelaboradas al ejercer cierta presión considerando el bien común. En el caso de la escuela está referida a la participación de los padres de familia, de la comunidad y organismos interesados en el acontecer del centro educativo, en cooperar con el colegio en la formulación y en la ejecución del plan escolar, tomando decisiones conjuntas y realizando tareas de contraloría social.

Los órganos oficiales que desde la escuela estimulan dicha relación, aunque no son limitativos, son los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), y las Asociaciones de Padres de Familia (APF); sin ser las únicas formas de coordinación entre actores educativos, se reconocen como necesarias para la toma de acuerdos que beneficien a la comunidad escolar.

La sociedad está constituida por grupos de personas que actúan recíprocamente, que tienen actividades que se centran alrededor de objetivos comunes, que comparten creencias, actitudes y conductas colectivas; cuando se pertenece a grupos organizados con intereses afines, la relación personal es más directa y existen mayores oportunidades de establecer vínculos estrechos y definitivos que logran un beneficio común.

Con la colaboración de la comunidad se origina una nueva actitud ante las autoridades escolares y municipales; la población, a través de su participación colectiva, procura resolver aquellos problemas que están dentro de sus posibilidades en corresponsabilidad con el fin de asegurar el bienestar general.

Con el desarrollo de la participación social se crea capital social, entendido como el conjunto de normas y vínculos que permiten la acción colectiva. El capital social, según el Banco Mundial, apunta Viteri (2007), no sólo es la suma de instituciones que apuntalan una sociedad, sino la suma de relaciones y normas que conforman la cantidad de las interacciones sociales que la caracterizan, lo que viene a constituir el vínculo que las mantiene unidas, el cual se funda en el valor intrínseco y colectivo de las comunidades y en las corrientes que surgen de estos grupos para apoyarse mutuamente.

Robert Putnam (2002) establece que el capital social⁸ se refiere al valor colectivo que permite que prospere la colaboración y el aprovechamiento por parte de los actores individuales, de las oportunidades que surgen en las relaciones sociales.

En los últimos años se han destacado tres “fuentes” principales del capital social: la confianza mutua, las normas efectivas y las redes sociales. El capital social puede revitalizar la cohesión social, entendida como una disposición mental y de actitud para crear el espíritu de la comunidad.

Las sociedades que han incrementado el logro educativo de manera exitosa (Finlandia, Corea, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido, entre otras), confirman constantemente que la participación social en el ámbito escolar contribuye en forma muy significativa; en el ámbito nacional, las evaluaciones de calidad de los centros escolares también ratifican que las escuelas dignas de imitación por convertirse en escuelas de alta eficacia social destacan entre sus avances el incremento del logro educativo.

El MGEE propone este importante componente, por considerar ineludible la responsabilidad de la escuela al vincular acciones con la comunidad de la que forma parte. La dimensión de capital social de la escuela se constituye por lo siguiente:

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

⁸ Putnam (2002) define el capital social como el conjunto de atributos que están presentes en una sociedad y que constituyen intangibles que favorecen los emprendimientos: la confianza, la reciprocidad y la acción social con arreglo a normas compartidas. Estos atributos potencian formas de acción social que propenden a los acuerdos y la acción en común por la vía de redes o de conductas asociativas. El capital social no es la participación grupal en sí misma, sino los factores intangibles que lo explican y que generan consecuencias positivas; distingue entre dos clases de capital social: el capital vínculo y el capital puente. El vínculo se da cuando la persona socializa con otros semejantes de la misma edad, raza, religión, entre otras. Pero para crear sociedades pacíficas en un país multiétnico se necesita otra clase de vínculo, el que tiende puentes. Putnam afirma que los que cuentan con ambos tipos de vínculo se fortalecen mutuamente.

- b) Relaciones basadas en la confianza entre directores, maestros, padres de familia y el Consejo Escolar de Participación Social, debido a que cada quien conoce el alcance de sus responsabilidades, se puede conversar amplia y abiertamente sobre los problemas. Las relaciones son armoniosas porque se cuenta con mecanismos para negociar conflictos y se intenta regular las relaciones personales con base en normas claras, algunas de ellas decididas por el propio colectivo.
- c) El compromiso explícito de maestros, padres y directivos por el aprendizaje significativo de los alumnos, de manera que se consideran aliados en una tarea común. Los profesores solicitan a las madres (aunque eventualmente a otros miembros de las familias) apoyo en actividades de enseñanza, tanto en el hogar como en la escuela. Las madres no solamente refuerzan lo que enseñan los maestros, sino también comparten y estimulan competencias académicas y sociales propias, al aprovechar los recursos de la comunidad, de la familia y de la escuela.

No es posible concebir una escuela que busca incrementar su calidad, que no incluya la valiosa colaboración del sector padres de familia, porque en el paradigma de una nueva escuela pública, la calidad se concibe como un asunto que no sólo le corresponde al docente, sino que tanto las autoridades como los padres de familia y la comunidad misma, deben estar involucrados.

Pero la participación de los padres no se da por sí sola, se requiere crear condiciones desde la escuela y por cada docente con su grupo, en un claro afán de perfilar una relación que vaya más allá de la cooperación económica o la presentación de calificaciones parciales.

Se requiere generar dentro del propio plan de aula, acciones intencionadas con el fin de lograr que los padres de familia apoyen a sus hijos en las tareas escolares con conocimiento pleno de propósitos, procedimientos y alcances, que den sentido al interés compartido por lograr un mejor desarrollo de las competencias de los alumnos.

La participación social está presente en todos los ámbitos de la gestión educativa, ya que les corresponde tanto a los tomadores de decisiones como a las meso estructuras negociar o convenir la participación de los diversos organismos de la sociedad; también, promover que en los ámbitos cercanos a las escuelas se establezca esta condición.

Evaluación para la mejora continua

Este componente se define como la valoración colectiva y crítica de los procesos implementados en sus fases de planeación, desarrollo e impacto, caracterizada por una actitud de responsabilidad por los resultados propios y de apertura a juicios externos, factores fundamentales para la toma de decisiones.

Los individuos, al igual que las instituciones, tienden a hacer juicios de valor referentes a determinados aspectos de la vida cotidiana; en el ámbito de la educación se considera que la importancia de emitir tales juicios consiste en que estén orientados a un destino predeterminado: la mejora continua de los procesos. Así, se busca superar el enfoque tradicional de la evaluación educativa que se limita a la calificación y a la acreditación y, en un momento dado, a controlar o sancionar de manera cuantitativa el fenómeno educativo, que es esencialmente cualitativo.

El término “evaluación” es común en la vida cotidiana de las escuelas; está presente en el lenguaje de los docentes, de los directivos y, evidentemente, de las autoridades educativas. Si se profundiza un poco, es posible observar que se utiliza como sinónimo de pruebas, exámenes, test; instrumentos todos que son parte de un proceso de medición. Asimismo, la evaluación se suele asociar con el término y la acción de calificar, relacionado más con la acreditación. Lo anterior, de acuerdo con Tapia (2003-1), es sólo parcialmente correcto, pues la significación del término alude a aspectos particulares de la evaluación.

Si se observa a la evaluación en su sentido riguroso y se considera como estrategia o método de trabajo de los directivos y maestros, cobra un significado más amplio, como se aprecia en la definición de Olga Apud (2000):

Es un proceso o 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. (p. 32)

Otra conceptualización dada por Casanovas, en Ruiz (1995), refiere que la evaluación es:

Un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada. (p. 169)

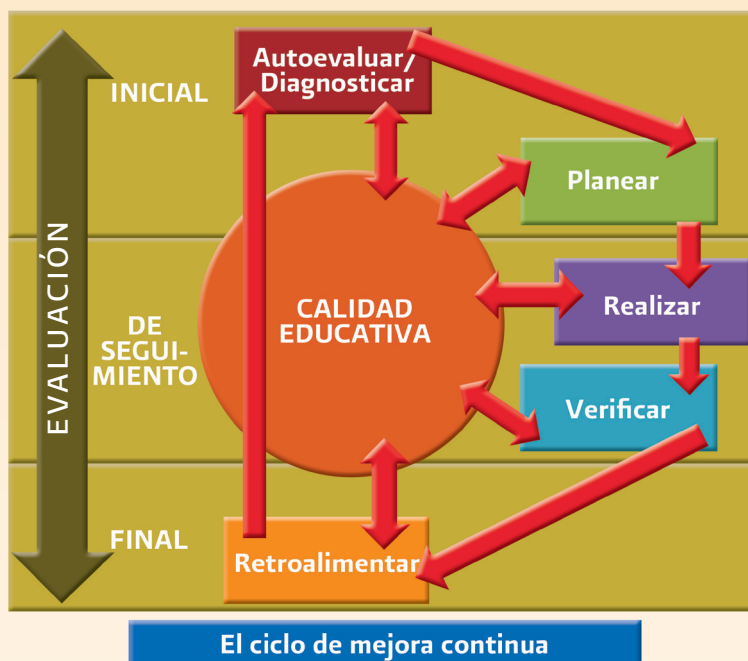
Se trata de acciones que implican un proceso de conocimiento: recopilar y analizar información, formular juicios de valor, tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción.

En esta dinámica es fundamental que las distintas instancias educativas se asuman en constante mejoramiento, que realicen los ejercicios evaluativos como puntos de partida, de llegada y de reorientación de la tarea educativa, sus métodos, sus formas y sus fines.

La evaluación como medio para la revisión de los procesos y resultados en el aula, en la escuela, en la zona o sector y en los niveles del sistema permite la formulación de estrategias y de acciones de intervención propias para cada situación, mismas que deben discutirse, acordarse y consensuarse para potenciar la satisfacción colectiva en función de mejoras sustanciales.

Para tal efecto, se requiere de una evaluación inicial que sirva como punto de partida y comparación respecto de las posibles mejoras, así como la evaluación de seguimiento y la final, para reconocer el alcance de las metas, como punto de llegada, en un ciclo escolar.

En este sentido, cada ciclo de planeación tiene como instrumento y eje transversal a la evaluación. El ciclo de mejora puede representarse de la siguiente manera:



En la medida en que se implementen ejercicios de evaluación, con tendencia a la mejora, se elevan las expectativas de cada actor educativo. Ahora bien, establecer una cultura de evaluación orientada a la mejora, habilita a los actores educativos para actuar con oportunidad ante diversos escenarios, pues los ejercicios de valoración permiten no solamente determinar los avances sobre lo planteado, sino la formulación de mejoras a la planeación misma.

Una vez realizadas las actividades de la planeación, es necesario cerrar el ejercicio con una evaluación sumativa o de los resultados que, como su denominación lo indica, permite identificar los logros y resultados que se hayan obtenido al concluir el ciclo escolar, y puede ser el elemento principal en el diseño de un nuevo ciclo, en virtud de identificar el grado de satisfacción del conjunto de acciones ejecutadas y, en forma particular, reconocer las satisfacciones e insatisfacciones para que puedan ser objeto de reprogramación en otros términos o desde otras estrategias.

El producto de un ejercicio de evaluación sumativa siempre deberá ser una nueva planeación, para que el ciclo de mejora continúe.

La evaluación para la mejora continua adquiere una especial relevancia al considerarse la principal fuente de información para la toma de decisiones, de ahí la necesidad de realizar ejercicios de evaluación formativa o de proceso a medio ciclo escolar, pues de éstos depende el seguimiento oportuno de las acciones proyectadas en la planeación operativa a través del Programa Anual de Trabajo (PAT).

Existen, para tal efecto, herramientas como el Portafolio Institucional y el Pizarrón de Autoevaluación, entre otras, que pudieran ser utilizadas por cada centro o instancia para autoevaluarse, ya que permiten hacer un balance de los avances que se tienen respecto a los objetivos y a las metas planteadas, así como los logros o las dificultades que se están presentando en la realización de las acciones.

En el contexto del MGEE, la evaluación es un componente imprescindible a la planeación, pues no es posible diseñarla y medir su avance e impacto en la mejora que estamos buscando sin valorar; al mismo tiempo, para realizar el ejercicio de evaluar y de planear es fundamental la puesta en práctica del liderazgo, del trabajo colaborativo y del involucramiento de los padres de familia y de otros actores externos; y todo lo anterior en un plano que les permita tomar decisiones responsables en un marco de corresponsabilidad, transparencia y de rendición de cuentas.

El ejercicio de los componentes del MGEE ofrece amplias oportunidades para dialogar, compartir observaciones y preocupaciones, y construir o fortalecer el trabajo colectivo entre actores educativos. Es también útil para modificar las formas de ver y entender lo que acontece en el hacer cotidiano. Al respecto Zabalza cita a Antonio Bolívar, quien dice que la evaluación: “implica generar procesos y formas de trabajo colegiado dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción” (Zabalza, 1994; pp. 915-944).

3. Principios de la gestión educativa

Es importante mencionar que tanto los principios de calidad como de gestión son transversales al desarrollo y al ejercicio de los componentes del MGEE, es decir, la base del liderazgo, del trabajo colaborativo, de la participación social, del diseño de la planeación y la realización de la evaluación, son principios que rigen la forma como los docentes se relacionan y ejercen en la práctica los componentes.

Autonomía responsable

Esta cultura de trabajo diferente genera compromiso y responsabilidad en el colectivo, al otorgarle al centro escolar un nivel de autonomía para decidir el rumbo que ha de tomar en función del logro educativo de sus estudiantes, es por ello que la toma de decisiones deberá relacionar el desempeño de los actores escolares con los resultados educativos para generar acuerdos y compromisos que respalden las acciones en favor del aprendizaje de los alumnos.

La gestión estratégica implica la toma de decisiones centrada en los estudiantes. De esa manera, si el criterio fundamental para tomar decisiones son los alumnos, entonces estaremos siendo coherentes y congruentes con reconocer a la escuela y al alumnado en el centro de toda iniciativa y ampliar el margen de decisión para que suceda lo anterior.

En este aspecto, la investigación y las políticas educativas han sido orientadas, en las últimas décadas, a recuperar la capacidad interna de las escuelas para tomar decisiones respecto a la resolución de asuntos internos que les competen.

La promoción del desarrollo de ciclos de mejora en los centros escolares, donde los actores presentan un frente común para optimizar sus procesos y resultados, privilegia las decisiones internas que consideran la opinión y la voluntad de agentes externos, independientemente de la jerarquía institucional, quienes a partir de una visión y misión compartidas promueven la innovación de estrategias y acciones desde su propia concepción y realidad.

Se pretende que los centros educativos tengan mayor libertad de operación e innovación en sus planes y proyectos; pero eso implica que la estructura de la autoridad educativa no sólo fomente, sino que favorezca y apoye con información y herramientas a la escuela para que no sólo tome decisiones, sino que lo haga con responsabilidad en función del aprendizaje y el logro educativo de sus alumnos.

Corresponsabilidad

Este principio de la gestión educativa estratégica alude al hecho de que implementar un enfoque estratégico requiere poner en práctica un trabajo colaborativo y un liderazgo compartido, y esto supone que cada uno de los integrantes del colectivo asuma la responsabilidad que les corresponda a partir de la visión escolar establecida.

La toma de decisiones corresponsable es un proceso complejo y de múltiples dimensiones, que no puede ser restringido a un único ámbito, en un solo tiempo ni ser generado por un único actor. Sólo se entiende si se considera a los distintos actores educativos quienes, a través de sus prácticas, ponen en funcionamiento procesos de toma de decisiones compartidas.

El primer gran cambio que los actores escolares experimentan al implementar el MGEE es que, a partir de la identificación del estado de su gestión, formulan ciclos de mejora en los cuales tienen el poder de tomar decisiones de carácter local o específico ante una situación dada, sin que su decisión sea supeditada a la autorización de otras instancias, como ocurría con el modelo predominante en el siglo pasado.

Visto desde otro ángulo, en la medida en que los actores de una institución toman decisiones locales, incluso ante una situación global, se aproximan a la construcción de una escuela diferente, inserta en la localidad de la que forma parte, que se desarrolla a partir y por encima de sus debilidades.

Así, este principio de la gestión educativa estratégica o la gestión que apoya la toma de decisiones en función de lo que es mejor para los alumnos hace una diferencia entre la gestión que tiene un margen muy estrecho para tomar decisiones y no necesariamente en favor de los alumnos; es una cualidad que distingue a una escuela vanguardista, de aquella anclada a viejos modelos que se concretaban a seguir instrucciones.

Por otro lado, se pretende romper con las formas tradicionales de control, donde la base del fenómeno educativo, que son los alumnos y los profesores, ejerce libremente sus derechos de enseñar y de aprender, en una relación centrada en el propósito que los vincula; ser corresponsable de las decisiones implica serlo con los procesos y los resultados educativos.

Transparencia y rendición de cuentas

Este principio permite establecer estrategias de información a la comunidad educativa de las actividades y de los resultados de la gestión; comprende el clima organizacional y el áulico, el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, el desempeño profesional, la participación social y la administración de los recursos.

Es una denominación compuesta usada como traducción del término anglosajón *accountability*, aunque su aplicación no es transferible a nuestra cultura. Tiene sus orígenes en el sector privado pero ha proliferado en el sector público para dar a conocer los resultados del ejercicio en dependencias, organismos, instituciones, programas y proyectos financiados con recursos del erario público.

En educación, de acuerdo con Poggi (2008), el concepto se difunde en un contexto reciente, caracterizado por aspectos como los siguientes:

- Una redefinición del papel del Estado.
- El fortalecimiento del discurso sobre autonomía escolar.
- El establecimiento de mecanismos para tomar decisiones.
- La producción de estándares y el desarrollo de sistemas de evaluación focalizados en resultados académicos.

A nivel macro del sistema, la rendición de cuentas se relaciona con el reconocimiento del grado en que un sistema cumple con su encomienda social. En el nivel micro, las diferencias contextuales son determinantes para dar a conocer los resultados esperados, razón por la cual no es posible expresar un criterio específico sobre los resultados de una escuela, si éste procede de mecanismos estandarizados aplicados a planteles educativos; de ahí la importancia de que un centro escolar mantenga una línea de expresión de resultados en función de sus propios alcances, no en función de los alcances de un conjunto de escuelas.

Cuando se mantiene una estrecha comunicación con la comunidad y con los padres de familia como los directos beneficiarios de la labor educativa, significa que:

- Se les informa de los resultados de sus hijos antes de que sea el informe oficial y se les proporciona opciones para mejorar los resultados del alumno desde la casa.
- Se les avisa sobre la ejecución de la planeación y se les permite opinar si los resultados no han sido los esperados.
- Se comunica a la comunidad en general los logros de la escuela y se reconoce la participación de los padres en un esquema de corresponsabilidad, en donde ellos piden pero también rinden cuentas.

Por lo tanto, la escuela debe prever canales específicos para recibir las quejas y demandas de los padres y determinar un modo específico para escucharlos. De lo contrario, los descontentos se expresan y amplifican afuera de la escuela en forma especulativa.

La transparencia y la rendición de cuentas implica un cambio cultural basado en la confianza y en el convencimiento de que lo realizado es por el bien común y por encima de intereses personales; consiste en formar y recuperar el capital social al interior de las comunidades con la escuela como su promotora.

La transparencia y la rendición de cuentas son fuente generadora de confianza, valor sin el cual difícilmente pueden concretarse las más profundas aspiraciones de un equipo de trabajo que desarrolla una función pública. Rendir cuentas supone mostrar a la comunidad qué se hace y cómo se hace, con lo cual se generan condiciones para solicitar una colaboración más amplia de ésta, pues una comunidad bien informada está dispuesta a apostarse en favor de los asuntos relacionados con la fuente que genera la información y, en un dado caso, convertirse en la proyectora y difusora de esa información.

Rendir cuentas en los aspectos administrativo y financiero no es suficiente, han de considerarse los alcances colectivos en la transformación de la gestión y, de forma primordial, comunicar ampliamente el desarrollo de competencias y niveles de logro académico de los alumnos, lo que representa la importancia de este principio de la gestión educativa.

Flexibilidad en las prácticas y relaciones

Este principio no solamente refiere a las prácticas y relaciones en el aula, también de la organización escolar y de todos los actores: alineamientos, acuerdos, etcétera, para atender lo importante; si bien, la escuela es un nivel y el aula es otro debemos tener claridad de que en ambas partes debe ocurrir lo mismo en cuanto a las prácticas y relaciones, para que la innovación se dé, lo que implica poner en práctica un pensamiento flexible.

Schmelkes (2009) comenta que las transformaciones globales, sociales, económicas y culturales hacen necesario que los sistemas educativos estén alertas a estos cambios para que puedan incorporarlos a su quehacer de manera pertinente y relevante, lo que conlleva a las escuelas, en lo particular, y a todo el sistema educativo, en lo general, a ser flexibles en sus prácticas y en sus relaciones para poder adaptarse a ese nuevo contexto.

Esta característica hace hincapié en que es preciso respetar e impulsar la auto-gestión de las organizaciones educativas para que, en el ámbito de su competencia, responda a la población que beneficia al satisfacer sus demandas con un sentido de empatía y responsabilidad. Las políticas, los programas y los proyectos educativos, desde su diseño, consideran el punto de vista de los beneficiarios; además, se mantiene la posibilidad de hacer las adaptaciones correspondientes en los diferentes niveles de concreción y temporalidad sin que se contravengan las normas y los criterios básicos de operación. Al respecto, Namo de Mello (1998) señala:

Hoy en día existe una necesidad de cambio constante para adaptarse a las nuevas circunstancias que demanda el desarrollo. Debe tenerse presente la necesidad de proceder a diseñar un sistema organizativo que se caracterice por su capacidad de adaptabilidad al entorno, por su flexibilidad para responder a aquellas situaciones no previstas o a aquellas demandadas por los usuarios y los actores de los sistemas. (p. 94)

En este contexto, la propuesta que el MGEE hace a los colectivos, respecto a las formas y los fines de sus prácticas y relaciones va más allá de conformarse con lograr un conjunto de contenidos curriculares, debe asegurar que los alumnos desarrollen competencias que les permitan integrarse y desenvolverse con plenitud en los niveles educativos posteriores y en la vida misma.

Por ello, resulta indispensable reflexionar sobre las diferentes y nuevas formas para lograr lo siguiente:

- Organizar grupos.
- Aprovechar los espacios.
- Crear ambientes de aprendizaje favorables.
- Utilizar las Tecnologías de la Comunicación y la Información.
- Crear estrategias y secuencias didácticas que impliquen a los alumnos el ejercicio de sus múltiples inteligencias y en la formación valoral.
- Analizar todas aquellas formas de gestión educativa susceptibles de ser tratadas en el marco de la mejora escolar.

Respecto a la dimensión pedagógica, la educación que se imparte en el sistema educativo tiene que adaptarse a las características de los estudiantes en los diversos contextos sociales y culturales, lo cual exige transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una de la diversidad, para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, optimizando el desarrollo personal y social. Las instancias educativas han de partir de la singularidad que las caracteriza, para propiciar las formas de gestión pertinentes que la lleven a cumplir con sus propósitos institucionales.

De acuerdo con Loera (2006), las prácticas docentes flexibles son actividades de los maestros orientadas a asegurar aprendizajes en los estudiantes; se asocian a la configuración del ambiente áulico, la estructura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la gestión de los recursos instruccionales.

En el Modelo de Gestión se asume que un docente, antes de enseñar, debe tener la disposición de aprender; aprender de los demás y de su propia práctica, con el fin de que pueda acumular el “saber” y desarrollar el “saber hacer”, resolviendo situaciones complejas.

El mayor reto del equipo docente es alinear la planeación estratégica escolar con la didáctica, de tal modo que los principios filosóficos que se proponen en el Modelo de Gestión Educativa se consoliden en la gestión de los aprendizajes; por ejemplo, al plantearse valores que enmarcan la relación de los sectores de la comunidad escolar en su plan, éstos deben “vivirse” en los espacios de aprendizaje, principalmente en el aula, sólo así pueden constituirse los grupos escolares como organizaciones que aprenden.

Anticiparse al fracaso escolar significa que cada profesor, desde el momento de planear, considera los saberes previos, las características, capacidades, los estilos y ritmos de los estudiantes, que le permitan propiciar oportunidades diferenciadas. Debe ubicar, atender y, en su caso, canalizar a los alumnos que por alguna razón (condición física, psicológica, emocional, socioeconómica, familiar o cultural), tienen mayores dificultades de aprendizaje y, por ende, están expuestos a reprobar o a desertar.

Ubicar y atender desde un enfoque preventivo a un estudiante en situación de vulnerabilidad, contribuye a una mayor equidad, condición para la calidad educativa. Para ello, deberá contar con la información que arrojan las evaluaciones externas de carácter internacional, nacional y estatal; datos que aportan elementos para el diálogo y la discusión entre docentes, para plantear estrategias que permitan elevar el nivel de logro de la escuela a partir de la atención efectiva de los alumnos. Además, deberá compartir con sus colegas y con los servicios de asesoría interna y externa estas situaciones que le representen un factor de riesgo.

De ahí la importancia de reconocer que una práctica docente frontal, discursiva, unidireccional y homogénea, no puede atender las condiciones de los estudiantes como individuos para ser reconocidos diferenciadamente y, por lo tanto, no se atiende a su diversidad.

Por otra parte, se apuesta a que el equipo de docentes centre su preocupación y responsabilidad por orientar y reorientar permanentemente su desempeño frente al grupo, todas las acciones de la institución hacia el cumplimiento de la misión pedagógica, que determinen una práctica docente abierta, flexible, dinámica, planeada y sistemática, enfocada al logro de aprendizajes significativos y de calidad para sus alumnos.

En la actualidad en el Sistema Educativo Nacional se gestan reformas que se orientan al aspecto curricular. No obstante, el mismo sistema asume y reconoce que no hay reforma que pueda lograr resultados si no es atendida y ejercida por el docente, por esa razón, se sigue considerando como el eje principal de la reforma educativa y sobre quien recae la mayor de las responsabilidades: lograr que los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender en el tiempo destinado para ello.

4. Enfoque estratégico

Dentro de las directrices aprobadas en las Cumbres de los países iberoamericanos como en las Declaraciones de la UNESCO (ONU, 2000) se enfatiza destacar los nuevos roles de los sistemas educativos, cómo la escuela debe ampliar sus vínculos con la comunidad, la necesidad de que los estudiantes se formen como ciudadanos más plenos, que estén preparados para enfrentar los desafíos de este siglo y que se desarrollen en ellos valores propios de una comunidad democrática, equitativa y justa.

Para Ortiz (2006), a la escuela no le basta con ser eficiente, debe además ser eficaz. Ambas categorías son indispensables y complementarias y hoy se requiere, manejar criterios de calidad para que la escuela responda a las necesidades que satisfagan a la comunidad educativa, de acuerdo con los criterios de pertinencia. Estos cambios solo se logran si se transforman los estilos y las estrategias de dirección en los diferentes niveles, en especial, la escuela, dándole una nueva orientación a las formas tácticas y operativas, en el mediano, corto y largo plazos, con un enfoque estratégico.

De acuerdo con el IPE-UNESCO (2000), el enfoque estratégico comienza con la reflexión y la observación del proceso a desarrollar, comprendiendo lo esencial y determinando las estrategias que aseguren el logro de los objetivos. De esta manera, la planeación educativa implica pro actividad, participación y un fuerte compromiso social.

Según este enfoque, los centros escolares y las demás estructuras del sistema educativo exploran qué se espera de éstos; los primeros, en cuanto al desarrollo del aprendizaje y al logro de los propósitos educativos en todos los estudiantes; y las segundas, en la satisfacción de expectativas de la sociedad en el marco educativo. Para dilucidar esta cuestión, es preciso explorar la situación interna prevaleciente y fortalecerla con una visión externa, lo cual redundará en el análisis de naturaleza prospectiva que confronte activamente el presente en función del futuro y facilite la identificación de las estrategias que permiten ir de la situación actual al futuro que se ambiciona.

Así, el enfoque estratégico propicia la cohesión organizacional cuando desarrolla acuerdos básicos sobre las prioridades institucionales. Además, posibilita

la identificación de los aspectos clave, es decir, desarrollar medios eficientes para impactar en aspectos que aumentan sustancialmente su eficacia social. Con base en los acuerdos grupales y del conocimiento interno y externo, se propicia la planeación escolar estratégica. Esto implica el desarrollo de diferentes tipos de pensamiento, que facilitarán el proceso que requiere este enfoque.

Pensamiento holístico

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica se constituye en una respuesta integral a los retos educativos enmarcados en una sociedad del conocimiento globalizada. La aplicación del MGEE conlleva el desarrollo del pensamiento holístico, el cual garantiza contar con un panorama integral de la realidad escolar, analizando los factores pedagógicos, administrativos, organizativos y de participación social que impactan en el logro educativo y que hacen que cada escuela sea singular.

Wompner (2008) reconoce que estamos frente a un reto que sobrepasa la educación clásica, para iniciar una educación acorde con la naturaleza del ser, una formación holística defendida por la UNESCO. Hoy sabemos que la educación clásica plantea que la visión del mundo genera más problemas que soluciones, por lo que es fundamental un cambio que permita educar de forma diferente, para una sociedad sustentable, de manera integral, con una visión holística del ser humano del siglo XXI.

La educación holística entiende al mundo como un sistema de componentes inseparables, interrelacionados y en constante movimiento, donde el mundo natural es un mundo de infinitas variedades y complejidades; multidimensional, que no contiene líneas rectas, ni formas regulares, donde las cosas no suceden en secuencia sino todas juntas.

El pensamiento holístico se constituye por la visión que busca totalidades, en lugar de fragmentaciones; describe la tendencia de la naturaleza a crear conjuntos mediante el ordenamiento o agrupación de muchas unidades, “percibe las cosas en su conjunto y no analiza sus partes”. “Ve el bosque más que los árboles”. Según Smuts, las realidades básicas naturales son conductos irreductibles que no es posible separar para analizarlos según sus componentes sin perder su cualidad holística” (Yturalde, 2010, p. 1).

Yturalde (2010) comenta que este tipo de pensamiento es muy importante para el desarrollo de la creatividad, pues permite a los líderes, directivos, científicos o artistas considerar las distintas situaciones y oportunidades como un “todo”; deben ver las situaciones como un todo, para así evaluar la incidencia de los diferentes impactos independientes o relacionados, que en el gran impacto se genera sobre el resto y el todo.

Senge (1994) sintetiza la importancia que tiene el pensamiento holístico: “El punto de vista de cada persona constituye una perspectiva única acerca de una realidad más amplia. Si yo puedo ‘mirar’ a través de tu perspectiva y tú de la mía, veremos algo que no habríamos visto a solas”.

Desarrollar este tipo de pensamiento requiere de esfuerzo y práctica constante, de la lectura especializada, y sobre todo el ejercicio cotidiano, es decir, alcanzar e instaurar el pensamiento holístico conlleva *per se* la superación del individuo; implica romper en la práctica paradigmas educativos de un modelo burocrático, como: “La escuela es la única institución que brinda educación”, “la eficiencia escolar radica en el cumplimiento en tiempo de planes y programas”, “la calidad educativa depende de la infraestructura de las escuelas”, “el excelente alumno es aquel que domina el conocimiento”, “las mejores escuelas son las de mejores resultados en las pruebas estandarizadas”, entre otros.

El pensamiento holístico da la oportunidad de transformar la gestión escolar, porque permite observar con mayor amplitud el mundo que se vive dentro de la escuela; porque rebasa con mucho las posturas parciales, emergentes o urgentes para otras instancias; además, se posiciona como una estrategia comprensiva para reestructurar la educación en todos sus aspectos: la naturaleza y el contenido del currículo, la función del docente y los estudiantes, la manera en cómo el proceso de aprender es enfocado, la importancia de los valores y el desarrollo de la inteligencia, la forma en cómo el colectivo trabaja de manera colaborativa y corresponsable, la visión articuladora de proyectos y programas educativos, el redimensionamiento de la participación de los padres de familia, así como la generación de procesos de mejora continua guiados por una misión y una visión escolar a partir de su realidad educativa.

El asumir este tipo de pensamiento dentro de un centro escolar genera un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en toda la labor educativa. La Honorable Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO) ha señalado un conjunto de recomendaciones para orientar la educación hacia las

necesidades e intereses de las comunidades del nuevo milenio; recomendaciones y otras más surgidas de diferentes experiencias educativas son recogidas por la educación holística, llegando a construir una propuesta integral y estratégica para educar a los seres humanos en un nuevo sentido de la experiencia humana.

En este contexto, la educación holística es considerada por la UNESCO (ONU, 2000) como el nuevo paradigma educativo para el siglo XXI, a partir de los cuatro pilares de la educación que es necesario desarrollar en las comunidades educativas: *Aprender a aprender*, *Aprender a hacer*, *Aprender a vivir juntos* y *Aprender a ser*; su relevancia la adquiere por ser una visión integral de la educación que va más allá del cumplimiento de planes y programas de estudio.

La educación holística reconoce que los seres humanos buscan significación, no solamente datos o destrezas, como aspecto intrínseco de un desarrollo completo y sano, partiendo de la premisa de que sólo los seres humanos sanos y realizados pueden crear una sociedad sana. La educación holística cultiva las aspiraciones más altas del espíritu humano.

Para el MGEE, el pensamiento holístico es determinante, ya que todos sus elementos intervienen en la mejora continua para alcanzar la escuela que se quiere a partir de la escuela que se tiene. El MGEE plantea estrategias integrales, al considerar el todo que constituye al centro escolar.

Pensamiento sistémico

Para introducirnos en el análisis del pensamiento sistémico es necesario partir de la definición de sistema. Para la teoría general de los sistemas (Bertalanffy, 2004), éste se define como un conjunto de elementos que, relacionados ordenadamente entre sí, contribuyen a determinado objeto; los elementos parten de un principio de interacción, y a su vez, son sistemas; es decir: todo lo que nos rodea tiene una vinculación entre sí.

El pensamiento sistémico observa, analiza y reflexiona el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas; va más allá de identificar una situación causa-efecto, es un medio de reconocer las relaciones que existen entre los sucesos y las partes que los protagonizan; permite mayor comprensión y capacidad para poder influir o interactuar con ellos; posibilita descubrir patrones que se repiten en los

acontecimientos; es útil para realizar previsiones y prepararse hacia el futuro, proporciona métodos eficaces y mejores estrategias para afrontar los problemas.

Para Senge (1994), el pensamiento sistémico es una sensibilidad hacia las interrelaciones que hacen que un sistema sea único y sea posible identificar aquellas situaciones que permitirán generar procesos de mejora dentro del propio sistema; este tipo de pensamiento favorece diseñar soluciones inteligentes y estratégicas para resolver sus problemas.

El pensamiento sistémico (Checkland, 2008) es una disciplina para ver totalidades, un marco para ver interrelaciones, en vez de cosas; una oportunidad para ver patrones de cambio, en vez de “instantáneas” estáticas; es el análisis y la comprensión de un conjunto de principios que abarcan campos diversos; es también un conjunto de herramientas y técnicas que permiten la comprensión de una realidad para mejorarla.

La práctica del pensamiento sistémico comienza con la comprensión del concepto “retroalimentación”, que muestra cómo los actos pueden reforzarse o contrarrestarse entre sí. Éste ofrece una estrategia para describir una gama de interrelaciones y posibilidades de cambio, lo cual ayuda a ver los patrones más profundos que subyacen a los acontecimientos y los detalles.

Al respecto, Martínez Rizo (2009) comenta que para dar cuenta de la calidad educativa hay que basarse en el modelo sistémico, cuyos componentes son:

- El contexto o entorno, que plantea necesidades al sistema educativo y, al mismo tiempo, le ofrece recursos: la demanda social de educación, su composición y su distribución especial; las condiciones de vida de la población, así como su capital cultural y educativo, son algunos de los elementos del contexto.
- Los insumos que recibe el sistema educativo de su entorno permiten su operación e incluyen recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros.
- Los procesos del sistema se refieren no sólo al acceso y a la trayectoria de los alumnos, sino también a la gestión y al funcionamiento de los planteles, incluyendo procesos pedagógicos en el aula; de gestión escolar en cada centro educativo; de gestión o administración en mayor escala en los niveles de zona escolar, de región y nacional.

- Los productos o resultados del sistema, de corto y largo plazo. Los primeros incluyen los referidos al logro escolar (conocimientos, habilidades, actitudes y valores); los segundos se relacionan con la influencia de la educación en la transformación cultural y la mejora de los estándares de vida de la población adulta.
- Los objetivos son orientadores en la forma en que se organizan los procesos para utilizar los recursos, de manera que se generen los resultados esperados.

La visión transformadora del MGEE hace posible la apertura y el compromiso con la mejora continua de la acción educativa, donde todos sus elementos se complementan, implican, imbrican, correlacionan y muestran su interdependencia.

En este contexto, el pensamiento sistémico del MGEE explicita el sentido de sus principios y componentes, su proyección y sus significados, y aporta una correlación entre éstos, en un intento por explicarlos y alcanzar una nueva forma de ver, de entender y de hacer, es decir, una nueva cultura educacional donde lo cotidiano transcurra en un clima para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida. Favorecer el desarrollo de cada uno de estos principios y componentes no implica que se traten por separado, pues la línea que los divide es muy frágil, y ante una situación específica de la cotidianidad escolar puede entrar en juego más de uno de ellos, por lo que no existe entonces una forma única de interconexión. De ahí la importancia del pensamiento sistémico para el estudio de cada elemento, pero en función de la interdependencia con los otros.

Pensamiento estratégico

Senge (1994) señala que el aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué debe suceder, pero no basta con idear, es necesario tener una percepción de la realidad como “un todo”, para comprender su complejidad, analizar sus interrelaciones y actuar en consecuencia, por lo tanto, quien hace la reflexión y la observación no puede desprenderse de esa realidad, porque es parte de ella.

Uno de los resultados paralelos más esperados en el enfoque de planeación estratégica es el desarrollo del pensamiento estratégico, al que Kaufman y Herman (1991) definen como un cambio de perspectiva en que la organización es vista como una misión donde los esfuerzos conjuntos redundan en un beneficio común.

El pensamiento estratégico es definido por Ortiz (2006) como una actitud extrovertida, voluntarista, anticipada, crítica y abierta al cambio, que se ha plasmado en los conceptos de organización, planeación y dirección estratégica, lo anterior constituye su base fundamental. El pensamiento estratégico requiere:

- Tener una actitud extrovertida y abierta.
- Ser prospectivo, prever los futuros posibles.
- Sustentar una sólida base de principios y valores que sirvan de marco axiológico.
- Pasar de reacciones reactivas a proactivas.
- Desear y anticiparse a los cambios.
- Satisfacer las necesidades de la comunidad educativa, en especial del estudiante.
- Lograr la interrelación entre los componentes de la escuela y de ésta con el entorno.
- Explorar la complejidad de la realidad, profundizar en el diagnóstico estratégico.
- Ajustar el rumbo de la escuela, saber hacia dónde se dirige.
- Propiciar una mayor participación, compromiso y desarrollo individual y colectivo.
- Tomar decisiones en colegiado, en equipo, en especial, por el colectivo.
- Concebir las funciones de dirección de forma integrada, como parte de un mismo proceso.
- Establecer compromisos a largo plazo; pero en una concepción de visión de futuro.
- Construir, en el colectivo, una cultura estratégica.

De acuerdo con el contexto descrito, el desarrollo y ejercicio del pensamiento sistémico, estratégico y holístico es fundamental, sin ellos se complica aplicar el enfoque, pues implica mayores competencias.

En este sentido, una intervención holística, sistémica y estratégica supone identificar y seleccionar las alternativas a seguir; elaborar la ruta de acciones a implementar, para lograr los objetivos que se persigan; supone hacer de la planificación una herramienta para el trabajo cotidiano, el funcionamiento y la organización y, desde luego, considerar las competencias para orientar la intervención hacia la transformación.

PENSAMIENTO HOLÍSTICO

- Permite observar la totalidad del centro escolar al otorgarle significado al trabajo educativo.
- Organiza y ordena la realidad de los centros educativos en conjuntos de información: Dimensiones pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social.
- Permite al colectivo escolar considerar las diferentes situaciones y oportunidades como un “todo” y no como aspectos aislados.
- Ubica las acciones educativas dentro de un marco integral en donde prevalece el *Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser*.

PENSAMIENTO SISTÉMICO

- Permite observar, analizar y reflexionar el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas.
- Brinda una mayor comprensión y capacidad para poder influir o interactuar en el centro escolar.
- Permite descubrir patrones que se repiten en los acontecimientos.
- Facilita el poder realizar previsiones y prepararse hacia el futuro, proporcionando métodos eficaces y mejores estrategias para lograr la transformación escolar.
- Explica el sentido de los principios y componentes del MGEE, su proyección y sus significados.
- Aporta una correlación entre las partes del todo impulsando una nueva forma de ver, entender y hacer, es decir, una nueva cultura educacional, donde lo cotidiano transcurra en un clima para desarrollar la tarea fundamental de formar para la vida.

PENSAMIENTO ESTRATÉGICO

- Parte del análisis y reflexión de los elementos que le dan vida a un centro escolar y permite plantear una visión de a dónde se quiere llegar.
- Implica una actitud creativa, innovadora, crítica y reflexiva que permite romper paradigmas educativos y enfrentarse a las situaciones de cambio.
- Permite identificar cuáles son aquellas situaciones prioritarias a abordar y que tendrán un mayor impacto para alcanzar la visión escolar establecida.
- Permite el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartida y para el seguimiento y la evaluación de las acciones.
- Desarrolla la capacidad proactiva que permite construir escenarios posibles de transformación en el centro escolar, así como la habilidad para anticiparse a los cambios en función de su realidad y visión escolar.

5. Herramientas del MGEE

Recordemos que el MGEE impulsa la transformación de las diferentes estructuras del sistema educativo a partir del reconocimiento de una realidad en la que, a través de una serie de principios y componentes, se trabaja para alcanzar la misión y la visión acordadas por el colectivo; es por ello que la implementación de este enfoque requiere de herramientas de planeación, seguimiento y evaluación, que le den objetividad y concreción a los objetivos, las metas, estrategias y actividades que se hayan planteado.

Se debe destacar que los principios y componentes del MGEE, al igual que sus herramientas, requieren un tratamiento estratégico en tanto la creación de diversas condiciones para asegurar el cumplimiento de los propósitos. De ahí la importancia que el personal de supervisión, asesores, equipos académicos regionales y las propias estructuras de nivel, se involucren en el diseño de estrategias de comunicación, el uso de las herramientas propuestas. El apoyo a los procesos de transformación de la gestión escolar es fundamental y requiere, necesariamente, un reenfoque de la gestión institucional que se concrete en orientaciones claras y precisas, en asesorías profesionalizantes, en materiales y guías diseñados acorde a las necesidades, así como de esfuerzos importantes de articulación y de vinculación entre programas y proyectos educativos.

Este apartado incluye una breve descripción de las herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, gracias a las cuales, hasta el momento, han tenido importantes efectos en el contexto escolar. El propósito es contar con aproximaciones que permitan dilucidar ¿de qué manera se concretan los supuestos del MGEE en aplicaciones prácticas? Para información complementaria⁹ se recomienda remitirse a los documentos *Plan Estratégico de Transformación Escolar*,¹⁰ *Buenas escuelas públicas mexicanas*¹¹ y *Caja de herramientas para colectivos escolares*,¹² editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del PEC, disponibles en bibliotecas escolares, centros de maestros e Internet.

⁹ Consulta en: <http://basica.sep.gob.mx/pec> y www.heuristicaeducativa.org

¹⁰ SEP (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar. Documentos para fortalecer la Gestión Escolar*. México: SEB-DGDGIE-PEC.

¹¹ SEP (2007). *Buenas escuelas públicas mexicanas. Estudio de casos excepcionales de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad*. México: SEB-DGDGIE-PEC.

¹² SEP (2007). *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas prácticas de gestión y participación social en las escuelas públicas mexicanas*. México: SEB-DGDGIE-PEC.

Plan estratégico

Es la herramienta para desarrollar la planeación estratégica que ha propuesto el PEC a partir de considerar que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendría la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo. Para el logro de lo anterior, se tuvo como propósito que la institución escolar construyera, con la participación de todos sus integrantes, un plan estratégico propio en el marco de los propósitos educativos nacionales. Así, el PEC durante 2003, promovió en las escuelas identificar su situación expresar su misión y visión, valores, acuerdos y compromisos; sus objetivos, estrategias metas e indicadores, acciones y actividades en un proyecto de desarrollo a mediano plazo —Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)— y en Programas Anuales de Trabajo (PAT), lo que permitirá generar condiciones propicias para lograr el cambio planificado.

A partir de la definición de elementos y formatos, así como de la afinación de criterios y mecanismos de promoción y concertación, en las reglas de operación de la tercera etapa (DOF, 2003) se expresó con precisión el enfoque:

Avanzar hacia una gestión educativa estratégica para convertir a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandona certidumbres y propicia actividades emergentes para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituye a la autoridad fiscalizadora por el asesoramiento y la orientación profesionalizantes; que en lugar de dedicar el esfuerzo a actividades aisladas y fragmentadas, concentra la energía de la comunidad en un plan integral y sistémico con visión de futuro (p. 4).

La incorporación del PETE como nuevo instrumento de planeación, a decir de Loera (2003), fue compleja, principalmente para las escuelas que ya desarrollaban un proyecto escolar enfocado a un problema principal; tan sólo discernir entre “plan”, “programa” y “proyecto” requirió más de un ciclo escolar y aún se continua en esa precisión. De igual forma, identificar el estado de la gestión (autoevaluación) en función de las dimensiones y formular un plan a mediano plazo (cinco o seis años), no tenía precedentes en la cultura de la planeación en el sector educativo. No obstante, con la participación de los equipos de asesoría, poco a poco se superaron las

limitaciones técnicas, se aclararon las nociones y los procedimientos para la construcción de esta herramienta de planeación a partir de la comprensión de sus elementos de fondo, como es el caso del enfoque estratégico, lo que propició una revisión profunda de sus elementos, a partir de las adaptaciones que se habían venido gestando en las entidades federativas, para concretarse en un planteamiento nacional consensado, depurado y sintetizado, mismo que fue publicado en 2006.¹³

Las observaciones más recurrentes que justificaron las modificaciones de la propuesta inicial, (SEP 2006) hicieron referencia a la falta de tiempo de los colectivos escolares para seguir una ruta que implica múltiples actividades y tareas, imprecisión para la integración de varios componentes metodológicos, así como la ausencia de orientaciones para realizar el seguimiento de las acciones planeadas y ejecutadas, y su valoración sistemática para mejorar gradualmente el servicio que ofrece la escuela, apreciaciones derivadas de reuniones de trabajo con directivos que habían implementado la versión inicial del PETE y que derivó en la afinación de su ruta metodológica.

A partir de entonces, el PETE hace énfasis en el enfoque de orientación de las actividades que la escuela realiza y su estrecha relación con los resultados esperados de la planeación, partiendo del cambio de percepción de los actores, internos y externos, poniendo en manos de éstos la responsabilidad de intervenir para transformar sus formas de gestión.

En este sentido, el PEC se convierte en una estrategia para guiar dicho proceso con sustento en la creación, el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de gestión de los actores escolares, aunque con la exigencia de desarrollar nuevas formas de liderazgo, trabajo colaborativo, participación de los padres de familia y con los miembros de la comunidad, para tomar decisiones y actuar en función de aspiraciones de largo alcance.

El PETE se concretó a tener como elementos básicos: la autoevaluación de la gestión escolar, la misión y visión (valores y compromisos), los objetivos, las metas y los indicadores, las estrategias y las actividades y el respectivo Programa Anual de Trabajo (PAT), así como estándares referenciales e indicadores para su seguimiento.

¹³ SEP. (2006). *Plan estratégico de Transformación Escolar. Documentos para fortalecer la Gestión Escolar*. México: SEB-DGDGIE-PEC.

El PAT, por su parte, es la herramienta de planeación operativa derivada del PETE, que recupera los objetivos y las metas correspondientes al ciclo escolar próximo alineados a las dimensiones y a determinados estándares, que desglosa las acciones a realizar con la especificación de los nombres de los responsables de llevar a cabo o coordinar dichas acciones; incluye también los plazos o periodos previstos para la realización, los recursos necesarios en caso de que la acción lo requiera y los costos estimados de los recursos cuando éstos tienen que adquirirse o cuando la acción implica financiar algún servicio. Al mismo tiempo, este documento, además de ser un ejercicio de programación, sirve para elaborar el presupuesto del recurso disponible para un ciclo escolar.

El PETE y el PAT son medios para desarrollar procesos de mejora para la transformación escolar, parten de la decisión de cambiar prácticas de gestión burocráticas por otras que generen mejores resultados; ahora bien, el PETE adquiere relevancia en la medida en que las formulaciones y los planteamientos escritos se convierten en acciones y transformaciones reales; en tanto instrumento de planeación o herramienta para la reorganización, es muy importante, pero pierde sentido si no se lleva a cabo lo que se propone o si las acciones no generan en paralelo una modificación de las prácticas que perfilen a la comunidad en su conjunto hacia el logro de una mayor calidad educativa.

Portafolio institucional

Esta herramienta, para el seguimiento de las acciones derivadas de la planeación, permite al colectivo escolar y, en específico, al director llevar un control de insumos, productos y evidencias de los trabajos más relevantes. Para su óptimo funcionamiento es necesario que se determine la forma en que se va a integrar la información generada durante el proceso; resultado de las actividades realizadas por el equipo docente en reuniones de trabajo o por efecto del uso de determinados instrumentos de captación de información (cuestionarios, encuestas, entrevistas, entre otros).

Para su conformación, se puede disponer de una carpeta, caja, cajón o archivo electrónico, donde se reúnan expedientes de documentos e información producida o recopilada, a modo de un archivo técnico; así como un diario de trabajo, a modo de memoria o bitácora de todo el proceso.

Para Loera (2003), es una colección de documentos elaborados a lo largo del tiempo, de tal forma que constituya una secuencia cronológica de textos, gráficos, tablas, imágenes y otros elementos que permitan observar aspectos específicos de la historia y de la gestión de la escuela. Bernhardt, citado en SEP (2007), señala que la información que se recaba permite entender las acciones que se presentan en la escuela, con el propósito de propiciar mejoría continua y sistemática.

El Portafolio se convierte en un elemento para la autoevaluación, que establece un proceso sistemático para deliberar de manera informada y pública acerca del mérito de decisiones o de acciones para incentivar la mejora, con el fin de generar condiciones de aprendizaje y empoderamiento de los docentes, pues a partir de los documentos que lo conforman se puede entender el plan y los logros de la escuela. Si el Portafolio no adquiere esta dinámica, sería sólo un “archivo escolar”.

En ese sentido, el contenido del Portafolio permite obtener y analizar información de los avances y logros generados en la acción cotidiana de la escuela, ya sea para fines de autoevaluación o evaluación externa, lo cual denota, que es alimentado por diversos actores, accesible a diversos usuarios, conformado por documentos relevantes y producciones escolares debidamente seleccionadas entre otras de sus características.

Pizarrón de autoevaluación

Es una herramienta para la evaluación de procesos y resultados, que contiene elementos escritos y gráficos montados sobre un espacio físico determinado —podría adaptarse un pizarrón escolar, una pared, una lona, entre otros—, que permiten dar seguimiento a los avances de estándares, objetivos y metas, así como rendir cuentas de los resultados obtenidos tras haber realizado una autoevaluación de la gestión escolar, y que podría efectuarse a mitad o al final del ciclo escolar.

El Pizarrón de Autoevaluación permite a la escuela identificar cuál es el sentir de todos los miembros de la comunidad educativa respecto de los logros adquiridos y lo que falta por hacer. Estas apreciaciones reflejan la percepción de la calidad del servicio ofrecido y debe ser considerada para la elaboración de un nuevo PAT y, si fuera necesario, el ajuste a la planeación estratégica como documento integrador. Toma como base los estándares que propone el PEC para darle una visión más

amplia al proceso de seguimiento. Además, propone la figura de un acompañante que, a través de su mirada externa, ayude en los procesos de reflexión del colectivo docente, que consiste en cuestionar lo que se considera una certidumbre, recomendar y sugerir nuevas formas de intervenir en la gestión.

El colectivo escolar tiene la libertad de decidir quién es la persona idónea para fungir como su “acompañante”; se podría invitar al supervisor, al asesor de la zona, a otro directivo, algún miembro del Consejo Escolar de Participación Social o a un académico de la región.

Esta herramienta también es un apoyo a la escuela en su proceso de autoevaluación, mediante el análisis y la sistematización de la información que aquí se registra, así como los compromisos comunes con los diversos actores.

Otro elemento que se puede considerar en el Pizarrón de Autoevaluación es su Tablero de estándares, que consiste en destinar un espacio donde se puedan registrar estos referentes con la finalidad de tenerlos a la vista para ser seleccionados, adecuados o adicionados a la planeación estratégica del colectivo.

Hasta este punto se han abordado diferentes elementos del MGEE tales como Propósito, Componentes, Principios de la Gestión Educativa, Enfoque Estratégico y Herramientas, sin embargo, es importante señalar que también se encuentran en este documento los Principios de la Calidad Educativa. Por otra parte, dentro de las Herramientas del Modelo tenemos a las Dimensiones de la Gestión Escolar cuya descripción se puede consultar en el apartado correspondiente. De esta manera, el contenido del MGEE, objeto de este capítulo, quedaría cubierto en su totalidad dándole al lector el panorama completo del esquema presentado al inicio de este apartado.

6. Prospectiva del Modelo de Gestión Educativa Estratégica

El *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, en sus temas transversales establece en el apartado E1.2 que, “se requiere fortalecer las capacidades de planeación y toma de decisiones de la escuela, a partir de los resultados de evaluación, para que se traduzcan en mejoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el eje de la mejora institucional” y “mejorar el desempeño de las unidades administrativas

de la SEP, mediante el control de sus procesos, la alineación de sus estructuras organizacionales e implementar modelos de dirección que contribuyan a mejorar la calidad educativa y la percepción ciudadana de los servicios que brinda la Secretaría” (apartado G.1), así como “lograr una mejor articulación entre los programas desarrollados por la SEP, organismos sectorizados, áreas responsables, en las entidades federativas y otras instituciones y organismos vinculados con la prestación de los servicios, de manera que se evite la duplicación y la existencia de estructuras paralelas y se refuerce la gestión de las autoridades educativas de las entidades federativas” (apartado 6.4).

Se puede observar que la política educativa en México se enfoca a establecer modelos de gestión a nivel de sistema, para permitir la articulación y la formación de redes de aprendizaje entre las diferentes estructuras con impacto directo en las formas de gestión de las diferentes instancias del sistema educativo, principalmente en la escuela.

Como se ha expuesto, esto implica una visión donde la escuela, como unidad de cambio y centro de atención del sistema, retroalimente a éste y le brinde insumos para establecer nuevas líneas de acción.

Los elementos que contiene el Modelo de Gestión Educativa Estratégica se reconocen como básicos para identificar, planear, organizar, ejecutar, evaluar y dar seguimiento a un plan de intervención que conduzca a la transformación del centro escolar y al mejoramiento del logro educativo. Nunca serán todos los elementos que se requieren para asegurar los resultados de un plan de mejora, tal vez sean los suficientes para iniciar un proceso de intervención y, definitivamente, no son los únicos que se pueden considerar, pues los resultados dependen de otros factores asociados a la forma de intervenir la realidad que se vive en cada instancia del sistema educativo, como el contexto mismo, las necesidades, las condiciones organizativas internas, el momento histórico, el compromiso y la actitud de los actores educativos, entre otros.

La vigencia de los modelos tiene como límite la satisfacción de las necesidades de sus beneficiarios. Por lo que respecta al MGEE y considerando los principios de la calidad educativa, éste no se circunscribe a un tiempo o a un alcance determinados, pero sí se perfila como una política educativa en tanto resulte factible a las prioridades y a la aplicación práctica en los distintos contextos del sistema educativo nacional.

El MGEE no es prescriptivo ni limitativo y, dada su naturaleza flexible, ha de considerarse como:

- **Medio** para detonar nuevos procesos de gestión institucional y escolar: nuevas relaciones y nuevas prácticas.
- **Respuesta** a la necesidad sustantiva del sistema: mejorar el aprendizaje y el logro educativo de todos los estudiantes, a partir de fortalecer la gestión escolar y la gestión pedagógica.
- **Guía** para orientar los procesos de transformación con sentido y pertinencia hacia una cultura que se responsabiliza por el logro de los propósitos educativos, con transparencia y rendición de cuentas.
- **Propuesta** que privilegia el aprendizaje permanente de todos los integrantes de la organización y promueve la innovación.
- **Estrategia articuladora** que vincula los objetivos y las acciones de los diferentes programas y proyectos a los propósitos educativos.
- **Oportunidad** para redimensionar y concretar la participación social en un sentido de compromiso y corresponsabilidad.
- **Detonador** de procesos profesionalizantes para los actores que intervienen en la gestión educativa.

Ante esta prospectiva, el MGEE se constituye en un referente para orientar cambios y transformaciones sistémicos en favor del desarrollo de innovaciones que se concreten en efectivos y satisfactorios resultados educativos, generando los siguientes beneficios:

- Los actores escolares aprenden a trabajar en colectivo, desarrollan la colaboración como un criterio para organizarse, tomar decisiones y centrar el aprendizaje de todos los alumnos como valor fundamental de la escuela pública mexicana.
- El director de la escuela aprende e implementa formas de liderar para el logro de los propósitos educativos e incluso se dispone a compartir su liderazgo para el logro de lo sustantivo.

- Los colectivos escolares se aprecian como organizaciones que pueden desarrollar alto compromiso por el aprendizaje de sus alumnos y están pendientes de sus procesos y de sus resultados para mejorar de manera permanente.
- Desarrolla mejores prácticas y mejores relaciones que permiten efficientar el tiempo para tomar decisiones en favor del aprendizaje de todos los alumnos de la escuela.
- Los integrantes del colectivo asumen y comparten una misma misión y visión, indispensables para colaborar a favor del logro de los propósitos educativos.
- Los colectivos se relacionan de manera eficiente y mejoran sus prácticas cotidianas, aprovechan mejor el tiempo destinado al aprendizaje.
- Se transforma la gestión escolar para apoyar fundamentalmente la gestión del aula —pedagógica—, al focalizar y dar atención diferenciada a los estudiantes que se encuentran en riesgo de fracaso escolar, y estimular el progreso sostenido de los demás estudiantes.
- El director y los maestros se disponen para que los padres de familia se involucren y asuman el compromiso por el aprendizaje de sus hijos, lo que significa que los padres de familia participan más en las acciones que apoyan el aprendizaje y no solamente en aportar recursos financieros o en especie.
- Impulsa una nueva cultura que permite hacer uso de la corresponsabilidad por los procesos y los resultados educativos, la transparencia de los recursos financieros y de la rendición de cuentas de sus logros, como procesos clave en la transformación de su gestión: nuevas relaciones y prácticas.
- Los colectivos planean sus actividades con un enfoque estratégico, tomando como criterio fundamental las prioridades educativas de sus estudiantes; luego ejecutan la planeación, revisan lo que favorece o no a los propósitos planteados y, en su caso, proponen nuevas acciones con el fin de asegurar los resultados esperados.
- El diálogo y la planeación favorecen la articulación y la alineación de los propósitos y las acciones de los diferentes programas y proyectos federales y estatales, a los propósitos sustantivos de cada escuela.
- Favorece la comprensión y la articulación de los niveles que integran la educación básica.
- Impulsa la profesionalización de los docentes responsables de gestionar y asegurar los propósitos educativos de la educación básica.
- Una nueva cultura de trabajo profesional que asegura en el corto, mediano y largo plazo, mejores resultados educativos, comunidades escolares más integradas, eficiencia y eficacia en la administración de los recursos humanos, materiales y financieros, así como la disminución gradual de quejas y demandas,

conflictos, ausentismo, reprobación, deserción y resultados educativos insuficientes e insatisfactorios, con el apoyo de una participación social más responsable.

La evolución natural del MGEE tiende a consolidar las aplicaciones citadas en el marco de la equidad, la pertinencia, la relevancia, la eficacia y la eficiencia, principios de la calidad, y permite identificar, documentar y sistematizar las buenas prácticas, para ser compartidas y dialogadas entre pares y agentes educativos diversos a través de la conformación de redes y de verdaderas organizaciones que aprenden.

En este marco, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos colabora con México en el diseño e implementación de las reformas educativas para mejorar la calidad de la educación en las escuelas. Durante este Proyecto de Colaboración, la Dirección de Educación de la OCDE apoya proporcionando análisis, asesoramiento y capacitación en los rubros de liderazgo de la escuela, profesionalización del docente, políticas educativas, evaluación e incentivos para la implementación de las reformas. Entre los productos de esta colaboración se puede destacar un taller realizado con los Coordinadores Estatales del PEC, donde una de las conclusiones (OCDE, 2010) versó en lo siguiente:

Los representantes de la OCDE vieron el potencial del PEC para ser una palanca clave para la aplicación de muchas de sus recomendaciones para el liderazgo escolar, gestión y participación social, el financiamiento PEC se puede utilizar para apoyar la innovación y experimentación en el desarrollo de líderes, por ejemplo, mediante asociaciones entre escuelas y pasantías.

De igual forma, durante todo el tiempo del proyecto de colaboración de la OCDE con México, se observó que algunas recomendaciones,¹⁴ de este organismo, están estrechamente alineadas con los objetivos del PEC.

¹⁴ 1. Desarrollar un marco de estándares de dirección para la gestión y el liderazgo escolar basados en la mejora de los resultados escolares. 2. Profesionalizar la formación, la selección y la contratación de los líderes escolares basándose en los estándares de liderazgo. 3. Construir espacios para generar un liderazgo pedagógico y capacidad docente entre escuelas y grupos de escuelas, estimulándolas a trabajar juntas. 4. Fortalecer la autonomía escolar y favorecer la innovación. 5. Reducir las desigualdades en el financiamiento de las escuelas y racionalizar los programas para alcanzar un programa flexible que se adapte a las necesidades escolares. 6. Fortalecer la participación social, asignando a los consejos escolares mayor responsabilidad con respecto a la escuela y a la escuela mayor responsabilidad con respecto a la comunidad.

En este contexto y de acuerdo con Loera (2004) el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, impulsa un liderazgo académico, promueve una alta capacidad organizacional, orienta académicamente al Consejo Técnico Escolar, dirige la planeación escolar y didáctica al logro de aprendizajes, optimiza el tiempo, y la atención especial a estudiantes con bajo logro educativo se fortalece con el apoyo externo y de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, y que rinde cuentas; todo, para generar un cambio en el centro escolar que favorezca el logro educativo de los estudiantes, con lo que el MGEE adquiere una importante relevancia para fortalecer y contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional.

Fuentes de consulta

- Almaguer, T. (2000). La calidad en la educación pública en México. *Revista Ege*. Escuela de Graduados en Educación, publicación bimestral, año 1, núm. 3, 1-6. ITESM. Universidad Virtual.
- Apud Nirenberg, O. (2000). *Evaluar para la transformación*. Argentina: Paidós (Tramas Sociales).
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2003). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Argentina: Novedades educativas.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T. y Patrinos, H. (2010). *Toma de decisiones descentralizada en la escuela. La teoría y la evidencia sobre la administración escolar descentralizada*. Direcciones para el Desarrollo. Desarrollo humano. Washington, USA: Banco Mundial- Mayol Ediciones.
- Benavides, L. G. (1998). *Hacia nuevos paradigmas en educación*. México: CIPAE.
- Bernal, J. L. *¿A qué nos referimos cuando hablamos de Diseño Curricular?* [en línea], Universidad Zaragoza, Dirección URL: <http://didac.unizar.es/jlbernal/inicial.html> [Consulta: 4 Noviembre 2008].
- Bernal, J. L. (2001). Liderar el cambio: El liderazgo transformacional. CIDE: Anuario de Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Bertalanffy, L. (2004). *Teoría general de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis educación. Didáctica y organización escolar. España.
- Bolívar, A. (2000). ¿Dónde situar los esfuerzos para la mejora?: política educativa, centros o aula. *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica, *Contexto Educativo (Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías)*, núm. 18. Argentina.
- Bracho, T. (2009). *Innovación en la política educativa. Escuelas de Calidad. Dilemas de las políticas públicas en Latinoamérica*. México: FLACSO.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Casares, D. (2003). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casassús, J. (1999). *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos en La Gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Casassús, J. (2000). *Problemas de la Gestión en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B*. Santiago: UNESCO.
- Checkland, P. (2008). *Pensamiento de Sistemas*. México: Limusa.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: UNESCO.

- DOF (1993). *Ley General de Educación*. México: SEGOB-Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2001). Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Escuelas de Calidad. PEC I. Abril 3 de 2001. México: SEGOB-SEP-Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2002). Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad. PEC II. Febrero 27 de 2002. México: SEGOB-SEP-Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2003). Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Escuelas de Calidad. PEC III. Agosto 29 de 2003. México: SEGOB-SEP-Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2004). Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Escuelas de Calidad. PEC IV. Noviembre 12 de 2004. México: SEGOB-SEP-Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2005). Reglas de operación del Programa Escuelas de Calidad. PEC V. Junio 13 de 2005. México: SEGOB-SEP-Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2006). Reglas de operación del Programa Escuelas de Calidad. PEC VI. Febrero 23 de 2006. México: SEGOB-SEP-Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2007). Reglas de operación del Programa Escuelas de Calidad. PEC VII. Febrero 28 de 2007. México: SEGOB-SEP-Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2007-1). Reglas de operación del Programa Escuelas de Calidad. PEC VIII. Diciembre 30 de 2007. México: SEGOB-SEP-Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2008). Acuerdo número 419 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad. PEC IX. Diciembre 31 de 2008. México: SEGOB-SEP-Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2009). Acuerdo número 502 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad. PEC X. Diciembre 18 de 2009. México: SEGOB-SEP-Diario Oficial de la Federación.
- Duk, Cynthia y Navarrete, Libe, "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes" [en línea], *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [REICE], vol. 6, núm. 2 (2008), Dirección URL: <<http://www.rinace.net/vol6num2.htm>> [Consulta: 16-11-2008].
- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, [en línea], Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000, Dirección URL: <http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml>, [2008. Nov., 18]].
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership EUA*. The Albert Shanker Institute, Washington DC.
- Fullan, M. (2002). *Líder en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves. (2001). *La escuela que queremos*, Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP/Amorroutu.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gerstner, L; R., Semerad, D. y Johnston, W. (1996). *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Traducción Jorge Piatigorsky. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Hampton, D. (1983). *Administración contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Harris, A. (2002). *School Improvement. What's in it for schools*, N Y, USA: Routledge.
- Harvey, D. y Brown, D. (1996). *An Experiential Approach to Organization Development, Englewood Cliff*, Prentice-Hall.
- Hopkins, D. (2000). "Powerful learning, powerful teaching and powerful schools", *The Journal of educational change, Springer Netherlands*, vol. 1, núm. 2.

- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2006). The Past, Present and Future of School Improvement. *British Educational Research Journal*.
- IIEP-UNESCO (2000). *Planeamiento de la educación. Desafíos de la educación, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO.
- IIEP-UNESCO (2003). De la administración escolar tradicional a la gestión educativa estratégica. *Revista Educare*, año 1, núm. 2, p. 19. México: SEP-SEB-DGDGIE-PEC.
- Kaufman, R. y Herman, J. (1991). *Planificación estratégica en la educación*. Lancaster, PA, USA: Technomic.
- Kaufman, R. y Herman, J. (2002). *Planeamiento de la educación: estratégico, táctico y operativo*. USA: Rowman & Littlefield Education.
- Kotter, John (1990). *El factor liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Latapí, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano I*. México: UAG.
- LLECE (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Loera, A. (2003). *Planeación estratégica y política educativa*, Documento de trabajo. México: SEP.
- Loera, A. (2003-1). *Para fortalecer el trabajo directivo. Módulo de Apoyo*. México: SEP/PEC.
- Loera, A. (2004). *La evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad: Algunas lecciones para sus responsables operativos*. Documento de trabajo. México: Heurística Educativa.
- Loera, A. (2005). *El impacto del Programa Escuelas de Calidad en la gestión escolar de las escuelas primarias: 2001-2004*, versión preliminar, p. 10. México: Heurística Educativa.
- Loera, A. (2006). *La práctica pedagógica videograbada*. Colección más textos No. 12. México: SEP-UPN.
- Loera, A. (2007). *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas escuelas públicas mexicanas*. México: SEP.
- MacGilchrist, B. (1995). *Planning Matter. The Impact of Development Planning in Primary Schools*, Institute of Education, University of London, Paul Chapman Educational Publishing.
- Martínez Rizo, F. y Martín, E. (2009). *La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo en Evaluación. Avances y desafíos en la evaluación educativa*. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021. España: OEI-Santillana.
- Mata, F. (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica, vol. II*. México: Gil Editores.
- Maureira, O. (2004). Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol.2, núm.1*, (2004). [En línea] <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>> [2008, Septiembre 22].
- Mentruyt, O. (2006). Creatividad e inteligencia. *Argentina: Monografías.com*. [En línea] <<http://www.monografias.com/trabajos10/monogra/monogra.shtml#TRES>> [2010, Julio 19].
- Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Moran, C. (2008). *Taller de liderazgo colaborativo*. México: Instituto de Liderazgo y Calidad A.C.
- Muñoz, C. (1983). *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?* México: CEE.
- Murillo F. J. y Muñoz-Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al Liderazgo Distribuido, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, RINACE.

- Murnane, R., Willet, J. y Cárdenas, S. (2006). *¿Ha contribuido el Programa Escuelas de Calidad (PEC) a mejorar la educación pública en México?*, p. 5. USA: Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP-UNESCO-OREALC.
- OCDE (2007). PISA 2006: *Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. España: Santillana.
- OCDE (2010). *Taller sobre las recomendaciones de la OCDE para México*. Escuela de liderazgo, escuela de gestión y participación social: Módulo para Coordinadores PEC. Resumen de taller y conclusiones. Washington, DC. USA: OCDE.
- OEI (2009). "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" en el *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Declaración Mundial sobre educación para todos*. [En línea] <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> [2009, enero 12].
- ONU (2008). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2008*. Nueva York: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas.
- ONU (2000). *Declaración del Milenio*. [En línea] <<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html>> [2010, Julio 23].
- OREALC-UNESCO Santiago (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 5, núm. 3. [En línea] <<http://www.rinace.net/vol5num3/art1.pdf>> [2009, marzo 20].
- OREALC-UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos, *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: UNESCO.
- Ornelas, C. (1997). *El sistema educativo mexicano*. México: CIDE/NF/FCE.
- Ortiz, A. (2006, junio 5). *Importancia y urgencia del enfoque estratégico en la educación*. [En línea] <<http://www.sabetodo.com/contenidos/EEuAVkypEEJdxMCPTX.php>> [2010, sep. 9].
- Owens, R. G. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Colección Aula XXI. Madrid: Santillana.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros Docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Océano-Dolmen.
- Poggi, M. (2008). El sistema educativo. De la rendición de cuentas a las responsabilidades, Dossier de *El Monitor de la Educación, Año V, núm. 17*. Buenos Aires. [En línea] <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro17/index.htm>> [2009, enero 17].
- Pozner de Weinberg, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Capítulo II. Buenos Aires: IIPE.
- Pozner de Weinberg, P. (2000-1). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: ANFP- IIPE-UNESCO.
- PRONAE (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- PROSEDU (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Putnam, R. (2002). *La evolución del capital social en la sociedad contemporánea*. NY, USA: Prensa de la Universidad de Oxford.
- Quesada, S. (2005). *La teoría de los sistemas y la geografía humana*. Cuadernos Críticos de Geografía Humana. Universidad de Barcelona. España: Geo.
- Rodríguez, C. L. (2009). *Gestión pedagógica de instituciones*. México: Astra Ediciones.

- Rodríguez, R. (1994). *La sistémica, los sistemas blandos y los sistemas de información*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Rosales, M. (2000). ¿Calidad sin liderazgo?, *Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 7. [En línea] <<http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>> [2009, marzo 20]
- Ruiz, J.M. (1995). La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 8, OEI. 167-194, OEI.
- Sánchez, S. (1999). *Diccionario de las ciencias de la educación*. España: Santillana.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Schmelkes, S. (2009). Innovación, calidad y equidad educativa. Tradición y cambio en educación, en *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México: SEP.
- SEB (2010). Reforma Integral de la educación básica. [En línea] <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sito/index.php?act=rieb>> [2010, septiembre, 10].
- Segovia, J.D. (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Segundo, M. (2009). *Resumen histórico de evaluaciones externas al PEC*. Documento de trabajo. México: PEC.
- Senge, P. (1994). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- SEP (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Reporte Final. México. Subsecretaría de Planeación y Coordinación-Dirección General de Evaluación.
- SEP (2001). *Propuesta de Gestión Educativa de Calidad para Telesecundaria (documento para directivos)*. Coordinación General de Educación Telesecundaria-Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. Documentos para fortalecer la gestión escolar. México: SEB-DGEGIE-PEC.
- SEP (2007). *Caja de herramientas para colectivos escolares*. Buenas prácticas de gestión y participación social en las escuelas públicas mexicanas. México: SEB-DGEGIE-PEC.
- SEP (2009). *Plan de Estudios 2009*. Educación Básica Primaria. México: SEP-SEB-DGDC.
- SEP (2007). *Buenas escuelas públicas mexicanas*. Estudio de casos excepcionales de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad. México: SEB-DGEGIE-PEC.
- SEP-INEE (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: SEP-INEE.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, Colección Repensar la Educación. España: Octaedro.
- Stoner, J. (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Tapia, G. (2003-1). *Autoevaluación inicial de la gestión de nuestra escuela*. Documentos de Trabajo. México: SEP-SEB-DGEGIE-PEC.
- Tapia, G. (2003-2). *Un plan para la mejora de la gestión de la escuela*. Documentos de trabajo. México: SEP-SEB-DGEGIE-PEC.
- Tapia, G. (2003-3). *La supervisión escolar: Apoya, asesora y evalúa a las escuelas*. Documentos de Trabajo. México: SEP-SEB-DGEGIE-PEC.
- TSCF (2009). *The International Scope Review* [en línea], Dirección URL: <<http://www.social-capital-foundation.org/>> [2008, octubre, 15].

- UNESCO (2000). *Marco de acción Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000 con los seis Marcos de Acción Regionales. Francia: UNESCO.
- Viteri Díaz, G. (2007). Capital social y reducción de la pobreza en *Contribuciones a la Economía*. [En línea] <<http://www.eumed.net/ce/2007c/gvd.htm>> [2010, septiembre 8].
- WCEFAS (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje*. Documento de trabajo. Borrador C. Jomtien, Tailandia. 5 al 9 marzo de 1990. Nueva York: WCEFA.
- Womper, F. (2008). *Inteligencia holística: La llave para una nueva era*. Chile: Osorno.
- Yturalde, E. (2010). *El pensamiento lateral, vertical y holístico*. [En línea] <www.yturalde.com/plateral.htm> [2010, sep. 9].
- Zabalza, M. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna, *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo. 915-944.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: 2ª Ed.

Siglas y abreviaturas

APF:	Asociación de Padres de Familia
CEE:	Centro de Estudios Educativos
CEPS:	Consejo Escolar de Participación Social
CIDE:	Centro de Investigación y Docencia Económicas
CTE:	Consejo Técnico Escolar
DGDGIE:	Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa
DOF:	Diario Oficial de la Federación
ENLACE:	Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares
EPT:	Educación Para Todos
FCE:	Fondo de Cultura Económica
FLACSO:	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IDANIS:	Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria
IIPE:	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
LLECE:	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MGEE:	Modelo de Gestión Educativa Estratégica
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI:	Organización de Estados Iberoamericanos
OREALC:	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAT:	Programa Anual de Trabajo
PEC:	Programa Escuelas de Calidad
PETE:	Plan Estratégico de Transformación Escolar
PETSE:	Plan Estratégico de la Supervisión Escolar
PETZE:	Plan Estratégico de la Zona Escolar

PISA:	Por sus siglas en inglés, Programa Internacional de Evaluación de estudiantes
PRONAE:	Programa Nacional de Educación 2001-2006
PROSEDU:	Programa Sectorial de Educación 2007-2012
REICE:	Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
RIEB:	Reforma Integral de la Educación Básica
RO:	Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad
SEB:	Subsecretaría de Educación Básica
SEN:	Sistema Educativo Nacional
SEP:	Secretaría de Educación Pública
UNESCO:	Por sus siglas en inglés significa: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Anexo

Estándares de Gestión para la Educación Básica

Esta propuesta de estándares es el producto de la integración de dos fuentes de información cuyos referentes se han construido a través de la experiencia de diez años del *Programa Escuelas de Calidad*, de la puesta en marcha y evaluación de diferentes modelos educativos a lo largo de la historia del sistema educativo mexicano y de diversos resultados de investigaciones realizadas en el campo de la gestión escolar. Así, hablamos de los Estándares de Gestión Escolar, Práctica Docente y Participación Social del PEC y los Estándares para la gestión de escuelas elaborados por Heurística Educativa, el Centro de Estudios Educativos y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativas¹ que sirvieron de base para el diseño de los estándares de la presente propuesta desarrollada por la Subsecretaría de Educación Básica.

Recordemos que los estándares se conciben como referentes, criterios y normas, que sirven de guía para identificar dónde estamos y a partir de ese reconocimiento definir hacia dónde y hasta dónde va a llegar el colectivo escolar, por lo que son un insumo para construir la escuela que se quiere tener en un futuro.

Son parámetros o puntos de comparación que sirven para reconocer los asuntos clave que es necesario lograr, de modo que favorezcan las decisiones que lleven a formular acciones que en el mediano o largo plazos permitan acercarse y alcanzar cada uno de estos.

Son, además, un conjunto de proposiciones que estimulan el interés por desarrollar innovaciones, al orientar todas las actividades del plan estratégico hacia el logro de los mismos.

¹ Consulta: CEE/SIEMA/HE (2008). *Referentes para la mejora de la educación básica. Estándares para la gestión de escuelas*. Documento de trabajo. México: Centro de Estudios.

Resulta fundamental que cada integrante del colectivo escolar revise los estándares, tomando en cuenta su caracterización y los criterios que consideran cada uno de ellos de modo que, al reunirse en colegiado, se tenga una idea más precisa de su contenido y se favorezca un intercambio más provechoso, fluido y útil, que permita realizar la actividad de contraste con los aspectos que no favorecen la gestión pedagógica (procesos de enseñanza y de aprendizaje) y la gestión escolar.

Para lograr mayor claridad en el análisis y realizar una mejor sistematización de la información que nos permita tener un estatus más específico de cada uno de los estándares, se hace necesario organizarlos en las cuatro dimensiones de la gestión escolar: Pedagógica Curricular, Organizativa, Administrativa y de Participación Social.



En este sentido, los Estándares de Gestión para la Educación Básica adquieren singular importancia porque contribuyen a analizar y calcular la distancia que existe entre lo que plantean los estándares (escenario deseable) y la situación actual del centro escolar, a partir de realizar un ejercicio de autoevaluación. Los resultados de la autoevaluación escolar son los insumos con los cuales podrá definirse la misión y la visión de la escuela a la que se aspira y, con ello, el planteamiento de lo que es necesario hacer desde cada una de las dimensiones de la gestión para construir



una escuela que asegura el logro educativo de todos sus estudiantes.

A continuación se enuncian los 20 Estándares de Gestión para la Educación Básica. Cada uno presenta su descripción y los criterios operativos, que definen cómo concretar las tareas de los actores escolares en la práctica cotidiana. Los criterios operativos pueden identificarse también como los indicadores de cada estándar, de los cuales

ESTÁNDAR

1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico

DESCRIPCIÓN

La capacitación y actualización de los maestros, después de su preparación profesional inicial, se ofrece principalmente desde el sistema educativo. Tiene la finalidad de actualizar permanentemente a los maestros para apoyarlos en su desempeño pedagógico.

Sin embargo, una vez que los maestros están en la escuela, esta capacitación tiene un impacto determinado en gran parte por la institución escolar. La escuela debe implementar medios para que existan procesos de formación entre maestros (pares) y garantizar que lleven a la práctica estos aprendizajes.

Por eso, una escuela abierta, que deposita en el equipo docente una parte esencial de la apuesta por el aprendizaje de los alumnos, propicia la formación entre pares y disminuye los celos profesionales que impiden compartir innovaciones en la enseñanza.

Se sabe que en algunas escuelas un maestro se distingue de los demás, llevando un peso extra que se carga en el proceso pedagógico que su tarea le impone.

Puede ser que cuando este tipo de maestros cambia de centro de trabajo, la escuela que queda atrás decae y la que lo recibe mejora. Esto indica la carencia de una plataforma que le permita tener una planta docente de alto nivel generada a partir de una formación compartida en la que el aprendizaje es tarea de todos.

CRITERIOS OPERATIVOS

En la escuela:

- El director participa en la capacitación y actualización de sus maestros.
- Los profesores buscan y están motivados para asistir a cursos para su capacitación y su actualización profesional, relevantes para el contexto de su escuela.
- Los profesores conversan sobre los desempeños de los demás, apoyan en la definición de estrategias de mejora de los desempeños docentes y se retroalimentan de manera profesional.
- Se evalúan los logros del perfeccionamiento de los profesores, considerando los resultados de los desempeños de los alumnos.
- Las acciones de perfeccionamiento docente ofrecidas por el sistema educativo se analizan y valoran en reuniones con todos los profesores.

ESTÁNDAR

2. Planeación pedagógica compartida

DESCRIPCIÓN

La planeación pedagógica representa una de las tareas más importantes del profesor mediante la cual expresa los objetivos de aprendizaje, junto con las estrategias y los recursos para alcanzarlos.

En una escuela abierta, los profesores revisan constantemente, junto con sus compañeros, los planes para sus clases. Es una puesta en común para intercambiar observaciones y comentarios sobre su perspectiva didáctica y sus criterios de selección de contenidos. De todo esto existen, como resultados, sugerencias que alimentan la totalidad de los maestros que participan, sintiéndose más estimulados hacia su propio trabajo.

Es en un ambiente como el descrito que los maestros reciben y ofrecen retroalimentación sobre sus propias prácticas, descubriendo sus aciertos y carencias, que ante los demás podrán verse como parte del desempeño de cualquier maestro. De igual forma, se dan a conocer innovaciones que un profesor en lo individual pueda compartir, como algunas modalidades diferentes de planear, el empleo original de recursos didácticos o, bien, la forma en que cada profesor revisa y evalúa su propia planeación.

Por otro lado, se percatan de la forma en que la planeación de cada quien atiende a todos los alumnos y los mecanismos que se emplean para lograrlo; si la planeación toma en cuenta a los alumnos que tienen algún tipo de desventaja en el aprendizaje o si se considera el nivel socioeconómico de algunos o, bien, si la planeación realizada en el papel tiene las variantes necesarias para atender a los alumnos, según el ritmo de aprendizaje de cada uno.

CRITERIOS OPERATIVOS

Los docentes:

- Conversan entre sí para intercambiar experiencias sobre su planificación de clases.
- Comparten entre sí modalidades diferentes de su planeación didáctica para atender diferentes tipos de alumnos.
- Dan a conocer a sus compañeros la utilidad de algunos recursos didácticos.
- Acuerdan entre ellos el tipo de registro que se lleva de los alumnos con características especiales.
- Evalúan mutuamente su planeación didáctica.
- Analizan en común los resultados de los alumnos y los cambios que requieren en su práctica pedagógica.
- Diseñan en común sus estrategias para atender eficazmente a los alumnos en rezago académico.

ESTÁNDAR**3. Centralidad del aprendizaje****DESCRIPCIÓN**

Para la escuela el aprendizaje es el motivo central que le da origen, pues se considera que con ello los alumnos tendrán un mejor desarrollo y operarán con más éxito dentro de la sociedad, se asumirán como individuos capaces de aprender a lo largo de la vida y de contribuir con dicho aprendizaje constante a una convivencia social más equitativa para todos.

CRITERIOS OPERATIVOS**En la escuela:**

- Las metas y los objetivos centrales del plan de mejora se relacionan con el incremento en los niveles de aprendizaje de los alumnos.
- La valoración del nivel de desempeño de los maestros considera los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Las reuniones que convoca el director con sus maestros tienen como tema central el aprendizaje de los alumnos.
- Las reuniones que convoca el director con los padres de familia tienen como tema central el aprendizaje de los alumnos.
- Se toman decisiones y acciones para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos.
- Se toman decisiones y acciones para atender eficientemente a los alumnos con problemas de aprendizaje.
- Se analizan los resultados de evaluaciones externas asignando prioridad a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- Se realizan esfuerzos metodológicos para desarrollar evaluaciones de desempeño auténtico en los alumnos, trascendiendo exámenes estandarizados o de opción múltiple.

ESTÁNDAR

4. Compromiso de aprender

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>La escuela motiva a los alumnos a trazar su propia ruta de aprendizaje, y los maestros les muestran las posibilidades y las metas. La escuela dispone de medios para que los docentes desarrollen actividades que propicien el compromiso de los alumnos hacia su propio aprendizaje, al trascender habilidades de disciplina y autocontrol.</p>	<p>En el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos están informados sobre los objetivos de su aprendizaje. • Los alumnos diseñan parcial y gradualmente las estrategias y la ruta que han de seguir para su propio aprendizaje. • El alumno sabe de sus limitaciones en el aprendizaje y pide apoyo cuando lo necesita. • Los maestros están disponibles para atender a los alumnos cuando piden su apoyo en alguna tarea o trabajo de aprendizaje. • Los alumnos tienen altas expectativas en su aprendizaje. • Los alumnos consideran valioso para su vida presente y futura su propio aprendizaje.

ESTÁNDAR

5. Equidad en las oportunidades de aprendizaje

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>En la definición de contenidos y estrategias de enseñanza se toman en consideración las necesidades y los retos que plantean las condiciones específicas de aprendizaje de los alumnos por su cultura, lengua, medio socioeconómico, necesidades educativas especiales y expectativas futuras. Los alumnos que integran la escuela acuden para aprender, sean o no concientes de ello; sin embargo, la escuela trata de que todos los alumnos descubran que tal es el motivo central de su ingreso y permanencia. La escuela no distingue en su oferta entre sus alumnos, ni por cuestiones de género, cultura o lenguaje, raza, nivel socioeconómico de la familia, lugar de residencia, forma de vestir o preferencias personales.</p>	<p>Los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponen de actividades específicas para atender a los alumnos de bajos logros académicos. • Disponen de tiempo especial para los alumnos que así lo requieren. • Disponen de espacios y materiales especiales para los alumnos que requieren mayor apoyo para el aprendizaje. • Disponen e implementan actividades y ejercicios adaptados a las necesidades de los alumnos. • Se comunican con los padres de los alumnos con discapacidades para conversar con ellos sobre sus logros de aprendizaje.

ESTÁNDAR**6. Liderazgo efectivo****DESCRIPCIÓN**

El director organiza a los maestros para orientarlos hacia la buena enseñanza, para que los alumnos aprendan. El director genera acuerdos entre quienes configuran la comunidad escolar, con la seguridad de que éstos se lleven a cabo y, por lo tanto, avanzar en el logro de los objetivos establecidos en la planeación realizada en tiempo y forma. Concerta las estrategias para alcanzar los objetivos, siendo incluyente con el equipo y la comunidad escolar.

Estimula el desarrollo de las convicciones del equipo y de la comunidad escolar a través de la reflexión colectiva sobre la importancia del aprendizaje. Estas convicciones se traducen en proyectos colectivos que reflejan un alto compromiso de los diversos miembros para llevar a cabo las estrategias decididas. El director convoca a obtener mayores logros académicos, se asegura de que se lleven a cabo, ofrece los apoyos necesarios para cumplirlos y los liga con los objetivos planeados, directa o indirectamente al aprendizaje.

CRITERIOS OPERATIVOS**El director:**

- Promueve que los docentes formen un sólo equipo de trabajo.
- Impulsa la participación de profesores y padres en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje.
- Desarrolla una visión compartida entre la comunidad escolar sobre la mejora académica continua.
- Logra los compromisos necesarios de la comunidad escolar para mejorar los niveles de aprendizaje.
- Maneja adecuadamente los conflictos suscitados en la escuela.
- Gestiona permanentemente recursos para que la escuela funcione de la forma más adecuada posible.
- Lleva a cabo intercambios de experiencias directivas con otras escuelas.
- Dedicar el tiempo necesario y suficiente a las tareas académicas que respaldan más el aprendizaje de los alumnos.
- Logra el apoyo de la comunidad para alcanzar los objetivos escolares planeados.
- Satisface a la comunidad por su forma de conducir la escuela.
- Satisface a los profesores con la conducción que hace de la escuela.

ESTÁNDAR

7. Clima de confianza

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>Un clima escolar orientado a la promoción del aprendizaje supone la existencia de la comunicación, la cooperación, el intercambio, la integración y el establecimiento de valores, como el respeto, la tolerancia y la confianza entre los miembros de la comunidad escolar. Es responsabilidad del director, junto con el equipo docente, que exista un ambiente de esta naturaleza en la escuela, al consolidar su capital social organizacional, es decir, la capacidad de trabajo cooperativo, basado en confianza y reciprocidad. En este sentido, la escuela se establece como una comunidad abierta a la autocritica y dispuesta a desarrollar acciones de aprendizaje organizacional.</p>	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe comunicación sincera entre todos los actores de la comunidad escolar. • Se promueve la cooperación académica dirigida a mejorar el aprendizaje. • Existe intercambio de ideas y materiales para el aprendizaje entre los profesores y, en general, en el equipo escolar. • Se orienta la integración de la comunidad escolar hacia a los mismos objetivos dirigidos al aprendizaje. • Se promueven las condiciones para una buena convivencia y relación mutua, como el respeto; la tolerancia a las ideas y la confianza que deposita la comunidad en sí misma como condición indispensable del trabajo de conjunto.

ESTÁNDAR

8. Compromiso de enseñar

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>El compromiso por enseñar se expresa en la profesionalización y responsabilidad. La responsabilidad es la manifestación objetiva del compromiso; no sólo está relacionada con el cumplimiento puntual de la normatividad, sino también con la forma de asumir y aceptar los resultados obtenidos individual y colectivamente. El director demuestra eficiencia y eficacia en el asesoramiento y acompañamiento para que se asuma la responsabilidad de los niveles de aprendizaje de los alumnos. El compromiso y la responsabilidad se expresan en el desempeño de la jornada diaria de labores y con el máximo cumplimiento indicado por el calendario escolar y los planes y programas de estudio para que el proceso de enseñanza se ofrezca con mayor efectividad.</p>	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se dedica tiempo extraclase a actividades académicas complejas. • Se incentiva que los maestros mejoren cotidianamente su práctica pedagógica. • Se induce a involucrarse en el plan de mejora y a cumplir con la responsabilidad asumida. • Se comprometen a lograr en conjunto un aprendizaje efectivo de los alumnos, junto con maestros y padres de familia.

ESTÁNDAR**9. Decisiones compartidas**

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>La escuela, como una organización abierta, incorpora las perspectivas de toda la comunidad escolar para encontrar un camino más seguro y obtener el apoyo necesario para conseguir las metas propuestas. En la escuela existe un ambiente de libertad para expresar los puntos de vista de cada persona y se establecen los mecanismos para que esto suceda. Esto no queda sólo como un discurso, sino que las perspectivas se recogen para ser discutidas, valoradas e incorporadas al esquema de decisiones que se hayan tomado con fines de mejorar el aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe un ambiente de libertad para expresar propuestas de profesores como del resto de la comunidad escolar. • Se establecen condiciones y mecanismos para definir acuerdos. • Se aseguran procedimientos para actuar conforme a los acuerdos establecidos.

ESTÁNDAR**10. Planeación institucional**

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>Contar con una determinada planeación a nivel de organización escolar, que le permita a todos tener siempre presente el rumbo que se ha tomado con la finalidad de que los alumnos obtengan un aprendizaje efectivo. Para que la escuela alcance el estándar relacionado con la planeación, no es suficiente que ésta se haya elaborado; ya que el diseño del plan es el principio de las acciones que habrán de desarrollarse para conseguir las metas, pero apenas es un punto de partida. Es uno de los temas más delicados de la organización escolar, pues delega responsabilidades y el liderazgo del director juega un papel central.</p>	<p>El plan de mejora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera la participación de la comunidad escolar para su elaboración. • Prioriza el aprendizaje de los alumnos. • Distribuye las responsabilidades de las comisiones de trabajo entre el colectivo escolar. • Involucra a los profesores y padres de familia en la coordinación y ejecución de actividades. • Considera actividades para el cumplimiento de las metas y los compromisos asumidos para la mejora de la escuela. • Considera el programa de trabajo del CEPS.

ESTÁNDAR

1.1. Autoevaluación

DESCRIPCIÓN

La autoevaluación escolar representa el mecanismo por el cual la escuela reconoce reflexivamente las condiciones en las que se encuentra en relación con la misión que le corresponde como parte del sistema educativo. También tiene la finalidad de cotejarse de acuerdo con los estándares.

Ésta es una de las más importantes iniciativas que el director incluye en su plan de actividades desde el principio del ciclo escolar. Este proceso es importante porque permite a la comunidad escolar observar con transparencia los resultados y los avances de la escuela relacionados con el desarrollo de actividades orientadas al aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo, ofrece los elementos palpables y verificables que permiten mejorar la retroalimentación en los ámbitos que se detecten con esa necesidad.

CRITERIOS OPERATIVOS

En la escuela:

- Se cuenta con un sistema abierto y público de información que registra los progresos académicos de los alumnos.
- El director se reúne periódicamente con los profesores y con los padres de familia para analizar los indicadores de la escuela, como asistencias (alumnos y profesores), deserciones de alumnos, niveles de aprovechamiento académicos de los alumnos, etcétera.
- El director analiza, junto con los profesores, las mejoras que ha tenido para el aprendizaje de los alumnos el hecho de que los docentes hayan asistido a cursos de preparación profesional.
- Se reconocen las fortalezas y las debilidades académicas de la escuela, y se definen acciones para profundizar las fortalezas y disminuir las debilidades.
- Se producen conversaciones informadas y estructuradas entre los miembros de la comunidad escolar.
- Se elaboran mecanismos para dar seguimiento oportuno al desempeño de los alumnos.

ESTÁNDAR**12. Comunicación del desempeño****DESCRIPCIÓN**

Se refiere a que la escuela dispone de medios para que los padres conozcan los avances de sus hijos, implementa mecanismos para que los padres no sólo reciban información sobre el aprovechamiento de sus hijos, sino para que encuentren espacios en la escuela donde discutir y reflexionar sobre la preparación académica de los alumnos.

Al comunicar el desempeño, los integrantes de la escuela buscan obtener conocimiento sincero sobre la efectividad de sus acciones y decisiones cotidianas, especialmente sobre el nivel de aprendizaje. Por su parte, el director de la escuela rinde cuentas de todos los aspectos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

CRITERIOS OPERATIVOS**En la escuela:**

- El director rinden cuentas académicas a los padres y a la comunidad.
- Se dispone de medios para dar a conocer a los padres de familia los avances académicos de los alumnos.
- Los padres de familia participan activamente en el análisis de los resultados académicos de los alumnos.
- Los padres de familia están satisfechos con la información que les da la escuela sobre las actividades académicas.
- La supervisión escolar es convocada para las reuniones de maestros cuando se presentan los resultados de los alumnos.
- Se reconocen responsabilidades en los resultados académicos de los alumnos.

ESTÁNDAR

1.3. Redes escolares

DESCRIPCIÓN

Como comunidades de aprendizaje las escuelas no se encuentran aisladas, no representan ínsulas del sistema educativo ni de los acontecimientos relevantes que existen en otros ámbitos; Por el contrario, aprenden a estar insertas en un contexto de interacción constante.

El director de la escuela, en este aspecto, se convierte en el actor central (junto con la supervisión escolar) para impulsar la formación de redes escolares. Las escuelas, en general, tienen posibilidades de aprender de otras escuelas quizás mediante la identificación de lo que hacen las mejores (*benchmarking*), lo que se consideran experiencias exitosas o simplemente por pasar tener problemas semejantes y contrastar las maneras de confrontarlos. Puede ser que en el intercambio de estas experiencias surjan ideas nuevas que abran mayores y mejores posibilidades de abordarlos para una adecuada solución. Las redes escolares no son algo nuevo; existen antecedentes lejanos. Sin embargo, el *plus* actual de las redes escolares reside en el avance de tecnologías permitiendo que la intercomunicación se dé con gran rapidez.

De esta manera, cada escuela no puede considerarse aislada del resto del sistema educativo o de los acontecimientos dados en otros contextos que afectan el desenvolvimiento interno de la escuela, por lo que algunos elementos que componen las redes escolares pueden aprovecharse para fortalecer los procesos de aprendizaje. Los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos pueden jugar un papel clave en la promoción de las redes de escuela, al interior de sus zonas y entre zonas escolares.

CRITERIOS OPERATIVOS

En la escuela:

- Se conocen los logros educativos de otras escuelas (dentro o fuera de la misma zona escolar), con el fin de aprender y mejorar sus procesos.
- Se busca apoyo, acompañamiento o asesoría con otras escuelas (dentro o fuera de la zona escolar).
- Los profesores platican con los de otras escuelas (dentro o fuera de la zona escolar) para ver la forma en que han superado los obstáculos de enseñanza y de aprendizaje.
- Se solicitan y se obtienen recursos académicos de otra escuela cuando no cuenta con ellos.
- Se conoce las experiencias de las demás escuelas (dentro o fuera de la zona escolar) respecto a sus avances pedagógicos.
- Se usan medios tecnológicos para informar de las actividades y resultados de otras escuelas.
- Se usan medios tecnológicos para mejorar el conocimiento del mundo, de la sociedad y de las ciencias.
- Los directivos, profesores o el personal de apoyo (médico, trabajo social, técnicos) colaboran con la formación de los colectivos de otras escuelas.
- Se realiza un trabajo académico colaborativo con las demás escuelas de la zona escolar.

ESTÁNDAR**14. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar (CTE)**

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>El Consejo Técnico Escolar (CTE) constituye un foro idóneo para el trabajo académico que se realiza en la escuela. Las conversaciones entre todo el personal docente (maestros y director) se enriquecen constantemente con el intercambio de ideas, experiencias y posiciones respecto a la mejora del aprendizaje. En el CTE se da el diálogo esperado que el personal docente produce en espera de que las reflexiones (generadas por acuerdos y desacuerdos) entre los maestros fructifiquen en modelos eficaces de enseñanza.</p>	<p>El CTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orienta el trabajo académico de la escuela. • Expone los problemas que los maestros tienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. • Toma decisiones con base en evaluaciones y da seguimiento a los avances. • Se constituye como un espacio para mejorar la capacitación de los maestros. . • Propicia intercambios de experiencias de maestros que tienen éxito en su enseñanza. • Da seguimiento a las actividades y resultados del plan de mejora escolar..

ESTÁNDAR**15. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS)**

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>Sus propósitos varían en relación con el CTE, pues se orientan más al apoyo y desarrollo de actividades de gestión de recursos. En algunas escuelas es quizá la tarea más importante que se realiza a partir de aquí. Sin embargo, el CEPS se constituye como un órgano de apoyo directo en el ámbito académico que aún no ha sido aprovechado en gran parte de las escuelas. La Ley General de Educación, en su artículo 69, faculta a los padres de familia para que, empleando este órgano, opinen sobre asuntos pedagógicos que tienen que ver directamente con el aprendizaje de sus hijos en la escuela.*</p> <p><i>* Cfr. Orientaciones para activar la participación social en las escuelas de Educación Básica, Capítulo II. Consejos de Participación Social, pp. 34–37.</i></p>	<p>En el CEPS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se reúnen periódicamente para tomar decisiones informadas sobre el aprendizaje de los alumnos. • Se discuten los avances académicos de la escuela. • Sus decisiones y actividades tienen relación con la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. • La gestión de recursos se relaciona con la mejora del ambiente de aprendizaje en la escuela. • Se participa activamente en el proceso de autoevaluación de la escuela. • Se conoce el plan de mejora de la escuela con el propósito de elaborar su programa de trabajo y evitar duplicidad o empalme de actividades.* <p><i>* Cfr. Orientaciones para activar la participación social en las escuelas de Educación Básica, Capítulo II. Consejos de Participación Social, pp. 33–34.</i></p>

ESTÁNDAR

16. Participación de los padres en la escuela

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>La escuela incorpora a los padres de familia en diversas actividades que tienen conexión con el aprendizaje. Desde la escuela se convoca a los padres de familia para que acudan a ella con múltiples motivos, como participar en las clases que se imparten a los hijos, participar en actividades creativas junto a ellos dentro de la escuela, en talleres donde se les dan elementos para apoyar de mejor manera el aprendizaje, entre otros. Este tipo de actividades no se llevan a cabo a través del CEPS, sino que la escuela las planea con el objeto de obtener mayor apoyo de los padres de familia en el aspecto académico.</p>	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe un alto grado de incorporación de padres de familia en las discusiones colectivas. • Las percepciones y opiniones de los padres de familia se analizan y se toman en cuenta por directivos y maestros. • La planeación de las actividades se realiza de manera colectiva, incorporando las opiniones de los padres de familia. • Los padres de familia están satisfechos con el acceso a la información de las actividades. • Los padres de familia participan activamente en las actividades relacionadas con el plan de mejora. • Se llevan a cabo procesos de capacitación, como los talleres “Escuela para Padres”, para facultar su participación. • Los padres de familia acuden para conocer el aprovechamiento de sus hijos.

ESTÁNDAR

17. Apoyo al aprendizaje en el hogar

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>Cuando a los padres de familia se les involucra y corresponsabiliza en diversas actividades de la escuela, tienen más posibilidades de brindar el apoyo que requieren sus hijos. El aprendizaje es más significativo y eficaz cuando el maestro encuentra en el hogar de sus alumnos, padres de familia comprometidos en apoyar la tarea de enseñar. Además, la comunidad en general apoya el desarrollo integral de los alumnos estimulando la permanencia en la escuela y promoviendo valores y actitudes favorables a la vida escolar.</p>	<p>Los padres de familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyan a sus hijos en las tareas escolares. • Cuyos hijos obtienen bajos logros académicos son convocados y orientados para apoyar la mejora del aprendizaje de sus hijos. • Reciben cursos y talleres que les hacen saber cómo ayudar mejor a sus hijos en los estudios. • Son estimulados para apoyar actividades de los maestros en sus clases. • Observan y participan en como la escuela recupera la cultura de la comunidad.

ESTÁNDAR**18. Optimización de recursos**

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>La escuela implementa acciones para garantizar el aprovechamiento de los recursos humanos, técnicos, financieros y materiales en favor del aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>La escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabaja los 200 días de clase establecidos en el calendario escolar. • Respeta los horarios de trabajo y de receso establecidos durante la jornada. • Aprovecha eficaz y eficientemente el tiempo dedicado a la enseñanza. • Se coordina con el contraturno (en caso de haber) para articular las planeaciones en los asuntos relacionados con el aprovechamiento de los recursos. • Se establece estrategias de cuidado y mantenimiento del edificio y muebles. • Define establece estrategias para el aprovechamiento de la papelería y de los insumos didácticos. • Organiza su calendario de reuniones internas, externas y de profesionalización para no afectar el tiempo destinado a la enseñanza.

ESTÁNDAR**19. Control escolar**

DESCRIPCIÓN	CRITERIOS OPERATIVOS
<p>La escuela cumple en tiempo y forma con las acciones administrativas que garanticen el control de la información del centro escolar: boletas, incidencias, reportes, becas, estadísticas, informes, entre otros, sin menoscabo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo.</p>	<p>La escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con su información estadística de manera organizada y actualizada. • Cumple en tiempo y forma con la información requerida: actas, boletas, trámite de becas, certificados, informes, estadísticas, programa de trabajo y reportes, entre otros. • Cuenta con un registro de los avances logrados en su plan de mejora. • Cuenta con el programa de trabajo del CEPS. • Cuenta con un control administrativo sobre los recursos humanos, materiales y financieros.

ESTÁNDAR

20. Infraestructura

DESCRIPCIÓN

La escuela se organiza para que las instalaciones cuenten con las condiciones físicas básicas para promover un ambiente favorable a la enseñanza y aprendizaje.

CRITERIOS OPERATIVOS

En la escuela:

- Cuenta con las aulas necesarias para cubrir su demanda educativa.
- Cuenta con sanitarios, en buenas condiciones, para alumnos y docentes.
- Cuenta con las instalaciones hidrosanitarias y eléctricas adecuadas.
- Tiene aulas en condiciones de favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Cuenta con un espacio y equipo que promuevan el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Cuenta con espacios que favorezcan el aprendizaje de los alumnos: áreas verdes, patio, área de juegos, canchas y otros.
- Cuenta con instalaciones que garanticen un ambiente saludable y de seguridad para los alumnos.
- Cuenta con los materiales didácticos e insumos para garantizar el logro de los objetivos y las metas planeados.
- Cuenta con instalaciones y equipo para utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación: Enciclomedia, Red Escolar, Habilidades Digitales para Todos, entre otros.





